

Univerzita Karlova v Praze

Pedagogická fakulta

Katedra psychologie

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Možnosti rozvoje dílčích funkcí u dětí se sociálním znevýhodněním
v mladším školním věku

Possibilities of Development of Individual Functions in Socially
Disadvantaged Children in Younger School Age

Mgr. Bc. Marie Linková

Vedoucí práce: PhDr. Mgr. Veronika Pavlas Martanová, Ph.D.

Studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Možnosti rozvoje dílčích funkcí u dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 30. 6. 2015

.....

podpis

Děkuji PhDr. Mgr. Veronice Pavlas Martanové, Ph.D. za odborné vedení, konstruktivní připomínky a rady, které pro mě byly při zpracovávání práce velmi cenné.

Dále děkuji všem respondentkám a jejich dětem, bez jejichž ochoty by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Tato práce se zabývá možnostmi rozvoje dílčích funkcí u dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku.

V teoretické části jsou představeny základní charakteristiky dítěte mladšího školního věku, sociální znevýhodnění, vliv prostředí na vzdělávání; dílčí funkce, jejich diagnostika i deficity těchto funkcí. Dále jsou zde prezentovány specifické poruchy učení a chování i vybrané možnosti podpory dětí se sociálním znevýhodněním.

Praktická část přináší výsledky výzkumného šetření zabývajícího se situací dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku v kontextu možností rozvoje jejich dílčích funkcí. Kvalitativní výzkumné šetření bylo zpracováno metodou zakotvené teorie, metodami sběru dat byly: rozhovor, pozorování a analýza dokumentu. Jako klíčové se projevilo vyčerpání rodičů dětí se sociálním znevýhodněním a přenášení zodpovědnosti za vzdělávací proces na dítě.

V závěru práce jsou nastíněna praktická doporučení pro práci s rodinami s dětmi v souvislosti se vzděláváním dětí se sociálním znevýhodněním a možnostmi jejich rozvoje.

KLÍČOVÁ SLOVA

dílčí funkce, sociální znevýhodnění, mnohoproblémová rodina, dítě v mladším školním věku

ABSTRACT

This thesis deals with the possibilities of development of partial functions in socially disadvantaged children of younger school age.

The theoretical part introduces basic characteristics of children of younger school age, social disadvantage, and impacts of environment on education; partial functions, their diagnostics, and deficits in such functions. It also presents specific learning disorders and behaviour disorders as well as selected options of support for socially disadvantaged children.

The practical part presents the results of the research focused on the situation of socially disadvantaged children of younger school age within the context of possibilities of development of their partial functions. The qualitative research was processed using the grounded theory method, while the methods of data collection included interview, observation, and analysis of document. The key elements found were the exhaustion of parents of socially disadvantaged children and transferring of responsibility for the education process to the child.

The conclusion of the thesis contains practical recommendations for work with families with children in connection with the education of socially disadvantaged children and the possibilities of supporting their development.

KEYWORDS

partial function, social disadvantage, multiple problem family, child of young school age

Obsah

1 Úvod.....	10
2 Dítě se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku	11
2.1 Školní zralost a připravenost.....	11
2.1.1 Tělesná zralost.....	12
2.1.2 Psychická zralost	13
2.1.3 Sociální zralost	14
2.1.4 Rizika školní nezralosti a nepřípravenosti	15
2.1.5 Vliv prostředí na školní zralost a připravenost dítěte.....	16
2.2 Charakteristika dítěte v mladším školním věku.....	17
2.2.1 Tělesný růst a vývoj motoriky.....	17
2.2.2 Vývoj poznávacích procesů	17
2.2.3 Emoční vývoj a socializace.....	18
2.3 Sociální znevýhodnění.....	18
2.4 Vliv prostředí na vzdělávání dítěte.....	21
2.5 Shrnutí	22
3. Dílčí funkce, jejich deficity a možnosti rozvoje	24
3.1 Vymezení dílčích funkcí a deficitů dílčích funkcí	24
3.2 Diagnostika a náprava deficitů dílčích funkcí	26
3.2.1 Metodika Brigitte Sindelarové	26
3.2.2 Metodika Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové.....	27
3.2.2.1 Klokanův kufř.....	29
3.3 Shrnutí	29
4 Specifické poruchy učení a chování.....	31
4.1 Specifické poruchy učení (SPU)	31
4.1.1 Základní charakteristika SPU.....	31

4.1.2 Etiologie SPU.....	32
4.2 Poruchy chování.....	34
4.3 Vztah mezi SPU a poruchami chování.....	35
4.4 Náprava SPU a poruch chování	37
4.4.1 Zásady pro nápravu SPU a poruch chování.....	37
4.4.2 Podpůrné prostředky pro děti se SPU a poruchami chování.....	38
4.5 Shrnutí.....	40
5 Vybrané možnosti podpory dětí se sociálním znevýhodněním (v mladším školním věku)	42
5.1 Sociálně-právní ochrana dětí	42
5.2 Speciální vzdělávací potřeby aneb jakou podporu může nabídnout systém školství.	43
5.2.1 Odklad povinné školní docházky, přípravná třída.....	44
5.2.2 Asistent pedagoga.....	45
5.2.3 Individuální vzdělávací plán (IVP)	45
5.2.4 Poradenské služby poskytované ve školách a školských poradenských zařízeních.....	46
5.3 Sociální služby poskytované rodinám s dětmi (se sociálním znevýhodněním).....	47
5.4 Shrnutí	49
6 Metodologie výzkumného šetření.....	50
6.1 Cíl výzkumného šetření.....	50
6.2 Výzkumné otázky.....	50
6.3 Kvalitativní výzkum.....	50
6.4 Zakotvená teorie.....	51
6.4.1 Sběr dat	52
6.4.2 Kódování.....	52
6.4.3 Konstrukce teorie.....	53
6.5 Metody sběru dat.....	53
6.5.1 Rozhovor.....	54

6.5.1.1 Polostrukturovaný rozhovor	54
6.5.2 Pozorování	55
6.5.3 Analýza dokumentu	55
6.6 Výzkumný soubor	56
6.6.1 Zajištění vstupu do terénu	57
7 Analýza dat a interpretace výsledků	59
7.1 Vzdělávání rodičů	59
7.1.1 Sebehodnocení rodiče jako žáka v minulosti	59
7.1.2 Rodič bez zkušenosti s domácí přípravou na školu na prvním stupni základní školy	59
7.1.3 Nejvyšší ukončené vzdělání	60
7.1.4 Shrnutí kategorie	60
7.2 Vzdělávání dětí	61
7.2.1 Dítě jako zdroj problému	61
7.2.1.1 Nepozorné dítě	61
7.2.1.2 Dítě lhář	62
7.2.1.3 Dítě flink	62
7.2.1.4 Dítě puberták	63
7.2.2 Prostor pro domácí přípravu na školu	63
7.2.3 Domácí úkoly = domácí příprava na školu	64
7.2.4 Rodič jako správce tašky do školy	65
7.2.5 Režim domácí přípravy	65
7.2.6 Obtížnost domácí přípravy pro rodiče	66
7.2.7 Domácí příprava mimo domácí úkoly	66
7.2.8 Co mi pomáhá aneb zdroje podpory	68
7.2.8.1 Rodina a další blízké osoby	68
7.2.8.2 Systém školství	68

7.2.8.3	Systém zdravotnictví.....	69
7.2.8.4	Systém sociálních služeb.....	69
7.2.8.5	Nepersonální zdroje podpory	70
7.2.9	Shrnutí kategorie	71
7.3	Volný čas – finanční zátěž.....	72
7.3.1	Volný čas dítěte.....	72
7.3.1.1	Hraje hry a je venku.....	72
7.3.1.2	Kroužky a kluby	73
7.3.2	Rodinný volný čas	74
7.3.3	Shrnutí kategorie	75
7.4	O čem se mlčí.....	75
7.5	Celkové shrnutí	76
7.6	Doporučení pro praxi.....	78
8	Diskuse	81
9	Závěr	85
10	Seznam použité literatury	87
11	Zdroje	91
12	Seznam příloh	93
	Příloha 1 – Rozhovor 1.....	Chyba! Záložka není definována.
	Příloha 2 – Rozhovor 2.....	Chyba! Záložka není definována.
	Příloha 3 – Rozhovor 3.....	Chyba! Záložka není definována.
	Příloha 4 – Rozhovor 4.....	Chyba! Záložka není definována.
	Příloha 5 – Rozhovor 5.....	Chyba! Záložka není definována.
	Příloha 6 – Rozhovor 6.....	Chyba! Záložka není definována.

1 Úvod

Téma diplomové práce „*Možnosti rozvoje dílčích funkcí u dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku*“ bylo autorkou zvoleno vzhledem k její profesi: jako speciální pedagog pracuje v rámci sociální služby sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi s rodinami s dětmi v obtížné životní situaci.

Autorka práce se denně setkává s rodinami, které se ocitly v obtížné životní situaci, kterou nedokáží řešit bez podpory okolí. Konkrétní podoba této obtížné životní situace má v každé rodině svá specifika, stejně jako má svá specifika podpora, která je rodině nabízena.

Při výkonu svého zaměstnání se autorka setkává s různými rodinami, s různými překážkami a limity, a stejně tak s drobnými úspěchy, radostmi a pozitivními změnami.

Záměrem autorky bylo podívat se na svou profesi a problematiku rozvoje dětí se sociálním znevýhodněním trochu jinými očima, než jakými se na tyto dívá běžně, a to jednak očima teorie, jednak očima výzkumníka. Autorka práce věří, že tento nový pohled bude obohacením pro ni samotnou, a snad bude inspirací i pro další lidi, kteří se setkávají s rodinami s dětmi v obtížné životní situaci, a snaží se jim nabízet podporu na jejich nelehké cestě.

V teoretické části práce je představen fenomén sociálního znevýhodnění a vliv tohoto znevýhodnění na dítě, dále je představena charakteristika dítěte mladšího školního věku, vývojové úkoly, které by v tomto období mělo dítě zvládnout. Prezentován je koncept dílčích funkcí a jejich deficitů, možnosti nápravy deficitů dílčích funkcí a rozvoje těchto funkcí. Pojednáno je o specifických poruchách učení a chování, i o zásadách nápravy těchto poruch. Teoreticky jsou představeny vybrané možnosti podpory dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku a jejich rodin.

Praktická část práce je pak věnována pohledu na situaci dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku v kontextu jejich vzdělávání a rozvoje, metodou zakotvené teorie jsou zpracována data zjištěná v rozhovorech s rodiči těchto dětí, pozorováním a analýzou dokumentů. V závěru práce jsou představena doporučení pro praxi a výsledky výzkumného šetření jsou diskutovány s odbornou literaturou.

2 Dítě se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku

V této kapitole bude představena základní charakteristika dítěte v mladším školním věku, bude představen fenomén sociálního znevýhodnění i vliv rodinného prostředí na vzdělání dítěte.

Na počátku školního věku je vstup do školy, který je považován za zásadní mezník v životě dítěte, který přináší řadu změn (Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012). Protože (nejen) pro (mladší) školní věk je podstatné, jakým způsobem, na jaké úrovni, dítě do školy vstupuje, bude nejprve pojednáno o školní zralosti a připravenosti.

V této práci je kladen důraz na možnosti prostředí a jeho vliv na dítě, proto bude také podrobněji poukázáno na roli rodiny dítěte v kontextu školní zralosti a připravenosti, mladšího školního věku i sociálního znevýhodnění.

2.1 Školní zralost a připravenost

Jak bylo řečeno v úvodu této kapitoly, vstup do školy je považován za zásadní mezník v životě dítěte. Proto, aby dítě dobře zvládalo nároky, které jsou na ně školou kladeny, je třeba, aby se zahájení školní docházky odehrálo v - pro dítě - nejpříhodnějším období.

Toto období není určeno jen dosažením 6. roku věku, ale taktéž dalšími charakteristikami, jejichž komplex je nazýván „školní zralostí“ či „školní připraveností“ (srov. Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012; Bednářová, Šmardová, 2010).

„Školní zralost je takový stupeň vývoje tělesných i duševních schopností a dovedností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí školních požadavků“ (Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 73).

Hartl (2004, s. 271-272) školní zralost charakterizuje jako *„způsobilost dítěte zvládat školní vyučování; předpokládá rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění, též určitou úroveň sociálních dovedností.“*

Některými autory jsou pojmy školní zralost a školní připravenost používány synonymně, ale např. Vágnerová (2012) používá tyto pojmy odděleně.

Ke školní zralosti Vágnerová (2012, s. 256) uvádí: „*Zrání dětského organismu, především CNS, se projeví změnou celkové reaktivity, zlepšením regulačních kompetencí, zvýšením emoční stability a odolnosti vůči zátěži. Jde jak o regulaci emocí a chování, které by mělo respektovat požadavky školy, tak o regulaci pozornosti a zaměření na stanovenou činnost.*“

Ke školní připravenosti pak Vágnerová (2012, s. 258) říká následující: „*Míru zvládnutí role školáka ovlivňují i postoje a kompetence, které závisí na sociální zkušenosti. Jde o postoj ke škole a o hodnotu, jakou rodina přičítá školnímu vzdělávání, důležitá je i úroveň sociální připravenosti dítěte, jeho sociální dovednosti, které škola považuje za samozřejmé a od svých žáků je vyžaduje.*“

Obecně tedy pokud jsou pojmy školní zralost a školní připravenost chápány rozdílně, pak školní zralost vyjadřuje biologicky podmíněné charakteristiky dítěte, školní připravenost pak charakteristiky, resp. kompetence, které dítě získává vlivem sociálního prostředí (Petrová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Bednářová, Šmardová, 2010). V této práci bude používán jako souhrnný pojem školní zralost.

Různí autoři odlišným způsobem člení dílčí složky školní zralosti. Např. Petrová (in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012) hovoří o tělesné (biologické) zralosti; kognitivní (duševní, rozumové) zralosti a emocionální, motivační a sociální zralosti. Jucovičová, Žáčková (2014) uvádějí fyzickou (tělesnou) zralost, psychickou (duševní) zralost a sociální zralost. Bednářová, Šmardová (2010) nabízejí ještě další dělení a to na tělesný (somatický) vývoj a zdravotní stav; úroveň vyspělosti poznávacích (kognitivních) funkcí; úroveň praceschopnosti (pracovní předpoklady, návyky) a úroveň zralosti osobnosti (emocionálně-sociální).

I přes odlišné zastřešující názvy pro jednotlivé složky školní zralosti a občasné možné zařazení jednotlivé komponenty do různých složek, všechny výše zmíněné autorky poukazují na stejné důležité aspekty, kterých je třeba si při posuzování školní zralosti všimnout.

Dílčí složky školní zralosti budou následně podrobněji popsány s tím, že rozdělení bude odpovídat tomu, které nabízejí Jucovičová, Žáčková (2014).

2.1.1 Tělesná zralost

Tělesnou (biologickou) zralost posuzuje obvykle pediatr. Tělesná zralost zahrnuje jednak určitou úroveň růstu a dalších fyzických dispozic, jednak do této kategorie patří i celkový zdravotní stav dítěte (Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Jucovičová, Žáčková, 2014).

Důležitým faktorem je úroveň motoriky, a to jak motoriky hrubé a jemné, tak i vizuomotoriky. „*Stav hrubé a jemné motoriky, úroveň grafomotorických schopností a schopnosti motorické koordinace jsou důležitým předpokladem pro výuku psaní (ale i výtvarné, pracovní a tělesné výchovy.)*“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 28).

Dalším faktorem, který je v rámci tělesné zralosti posuzován, je lateralita. Před vstupem do školního prostředí je třeba vědět, jakou rukou se dítě bude učit psát. (Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012; Jucovičová, Žáčková, 2014).

2.1.2 Psychická zralost

Pro posouzení psychické zralosti je třeba zaměřit se na několik zásadních složek. Jednou z nich je tzv. mentální (rozumová) vyspělost. Do té lze zařadit přechod od konkrétního k pojmovému myšlení, schopnost analýzy a syntézy, konstantnost vnímání apod. (Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

Co se týče smyslového vnímání, „*to by mělo být na takové úrovni, aby se dítě mohlo bez potíží učit číst, psát a počítat*“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 30).

Oblasti sluchového i zrakového vnímání je třeba věnovat pozornost především proto, že „*jejich opožděný nebo nerovnoměrný vývoj může predikovat vznik specifických poruch učení, které mohou zatížit nástup dítěte do základní školy a ovlivnit jeho budoucí školní úspěšnost*“ (Jucovičová, Žáčková, 2014, s. 30).

Je třeba se zaměřit i na úroveň vnímání času a prostoru. „*Vnímání prostoru je důležité pro orientaci v prostředí, pro osvojování si pohybových a sebeobslužných dovedností, pro rozvoj herních aktivit, grafomotoriky, školních dovedností. Ve školním věku ovlivňuje čtení, psaní, matematiku, geometrii, orientaci v mapách a notových zápisech; promítá se do tělesné výchovy a rukodělných činností*“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 5).

„Orientace v čase je podmínkou pro uvědomování si časové posloupnosti, ale také posloupnosti úkonů při běžných činnostech (...). Ve škole je potom důležitý odhad času na splnění úkolů, pro „rozvržení sil“ (Bednářová, Šmardová, 2010, s. 5).

Důležitá je také složka pozornosti a paměti. K délce pozornosti uvádí Petrová (in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 80): *„Kolem vstupu do školy můžeme počítat s časovým úsekem jen kolem 10 minut, který se dalším vyžíváním CNS postupně prodlužuje.“*

Řeč dítěte zralého pro vstup do školy by měla být plynulá, dítě by mělo hovořit ve větách, bez agramatismů. V řeči by se již neměly vyskytovat vady výslovnosti, které jsou znakem nezralosti, ale jak uvádí Petrová (in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 80): *„Praktické zkušenosti však naznačují, že asi 20 % - 30 % dětí prvních tříd vykazuje drobné vady výslovnosti.“*

Složka emocionality zahrnuje emoční stabilitu a odolnost dítěte vůči zátěži. Dítě by mělo být natolik emočně stabilní a odolné, aby zvládlo odloučení od rodiny během vyučování, aby se dokázalo podříditi autoritě učitele i odložit touhu po okamžitém uspokojení svých tužeb (Jucovičová, Žáčková, 2014; Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

Petrová (in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012) uvádí emocionalitu až spolu se sociální zralostí, naopak Žáčková, Jucovičová (2014) ji zahrnují do psychické zralosti.

2.1.3 Sociální zralost

Vstup do školy znamená pro dítě vstup do nové sociální skupiny. V této sociální skupině bude mít dítě určitou roli a pozici. Sociální zralost je tedy důležitým předpokladem pro zvládnutí role spolužáka a adaptaci na sociální skupinu – třídu.

Projevem sociální zralosti jsou také osvojené základní normy celospolečensky přijímaného chování, kterými se dítě řídí (Jucovičová, Žáčková, 2014; Petrová in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012).

Již u psychické zralosti byly uváděny takové aspekty jako schopnost dítěte podříditi se autoritě učitele (dospělého) či zvládnutí odloučení od rodiny v době vyučování. Tyto lze zařadit i do sociální zralosti, neboť stojí právě na pomezí mezi psychickou a sociální zralostí (Jucovičová, Žáčková, 2014).

2.1.4 Rizika školní nezralosti a nepřípravenosti

Obecným rizikem je opožděný či nerovnoměrný vývoj jakéhokoliv z výše uvedených aspektů školní zralosti. Při podezření na opoždování, nerovnoměrnost vývoje, je třeba včasná intervence. (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Jak říká Petrová (in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 69): *„Školnímu neúspěchu lze předcházet včasnou a objektivní diagnostikou nedostatků v rozvoji dětské psychiky a z ní odvozených podnětů pro nápravu zjištěných odchylek a nerovnoměrností.“*

O školní nezralosti Vágnerová (2012, s. 256) píše: *„Děti, které nejsou dostatečně zralé, bývají dráždivé, emočně labilnější, hůře se soustředí a bývají unavitelnější, což jim znesnadňuje adaptaci na školu a plnění všech jejích požadavků. Nezralá, převážně emotivní regulace je zaměřena na dosažení okamžitého uspokojení aktuálních potřeb, ale to už na této úrovni nestačí. Pro nezralé dítě je pouhá nutnost dodržovat nějaký režim zátěží, která je vyčerpává.“*

Ke školní nepřípravenosti pak Vágnerová (2012, s. 258) uvádí: *„Nedostatečná připravenost na školu i rozdílnost v hodnotách a normách rodiny a školy zvyšuje riziko neúspěšnosti, protože dítě se musí najednou naučit příliš mnoho a obvykle nemá velkou motivaci učit se něčemu, co jeho rodina nepovažuje za důležité.“*

Pokud bychom se zaměřili na tělesnou složku školní zralosti, pak rizikové mohou být všechny vrozené i získané vady, chronické a dlouhodobé nemoci (Jucovičová, Žáčková, 2014).

Jak uvádí Jucovičová, Žáčková (2014, s. 26): *„Velmi malé, slabé, drobné děti mohou být ohroženy vyšší unavitelností, protože školní práce přináší jak psychickou, tak fyzickou zátěž.“*

Co se týče psychické zralosti, Petrová (in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, 77) upozorňuje, že: *„Tato stránka připravenosti dítěte na vstup do školy je výrazně ovlivněna jednak vrozenými dispozicemi, dále se podílí celkový dosavadní průběh vývoje dítěte, zvláště pak rodinné prostředí a výchova. K tomu přistupuje obvykle pozitivní působení mateřských škol.“*

Jucovičová, Žáčková (2014, s. 45) poukazují na souvislost školní nezralosti s problematikou specifických poruch učení a chování. *„Zejména nerovnoměrné zrání či*

opožďování percepčně motorických schopností zapříčiňuje vznik specifických poruch učení (...). Nerovnoměrný vývoj, případně opožděný vývoj bývá typický pro děti se syndromem poruchy pozornosti (ADD), nebo se syndromem poruchy pozornosti s hyperaktivitou. Zde stojí v popředí zejména problematika poruchy pozornosti, protože schopnost koncentrace pozornosti je jedním z velmi důležitých předpokladů duševní (psychické) zralosti. “

2.1.5 Vliv prostředí na školní zralost a připravenost dítěte

Jak bylo řečeno, na školní zralosti se podílí nejen vrozené a zděděné charakteristiky, zásadní význam má i prostředí. Prostředími, se kterými se dítě předškolního věku obvykle setká, jsou prostředí rodiny a prostředí instituce určené pro předškolní vzdělávání.

Je třeba si uvědomit, že rodinu již nelze chápat v „tradičním slova smyslu“, tj. dospělí opačného pohlaví spojení sňatkem a jejich potomci. Vhodnější se jeví pojem „rodinné soužití lidí“, resp. jeho charakteristika, kterou nabízí Matoušek, Pazlarová (2014, s. 13): „*Jádrem tohoto soužití, pokud spolu dospělí lidé žijí, je citová vazba mezi nimi. Dospělí partneři mohou být opačného i stejného pohlaví. (...) Existují rodinná soužití, v nichž žije jeden dospělý s dítětem nebo dětmi. Zde je poutem jen rodičovství“*. Proto, když v této práci bude pojednáváno o rodině, je chápána právě ve smyslu rodinného soužití lidí.

Petrová (in Šmelová, Petrová, Suralová a kol., 2012, s. 87) uvádí k roli rodiny vzhledem ke školní zralosti následující: „*Pomoc rodičů ve smyslu úspěšného školního startu nespočívá v budování relativního náskoku v oblasti školních dovedností (čtení, psaní, počítání), nýbrž v poskytnutí všestranně podnětného a citově vřelého zázemí v každodenním přirozeném kontaktu s dítětem, v podněcování vývoje řeči a myšlenkových postupů, v poskytnutí příležitostí pro budování sociálních dovedností“*.

Vágnerová (2012, s. 260) k témuž dodává: „*Ke školní připravenosti patří i určité elementární znalosti o světě, s nimiž výuka počítá jako se samozřejmostí a pokud je dítě nemá, nemůže plně porozumět všemu, co učitel vykládá. Jejich nedostatek je sice relativně snadno odstranitelný, ale v 1. třídě je na nápravu trochu pozdě“*.

Kromě rodinného prostředí je za podstatné považováno prostředí mateřské školy, resp. vliv institucionálního předškolního vzdělání.

Smyslem předškolního vzdělávání je vyrovnat rozdíly mezi jednotlivými dětmi právě v jejich (ne) připravenosti a usnadnit jim vstup do školy. Další významnou rolí předškolního vzdělání je právě rozpoznání dětí nezralých, nepřipravených, resp. dětí, které potřebují specifickou podporu v tom, aby jejich vstup do školy a adaptace zde, byly co nejméně problémové.

Mateřská škola může také do určité míry kompenzovat působení rodiny, pokud ta není z jakýchkoliv důvodů schopná/ochotná dítěti poskytnout podmínky pro jeho rozvoj (Petrová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Vágnerová, 2012).

Z výše uvedeného je zřejmé, že vliv rodiny na školní zralost a připravenost je zásadní, důležitý je i vliv institucionálního předškolního vzdělávání.

Shodně je autory uváděno (Vágnerová, 2012; Petrová in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012; Jucovičová, Žáčková, 2014), že málo podnětné rodinné prostředí je významnou příčinou školní nezralosti a nepřipravenosti, a má negativní vliv na školní úspěšnost dítěte.

2.2 Charakteristika dítěte v mladším školním věku

Za mladší školní věk je označováno období od vstupu do školy (6-7 let) do doby, kdy se začínají objevovat první známky pohlavního dospívání (11-12 let) (Langmeier, Krejčířová 2006.; srov. Křeménková in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

2.2.1 Tělesný růst a vývoj motoriky

Během mladšího školního věku je tělesný růst, na jehož kvalitě je závislý vývoj motoriky, obvykle rovnoměrný, plynulý, akceleraci tělesného růstu lze sledovat na počátku a konci tohoto období.

Dochází k rozvoji hrubé i jemné motoriky; pro umění psaní je rozvoj hrubé i jemné motoriky nepostradatelný (Langmeier, Krejčířová 2006.; srov. Křeménková in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

2.2.2 Vývoj poznávacích procesů

Rozvoj smyslového vnímání, schopnost zaměřit pozornost, vytrvalost, vedou k vědomému pozorování.

Rozvíjí se řeč, zvětšuje se slovní zásoba, zlepšuje se artikulace. S rozvojem řeči je spojen i rozvoj paměti, dochází k tomu, že dítě začíná používat různé paměťové strategie.

Přechod od myšlení názorného do stadia konkrétních operací je datován právě k počátku období mladšího školního věku (Langmeier, Krejčířová 2006.; srov. Křeménková in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

2.2.3 Emoční vývoj a socializace

Dítě se vstupem do školy vstupuje do nového sociálního prostředí, do nové sociální skupiny, ve které se dále odehrává proces socializace.

„Ve vrstevnické skupině školní třídy se dítě učí stále lepšímu porozumění různým názorům, přáním a potřebám různých lidí – diferencuje se tedy stále více jeho schopnost sociálního porozumění. Paralelně s tím narůstá i schopnost volního sebeřízení či seberegulace“ (Langmeier, Krejčířová 2006, s. 131).

Křeménková (in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012, s. 98) upozorňuje, že: *„Důležitým mezníkem je naučit se vykonávat činnosti po boku ostatních, spolu s nimi. Úspěch v této snaze je korunován vzrůstajícím pocitem kompetence, naopak při problematickém začleňování do skupiny vrstevníků se objevují pocity selhání a nedostačivosti.“*

Dítě do mladšího školního období vstupuje se základními zvnitřněnými hodnotami, na počátku jsou však tyto značně nestabilní, právě v průběhu období mladšího školního věku dochází k jejich stabilizaci (Langmeier, Krejčířová, 2006).

I ve vývoji morálky dochází k posunu a to od morálky heterogenní k morálce autonomní (Křeménková in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

Učení a práce jsou základními činnostmi dítěte v mladším školním věku, pro harmonický rozvoj osobnosti dítěte je však stále velmi důležitá hra (Langmeier, Krejčířová 2006; srov. Křeménková in Šmelová, Petrová, Souralová a kol., 2012).

2.3 Sociální znevýhodnění

Definici sociálního znevýhodnění podává *„Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon)“* (ČR, 2004) v § 16, odstavci 4: *„sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona a) rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, b) nařízená*

ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo c) postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky. “

Dítě (žák) se sociálním znevýhodněním je dle školského zákona dítě se speciálními vzdělávacími potřebami (§ 16, odst. 1), což znamená, že má právo na „vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení“ (§16, odst. 6).

Dítě (žák) se sociálním znevýhodněním má právo na vyrovnávací opatření, které specifikuje „Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných“ (ČR, 2005).

Vyrovnávacími opatřeními jsou myšleny speciální vzdělávací metody a postupy, poskytování individuální podpory, poskytování služeb školského poradenského zařízení, zřízení individuálního vzdělávacího plánu či funkce asistenta pedagoga (§ 1, odst. 2)

Pro účely poskytování vyrovnávacích opatření považuje vyhláška za žáka se sociálním znevýhodněním „zejména žáka z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka“ (§1, odst. 6).

Kolektiv autorů (2011, s. 14) definuje sociální znevýhodnění takto: „*Za sociální znevýhodnění je nutné považovat stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.*“

A dále Kolektiv autorů (2011, s. 14) upozorňuje na to, školský zákon je „*prakticky jediný obecně závazný předpis, kde se definice sociálního znevýhodnění objevuje (...), jedná se o koncept orientovaný na oblast edukace. Ono znevýhodnění lze tedy vykládat jako sociální znevýhodnění ve vztahu ke vzdělávání.*“

Člověk v tísní, o.p.s. (2013, s. 4) pak poukazuje na nekomplementaritu snahy zajistit dítěti se sociálním znevýhodněním vzdělání dle jeho speciálních vzdělávacích potřeb a zároveň neschopnost diagnostikovat ono sociální znevýhodnění: „*Paradoxní však*

je, že sociální znevýhodnění je velmi těžké hodnotit či měřit. Optikou psychologa ve školském poradenském zařízení je v podstatě nediagnosticská, protože neexistuje test, norma nebo šablona, která by určila sociální znevýhodnění a jeho míru. Zároveň se jedná o citlivou oblast, kde je snadné někoho urazit a „diagnóza“ samotná ničemu příliš nepomůže. V praxi proto každý zúčastněný člověk (pedagog, psycholog, sociální pracovník, dobrovolník) vychází ze svých poznatků a snaží se najít takovou formu podpory, která je dostupná.“

Z definic, které uvádí školský zákon i Kolektiv autorů, lze určit základní faktory, které mohou být jednotlivě či společně příčinou sociálního znevýhodnění.

Těmito faktory jsou: nedostatečná podpora ve vzdělávání dítěte jeho přirozeným prostředím; jazyková bariéra; či rizikové chování, které se vyskytuje v blízkosti dítěte (srov. Člověk v tísni, o.p.s., 2013; Kolektiv autorů, 2011).

Z uvedeného vyplývá, že sociální znevýhodnění není závislé pouze na odlišném etniku, než je etnikum majority, resp. být příslušníkem menšinového etnika neznamena být sociálně znevýhodněným (srov. Člověk v tísni, o.p.s., 2013).

Za „*nízkým sociálně kulturním postavením*“, které zákon definuje jako příčinu sociálního znevýhodnění dítěte, se dle Kolektivu autorů (2011, s. 14) mohou skrývat tyto obtíže: „*závislost rodin na systému státní sociální podpory, zejména v důsledku masivní nezaměstnanosti; zadluženost či předluženost rodin; nevyhovující bytové, materiální, stravovací, hygienické podmínky (či obecně život v podmínkách materiální chudoby) atd.*“

Přestože je autory, kteří se tématu sociálního znevýhodnění věnují, kladen důraz na specifickou a odlišnou jednotlivých případů dětí a jejich rodin, které jsou sociálně znevýhodněné (viz Člověk v tísni, o.p.s., 2013; Kolektiv autorů, 2011), zároveň však uvádí, že při hledání společných prvků, které tyto děti a rodiny charakterizují, se často dospěje k fenoménu „*sociálního vyloučení*“ a souvisejícímu fenoménu „*sociálně vyloučených lokalit*“.

Pro komplexnost a podání uceleného obrazu o sociálním znevýhodnění dítěte, budou zde i tyto dva jevy popsány.

„*Sociální vyloučení (exkluzi) můžeme chápat jako proces nebo stav ekonomického, sociálního a kulturního (v rovině vztahů, institucí, struktur a symbolů) vyloučení či*

vytlačení osob nebo sociálních skupin z převažující (majoritní) společnosti“ (Hora in Matoušek a kol., 2013, s. 232).

Sociální vyloučení se tak skládá z „dílčích vyloučení“, kterými jsou např. vyloučení ekonomické, prostorové, kulturní, politické aj. (srov. Kolektiv autorů, 2011).

Sociálně vyloučené lokality jsou nejvýraznějším příkladem vyloučení, „představují extrémní vyjádření sociálních rozdílů a nerovností ve společnosti (...). Z vyloučených lokalit mizí sociální struktury, resp. instituce charakteristické pro organizovanou industriální společnost, jako jsou trh práce, církve, instituce sociálního státu, odbory, ale též konvenční rodina“ (Mareš in Matoušek a kol., 2013, s. 403).

Je zřejmé, že děti z rodin sociálně vyloučených, popř. rodin žijících v sociálně vyloučených lokalitách, bývají často dětmi, které jsou dle zákona dětmi sociálně znevýhodněnými.

2.4 Vliv prostředí na vzdělávání dítěte

V kapitole 2.1.5 byl již prezentován vliv prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, na školní zralost tohoto dítěte.

Nyní bude věnována pozornost vlivu prostředí v období (mladšího) školního věku. Bude popsán především vliv prostředí, ve kterém se pohybuje dítě se sociálním znevýhodněním.

Z popisu sociálního vyloučení a sociálně vyloučených lokalit v kapitole 2.3 jasně vyplývá, že životní podmínky a především životní zkušenosti dítěte z toho prostředí mohou být diametrálně odlišné od podmínek a zkušeností dítěte z majoritní společnosti.

Kolektiv autorů (2011, s. 46-47) charakterizuje častou realitu života rodičů dětí se sociálním znevýhodněním takto: „Rodiče sociálně znevýhodněných dětí většinou nedisponují dostatečným sociálním kapitálem (ve smyslu vzdělání, kvalifikace, schopnosti účasti na veřejném životě, úrovni občanské důvěry a solidarity, stability vztahů apod.), často neumí nebo nemají možnost svou sociální i osobní situaci aktuálně či alespoň s mezigeneračním výhledem zlepšit, nejčastěji uplatňují krátkodobé životní strategie, jejichž cílem je především uspokojit základní každodenní potřeby.“

Je zřejmé, že rozdílnost prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, a školy, jejíž pojetí odpovídá majoritnímu způsobu nahlížení na svět, je pro dítě se sociálním znevýhodněním

zatěžující, dítě bez zkušenosti majority v prostředí školy selhává, již od počátku školní docházky se objevují dílčí neúspěchy; bez vnější podpory není dítě obvykle schopné se adekvátně na prostředí školy adaptovat (Kolektiv autorů, 2011).

Velmi významným faktorem, který ovlivňuje (ne)úspěšnost dítěte ve škole a který závisí výhradně na prostředí, je vztah rodiny ke škole (vzdělávání), resp. postavení školy (vzdělávání) v hodnotovém žebříčku rodiny.

Rodiče dětí se sociálním znevýhodněním mají sami nejčastěji ukončenou či nedokončenou povinnou školní docházku. „*Málo vzdělání rodiče neaspirují na vyšší či kvalitnější vzdělání svých dětí, neboť ani jim škola nepřinesla nic, čím by mohli nějak zásadně ovlivnit svou životní situaci*“ (Kolektiv autorů, 2011, s. 50).

Pohledem člověka většinové společnosti by se mohlo zdát, že to, že rodiče dětí se sociálním znevýhodněním obvykle přisuzují škole, resp. vzdělání malou hodnotu, je zcela špatným základem pro život jejich dítěte a jeho uplatnění ve společnosti. Kolektiv autorů (2011, s. 50) však poukazuje na důležitý aspekt: „*Rodiče dětí ze sociálně vyloučených lokalit nejednají iracionálně a proti svým zájmům, naopak často je míra jejich přizpůsobení se okolí vysoká a jejich adaptace na dané podmínky je úspěšná. Vzorce chování a jednání, které fungují mimo vyloučené lokality, jsou pro řešení situací v sociálním vyloučení naprosto neefektivní, a tudíž jsou v tomto prostředí iracionální, „neinteligentní“ či dokonce vysoce rizikové.*“

Výše uvedené tvrzení může být v praxi vyjádřeno životní zkušeností, kterou prezentuje anonymizovaný respondent výzkumu, „*Marcel, muž ze sociálně vyloučené lokality Horní Dolní*“: „*A na co půjde holka studovat, když jí to k ničemu nebude? Já mám pořád dávat peníze – to máš vlak, jídlo, svačiny, knížky, viš, kolik to stojí peněz? A k čemu jí to bude, že se vyučí, když jí do práce nikde nevezmou? Řeknou, jo, přijďte, práci máme, a když přijde, a uvidí, že je černá, řeknou, že práce není*“ (Kolektiv autorů, 2011, s. 28).

2.5 Shrnutí

V této kapitole byla prezentována základní charakteristika dítěte mladšího školního věku, podrobně byla popsána problematika školní zralosti. Dále byl představen fenomén sociálního znevýhodnění a sociálního vyloučení. Značná pozornost byla věnována prostředí a jeho vlivu na dítě (mladšího školního věku) především ve vztahu k jeho vzdělávání.

Z této kapitoly vyplývá, že sociální znevýhodnění dítěte velmi významně ovlivňuje (nejen) jeho vzdělávací dráhu. Zároveň je však třeba říci, že sociální znevýhodnění je považováno za stav, který není neměnný, tudíž za určitých podmínek (o nichž bude dále v této práci pojednáno) je možné jej značně ovlivňovat (Kolektiv autorů, 2011).

3. Dílčí funkce, jejich deficity a možnosti rozvoje

Ve třetí kapitole této práce bude charakterizován pojem dílčí funkce a deficity dílčích funkcí tak, jak jej předkládají různí autoři. Zároveň budou představeny nástroje pro diagnostiku deficitů dílčích funkcí a také aktivity sloužící k nápravě deficitů dílčích funkcí.

3.1 Vymezení dílčích funkcí a deficitů dílčích funkcí

Dílčí funkce samé a jejich deficity jsou natolik propojeny, že charakterizovat a ohraničovat tyto pojmy lze právě pouze v jejich komplementaritě.

Vznik a vývoj pojmů „*dílčí funkce*“ a „*deficity dílčích funkcí*“ podrobně popisuje Pokorná (2010a).

Koncept vychází z německého prostředí, německý pojem „*Teilleistungsschwächen*“, který zavedl v 70. letech 20. století Graichen, překládá Pokorná (2010a) právě jako „*deficity dílčích funkcí*“.

Cílem Graichenovy práce bylo vytvořit ucelený koncept, který by postihoval všechny varianty cerebrálního poškození v jejich rozdílné kvalitě i kvantitě; pro tento koncept zvolil název deficity dílčích funkcí, resp. *Teilleistungsschwächen* (Pokorná, 2010a).

Graichen (in Pokorná, 2010a, s. 95) k tomuto konceptu uvádí: „*Jde o koncept „funkčního systému s dynamickou lokalizací, ve kterém probíhá činnost celého mozku při realizaci veškerých psychických funkcí.*“

Na základě pojetí konceptu *Teilleistungsschwächen* a inspirace konceptem „*funkčního systému*“, který předkládá Lurija (Pokorná, 2010a), definuje Graichen (in Pokorná, 2010a, s. 95) pojem deficity dílčích funkcí „*jako snížení výkonu jednotlivých faktorů nebo prvků v rámci většího funkčního systému, který je nezbytný ke zvládnutí určitých komplexních systémů adaptace.*“

Důležité je si na základě uvedených informací uvědomit, že nejrůznější poruchy mohou být způsobeny chybnou funkcí jednoho prvku, a nadále, že náprava může být úspěšná pouze, pokud jde o nápravu celého systému zevnitř (Pokorná, 2010a).

Závěrem Pokorná (2010a, s. 97) upozorňuje: „*Bylo by však chybné, kdybychom z tohoto poznatku vyvodili závěr, že náprava bude tedy spočívat toliko v práci se systémem jako celkem. Pokud zastáváme předpoklad, že dílčí funkce negativně ovlivní celou oblast,*

nemůžeme se spokojit s globálními výsledky, které se týkají celé oblasti, ale musíme zjistit příčinu, jádro poruchy, to znamená zjistit, která dílčí funkce je postižena primárně. Jen tak můžeme během nápravy navrhnout cvičení zacílená na dílčí deficit. Celý systém se nám nepodaří napravit, pokud nejprve nestanovíme co nejpřesnější diagnózu postižené dílčí funkce a ta nebude dostatečně rozvinuta.“

Sama Pokorná (2010a, s. 94) charakterizuje dílčí funkce jako: *„bazální funkce, které se rozvíjejí s psychomotorickým zráním dítěte. Z toho plyne, že každá komplexní diagnóza musí být završena psychologickým a pedagogickým vyšetřením, které rozpozná oblasti, v nichž nedošlo k rovnoměrnému vývoji, a proto je nutno tyto perceptivní, kognitivní a sociální schopnosti vědomě a systematicky rozvíjet.“*

Pokorná (1997) dělí dílčí funkce dle jednotlivých oblastí: dílčí funkce v oblasti sluchu, dílčí funkce v oblasti zraku, dílčí funkce orientace v prostoru, dílčí funkce v oblasti vnímání schématu těla, dílčí funkce intermodality, dílčí funkce seriality. Pokorná zde upozorňuje na další vnitřní diferenciaci dílčích funkcí v oblasti sluchu a zraku, kterou předkládá Sindelarová (viz dále).

Právě Brigitte Sindelarová je další autorkou, která se zabývá problematikou dílčích funkcí a jejich deficitů. K pojmu dílčí funkce uvádí (2013, s. 8): *„Dílčí funkce definujeme jako základní schopnosti, které umožňují diferenciaci a rozvoj vyšších psychických funkcí, jako jsou řeč a myšlení. V dalším vývoji jsou předpokladem, o který se opírá dovednost čtení, psaní, počítání a i přiměřeného chování.“*

Dílčími funkcemi jsou Sindelarovou (2013) rozuměny tyto:

- diferenciaci pozadí a figury,
- zaměření pozornosti,
- optická a akustická diferenciaci,
- intermodální kódování, paměť (krátkodobá i dlouhodobá; optická, akustická, intermodální),
- serialita a vnímání tělesného schématu a orientace v prostoru.

Pokud je jedna z výše uvedených funkcí (nebo více funkcí) nedostatečně rozvinuta, pak lze hovořit o deficitu dílčí funkce.

Deficity dílčích funkcí charakterizuje Sindelarová (2013, s. 8) následovně: „*Deficity dílčích funkcí tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a v chování.*“

O celé metodice Brigitte Sindelarové diagnostiky a nápravy deficitů dílčích funkcí bude blíže pojednáno v kapitole 3.2.1.

Pokorná (2010a) uvádí, že v českém prostředí existuje i odlišný překlad pojmu Teilleistungsschwächen. Ten nabízejí manželé Scharingerovi, kteří vycházejí z metodiky Biebla a Teilleistungsschwächen překládají jako „*dílčí oslabení výkonu*“.

3.2 Diagnostika a náprava deficitů dílčích funkcí

Diagnostika deficitů dílčích funkcí a jednotlivé koncepty jejich nápravy spolu natolik úzce souvisí, že jsou zařazeny společně do této kapitoly.

Přehled možných nápravných koncepcí nabízí např. Pokorná (2010a). Zde bude podrobněji popsána metodika Brigitte Sindelarové a metodika Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové.

3.2.1 Metodika Brigitte Sindelarové

Metodika Sindelarové (2013) je představena v publikaci „*Předcházíme poruchám učení: Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*“.

Sindelarová přirovnává vývoj myšlení a učení k růstu stromu. Základem (kořeny) je schopnost koncentrace a bdělost. Kmen je tvořen schopnostmi a dovednostmi, kterými je zachycení, zpracování, seskupování a zapamatování toho, co dítě vnímá svými smysly. Větve stromu pak představují složité komplexní schopnosti a dovednosti, např. čtení, psaní, počítání. Jednotlivé hlavní větve stromu Sindelarová představují jednotlivé dílčí funkce, jak byly uvedeny v kapitole 3.1. Sindelarová také upozorňuje na to, že stejně tak jako je život stromu ovlivněn prostředím, ve kterém roste, tak i dítě, resp. kvalita i kvantita vývoje jeho myšlení a učení je závislá na prostředí, ve kterém se dítě nachází.

Ve druhé části Sindelarová nabízí soubor diagnostických úkolů. Diagnostické úkoly jsou zaměřeny na tyto oblasti:

- zraková diferenciacie,
- optické členění,
- verbálně akustická diferenciacie,

- verbálně akustické členění,
- intermodální opticko-akustické spojení,
- optická paměť,
- verbálně akustická paměť,
- intermodální výkon paměti,
- motorika mluvidel,
- visuomotorika,
- zaměřenost optické pozornosti,
- zaměřenost akustické pozornosti,
- schéma těla a prostorová orientace.

Tyto položky odpovídají jednotlivým dílčím funkcím uvedeným v kapitole 3.1.

Při vyhodnocení lze zjistit, ve které části dítě udělalo nejvíce chyb, kde tedy potřebuje největší podporu. Sindelarová zde opět nabízí analogii stromu, kde každá větev má své číslo a označuje jednu z výše uvedených oblastí, resp. je ještě rozdělena na dílčí části dle počtu úloh v té které oblasti. Po zanesení vyhodnocení do schématu stromu lze sledovat, která větev je nejkratší, neboť tato oblast je nejvíce deficitní.

V poslední části knihy Sindelarová prezentuje aktivity sloužící k rozvoji jednotlivých oblastí tak, jak jsou rozlišeny pro diagnostiku v části druhé. Důležitá je vnitřní diferenciací v rámci jednotlivých oblastí, neboť vždy jsou předkládány aktivity ve třech úrovních obtížnosti, od nejlehčích po nejtěžší.

Pokorná (1998) se zastává metodiky Sindelarové před kritikou, že je příliš složitá, a říká (1997, s. 108): „*Ráda bych zdůraznila, že právě v tom je její síla. Umožňuje totiž, na rozdíl od metody Bieblovy, provádět přesnější diagnózu deficitů dílčích funkcí a zejména mnohem ucelenější a cílenější individualizovanou terapii. Předpokladem je ovšem hlubší seznámení s teoretickými předpoklady a praktickým použitím projektu.*“

3.2.2 Metodika Jiřiny Bednářové a Vlasty Šmardové

Jiřina Bednářová a Vlasta Šmardová předkládají svou metodiku v publikaci „*Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*“.

Obdobně jako metodika Sindelarové (viz kap. 3.2.1), sestává tato z části diagnostické i nápravné.

Autorky se zde nejprve zamýšlejí nad důležitostí diagnostiky (2011, s. 1): *„Abychom mohli co možná nejlépe zabezpečit potřeby dítěte, musíme je nejdříve poznat; vycházet z toho, jaké dítě je, co již umí a zná, stanovit si výchozí bod společné cesty. Chceme-li se podílet na uspokojování vývojových potřeb dítěte a aktivně zasahovat do jeho rozvoje, je nezbytné se v těchto potřebách a možnostech nejprve orientovat.“*

Poté prezentují deset oblastí, které je třeba při vývoji dítěte od 3 do 6 let sledovat. Těmito oblastmi jsou (2011, s. 2):

- *„motorika a grafomotorika,*
- *zrakové vnímání a paměť,*
- *sluchové vnímání a paměť,*
- *vnímání prostoru,*
- *vnímání času,*
- *základní matematické představy,*
- *řeč (myšlení),*
- *sociální dovednosti,*
- *sebeobsluha (samostatnost),*
- *hra.“*

U každé z výše jmenovaných oblastí nastiňují její standardní vývoj v období do narození do 6 let, poté prezentují, jak v dané oblasti vypadá oslabení, tj. vývoj nestandardní. Poslední částí u každé oblasti jsou vývojové škály, kde je přehledně uvedena dovednost, kterou by dítě mělo zvládat; věkové rozmezí, ve kterém by dítě mělo dovednost zvládat a prostor pro záznam. Obsah a rozsah jednotlivých dovedností je podrobně popsán mimo tabulku s dovednostmi, věkem a prostorem pro záznam.

Co se týče záznamu, autorky nabízejí třístupňovou škálu (2011, s. 3): *„nezvládá – zvládá s dopomocí – zvládá samostatně.“*

Pro diagnostiku některých dovedností je možné využít barevných obrazových příloh, které jsou součástí knihy.

Obrazové přílohy však nemusí sloužit pouze k diagnostice, ale zároveň mohou sloužit i k nápravě, resp. nácviku dané dovednosti.

Pro realizaci nápravných aktivit a aktivit podporujících rozvoj dítěte ve věku od 3 do 6 let jsou tyto nabídnuty s tím, že jsou přehledně rozděleny pro věková období 3-4 roky;

4 roky – 5 let; 5-6 let. Aktivity jsou opět rozděleny do výše uvedených oblastí (Bednářová, Šmardová, 2011).

3.2.2.1 Klokanův kufr

Pro zajímavost je zde uvedena inovace, která vznikla na základě ohlasu odborníků i veřejnosti k této metodice.

„SVČ Lužánky“ realizovalo v letech 2012-2013 projekt, jehož výstupem je komplexní pomůcka pro děti předškolního věku, tzv. „Klokanův kufr“.

Tato pomůcka vznikla na základě publikace „*Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*“, autorky publikace byly součástí realizačního týmu projektu, celá „PPP Brno“, kde obě působí, je partnerem projektu tvorby Klokanova Kufru.

Tato pomůcka nabízí všechny obrazové přílohy, které obsahuje publikace, převedené do prostorové formy, zároveň je i rozšířením publikace, neboť k některým aktivitám nabízí lehčí popř. složitější varianty. Zůstává zachován, resp. je rozšířen, záznamový arch (SVČ Lužánky, 2013).

Klokanův kufr je vhodným doplněním publikace, řada aktivit se v prostorové formě stává pro děti zajímavější, uchopitelnější, a ti, kteří s dětmi pracují, mají mnoho nového materiálu, který mohou pro práci s dětmi využít.

Autorka této práce (stejně jako řada dalších) přivítala tuto pomůcku s velkým zájmem, ve své praxi ji již uplatňuje, a zaznamenává pozitivní ohlasy těch, kterým je primárně určena, dětí.

3.3 Shrnutí

Dílčí funkce, resp. jejich deficity, mají přímou souvislost se specifickými poruchami učení a chování. Deficity dílčích funkcí stojí v základu těchto poruch, které se obvykle projeví až po nástupu do školy. Specifickým poruchám učení a chování bude věnována pozornost v následující kapitole.

V této kapitole byl prezentován koncept dílčích funkcí a jejich deficitů a byly představeny možnosti předcházení poruchám učení včasnou diagnostikou a nápravou, kterou lze realizovat ještě v předškolním věku, kdy dítě není toliko vystaveno tlaku okolí na výkon, srovnávání s vrstevníky a kdy má náprava formu hry.

Na závěr této kapitoly je uveden výrok Sindelarové (2013, s. 8) k důležitosti včasného rozpoznání deficitů dílčích funkcí: *„Smyslem předškolní výchovy a časné intervence musí proto být zaměření na předpoklady, ze kterých vyrůstá školní učení. Ty musíme posilovat a podporovat. Pokud se nám podaří deficity dílčích funkcí rozpoznat u dítěte dříve, nežli se u něho objeví obtíže v učení a chování, je tu velká šance, že mu umožníme harmonický a bezproblémový další vývoj. Ušetříme tak všechny zúčastněné, především však dítě, jejich utrpení.“*

4 Specifické poruchy učení a chování

V této kapitole bude prezentována základní charakteristika specifických poruch učení a chování. Bude představen vztah mezi specifickými poruchami učení a poruchami chování, zásady pro nápravu specifických poruch učení a chování a vybraná podpůrná opatření pro rodiče (učitele) a jejich děti se specifickými poruchami učení a chování.

4.1 Specifické poruchy učení (SPU)

V úvodu této kapitoly je třeba vyjasnit, jaká terminologie, bude v této práci pro tuto oblast používána, neboť terminologická diverzita je značná (srov. Pokorná, 2010a; Bartoňová, 2012; Brožová, 2010).

V této práci bude používán pojem „specifické poruchy učení“, kterému bude rozuměno tak, jak mu rozumí Pokorná (2010a, s. 61): „*Ve své práci budu používat termín specifické poruchy učení pro jeho schopnost zahrnout specifické školní obtíže v jejich rozličných formách, stupni i etiologii. Termíny dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie budu používat jako pojmy podřazené, které vyjadřují zaměřenost na jednotlivé školní výkony.*“

4.1.1 Základní charakteristika SPU

Pokorná (2007, s. 7) poukazuje na obtížnost definování SPU a vymezuje je takto: „*Co to jsou specifické poruchy učení, není jednoduchá otázka. Zcela nezvratné je, že existují a výrazně nepříznivě ovlivňují vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí ve školním věku a mají vliv na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Mají rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí.*“

Definici obsahující obdobné prvky nabízí Bartoňová (2012, s. 15): „*Specifické poruchy učení se neprojevují pouze obtížemi při osvojování čtení, psaní a počítání, ale jsou provázeny řadou dílčích obtíží, které můžeme označit jako průvodní znaky. Pro žáky se specifickými poruchami učení je charakteristické, že podávané školní výkony často neodpovídají jejich rozumové úrovni, vážne porozumění textu. Výkon dítěte v těchto dovednostech je podstatně nižší, než odpovídá věku, inteligenci a vzdělávacím možnostem žáka.*“

Stejně jako existuje terminologická nejednotnost, existuje celá řada definic SPU (viz Pokorná, 2010a; Pokorná, 2010b; Zelinková, 2009). Pro účely této práce budou postačovat dvě výše zmíněné.

Z uvedených definic vyplývá, že SPU nejsou podmíněny, resp. ovlivněny inteligencí, stejně tak, že nejsou pouze záležitostí školního věku a prostředí, nýbrž mají vliv na všechny úrovně života člověka, který je jimi postižen.

SPU jsou obvykle diferencovány na jednotlivé poruchy podle toho, jakou oblast daná porucha nejvíce negativně ovlivňuje.

Můžeme tak rozlišit „*dyslexii*“ jako specifickou poruchu čtení, „*dysgrafii*“ jako specifickou poruchu psaní, „*dysortografii*“ jako specifickou poruchu pravopisu, „*dyskalkulii*“ jako specifickou poruchu matematických dovedností (Zelinková, 2009; srov. Bartoňová, 2012).

Méně často rozlišované a v zahraniční literatuře nepoužívané jsou „*dysmúzie*“ jako specifická porucha hudebních dovedností, „*dyspraxie*“ jako specifická porucha koordinace pohybu a „*dyspinxie*“ jako specifická porucha výtvarných dovedností (Pokorná, 2010a; Zelinková, 2009). Klasifikaci SPU dle jiných kritérií prezentuje např. Pokorná (2010b).

Co se týče projevů SPU a diagnostiky SPU, podrobně se jimi zabývají např. Pokorná (2010a, 2010b), Zelinková (2009), Bartoňová (2012) či Brožová (2010). Tato práce se jimi nezabývá. Podrobněji bude popsána etiologie SPU, neboť porozumění příčinám vzniku, je považováno za velmi významné, jak pro diagnostiku, tak pro nápravu.

4.1.2 Etiologie SPU

Teorií o příčinách SPU je celá řada, podrobně je prezentují např. Pokorná (2010a; 2010b) či Zelinková (2009). Zde jsou uvedeny tři základní roviny příčin tak, jak je předkládá Pokorná (2010b).

Těmito třemi základními rovinami, přístupy, jsou přístup biologický, kognitivní a sociální (kontextuální). (Pokorná, 2010b).

Z hlediska biologického přístupu je zásadní vliv dědičnosti a dále vliv odlišného vývoje mozkových struktur. K odlišnostem ve vývoji mozkových struktur Pokorná (2010b, s. 71) uvádí toto: „*Závěry o biologických příčinách poruch učení se opírají o zjištěné*

abnormality v aktivaci mozkových oblastí při procesu zpracování verbálních informací a neobvyklosti v organizaci nervových buněk.“

Mezi příčiny biologického charakteru patří i deficity dílčích funkcí, o kterých je pojednáno v kapitole 3 (Pokorná, 2010a).

Příčiny SPU spadající do kategorie kognitivních jsou následující: fonologické zpracování řeči, krátkodobá pracovní paměť a zautomatizovaná schopnost číst (Pokorná, 2010b).

„Schopnost fonologického zpracování je dovednost sluchově rozlišit, analyzovat mluvenou řeč. Je to metalingvistická dovednost zahrnující zkušenost s hláskami, které vytvářejí slova“ (Pokorná, 2010b, s. 79). Dostatečná schopnost fonologického zpracování řeči je nezbytně nutná proto, aby se dítě naučilo číst.

Stejně tak je pro čtení důležitá krátkodobá pracovní paměť, neboť *„čtenář, který má podržet v paměti celou větu tak, aby jí porozuměl, musí přečíst jedno slovo rychlostí 1-1,5 vteřin (45-60 slov za minutu). Pokud čte pomaleji, zapomene začátek věty, než se dostane na její konec. Samozřejmě se předpokládá, že všechna slova musí být přečtena správně“* (Pokorná, 2010b, s. 83).

Třetí významnou komponentou v rámci kognitivního přístupu je zautomatizovaná dovednost číst. Automatická dovednost číst je důležitá zejména proto, aby se čtenář nemusel soustředit na dekodování jednotlivých písmen či vět, ale především na porozumění smyslu čteného textu (Pokorná, 2010b). K důležitosti automatické dovednosti číst říká Pokorná (2010, s. 87): *„Automatické výkony dovolují vykonávat různé operace současně, protože probíhají podvědomě. Neautomatizované provádění úkonů vyžaduje stálou kontrolu, úsilí a pozornost, protože se děje na vědomé úrovni.“*

Posledním přístupem, který Pokorná (2010b) uvádí, je přístup sociální (kontextuální), který je orientován na vliv prostředí na vznik SPU.

Do této kategorie patří zvyšující se nároky společnosti na její členy, nutnost vyrovnat se s rozdílností jednotlivých socio-kulturních prostředí, zvládnout globální požadavky (umění cizích jazyků, počítačová gramotnost apod.).

Zároveň rodina jako taková může velmi ovlivnit (ne)gramotnost dětí v ní vyrůstajících. Pokorná (2010b, s. 94) k tomu říká: *„Proces čtení a psaní se nerozvíjí až ve školním věku prostřednictvím systematického učení, ale všechny poznávací, kognitivní*

funkce, které se účastní nácvičku čtení a psaní, se rozvíjejí již od narození.“ A dále podrobně popisuje rodinné prostředí, které spontánně podporuje gramotnost svých dětí.

Samozřejmě do této kategorie spadá i vliv sledování televize, popř. dnes by se již dalo hovořit především o sledování internetu apod. „*Americké výzkumy se proto v poslední době věnují významu vlivu čtení příběhů a pohádek předškolním dětem pro jejich další školní úspěšnost. Mluví o zkušenosti dítěte s předčítáním pohádek na babiččině klíně. Děti, které jsou zvyklé na předčítání, vyžadují také, aby si s nimi dospělí o příbězích povídali. Stejnou spontánní potřebu mají i dospělí. Sdílejí tak spolu příběh. Proto podle výzkumů jsou děti, kterým se předčítá a o obsahu přečteného se s nimi hovoří, ve slovní zásobě i použití jazyka dále než děti, které tuto příležitost nemají“ (Pokorná, 2010b, s. 96).*

4.2 Poruchy chování

Tak jako byla naznačena terminologická nejednotnost u SPU, existuje terminologická nejednotnost i v oblasti poruch chování.

Setkat se lze s termíny „*poruchy chování*“, „*specifické poruchy chování*“, „*hyperkinetická porucha*“, „*nápadné chování*“, „*ADHD/ADD*“ (Pokorná, 2010a).

Pokorná (2010a) stejně jako např. Paclt a kol. (2007) odlišuje hyperkinetickou poruchu (hyperkinetický syndrom) a poruchy chování. Poruchy chování, od kterých je oddělena hyperkinetická porucha, jsou takové poruchy, „*kteřé jsou výrazem asociálního postoje jedince*“ (Pokorná, 2010a, s. 130).

Paclt (in Paclt a kol., 2007, s. 13) uvádí, že: „*Děti trpící hyperkinetickým syndromem s poruchou pozornosti (Attention Deficit Hyperactivity Disorder, ADHD) chronicky trpí nepozorností, nadměrnou aktivitou a impulzivitou.*“

V této práci je důležité se zabývat především ADHD, tedy poruchou pozornosti s hyperaktivitou a ADD („*Attention Deficit Disorder*“), deficitní poruchou pozornosti (Pokorná, 2010a; Zelinková, 2009).

ADHD je porucha, jejímiž třemi základními symptomy jsou porucha pozornosti, hyperaktivita a impulzivita. Tyto příznaky se mohou individuálně projevovat v různé míře a různými způsoby; pro diagnostiku této poruchy postačuje kombinace dvou těchto příznaků (Pokorná, 2010a; Paclt in Paclt a kol., 2007; Zelinková, 2009).

Možné spojení poruch chování ve smyslu antisociálního chování a ADHD naznačuje Zelinková (2009, s. 197) když říká: *„Jedinci s ADHD jsou rizikovou skupinou z hlediska antisociálního chování. Často vyrůstají v dysfunkční rodině, mezi příbuznými se mohou vyskytovat psychopatologické projevy (Barkley uvádí, že ve skupině dětí diagnostikoval stejné příznaky u 25 % rodičů). V této skupině je větší pravděpodobnost přetrvání obtíží v adolescenci a dospělosti. (Duver in Du Paul uvádí přetrvání poruchy do dospělosti u 30-50 % jedinců). Dalšími příznaky jsou snížené výkony ve škole, agresivita, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, nesnášenlivost, neschopnost podřídit se autoritě a obecně uznávaným pravidlům, agresivní řešení interpersonálních problémů.“*

ADD je deficitní porucha pozornosti (prostá porucha pozornosti). U této poruchy se nevyskytují symptom hyperaktivity a impulzivity, obtíže jsou v pozornosti a percepčně-motorických úkolech. Zelinková (2009, s. 197) poukazuje na rozdíl mezi projevy poruchy pozornosti u dětí s ADHD a ADD: *„Zatímco děti s ADHD mají obtíže s udržením pozornosti, pro tuto skupinu (dětí s ADD, pozn. autorky) je charakteristická neschopnost zaměřit pozornost na určitou činnost.“*

Co se týče etiologie, diagnostiky a možností nápravy poruch chování, resp. ADHD a ADD, tato práce se jimi nezabývá; podrobně o těchto tématech píše např. Pokorná (2010a), Zelinková (2009) či Paclt a kol. (2007).

4.3 Vztah mezi SPU a poruchami chování

Pokorná (2010a) rozlišuje, zda poruchy chování tvoří primární či sekundární symptomatologii SPU.

Co se týče sekundární symptomatologie, zde Pokorná (2010a) na základě výzkumů různých autorů dokládá, že u dětí se SPU se mohou vyskytovat nejrůznější obtíže v chování od strachu, přes nedostatečnou koncentraci pozornosti, agresivitu, deprese až po neurotické projevy.

Pokorná (2010a, s. 150) uvádí: *„Jakou formu reakce si dítě podvědomě zvolí, záleží zřejmě na jeho vitalitě. Děti s velkou mírou vitality si zvolí zřejmě kompenzační mechanismy a agresivitu. Děti s malou mírou vitality dají přednost úzkostnému chování, obranným a vyhýbavým mechanismům a regresi v schování ve smyslu celkového úzkostného stažení se do sebe.“*

Další model, vzniku poruchy chování jako sekundárního symptomu SPU, je model „*Začarovaný kruh poruch učení*“ (Betz, Breuningerová in Pokorná, 2010a).

Tento model je rozdělen na 4 stadia. V úvodu prvního stadia je vše v pořádku, nikdo (rodič, dítě, učitel) neočekává obtíže. Po prvních projevech neúspěchu, se sice rodiče a učitel snaží dítěti pomoci, ale u dítěte jeho neúspěch a nenaplněná očekávání vyvolávají první známky nejistoty, začíná se snižovat jeho sebehodnocení.

Postupem času se tím, že dítě začíná na své neúspěchy nepřiměřeně reagovat, dostává kruh do druhého stadia. Se zvyšující se intenzitou nevhodných reakcí dítěte se zvyšuje i reakce rodiče a učitele. U dítěte se objevují neurotické projevy, „*protože je systematicky narušováno jeho sebepojetí a sebehodnocení*“ (Pokorná, 2010a, s. 151). U rodičů a učitelů se zvětšuje pocit zklamání.

Třetí stadium je charakteristické strachem dítěte, které není s to dostat požadavkům rodiny a školy; strach dále negativně ovlivňuje schopnost soustředit se, je překážkou v dosažení alespoň dílčího úspěchu.

Ve čtvrtém stadiu se dítě dostává do takového stavu, že od sebe již očekává pouze neúspěch. „*Pokud se mu ve škole alespoň něco částečně podaří zvládnout, přičítá se to náhodě. Ze vztahů mezi dítětem a jeho okolím se ztrácí důvěra. Dítě nedůvěřuje druhým ani sobě a druzí nedůvěřují jemu*“ (Pokorná, 2010a, s. 152).

O tom, jaký je vztah mezi Začarovaným kruhem poruch učení a nápravou SPU a poruch chování, bude pojednáno v kapitole 4.4.

Co se týče poruch chování jako primárního symptomu SPU, zde se usuzuje, že u některých dětí může být ADHD či ADD prvotním symptomem, jehož důsledkem je SPU, resp. nelze přesně říci, která z poruch je primární a která sekundární. Jisté je, že se tyto mohou vyskytovat souběžně (Pokorná, 2010a).

Pokorná (2010a, s. 132) uvádí, že „*se předpokládá, že 20-40 % dětí s hyperkinetickým syndromem má mimointelektové obtíže učení, a to ve čtení, psaní, popřípadě v matematice.*“

Zelinková (2009, s. 198) k téže problematice říká: „*V současné době většina autorů uvádí, že jde o poruchy na sobě nezávislé, přičemž se mohou objevovat jedinci, u nichž se obě postižení vyskytují současně. Barkley (1990) uvádí, že 20-25 % dětí s ADHD má*

poruchy čtení, Du Paul (1994) diagnostikoval mezi dětmi a ADHD 20-40 % dětí s dyslexií.“

Zde je znovu připomenut výrok Sindelarové (2013, s. 8): „*Deficity dílčích funkcí tedy vyjadřují oslabení základních schopností, které pak vedou k obtížím v učení a v chování.*“ To znamená, že důsledkem deficitů dílčích funkcí mohou být jak SPU, tak poruchy chování současně i jednotlivě (Pokorná, 2010a).

4.4 Náprava SPU a poruch chování

4.4.1 Zásady pro nápravu SPU a poruch chování

Pro efektivní nápravu, reedukaci, SPU a poruch chování, je dobré řídit se určitými zásadami. Tyto zásady vycházejí z teorie i praxe mnohých odborníků; především pak těch, kteří s dětmi nápravu realizují.

O zásadách nápravy podrobně píše Pokorná (2010a, 2010b); Zelinková (2009); Bartoňová (2012); Jucovičová, Žáčková (2008) či Sindelarová (2013). V této práci bude věnována pozornost některým vybraným zásadám.

Zásadní zásadou, pravidlem, je, že reedukace (náprava) musí vycházet z přesné diagnostiky (Pokorná, 2010a; srov. Zelinková, 2009; Bartoňová, 2010). Tuto diagnostiku provádí odborné pracoviště, nejčastěji pedagogicko-psychologická poradna (o poradenském systému bude blíže pojednáno v kapitole 5). Diagnostické závěry udávají směr reedukace, jsou vodítkem při výběru oblastí, které je třeba reedukovat, nástrojů a metod, které budou při nápravě použity.

Přístupem, který by měl být při reedukaci co nejvíce využíván, je přístup multisenzoriální (multisenzorický). Využitím tohoto přístupu, kdy je zapojeno co nejvíce smyslů, je zajištěno, že podněty, kterých se dítěti dostává, jsou různorodé, zároveň zapojení více smyslů umožňuje snadnější zapamatování i zpětné vybavování (Jucovičová, Žáčková, 2008; Zelinková, 2009).

Další neméně důležitou zásadou je pravidelnost. Náprava by měla probíhat každý den, neboť „*lépe je cvičit denně pět minut než hodinu jednou za týden*“ (Sindelarová, 2013, s. 31; srov. Bartoňová, 2010; Pokorná 2010a).

Pro efektivní nápravu je dále důležitá neustálá motivace dítěte a správné stanovení obtížnosti úkolu. Ten nesmí být pro dítě ani příliš lehký, ani nedosažitelný. Pokud je totiž

úkol příliš lehký nebo příliš obtížný, je to pro dítě demotivující. Pokud je úkol přiměřený možnostem dítěte, je pro něho motivující. Dítě pak může zažít úspěch, který je největším motivačním faktorem (Zelinková, 2009; srov. Pokorná, 2010a). K tomuto Pokorná (2010a, s. 235) uvádí: *„Důležitou zásadou je, aby dítě zažilo úspěch již při první návštěvě v poradně nebo při první nápravné hodině ve škole, a to úspěch právě v té činnosti, kde selhávalo.“*

Je třeba také říci, že náprava je proces dlouhodobý, je třeba postupovat po dílčích krocích, dbát na to, aby mělo dítě danou dovednost zautomatizovanou, než se postoupí k nácviiku dovednosti další (Zelinková, 2009; Pokorná, 2010a).

Sindelarová (2013, s. 31) uvádí jako první zásadu pro nápravná cvičení následující: *„Cvičení mají formu hry. To znamená, že cvičíte tím, že si společně s dítětem hraje. Nikdy nepřistupujte ke cvičení jako k práci nebo dokonce jako k práci konané pod tlakem. Prosím, na to nikdy nezapomeňte.“* Lze se domnívat, že tuto zásadu lze uplatnit i u starších dětí, než pro které jsou nápravná cvičení Sindelarové (2013) určeny. Záleží především na kreativitě dospělého, který s dítětem nápravu realizuje, a na jeho schopnosti dítě motivovat a oceňovat.

Jako poslední z vybraných zásad, která je považována za zásadu zastřešující pro všechny ostatní, je ta, že dítě je třeba chápat nikoli pouze v kontextu jeho školních obtíží, nýbrž v kontextu jeho celkové situace. Tzn., je třeba brát v úvahu nejen mikrosituaci dítěte, ale i jeho makrosituaci. Tento požadavek je vlastně požadavkem na individuální přístup ke každému dítěti, přičemž tento je základní a zásadní pro jakoukoliv práci s dítětem vůbec (Pokorná, 2010a; Zelinková, 2009).

4.4.2 Podpůrné prostředky pro děti se SPU a poruchami chování

V kapitole 4.4.1 bylo pojednáno o obecných zásadách nápravy, byly prezentovány autorky, které se touto problematikou zabývají. Tyto výše zmíněné autorky spolu se zásadami pro reedukaci uvádějí konkrétní nápravné metody (projekty) své či dalších autorů. V této práci byly některé nápravné metody konkrétně představeny v kapitole 3.2.

V této kapitole budou prezentovány pouze vybrané možnosti spíše než nápravy ve smyslu reedukace, tak podpory dětí se SPU a poruchami chování, které autorka práce považuje za užitečné. Některé z uvedených možností spadají do oblasti reedukace, některé už spíše do podpory dítěte se SPU a poruchami chování všeobecně.

Nejprve bude připomenut Začarovaný kruh poruch učení (viz kapitola 4.3). Jak bylo řečeno, v systému Začarovaného kruhu poruch učení se ocitá dítě, rodič i učitel. Je zřejmé, že náprava bude neefektivnější, bude-li se dít na, resp. dostane-li se podpory, všem zúčastněným stranám (Pokorná, 2010a). Z praxe je však známo, že tato „ideální“ situace, nemusí nastat vždy. Pokorná (2010a, s. 152) povzbuzuje a zároveň osvětluje systémové pojetí modelu, když říká: *„Nově si však můžeme uvědomit, že změna v kterémkoliv systému působí zcela zákonitě i na systémy zbývající. Když se zlepší výkony dítěte, sníží se i úzkostnost a bezmoc rodičů. (...) Pak má smysl pokusit se o nápravy i tehdy, když některý systém záměrně vzdoruje.“* A dále popisuje své zkušenosti z praxe, kde toto dokládá. Pokud jsou brána v potaz specifika některých (!) lidí žijících v sociálně vyloučených lokalitách (viz kapitola 2.3 a 2.4), pak je výše zmíněné zjištění obzvláště důležité, neboť se často v praxi stává, že některý ze systémů nechce/ neumí spolupracovat.

Za další významnou komponentu je považován fenomén očekávání. Je známo, že očekávání, ať už pozitivní či negativní, ovlivňuje toho, od koho je něco očekáváno. Pokorná (2010a) upozorňuje na to, že se na tuto komponentu někdy zapomíná, přitom hraje velmi významnou roli. Při nenaplnění očekávání rodičů, vzniká mezi dítětem a rodiči vzájemná nedůvěra. *„Ve vztahu nedůvěry se dlouhodobě nedá žít, protože nedůvěra vyvolává nejistotu a napětí. Také tímto směrem je proto třeba zaměřit psychoterapeutickou pomoc, s cílem znovu vzbudit vzájemnou důvěru“* (Pokorná, 2010a, s. 154).

Je zřejmé, že nejlepším řešením, je SPU předcházet, resp. rozvíjet deficitní funkce již v předškolním věku. O tom jak rozvíjet dítě předškolního věku pojednává kapitola 3.2.

Zde autorka práce pouze zdůrazňuje, že materiálů pro rozvoj dítěte předškolního věku (a tyto materiály je možné používat i pro děti 1. a 2. tříd, neboť není rozhodující věk, ale dosažená úroveň schopností a dovedností dítěte) a dítěte mladšího školního věku je v současné době na českém trhu pestrá škála. Mimo již uvedené, lze zmínit další „pracovní listy“, jejichž spoluautorkou je Vlasta Bednářová; řadu tzv. „Šimonových pracovních listů“, která je stále doplňována o nové sešity.

Je třeba také zdůraznit činnost „nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o.“, které v poslední době vydalo ucelené soubory nejen pro všeobecný rozvoj dětí předškolního věku, rozvoj školní zralosti apod., ale především materiály pro děti předškolního a mladšího školního věku s ADHD a v neposlední řadě materiály pro děti mladšího školního věku se SPU (nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o., 2014). Důležité je především to, že

tyto řady pracovních listů jsou primárně určeny pro domácí práci s dítětem, tj. jsou uzpůsobeny „laické veřejnosti“ - rodičům. Nejsou zde jen pracovní listy s úkoly, ale také cílové skupině srozumitelně popsané zásady, jak s dítětem pracovat, jak řešit různé projevy dané poruchy apod.

Zajímavými a pro rodiče i děti dobrými pomocníky, jsou publikace: „*Jak přežít s poruchami učení: Rádce pro děti*“ (Fisher, Cummings, 2012), „*Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti: Rádce pro děti s ADHD a ADD*“ (Taylor, 2012). Tyto knihy jsou primárně určeny pro děti, které SPU a ADHD/ADD „trpí“. Velmi přehledně a srozumitelně je popsána charakteristika poruchy, a poté jsou zde prezentována podpůrná opatření, rady, jak danou poruchu kompenzovat v domácím prostředí, ve školním prostředí i ve vrstevnických vztazích. Publikace jsou vytvořeny autory, kteří mají s dětmi z cílových skupin bohaté zkušenosti (Taylor, 2012; srov. Fisher, Cummings, 2012).

Knihy mohou starší děti číst samostatně, mladším dětem mohou pomoci dospělí (rodiče). Podpora rodičů při zavádění jednotlivých opatření je velmi významná, nikoli však bezpodmínečně nutná, zvláště u starších dětí, které již některé aktivity zvládnou zcela samostatně.

Co se týče těchto „rádců pro děti“, na českém trhu jsou dostupné i další, které by (nejen) dětem se SPU a poruchami chování mohly pomoci (např. „*Jak přežít, když mě všechno štve: Rádce pro děti, které jsou vznětlivé a neumějí udržet emoce na uzdě*“ autorem Verdick, Listovskis (2014), popř. připravovaná kniha „*Jak přežít, když si nevěřím: Pomocník k budování sebeúcty a vnitřní síly*“ autorů Kaufman, Raphael, Espeland (2014).

Z „rádců pro rodiče a učitele“ pak lze zmínit např. „*Dítě s ADHA a ADD doma i ve škole: Praktický rádce pro rodiče i učitele*“ autorky Carter (2014).

S potěšením lze konstatovat, že soubor nápravných či podpůrných materiálů se stále rozšiřuje, vznikají materiály domácí, překládány jsou materiály zahraniční. Všechny tyto materiály jsou majoritní společnosti běžně dostupné.

4.5 Shrnutí

Tato kapitola byla věnována SPU a poruchám chování, především jejich základní charakteristice a vzájemnému vztahu mezi těmito poruchami; U SPU byla podobněji popsána jejich etiologie.

Pozornost byla zaměřena na zásady pro nápravu SPU a poruch chování s vědomím toho, že tyto zásady jsou dobře využitelné v přístupu k dětem se SPU a poruchami chování všeobecně.

V závěru kapitoly pak byly představeny vybrané podpůrné prostředky pro děti s SPU a poruchami chování, které mohou využít děti, rodiče, učitelé a všichni, kteří s dětmi se SPU a poruchami chování přicházejí do styku.

5 Vybrané možnosti podpory dětí se sociálním znevýhodněním (v mladším školním věku)

V této kapitole budou představeny některé aspekty systému školství a systému sociálních služeb, které by měly sloužit jako podpora pro děti (se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku) a jejich rodiny. Je třeba říci, že k těmto systémům jistě patří i systém zdravotnictví a jeho podpůrné mechanismy (popř. další dílčí systémy), tomu však nebude vzhledem k účelu této práce věnována pozornost.

Vymezení práv dětí je součástí mnohých dokumentů; za základní dokument, který je těmto právům věnován, je považována „*Úmluva o právech dítěte*“ (OSN, 1989), která byla ratifikována mnoha státy světa včetně ČR (Český výbor pro UNICEF, 2015).

Základním rámcem, od kterého se odvíjí možnosti podpory výše zmíněných systémů školství, sociálních služeb a dalších, je v ČR tzv. „*sociálně-právní ochrana dětí*“, což je ve svém důsledku implementace zmíněné Úmluvy o právech dítěte. O sociálně-právní ochraně dětí (dále jen sociálně-právní ochrana), bude pojednáno v následující podkapitole.

5.1 Sociálně-právní ochrana dětí

Sociálně-právní ochranu dítěte v celém jejím obsahu a rozsahu vymezuje „*Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí*“ (ČR, 1999).

Sociálně-právní ochrana se soustředí především na ochranu práv dítěte, v jejím zájmu je i ochrana rodiny, resp. podpora rodiny, jejíž funkce jsou narušeny, a pokud není možné, aby dítě žilo ve vlastní rodině, tak i zajištění náhradního rodinného prostředí (§1, odst. 1).

Sociálně-právní ochrana se vztahuje na všechny děti, a zvláště pak na děti, které se ocitly v náročné, ohrožující, životní situaci. Mezi děti, na jejichž ochranu je kladen zvláštní důraz, patří děti, které zanedbávají školní docházku, požívají alkohol či jiné návykové látky, páchají přestupky či trestné činy, opakovaně utíkají od rodičů, jsou ohroženy násilím mezi rodiči apod. (celý výčet viz § 6).

Sociálně-právní ochrana je vykonávána státními i nestátními orgány; jednotlivé orgány mají odlišné prostředky, kterými sociálně-právní ochranu vykonávají (§3, odst. 1, 2).

Mezi prostředky, které jsou jednotlivými orgány v rámci sociálně-právní ochrany vykonávány, patří jak preventivní a poradenská činnost, tak i tzv. opatření na ochranu dítěte (§ 10 - § 14).

Mezi opatření na ochranu dítěte patří taková opatření jako např. omezení či zbavení rodičovské zodpovědnosti; nařízení ústavní výchovy; svěření dítěte do pěstounské péče; svěření dítěte do péče zařízení pro děti vyžadující okamžitou pomoc apod. Vzhledem k závažnosti těchto opatření o nich může rozhodnout pouze soud (§14).

S rodinou, která se ocitla v akutní krizi, ale i s rodinou, která se dlouhodobě nachází v nepříznivé situaci, obvykle spolupracuje více institucí; mimo orgány vykonávající sociálně-právní ochranu jsou to školy, poskytovatelé sociálních služeb, policie apod. (Matoušek, Pazlarová, 2014).

Aby podpora těchto institucí byla efektivní a pro rodinu nepřetěžující, existují různé modely spolupráce. Jedním z nich jsou i tzv. případové konference. Matoušek, Pazlarová (2014, s. 169) k nim uvádějí: *„Zřejmě nejefektivnější organizační formou plánování jsou případové konference. Jde o setkání všech účastníků na jednom místě ve stejný čas. (...), dochází k intenzivnímu kontaktu všech účastníků. Při přímé interakci se na místě tvoří individuální plán pomoci rodině či klientovi.“*

Je důležité, že právě na tuto metodu poukazuje i zákon o sociálně-právní ochraně, který dává obecnímu úřadu obce s rozšířenou působností možnost, resp. povinnost *„pořádat případové konference pro řešení konkrétních situací ohrožených dětí a jejich rodin, a to ve spolupráci s rodiči a jinou osobou odpovědnou za výchovu dítěte, dalšími přizvanými osobami, zejména zástupci škol, školských poradenských zařízení, zařízení poskytovatelů zdravotních služeb, orgánů činných v sociální oblasti, orgánů policie, státních zástupců, odborných pracovníků v oblasti náhradní rodinné péče, poskytovatelů sociálních služeb a pověřených osob“* (§ 10, odst. 3, e).

Význam případových konferencí lze spatřovat v tom, že přispívají k tomu, že se na řešení situace dítěte podílí jak rodič, tak odborníci z různých profesí - v případech, kdy je to účelné a (vzhledem k věku dítěte) vhodné, tak i dítě - čímž je pravděpodobnější zvolení takového řešení, které je komplexní a bere v potaz celkovou situaci dítěte a jeho rodiny.

5.2 Speciální vzdělávací potřeby aneb jakou podporu může nabídnout systém školství

Právo na vzdělání dětí je jedním z práv, které deklaruje výše zmíněná Úmluva o právech dítěte.

Pojem speciální vzdělávací potřeba, resp. dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, již byl vymezen v kapitole 2. 3.

Aby vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mohlo být uskutečňováno společně s dětmi, které speciální vzdělávací potřeby nemají, aby děti se speciálními vzdělávacími potřebami měly rovné výchozí podmínky s ostatními dětmi, jsou pro ně ustanovena podpůrná a vyrovnávací opatření (viz § 1, odst. 1 vyhlášky č. 73/2005).

Zde budou představena ta opatření, která se mohou vztahovat na děti (žáky, studenty) se sociálním znevýhodněním. Základní rámec těchto opatření udává školský zákon a příslušná vyhláška.

5.2.1 Odklad povinné školní docházky, přípravná třída

V kapitole 2.1 bylo pojednáno o školní zralosti a připravenosti. Při zjištění školní nepřipravenosti a nezralosti v době zápisu do školy, je řešením tzv. odklad povinné školní docházky. Ten je umožněn na základě žádosti zákonného zástupce a posouzení příslušného školského poradenského zařízení (Knedlíková, Vosmik, 2013; Šporclová, Šulová in Šulová a kol., 2014).

Šporclová, Šulová (in Šulová a kol., 2014, s. 99-100) poukazují na změnu vztahu veřejnosti k institutu odkladu povinné školní docházky: *„Zatímco v minulosti byl odklad školní docházky vnímán negativně, nyní je tomu naopak a rodiče často sami žádají o odložení školní docházky. (...) Jedná se tak o více než pětinu dětí, u kterých byla povinná školní docházka odložena“*

Jeden školní rok, na který je odklad udělen, slouží k tomu, aby dítě došlo, připravilo se na školu. V tomto procesu může být důležitá podpůrná role buď mateřské školy, nebo tzv. přípravné třídy.

Přípravné třídy jsou zřízeny právě pro děti, které jsou rok před zahájením povinné školní docházky a které jsou sociálně znevýhodněné. Pro přijetí dítěte do přípravné třídy je opět rozhodující žádost zákonného zástupce a posouzení příslušného poradenského zařízení. Počet dětí v přípravné třídě je 7-15, což je dobré proto, aby každému dítěti mohl být zajištěn specifický, individuální přístup (Knedlíková, Vosmik, 2013).

Knedlíková, Vosmik (2013, s. 43) poukazují na výhody přípravné třídy: „Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami, které často mají i odklad povinné docházky, se přípravná třída jeví jako ideální řešení. Tyto děti bývají často v některých ohledech ještě nedostatečně zralé na to, aby mohly bez potíží nastoupit do 1. třídy. V rámci výuky v přípravné třídě mají příležitost dozrát, poznat školní prostředí, získat pracovní návyky a zařadit se do kolektivu svých vrstevníků.“

5.2.2 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, který může doplňovat pedagogický sbor, v jehož rámci má svou nezaměnitelnou specifickou roli.

Tato role spočívá dle vyhlášky především v pomoci pedagogickému pracovníku při vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami, pomoc při komunikaci se zákonným zástupcem takového dítěte a komunitou, ze které dítě pochází. Dále je jeho rolí být nápomocen dítěti se speciálními vzdělávacími potřebami, podpořit toto dítě v procesu adaptace na školní prostředí, při přípravě na výuku i při výuce samé (§ 7).

Knedlíková, Vosmik (2013, s. 85) pak jako nejčastější konkrétní činnosti asistenta pedagoga uvádějí:

- „Individuální práce se žákem podle instrukcí učitele,
- provádění reedukačních cvičení podle pokynů školního speciálního pedagoga,
- pomoc při adaptaci žáka,
- pomoc při přípravě pomůcek a materiálů pro žáka (pod vedením speciálního pedagoga nebo učitele,
- spolupráce při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu.“

Funkci asistenta pedagoga je možné zřídit tam, kde se vzdělává dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, pokud to doporučí příslušné školské poradenské zařízení.

Proto, aby mohl být asistent pedagoga pro dítě přínosem a podporu, je nutná úzká spolupráce mezi pedagogem, asistentem pedagoga a rodičem dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

5.2.3 Individuální vzdělávací plán (IVP)

Individuální vzdělávací plán reaguje na potřebu zohlednění individuálních možností jednotlivého žáka. Je to dokument, který by měl obsahovat všechny důležité informace pro vzdělávání dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami (Knedlíková, Vosmik, 2013; Jucovičová, Žáčková et al., 2009).

Mezi tyto patří údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálněpedagogické nebo psychologické péče; údaje o cíli vzdělávání, obsahovém rozvržení učiva; údaj o potřebě dalšího pedagogického pracovníka; seznam speciálních pomůcek a materiálů nutných pro vzdělávání žáka apod. (§ 6 vyhlášky)

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu, tím je zajištěno to, že i žák s IVP je vzděláván v souladu se specifiky dané školy; dále vychází ze závěrů vyšetření příslušného školského poradenského zařízení, popř. ze závěrů lékaře.

IVP je tvořen na školní rok, na tvorbě se podílí škola (nejčastěji třídní učitel), školské poradenské zařízení, rodič dítě, popř. i dítě samo; za jeho vytvoření má odpovědnost ředitel školy. Příslušné školské poradenské zařízení má povinnost IVP dvakrát ročně vyhodnocovat (Knedlíková, Vosmik, 2013; Jucovičová, Žáčková a kol., 2009).

IVP by měl být „živým“ dokumentem, který reaguje na měnící se situaci, potřeby, dítěte, může být kdykoliv v průběhu školního roku doplňován a upravován.

5.2.4 Poradenské služby poskytované ve školách a školských poradenských zařízeních

Komplex poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních podrobně charakterizuje „*Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*“ (ČR, 2005).

Poradenství je důležitou součástí celého systému podpory dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich rodičů i pedagogů. Podstatou poradenských služeb je přispívat k vytváření takových podmínek pro vzdělávání, které budou pro všechny děti ve vzdělávacím procesu vhodné a budou umožňovat naplnění vzdělávacích potřeb těch, kteří se vzdělávají; dále prevence, popř. řešení výukových obtíží a rizikového chování (§ 2).

Standardní poradenské služby, na které mají žáci a jejich zákonní zástupci (obdobně pak školy a školská zařízení) právo, jsou poskytovány bezplatně. Poradenské

služby jsou poskytovány na základě souhlasu zákonného zástupce dítěte, nutné je i poučení zákonného zástupce o charakteru poradenské služby, důsledcích jejího poskytnutí i neposkytnutí (§ 1).

Poradenské služby zajišťují školská poradenská zařízení a školy, resp. školní poradenská pracoviště.

Školskými poradenskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centrum (dále SPC)

Ve školách zajišťují poradenské služby výchovný poradce a metodik prevence, popř. i školní psycholog či školní speciální pedagog.

Účelem této práce není se podrobněji zabývat těmito jednotlivými instituty, jejich kompetencemi a vztahy, nicméně je třeba říci, že pro to, aby poradenské služby plnily svůj účel a podstatu, je třeba, aby úzce spolupracovaly mezi sebou a aby také úzce spolupracovaly se zákonnými zástupci dítěte, popř. dalšími zúčastněnými subjekty.

To uvádí i Knotová (in Knotová a kol., 2014, s. 11) v úvodu pojednání o poradenských službách v českém školství: *„Koncepce (poradenských služeb) je postavena na spolupráci a činnosti školního poradenského pracoviště a školských poradenských pracovišť. Tento typ poradenských služeb je orientován na děti, žáky a studenty, nabízí také odbornou pomoc rodičům (nebo zákonným zástupcům), školám a školským zařízením.“*

5.3 Sociální služby poskytované rodinám s dětmi (se sociálním znevýhodněním)

Systém sociálních služeb je v ČR legislativně upraven *„Zákonem č. 108/2006 Sb., o sociálních službách“* (ČR, 2006) a *„Vyhláškou č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách“* (ČR, 2006).

Cesta k přijetí zákona o sociálních službách, který by reflektoval moderní koncepcí podpory člověka v jeho obtížné sociální situaci, byla zdlouhavá a obtížná. Po takové legislativě bylo voláno již od roku 1989, vytvořena a přijata byla však o skoro dvacet let později (Matoušek, Koldinská in Matoušek a kol., 2007; Koldinská in Matoušek a kol., 2007).

Moderní pojetí podpory člověka v jeho obtížné sociální situaci je patrné především v základních zásadách, na kterých je celá koncepce sociálních služeb postavena; tyto zásady jsou vymezeny v úvodu zákona v § 2.

Mezi tyto zásady patří jak právo každého, kdo se ocitne v obtížné životní situaci, na bezplatné poradenství a „*nasměrování*“ ke zdroji podpory, tak důraz na kvalitu sociální služby, individuální přístup k tomu, komu je služba poskytována, zachování jeho důstojnosti, respekt jeho práv a svobod. Cílem poskytování sociální služby je integrace člověka do společnosti; té může být dosaženo pouze důslednou motivací a aktivizací člověka, podporou toho, aby se sám aktivně podílel na řešení své nepříznivé životní situace, tj. byl za sebe zodpovědný (srov. Koldinská in Matoušek a kol., 2007; Čámský, Sembdner, Krutilová, 2011).

Sociální služby jsou rozděleny na sociální poradenství, služby sociální péče a služby sociální prevence (§32).

Základní sociální poradenství je aplikací výše zmíněné zásady, že každý člověk má právo na radu. Všichni, kteří poskytují sociální služby, tak jsou povinni poskytnout základní sociální poradenství tomu, kdo se na ně v nepříznivé sociální situaci obrátí (§ 37).

Odborné sociální poradenství je pak poskytováno specializovanými poskytovateli podle toho, o jakou životní oblast se jedná, vzhledem k tématu této práce je třeba zmínit „*poradnu pro rodinu, manželství a mezilidské vztahy*“ (§ 37).

Cílem služeb sociální péče je podpořit ty, kteří je využívají tak, aby byli co nejvíce soběstační, tj. aby se mohli plnohodnotně zapojit do života intaktní společnosti. U těch lidí, jejichž situace je natolik závažná, že toto není zcela možné, pak služby sociální péče slouží k tomu, aby tito mohli žít důstojně v prostředí, ve kterém budou naplňovány jejich potřeby (§ 38).

Služby sociální prevence by měly mít, jak z názvu vyplývá, preventivní charakter. Cílem těchto služeb je podpora lidí, kteří jsou ohroženi sociální exkluzí, tak i ochrana společnosti před šířením tzv. sociálně-patologických jevů (§ 53).

Poskytování sociálních služeb může mít různou formu. Rozlišovány jsou služby pobytové, ambulantní a terénní; některé sociální služby mohou být poskytovány více formami (§ 33).

Sociální služby jsou poskytovány bezplatně, jiné jsou tím, kdo je využívá, hrazeny (§ 71, odst. 1).

V této kapitole nejsou uvedeny konkrétní sociální služby, přestože zákon je jednotlivě vymezuje. Rodiny s dětmi (se sociálním znevýhodněním) mohou na základě mnoha dalších dílčích charakteristik jednotlivých jejich příslušníků využít mnohé z existujících sociálních služeb.

Obecně lze říci, že rodina s dětmi se sociálním znevýhodněním pravděpodobněji využije některou ze služeb sociální prevence, pokud se však v této rodině vyskytne i zdravotní postižení některého člena, pak bude moci využít i služby sociální péče.

Jedinou sociální službou, která již ve svém názvu nese to, že je určena rodinám s dětmi, je sociální služba sociální prevence „*sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi.*“

5.4 Shrnutí

V této kapitole byly charakterizovány možnosti podpory, které poskytuje systém školství a sociálních služeb rodinám s dětmi se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku.

V následujících kapitolách bude ukázáno, jak je tato podpora realizována v praxi.

6 Metodologie výzkumného šetření

Nejprve bude představen cíl výzkumného šetření a výzkumné otázky, poté bude charakterizován kvalitativní výzkum jako základní rámec daného výzkumného šetření.

Pojednáno bude dále o zakotvené teorii jako metodě analýzy dat, o metodách sběru dat i o výzkumném souboru. Teoretický rámec je doplněn o data týkající se daného výzkumného šetření.

6.1 Cíl výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je prozkoumat možnosti rozvoje dílčích funkcí u dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku.

Výsledky výzkumného šetření by měly sloužit ke zjištění toho, jestli a jak v rodinách dětí se sociálním znevýhodněním probíhá rozvoj dílčích funkcí, na základě toho moci nastavit takový systém podpory těchto rodin, který bude reflektovat jejich možnosti i limity.

6.2 Výzkumné otázky

Pro účely výzkumného šetření byla stanovena hlavní výzkumná otázka, a následovaly čtyři specifické výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka je: Jaká je situace dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku v kontextu možností rozvoje jejich dílčích funkcí?

Specifickými výzkumnými otázkami pak jsou:

1. Jak rodič vnímá sama sebe v procesu vzdělávání svého dítěte/svých dětí?
2. Jakým způsobem probíhá příprava na výuku v přirozeném prostředí dítěte?
3. Jaké zdroje podpory využívají rodiny v procesu vzdělávání svého dítěte/děti ?
4. Jakým způsobem tráví dítě/děti a jejich rodiny volný čas?

6.3 Kvalitativní výzkum

Definovat jednotným způsobem kvalitativní výzkum není možné, neboť je mnoho způsobů, jak na něj pohlížet (Hendl, 2012; Strauss, Corbinová, 1999; Švaříček in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014; Miovský, 2006).

Negativní vymezení nabízí Strauss, Corbinová (1999, s. 10), kteří uvádí: „*Termínem kvalitativní výzkum rozumíme jakýkoliv výzkum, jehož výsledků se nedosahuje pomocí statistických procedur nebo jiných způsobů kvantifikace.*“ Hendl (2012, s. 48) upozorňuje, že toto negativní vymezení není všeobecně přijímáno, neboť „*jedinečnost kvalitativního výzkumu nespočívá pouze v absenci čísel.*“

Švaříček (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014) nabízí definice kvalitativního výzkumu podle zdůraznění určité z jeho předností; jsou to definice podle metody sběru dat, metody usuzování, typu dat či způsobu analýzy dat.

Hendl (2012, s. 51) uvádí, že to, co někteří považují za slabiny kvalitativního výzkumu, je vlastně jeho předností, a říká: „*Výhodou kvalitativního přístupu je získání hloubkového popisu případů. Nezůstáváme jen na jejich povrchu, provádíme podrobnou komparaci případů, sledujeme jejich vývoj a zkoumáme příslušné procesy. Citlivě zohledňujeme působení kontextu, lokální situaci a podmínky. Kvalitativní výzkum poskytuje podrobné informace, proč se daný fenomén objevil. Velkým přínosem kvalitativní metodologie jsou přístupy, pomocí nichž navrhujeme teorii nějakého sledovaného fenoménu. Kvalitativní výzkum používá celou škálu postupů, aby zajistil hodnověrnost svých výsledků.*“

Hendlovo pojetí kvalitativního výzkumu je podobné pojetí Švaříčkovo (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 17), který nabízí definici, která je pro tuto práci považována za stěžejní: „*Kvalitativní přístup je proces zkoumání jevů a problémů v autentickém prostředí s cílem získat komplexní obraz těchto jevů založený na hloubkových datech a specifickém vztahu mezi badatelem a účastníkem výzkumu. Záměrem výzkumníka provádějícího kvalitativní výzkum je za pomoci celé řady postupů a metod rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé chápou, prožívají a vytvářejí sociální realitu.*“

6.4 Zakotvená teorie

Zakotvená teorie (grounded theory) je metoda, která vznikla v 60. letech 20. století, jejími autory jsou Barney Glaser a Anselm Strauss.

Od doby vzniku prošla změnami, které do ní byly vneseny těmi, kteří ji používali pro svůj výzkum. I její zakladatelé se pro vzájemné neshody ve způsobech jejího použití rozešli, každý z nich se dále věnoval rozvoji svého pohledu na tuto metodu (Šed'ová in

Švaříček, Šed'ová a kol., 2014; Hendl, 2012; Strauss, Corbinová, 1999). V této práci je čerpáno převážně z pojetí Strausse a Corbinové (Strauss, Corbinová, 1999).

Strauss, Corbinová (1999, s. 14) definují zakotvenou teorii takto: „*Zakotvená teorie je teorie induktivně odvozená ze zkoumání jevu, který reprezentuje. To znamená, že je odhalena, vytvořena a prozatímně ověřena systematickým shromažďováním údajů o zkoumaném jevu a analýzou těchto údajů. Proto se shromažďování údajů, jejich analýza a teorie vzájemně doplňují. Nezačínáme teorií, kterou bychom následně ověřovali. Spíše začínáme zkoumanou oblastí a necháváme, ať se vynoří to, co je v této oblasti významné.*“

Cílem zakotvené teorie je vznik nové teorie, která pojednává o vztazích mezi fenomény. Důraz je kladen na proces, dynamiku, neboť jevy, které jsou touto metodou zkoumány, nejsou statické. Specifickou částí zakotvené teorie je analýza dat. Způsob této analýzy je přesně a detailně stanoven; cílem je dosáhnout určité úrovně kvality daného výzkumu (Šed'ová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014; Strauss, Corbinová, 1999).

Postup zakotvené teorie je rozdělen do tří částí, kterými jsou sběr dat, kódování a konstrukce teorie. Je třeba říci, že tyto části nejsou v reálném výzkumu oddělené, ale neustále je mezi nimi přecházeno (Šed'ová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014; Strauss, Corbinová, 1999). Jednotlivé fáze postupu zakotvené teorie budou nyní podrobněji popsány.

6.4.1 Sběr dat

Sběr dat probíhá až do té doby, než jsou data teoreticky nasycena. Teoretická nasycenost dat spočívá v tom, že další získaná data již nepřinášejí nové informace. Není tedy stanoveno, kolik minimálně či maximálně je třeba mít respondentů. Není stanoveno ani to, jakými metodami mají být data zjišťována, obecně je za nejčastěji používanou metodu sběru dat považován v případě zakotvené teorie rozhovor (Šed'ová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

K tomu, aby bylo možné objevit teoretickou nasycenost dat, je třeba již od začátku sběru dat provádět kódování, což potvrzuje nemožnost oddělení fází zakotvené teorie.

6.4.2 Kódování

„*Kódování jako základní analytická jednotka je jádrem zakotvené teorie*“ (Šed'ová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014, s. 90).

Kódování představuje rozebrání dat na fragmenty (indikátory), kterým je přiřazen určitý kód (koncept), který je určitým zobecněním, odstoupením od konkrétních datových fragmentů. Kódy jsou pak dále tříděny do kategorií, které jsou opět vyšším stupněm abstrakce. Kategorie jsou základními prvky vznikající teorie (Šed'ová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Jednotlivé typy kódování – otevřené, axiální a selektivní – jak je prezentují Strauss, Corbinová (1999), ve skutečnosti neprobíhají odděleně, ale vzájemně se prolínají, stejně jako celý postup zakotvené teorie.

Základem otevřeného kódování je rozdělení textu, který je analyzován, na jednotky (podle významu), kterým je přidělen určitý kód. Tento kód vystihuje podstatu dané jednotky.

Po vytvoření kódů dochází k jejich kategorizaci, neboli uspořádání do jednotlivých kategorií podle podobnosti či jiné souvislosti (Šed'ová in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014; Strauss, Corbinová, 1999).

Při axiálním kódování dochází k novému uspořádání toho, co vzešlo z otevřeného kódování.

V tomto procesu jde o bližší určení jednotlivých kategorií a vztahů mezi nimi. Jednotlivé kategorie jsou posuzovány v kontextu tzv. paradigmatického modelu, tj. je o nich uvažováno jako o některé z částí tohoto modelu. Částmi paradigmatického modelu jsou: příčinné podmínky, jev, kontext, intervenující podmínky, strategie jednání a interakce a následky (Strauss, Corbinová, 1999).

Selektivní kódování je vlastně konstrukcí teorie, tedy závěrečnou fází zakotvené teorie.

Ústředním úkolem je určení centrální kategorie a systému vztahů s ostatními kategoriemi. K určení vztahů centrální kategorie a ostatních kategorií se opět využívá paradigmatického modelu (Strauss, Corbinová, 1999).

6.4.3 Konstrukce teorie

Tato fáze zahrnuje selektivní kódování, dochází zde k tomu, že jsou stanoveny vztahy mezi kategoriemi, čímž je vytvořena výsledná teorie.

6.5 Metody sběru dat

6.5.1 Rozhovor

V kvalitativním přístupu je nejčastěji používanou metodou sběru dat právě rozhovor. V odborné literatuře se lze setkat s různými označeními, Švaříček (in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014) používá termín „*hloubkový rozhovor*“, Miovský (2006) pak termín „*interview*“.

O rozhovoru v kvalitativním výzkumu říká Miovský (2006, s. 155-156) toto: „*Interview patří mezi nejobtížnější a současně nejvýhodnější metody pro získávání kvalitativních dat, Při jeho zvládnutí nejde pouze o získání potřebných sociálních dovedností a citlivosti, ale také o kultivaci schopností pozorovat (jak introspektivní, tak extrospektivní pozorování) a obě metody vzájemně provázat a dokázat z nich pro výzkum vytěžit maximum*“ (srov. Hendl, 2012; Švaříček in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Tato metoda sběru dat je obvykle dále členěna podle způsobu strukturace, za základní typy rozhovoru je možné považovat rozhovor nestrukturovaný, rozhovor polostrukturovaný (semistrukturovaný) a rozhovor strukturovaný (Švaříček in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014; Miovský, 2006). Pro účely této práce bude dále podrobněji popsán polostrukturovaný rozhovor.

6.5.1.1 Polostrukturovaný rozhovor

Polostrukturovaný rozhovor je charakteristický tím, že tazatel má předem připravenou strukturu, tzn. určité okruhy témat či seznam otázek, jejichž pořadí lze v průběhu rozhovoru měnit, zároveň má tazatel široké pole pro doplňující otázky, a respondent má dostatečně široký prostor pro své výpovědi (Miovský, 2006; Švaříček in Švaříček, Šed'ová a kol., 2014).

Miovský (2006, s. 161) vyzdvihuje tento typ rozhovoru a říká: „*Výhodou polostrukturovaného interview je především to, že dokáže eliminovat nevýhody obou zbývajících variant metody interview (nestrukturovaného a plně strukturovaného) a vytěžit současně maximum jejich výhod. Možnost kombinace prvků nestrukturovaného i strukturovaného interview činí z metody polostrukturovaného interview téměř ideální výzkumný nástroj pro oblasti aplikace většiny výzkumných plánů v rámci kvalitativního přístupu.*“

Polostrukturovaný rozhovor, který vedla autorka této práce se svými respondenty, sestával z pěti základních oblastí, kterými byly:

1. vzdělávací historie rodiče
2. domácí příprava dítěte na školu
3. volný čas dítěte a rodiny
4. zdroje podpory dítěte a rodiny v procesu vzdělávání
5. výhled do budoucnosti a otázka po ideálu.

Rozhovory probíhaly v přirozeném prostředí rodiny; účastníci výzkumu byli informováni o charakteru výzkumného šetření, autorka práce od všech účastníků získala ústní poučený souhlas s účastí ve výzkumném šetření a s pořízením audio záznamu rozhovoru.

6.5.2 Pozorování

Pozorování je stejně jako rozhovor základní metodou používanou v kvalitativním přístupu. Jak uvádí Hendl (2012, s. 191): „*Rozhovory obsahují vždy směs toho, co je, a toho, co si o tom respondent myslí. Pozorování naproti tomu představuje snahu zjistit, co se skutečně děje.*“

Za základní typ pozorování je považováno zúčastněné pozorování, které „*můžeme definovat jako dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu s cílem objevit a reprezentovat sociální život a proces*“ (Švaříček in Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 143).

Pro účely této práce bylo zvoleno zúčastněné, přímé, strukturované pozorování.

6.5.3 Analýza dokumentu

„*Za dokumenty se považují taková data, která vznikla v minulosti, byla pořízena někým jiným než výzkumníkem a pro jiný účel, než jaký má aktuální výzkum*“ (Hendl, 2012, s. 204).

Analýza dokumentů může sloužit jako doplnění k dalším použitým metodám sběru dat, díky ní lze získat množství cenných údajů.

V této práci byly analyzovány dokumenty týkající se oblasti vzdělávání dětí respondentů, tedy např. zprávy z PPP. Analyzovány byly i dokumenty zachycující průběh poskytování sociální služby jednotlivým respondentům (jejich rodinám) výzkumného souboru, které přinesly informace o kontextu životní situace daných respondentů.

6.6 Výzkumný soubor

Jak uvádí Šeďová (in Švaříček, Šeďová a kol., 2014, s. 73): „*V kvalitativním výzkumu existuje obecně přijímané pravidlo (odvozené z metodologie zakotvené teorie) graduální konstrukce vzorku.*“

Graduální konstrukce vzorku znamená, že soubor (vzorku) není neměně vytvořen, ale na základě práce s daty, je dle potřeby modifikován. K uzavření výzkumného souboru dochází při teoretické nasycenosti (Strauss, Corbinová, 1999).

Výzkumný soubor byl tvořen uživateli sociální služby sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi, kterou poskytuje organizace *Diakonie Západ*, zařízení *Archa pro rodiny s dětmi*.

Pro upřesnění charakteristiky následuje definice dané sociální služby, a dále poslání, cíle a cílová skupina konkrétního zařízení – Archy pro rodiny s dětmi – poskytujícího danou sociální službu.

Zákon o sociálních službách řadí sociální službu sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi mezi služby sociální prevence (viz kap. 5.3) a definuje ji v § 65, odst. 1 takto: „*Sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou terénní, popřípadě ambulantní služby poskytované rodině s dítětem, u kterého je jeho vývoj ohrožen v důsledku dopadů dlouhodobě krizové sociální situace, kterou rodiče nedokáží sami bez pomoci překonat, a u kterého existují další rizika ohrožení jeho vývoje.*“

Posláním služeb poskytovaných Archou pro rodiny s dětmi je: „*Poskytovat rodinám s dětmi v obtížné situaci takovou podporu, aby vlastními silami dokázaly vytvářet vhodné prostředí pro rozvoj dítěte a vedly nezávislý život v rámci společnosti. Služby jsou poskytovány krátkodobě či dlouhodobě, v prostorách organizace nebo v přirozeném prostředí rodiny*“ (Diakonie Západ, neznámý).

Hlavním cílem pak je: „*Stabilizovat obtížnou situaci v rodině, podpořit rodinu při hledání vhodného způsobu vzájemného soužití a motivovat ji k rozvoji potřebných podmínek a k omezení nežádoucích vlivů na dítě i další členy rodiny*“ (Diakonie Západ, neznámý). Služby jsou poskytovány zdarma rodinám s dětmi ve věku do 18 let.

Součástí výzkumného souboru se mohli stát jen ti uživatelé služeb poskytovaných Archou pro rodiny s dětmi, kteří jsou zároveň účastníky projektu zaměřeného na podporu

vzdělávání dětí v rodinách a edukaci rodičů v oblasti domácí přípravy na výuku, tj. ti uživatelé sociální služby, se kterými je autorka výzkumu v dlouhodobém přímém kontaktu v rámci výkonu svého zaměstnání. Vzhledem k tématu této práce bylo také nutné splnit tu podmínku, že v rodině je dítě na prvním stupni základní školy.

Všechny rodiny výzkumného souboru se ke spolupráci s Archou pro rodiny s dětmi dostaly skrze OSPOD, který s rodinou v rámci sociálně-právní ochrany dítěte spolupracuje a který jim tuto spolupráci doporučil (existují i jiné možnosti, jak navázat spolupráci s Archou pro rodiny s dětmi).

Spolupráce s Archou pro rodiny s dětmi je založena na dobrovolnosti; je však zřejmé, že vzhledem k tomu, že OSPOD má vůči rodinám moc, některé mohou zájem o spolupráci s Archou pro rodiny s dětmi pouze projevovat pouze formálně. Archa pro rodiny s dětmi nemá sama o sobě moc podávat návrhy k soudu apod., ale na vyžádání OSPOD či právě soudu, má povinnost podat zprávu o průběhu spolupráce s rodinou. O této skutečnosti jsou rodiny informovány před tím, než je s nimi spolupráce započata.

Po realizaci rozhovoru se 6 rodiči z 6 rodin bylo zjištěno, že došlo k teoretické nasycenosti, vyhledávání dalších respondentů bylo ukončeno.

U prvních třech oslovených rodin byl mimo rozhovor s rodičem realizován také rozhovor s dítětem. Následnou analýzou bylo zjištěno, že data z rozhovoru s dítětem nepřinášejí žádné nové informace, oproti rozhovorům s rodiči, proto bylo od rozhovorů s dětmi upuštěno. Zároveň je však třeba říci, že nebylo možné zajistit, aby realizace rozhovoru s dítětem probíhala bez přítomnosti rodiče. To může být důvodem, proč nebyly zjištěny žádné jiné informace, než ty, které uváděli i rodiče.

Ve všech případech byly respondenty ženy, v jednom případě byla respondentka babičkou dítěte, v ostatních případech byly respondentky matky. Toto nebylo záměrné, ale bylo zjištěno, že v žádné z oslovených rodin druhý rodič, otec, s rodinou nežije, a na životě dané rodiny se nepodílí.

6.6.1 Zajištění vstupu do terénu

Jak již bylo uvedeno, autorka práce se s rodinami zahrnutými do výzkumného souboru setkává v rámci výkonu svého zaměstnání.

Z hlediska rolí, které uvádí Šedřová (in Švaříček, Šedřová a kol., 2014, s. 76) je tzv. „zasvěceným“, tedy tím, „který se stýká se svými respondenty i mimo rámec výzkumu.“

Výhodou této role je samozřejmě možný předpoklad větší otevřenosti respondentů, neboť ti autorku práce znají v rozmezí několika měsíců až dvou let.

Nevýhodou ale mohlo být to, že autorka práce jako pracovník přichází do rodin jako zástupce instituce, která má vůči rodině – i když nepřímou – moc. Respondenti výzkumného souboru mají zkušenosti s různými institucemi, které vůči nim mají moc, je možné, že pracovníci těchto jednotlivých institucí pro některé z nich mohou všichni souhrnně představovat ohrožení, právě kvůli moci, kterou vůči nim mají (viz kap. 6.6).

Další nevýhodou pro relevantnost zjišťovaných informací je zkreslení. Respondenti byli informováni o tom, že jsou „zkoumáni“, jejich chování a odpovědi tím mohly být ovlivněny. Disman (1993, s. 133-134) charakterizuje zkreslení vznikající při rozhovoru („*interviewer bias*“) jako „faktor vyvolaný osobou tazatele, respondent může volit odpovědi tak, aby udělal co nejlepší dojem na konkrétní osobu, na tazatele.“ A dále k témuž Disman (1993, s. 134) uvádí: „*Neutrální chování tazatele je nelehký úkol, zejména je-li pro něj obsah výzkumu nějak významný.*“ Plháková (2004), pak hovoří o tzv. konfirmačním zkreslení („*confirmation bias*“), které může vzniknout na straně tazatele, výzkumníka, tím, že tento se zaměřuje na vyhledávání takových informací, které potvrzují jeho očekávání, předpoklady. I ona upozorňuje na nebezpečí zkreslení zvláště tam, kde je téma výzkumu pro výzkumníka osobně zvláště důležité.

S vědomím, že nelze zajistit neutralitu výzkumníka a že tento do výzkumu vždy přináší sám sebe, budou v následující kapitole představeny výsledky realizovaného výzkumného šetření.

7 Analýza dat a interpretace výsledků

Data získaná metodami popsanými v kapitole 6 byla podrobena analýze dle principů zakotvené teorie. Zde budou charakterizovány jednotlivé kategorie, popsány vzájemné vztahy mezi těmito kategoriemi, bude představena centrální kategorie a její vztah k ostatním kategoriím.

Základními kategoriemi, které budou nadále členěny a podrobně popsány, jsou: vzdělávání rodičů, vzdělávání dítěte a volný čas.

7.1 Vzdělávání rodičů

Tato kategorie vznikla na základě informací o tom, jak rodiče vzpomínali na svůj vlastní vzdělávací proces.

7.1.1 Sebehodnocení rodiče jako žáka v minulosti

Při otázce, jak respondentky vzpomínají na období svého školního vzdělávání, měly tendenci sebe samé hodnotit. Z odpovědí respondentek vyplývalo, že se víceméně považují za průměrné žákyně, které proces vzdělávání na základní škole zvládaly bez větších obtíží.

R1 samu sebe jako žákyni hodnotila ve vztahu ke svým dětem: „*(Jména mladší dcery a staršího syna) nejsou hloupí, není ani jeden hloupej. Já věřím tomu, že by byli průměrový žáci, jako jsem byla já. Já jsem nebyla žádná třídní šprtka, která by šlapala jenom na jedničky, ale snažila jsem se to držet v té hladině, ty trojky, maximum čtyřky potom dál.*“ R6 ke svému vzdělávacímu procesu uvedla: „*Co jsem si pamatovala ze školy, to jsem uměla.*“, a R5 pak: „*No, tak já byla žákyně docela průměrná, trojky, dvojky, jedničky.*“

R2 a R3 uváděly odlišné zkušenosti od ostatních respondentek, R2 uvedla: „*Jéžiš, já chodila do zvláštní, mně to právě ve škole nešlo.*“ R3 pak hovořila o tom, že její vzdělávací proces byl často narušován stěhováním rodiny a změnami škol; rodina se stěhovala mezi Českem a Slovenskem, respondentka tak uváděla i jazykový handicap, který ji dle jejích slov doprovází dodnes, neboť v domácí přípravě svých dětí jim není schopná v českém jazyce pomoci.

7.1.2 Rodič bez zkušenosti s domácí přípravou na školu na prvním stupni základní školy

Otázka po domácí přípravě se týkala jak základní školy, tak i střední školy, pokud ji respondentky navštívily. Mimo R2, která uvedla, že za ní do rodiny docházel někdo, kdo se s ní na výuku připravoval, a že se s ní učila i její matka, všechny respondentky shodně uváděly, že na prvním stupni základní školy se na výuku nepřipravovaly.

R5 uváděla následující popis: *„Se mnou se nikdo neučil, mamina byla celý den v práci a táta, ten se s náma neučil. (...) A úkoly potom, čemu jsem nerozuměla, tak jsme většinou dělaly s kamarádkama a jejich rodičema. U nás to doma takhle moc nefungovalo do školy.“* Podobně se vyjádřila i R3: *„Nás teda rodiče nějak do učení nenutili (...) nás jako mamina nenutila, jako sedni si a uč se...“* R1 k domácí přípravě řekla: *„Že bych se nějak učila, to taky ne, raději jsem běhala s dětma venku“*, R5 pak: *„Ani jsem se doma učit nemusela, akorát jsem si napsala úkoly, protože jsem měla fotogenickou paměť.“*

Domácí přípravu si některé respondentky vybavují až na druhém stupni základní školy a později na střední škole. Jejich domácí příprava v tomto období probíhala samostatně, bez podpory rodičů či jiných blízkých osob.

R1 se opět srovnávala se svým dítětem, když říkala: *„Na učení jsem se poprvý koukla snad v sedmičce, když už se rozhodovalo o studiu, jinak ne. To samý střední škola. Vod šestý třídy jsem to dávala se čtyřkama. Ale nikdy jsem nebyla na hraně, jako to má ted'ka třeba (jméno staršího syna)“*

R4 uvedla: *„Tam už jsem se (na střední škole, pozn.) musela učit, to nešlo bez učení. Ono už na tej základce, nějaká šestá, spíš sedmá, osmá, taky se na to člověk musel podívat.“* R6 hovořila o tom, že ani na střední škole nebylo potřeba, aby se na výuku připravovala: *„Pak jsem šla na cukrářku, a tam to bylo ještě lepší než na základce, takže jako s učením problém nebyl. (...) Tam nebylo co (se učit, pozn.), tam jako matematika, chemie, to člověku jde všechno samo, a potom výrobní takový ty věci, to nebylo co. Já co si přečtu, to si pamatuju, mám fotografickou paměť.“*

7.1.3 Nejvyšší ukončené vzdělání

R2 má nejvyšší ukončené vzdělání nedokončené základní, R1, R3, R5 a R6 jsou vyučené a R4 má maturitu. R1 hovořila o studiu nástavby na maturitu, které ale nedokončila z důvodu těhotenství.

7.1.4 Shrnutí kategorie

Lze říci, že respondentky (mimo R2, o které bude pohovořeno zvlášť) sebe samé vnímaly celkově jako běžné, ničím výjimečné, žákyně, které základní i střední školu zvládly absolvovat bez větších obtíží, resp. bez domácí přípravy.

Nezkušenost v oblasti vlastní domácí přípravy může mít vliv na to, jakým způsobem přistupují respondentky k domácí přípravě dětí. Jako důvody pro absenci domácí přípravy uváděly respondentky především to, že tato nebyla třeba, a to, že k ní nebyly ze strany svých rodičů vedeny.

Odlišnost výpovědí i vzdělávací dráhy R2 oproti ostatním respondentkám je pravděpodobně dána jednak limity, které s sebou nese mentální postižení respondentky, ale především systémem ne-podpory dětí a lidí s mentálním postižením v době, kdy respondentka prožívala své dětství a dospívání.

7.2 Vzdělávání dětí

7.2.1 Dítě jako zdroj problému

Respondentkám byla položena otázka, jak prožívají vzdělávací proces svého dítěte (dětí). Respondentky spíše, než by hovořily o svém prožívání, svých pocitech, hodnotily své děti, a povětšinou poukazovaly na obtíže, které s sebou školní docházka dětí přináší.

7.2.1.1 Nepozorné dítě

Nejčastěji se objevovaly ve výpovědích respondentek takové charakteristiky, které lze shrnout právě termínem nepozornost. Z analýzy dokumentů a rozhovorů vyplynulo, že v rodinách R1, R5 a R6 se vyskytuje dítě (v rodině R6 dvě děti), které má diagnostikováno ADHD (v rodině R1 má dítě diagnostikováno „*symptomy poruchy pozornosti a aktivity*“). R3 a R1 (o dalším dítěti) taktéž hovořily o nepozornosti, i když tato nebyla dětem diagnostikována (obě děti z těchto rodin jsou v péči PPP kvůli jiným obtížím).

Výpovědi respondentek k nepozornosti jejich dětí poukazovaly na to, jakými způsoby se tato může projevat: R3: „*On je docela hyperaktivní dítě, takže jemu dělá problém nekázeň ve třídě, vyrušování (...), nedokáže se prostě soustředit (...) je zbrklej.*“ R5: „*Horší je to s těma dvěma klukama s tím ADHD, s tou pozorností, úkoly tedy nechtějí dělat, to je docela horší je přinutit je udělat, nevydrží u toho ta pozornost, to je horší, no.*“ A R4: „*...,aby měl v tašce všechno, co se týče základních věcí, jenže když s tím odejde do*

školy, a nepřijde, nebo to někde zahází... (...) Paní učitelka teď řešila, že zase chodí s půlkou tašky, to je bez žakovský a bez úkolů.“

Z analýzy dokumentů vyplynulo, že děti z rodin respondentek mají diagnostikovány i další vady, především narušení komunikační schopnosti a specifické poruchy učení (mimo dítě v rodině R3 a dvě děti v rodině R1), a to v podobě nejrůznějších konkrétních obtíží, jejichž detailní popis však pro účely této práce není podstatný. Respondentky se však ve svých výpovědích o těchto nijak zvlášť nezmiňovaly.

Důležité je nicméně to, že v každé rodině (mimo R4) je dítě, které je dle školského zákona dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu zdravotního postižení.

7.2.1.2 Dítě lhář

Některé respondentky vyjádřily svou nedůvěru v pravdivost (nebo možná spíše pravost) toho, co jim jejich dítě doma sděluje.

R3 uvedla: *„On má dost poznámek, tam je furt „vyrušování při hodinách“, nebo že se pošťuchujou, nebo já nevím. A když se ho zeptám: Neříkej, že jsi vyrušoval jen ty“, tak on mi řekne, „paní učitelka viděla jen mě, tak jsem to schytl“. No, nemůžu mu zase věřit každý slovo, protože u těch dětí to je: „to on, to on“.“* R5 k témuž sdělila: *„Ale kdyby alespoň přišel domů s tím, že mi řekne pravdu (...) Ale takhle když přijde ze školy, a nevíte doslova, která bije, když vám učitelka nezavolá, tak to taky žijete ve stresu, co zase bude, jak to bude, proč to je...“* A na otázku, co je pro ni nejobtížnější na školní docházce syna, odpověděla: *„No, tak nejtěžší je v jeho případě to lhaní a ten nepořádek v tý škole.“*

Ani jedna z výše zmíněných respondentek nehovořila o tom, že by se sama, v případě, že se domnívá, že jí dítě nesděluje přesné informace o průběhu nějakých obtížných situací ve škole, aktivně zajímala o situaci například tím, že by se spojila s třídním učitelem dítěte. Z výpovědi R5 je přímo zřejmý její pasivní postoj, když uvádí *„když vám učitelka nezavolá“*.

7.2.1.3 Dítě flink

Tato kategorie představuje jistou rozporuplnost ve výpovědích některých respondentek, resp. jejich poukazování na to, že kdyby se dítě více snažilo, byly by jeho výsledky lepší, domácí příprava dítěte by vypadala jinak.

R1 hovořila o svých dětech takto: „(Jméno mladší dcery) kdyby nebyla flink, tak myslím, že by měla lepší známky, to samý i ... (jméno staršího syna, pozn.). (Jméno staršího syna) je šikovnej kluk, chytřej kluk, kdyby opravdu se na to podíval, s trojkama úplně s přehledem... (Jméno mladší dcery a staršího syna) nejsou hloupi, není ani jeden hloupej, já věřím tomu, že by byli průměrový žáci, jako jsem byla já...“

R3 podobně o synovi „...není hloupej, ale nedává pozor. Knížky nečte, říká, že ho to nebaví, on u toho nevydrží, on nevydrží dělat něco delší chvíli.“

A R5 ke svému synovi uvedla: „Kdyby se tam alespoň nějak snažil (ve škole, pozn.). Já po něm nemůžu chtít, aby měl vyznamenání, protože vím, že on je pomalejší ve všem učení, ale kdyby alespoň přišel domů s tím, že mi řekne pravdu a naučil se, udělal si svý úkoly, tak to přeci bude lepší, on si ty úkoly napíše, a má volno, má den pro sebe...“

Uvedené výpovědi naznačují, že respondentky uvažují tak, že odpovědnost za vzdělávací proces je především na dítěti samotném. O tomto fenoménu, který se autorka práce považuje za velmi významný, bude pojednáno dále.

7.2.1.4 Dítě puberták

R2, R3 a R5 uváděly stav puberty jako vysvětlení problematického vztahu dítěte ke škole a často i jako vysvětlení problematického vztahu k rodiči. Děti respondentek, kterých se tyto výpovědi týkaly, navštěvovaly pátý ročník základní školy, jsou tedy v (pre)pubertálním věku.

Slovy R2: „Říkala (jméno sociální pracovnice Archy pro rodiny s dětmi), že na něj mám být tvrdší. Je už drzkatej na mě, všechno musím říkat třikrát, jde do puberty. Zdá se mi, že si ze mě trochu dělá srandičky, že si ze mě dělá takový šoufky někdy.“ A R5 k témuž dodává: „No, tak poslední dobou je to takový obtížný období. Obtížný období, kdy se ještě ke všemu dostal do puberty, a má hroznej problém se začlenit do školy, do řádu školy, co se týče učení.“

7.2.2 Prostor pro domácí přípravu na školu

Pozorováním bylo zjišťováno, jaké jsou prostorové podmínky, resp. jaké má dítě zázemí pro přípravu na školu.

V rodině R4 má dítě svůj pracovní stůl, u kterého probíhá domácí příprava. V rodině R2 dítě má svůj pracovní stůl, domácí příprava, kterou mohla pozorovat autorka práce, vždy

probíhala u stolu v kuchyni. V rodinách R1 a R5 probíhala domácí příprava dítěte v obývacím pokoji u konferenčního stolku, a v těchto rodinách dítě nemá svůj vlastní pracovní stůl. V rodině R3 nemohlo být z důvodu přání respondentky pozorování provedeno, informace k prostorovým podmínkám této rodiny nemá autorka práce zjištěny. V rodině R6 je jeden společný pracovní stůl pro všechny tři děti, který není uzpůsoben pro použití tímto počtem dětí (může jej používat jen jeden), zároveň je zde jen jedna židle v celé domácnosti, domácí příprava tak probíhá spíše u stolu v kuchyni.

7.2.3 Domácí úkoly = domácí příprava na školu

Při otázce jak vypadá domácí příprava na školu, respondentky ve svých odpovědích mluvily (mimo R4) o domácích úkolech, resp. o tom, jak je obtížné zajistit, aby dítě domácí úkoly udělalo.

R1 *„(Jméno staršího syna) občas jo, občas ne, to je takový, já to dělat nebudu, já to nechci, já jdu raději ven, já to dělat nemusím. Ale já říkám, ale musíš, (jméno staršího syna), to je důležitý. Jako nechce, ale s donucením jo. Ale je to strašný přemlouvání, strašnej boj.“* Obdobně hovořila i R5 *„Jo, jde se mu do toho těžce. Ale co se týče, když se ho zeptáte, co bylo ve škole, co úkoly, tak to je sto padesát výmluv, než vlastně, pak se k tomu nějakým způsobem dostaneme díky poznámce, nebo třeba ví, že jsem na něj v pohodě, tak se k tomu dostaneme“* či R6: *„Úkoly tedy nechtějí dělat, to je docela horší je přinutit je udělat, nevydrží u toho ta pozornost, to je horší, no. (...) To je dlouhodobý přemlouvání. Někdy dobrý, ale někdy do nich musím hučet třeba hodinu, dvě, potom už urguju, že musím do práce, musí se to udělat, ale ani tak to někdy nejde, jo.“*

Objevily se také výpovědi o tom, že u některých dětí je obtíž vůbec v tom, aby matky zjistily, co mají za domácí úkol. R1 uvedla: *„Ten sám od sebe (starší syn, pozn.), že by řekl: „mami, já mám úlohu z matiky, já ji jdu udělat“, to ne. Musím se dopídit já, jestli vůbec ji tam má. Kolikrát to ani nenapíše, a to je potom těžký, kolikrát mi potom napíše učitel, on neměl úlohu. (...) Ted'ko delší dobu měl úlohy všechny, vždycky jsem to dohledala, ale někdy na to prostě kašle, takže si to ani nenapíše, nedohledám to. Pak už to zjistím z poznámek, z toho, co se dozvím, když jdu náhodou do školy, učitel mi řekne, on zase neměl úlohu.“*

R3 k domácím úkolům konstatovala: *„Poslední dobou, už mi to i mrzí, přijde, sedne si k tomu počítači, sice si udělá úlohu, ale některou zapomene, takže už jsou tam ty*

výpadky nesoustředění na ty úlohy, a já prostě když mu prohrabu aktovku, jak já můžu vědět, co má za úkol. Takže ta příprava u něj teďko, sice se ho ptáme, ale...“

R1 spatřuje obtíž v metodě, kterou jsou děti vyučovány: *„Já bych řekla, že některý ty metody, který děti používají teďko, mi nic neříkají... Já si počítám jiné styl, jaké jsme se učili my, takže když mi potom děti řeknou, my to takhle neděláme, tak zabrzdím, a řeknu si, jak to můžu udělat, abych jim nějak pomohla.“*

7.2.4 Rodič jako správce tašky do školy

Přípravou pomůcek byla myšlena především výměna sešitů a učebnic dle rozvrhu, aby bylo dítě připraveno na další školní den. Respondentky povětšinou uváděly, že je třeba, aby u přípravy pomůcek byly, aby zkontrolovaly, zda dítě v přípravě postupuje správně, a na nic nezapomene.

Pozorováním bylo zjištěno, že v rodině R1, R2 a R5 je situace taková, že když přijde autorka práce ve své obvyklé roli pracovníka, který se přichází učit s dítětem, a požádá dítě, aby si připravilo pomůcky potřebné k učení, matka je vždy tou, která se okamžitě zvedne, jde pomůcky vyndat z aktovky, či je jde hledat někde jinde. V těchto rodinách také bylo vyzorováno, že jakmile dítě něco nemůže najít, jeho první reakcí je dožadování se matky, aby danou věc našla.

R1 hovořila takto: *„Prostě přijdou ze školy, podívám se, co mají za úkoly, podívám se do žákovských. A dále pak: „Ten sám od sebe, že by řekl: „mami, já mám úlohu z matiky, já ji jdu udělat“, to ne. Musím se dopídit já, jestli vůbec ji tam má. Kolikrát to ani nenapiše, a to je potom těžký, kolikrát mi potom napíše učitel, on neměl úlohu. (...)Teďko delší dobu měl úlohy všechny, vždycky jsem to dohledala, ale někdy na to prostě kašle, takže si to ani nenapiše, nedohledám to. Pak už to zjistím z poznámek, z toho, co se dozvím, když jdu náhodou do školy, učitel mi řekne, on zase neměl úlohu“* Matka je velmi aktivní co se týče hledání domácích úkolů, do školy ale chodí jen „náhodou“.

R3 a R4 uvedly, že u jejich dítěte není nutná kontrola z jejich strany, a nejsou žádné obtíže se zapomínáním.

7.2.5 Režim domácí přípravy

Při otázce po tom, kdy probíhá domácí příprava, odpovídaly všechny respondentky, že se snaží, aby si domácí úkoly děti udělaly co nejdříve po příchodu ze školy.

R6 uvedla: „*Takže se snažíme, když přijdeme ze školy udělat úkoly, protože pak už to nejde, je donutit.*“

R1 poukázala na to, že ne vždy rodina režim dodržuje: „*Takhle jsme to měli nastavený už, co začali chodit do školy. Prostě přijdou ze školy, podívám se, co mají za úkoly, podívám se do žákovských. Nají se, úlohy; potom teprve zábava. Když vím, že mají třeba ted'ko tréninky, zápasy; vím, že musím bejt někde v půl třetí, a přijdou mi v jednu hodinu, tak je nebudu ještě rychle nutit udělat úlohy. Takže to potom děláme večer, nebo to doháníme, když už přijdeme večer dýl, tak ještě ráno, ale není to pravidelný, většinou se snažím hned po škole.*“

7.2.6 Obtížnost domácí přípravy pro rodiče

Co je pro rodiče na domácí přípravě jejich dětí, kterou představuje děláním domácích úkolů, nejobtížnější, vyjádřila R1 takto: „*Že u nich musím stát. Tam nad ním musím stát, a prostě „takhle ne, (jméno staršího syna), zkus to ještě znova, přemýšlej.*“ R6 zase poukázala na jinou obtíž, která se u jejich dětí vyskytuje: „*Nejobtížnější? No, s nima takový jakoby to připravování. Že se s nima člověk připraví do školy, a oni druhý den přijdou, a půlku věci nemají, že jo. Takže tam je nejhorší, že ty učitelky pak zase brojí proti mně, že oni to nemají, protože jo, tak to je takovej boj, protože jsou to kluci, jsou akční, takže věčně něco někde ztrácejí, něco rozbijí, něco někde nechají. Takže ty přípravy jsou s nima opravdu náročný. Hlavně je teda přinutit k tomu do školy, nechtějí se připravovat. Takže to je docela honička s nima.*“ A R2 poukázala ještě na další obtíž, totiž: „*Je to takový těžký. Třebas ty úlohy, když s ním dělám ty úlohy, tak já to neumím, musím se přiznat, že to neumím...*“

Důležitým hlediskem je také čas. Při otázce, jak dlouho (odhadem) trvá domácí příprava, R4 odpověděla: „*No, někdy hodinu, někdy taky dvě, tři. Když se k tomu postaví, že to neumí, že to nechce...*“ a R6: „*To já jsem takhle nesledovala, ale hodně. To potom tady něco stíhat ještě okolo, to je docela časově náročný. Ale do tý školy hodně. Když přijdeme odpoledne, já jdu pak do práce, tak to zabere víc než polovinu času jenom tohle (tzn. 2-3 hodiny, pozn. autorky).*“

7.2.7 Domácí příprava mimo domácí úkoly

Respondentky hovořily v souvislosti s domácí přípravou především o domácích úkolech. Vyzvány byly také k tomu, aby mluvily o tom, zda se s dětmi na školu připravují i jinak, než vypracováváním domácích úkolů.

R6 k tomu sdělila: *„Tak snažíme se, protože kvůli tomu čtení, tak se snažíme číst, i venku, všude, kde jdeme, tak se snažíme prostě číst. No, to psaní, snaha je taky, ale toho času už tam moc není. Tím, že jich je víc, a je třeba udělat ještě všechno možný okolo, tak ten čas tam na to moc není, ale snažíme se.“*

R4 pak uvedla: *„Každý den se neučíme, já chodím občas do práce, ale každý den jí zadávám nějakou úlohu, to dělat musí, i když jdu do práce, tak má tady něco připraveno, že si musí zopakovat nebo něco, a po telefonu vysvětlujeme, co má, co nemá. (...) O prázdninách dělala celou knížku, mezi druhou a třetí třídou, tak to jsme měly, to jsme udělaly, to se jí moc nelíbilo, ale udělaly jsme to. No, a teď jsem si opatřila na vyjmenovaný slova, protože já si taky nejsem jistá, a tam je klíč. Tam jsou cvičení, vzadu je klíč, takže to děláme. A když je nejhůř, tak si to napíšeme do počítače, a necháme si to zkontrolovat.“* A dále R4 hovořila o další možnosti, jak se s vnučkou učí: *„No, musíme se snažit, co můžu dát, to jí naučím. Hlavně to chce přitáhnout k tomu, no, snažím se všemožně. Chodíme po (název města, pozn.), tady, teď se učili dělat plánek, názvy ulic, tak jsme studovaly, kde je který divadlo, to všechno se snažíme obejít.“*

Ostatní respondentky o tom, že by s dětmi připravovaly na školu jinak, než plněním domácích úkolů, resp. že by s dětmi realizovaly nějaké aktivity pro jejich rozvoj, nemluvily. Při pozorování bylo zjištěno, že v rodinách respondentek výzkumného souboru (mimo R4), nejsou k dispozici pracovní listy, atlasy či slovníky, které by děti mohly využít.

Autorka práce přináší do rodin, ve kterých pracuje různé pomůcky a materiály, které mají dětem pomoci s rozvojem. Některé pomůcky v rodinách nechává k zapůjčení (např. zeměpisný atlas či slovník cizích slov), do některých rodin přináší pracovní listy, které rodině věnuje, matce i dítěti vysvětlí, jak je používat.

Zde bude uveden záznam pozorování z rodiny R1, kde má autorka největší zkušenost se zapůjčováním i věnováním pomůcek. Když autorka práce přinese nějakou pomůcku k zapůjčení, vysvětlí způsob jejího použití a podpoří matku i děti, aby pomůcku používaly, explicitně vyjádří, že je zřejmé, že může dojít k opotřebení pomůcky, ale pomůcka je určena k praktickému použití. Matka pomůcku vezme a uklidí ji na místo, kam

děti nedosáhnou. Vždy, když autorka práce přijde do rodiny, matka pomůcky vyndá, a ve chvíli, kdy autorka práce odchází, je opět uklízí. Při dotazování se dítěte, zda při domácí přípravě používá pomůcky poskytnuté Archou pro rodiny s dětmi, dítě opovědělo, že nikoliv. Pracovní listy, u kterých bylo řečeno, že jsou určeny pro domácí přípravu syna s matkou, a které autorka práce chtěla několikrát využít při práci s dítětem, byly vždy předloženy v nezměněném stavu, bylo zřejmé, že nebyly při domácí přípravě použity. Matka požádala o to, aby jí Archa pro rodiny s dětmi zapůjčila pohádkovou knihu, aby z ní mohla dětem před spaním předčítat.

7.2.8 Co mi pomáhá aneb zdroje podpory

Zdroje podpory bylo možné rozčlenit podle různých hledisek. Zvoleno bylo rozdělení na zdroje poskytované rodinou a blízkými lidmi, dále zdroje podpory poskytované systémem školství, zdravotnictví a sociálních služeb, a jako poslední skupinou byly zvoleny nepersonální zdroje, které zároveň nejsou v nabídce výše uvedených systémů.

7.2.8.1 Rodina a další blízké osoby

Jak již bylo řečeno, rodiny z výzkumného souboru, jsou všechny rodiny neúplné. R1 uvedla, že sporadicky (pouze v případě anglického jazyka) podporuje mladší sourozence starší sourozenec, který cizí jazyk – na rozdíl od matky – ovládá. R6 uvedla, že se výjimečně (asi dvakrát během celé školní docházky) zapojil otec a matka matky. R5 uvedla z rodiny jako osoby, které se zapojují do domácí přípravy syna, svou matku a také partnera své matky. R2 taktéž uvedla svou matku a také kamaráda dítěte z domu, kde rodina bydlí. Ostatní respondentky uvedly, že žádné zdroje podpory v rodině či mezi blízkými lidmi nemají.

Z výše uvedeného je zřejmé, že rodinná (ani širší) síť není v rodinách z výzkumného vzorku příliš velká.

7.2.8.2 Systém školství

Všechny respondentky (mimo R4) mají zkušenost s tím, že jejich dítě (v rodině R1 a R6 dvě děti) bylo na základě obtíží ve škole vyšetřeno v PPP. Na základě vyšetření bylo zjištěno, že všechny tyto děti (kromě jednoho dítěte z rodiny R1) jsou dětmi se speciálními

vzdělávacími potřebami. U všech těchto dětí byla doporučena individuální integrace a vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu.

U dítěte R2 bylo dále doporučeno, aby se na vzdělávání podílel asistent pedagoga. Z rozhovoru a pozorování je zřejmé, že asistentka pedagoga je pro rodinu velkým přínosem, podporuje dítě, komunikuje s matkou takovým způsobem, aby matka měla co největší možnost sdělením porozumět a mohla se na vzdělání dítěte dle svých možností podílet.

U jednoho dítěte R1 byl doporučen přestup na ZŠ s menším počtem dětí ve třídě, což se podařilo realizovat. K tomu R1 uvedla: „*(Jméno mladšího syna) tam je to úplně suprový, ted'ko, ... (Jméno mladšího syna) nosí jedničky, dvojky. S tím, že loni, předloni, v první třídě dělal opravy, druhá třída byla taková hektická, že byl vůbec rád, že prolezl, a ted'ko vlastně vyznamenaní. Tam jsem strašně šťastná, protože tam je vidět, že ta změna školy mu strašně prospěla. Ono je to tím, že tam jich je málo ve třídě, mají asistentku ve třídě, takže tam je, já nevím, dvě učitelky a zhruba 10 dětí.*“

U dvou dětí R2 byl realizován pobyt ve středisku výchovné péče a následná ambulantní péče tamtéž.

7.2.8.3 Systém zdravotnictví

Systém zdravotnictví nabízí psychiatrickou péči, se kterou mají zkušenost děti z rodin R1, R5 a R6. V těchto rodinách je dítě (v rodině R6 dvě děti), které je z důvodu poruchy pozornosti či poruchy chování medikováno.

Dítě z rodiny R5 bylo opakovaně dlouhodobě hospitalizováno v psychiatrické nemocnici. Rodina R6 má zkušenost s vyšetřením u klinického psychologa.

Do systému zdravotnictví patří i kliničtí logopedové, jejichž služeb děti z rodin R1, R2, R5 využívají.

7.2.8.4 Systém sociálních služeb

Vzhledem k tomu, že autorka této práce je zároveň pracovníkem v zařízení, které poskytuje sociální službu, nebyly respondentky přímo dotazovány na oblast spolupráce s daným zařízením, neboť se autorka práce domnívá, že jejich odpovědi by mohly být ještě více než odpovědi na jiné otázky zkreslené potřebou udržení dobrého vztahu mezi respondentkami a autorkou práce.

Přesto se v některých rozhovorech objevily výpovědi respondentek o jejich spolupráci s pracovníky Archy pro rodiny s dětmi.

R5 na otázku, jak řešit nepořádek syna ve věcech do školy, odpověděla: „*No, tak snažili jsme se, včera se o tom bavil i s Vaší kolegyní, o tom nepořádku, s tím, že si do příštího týdne udělá svojí skříňku, kterou má támhle, že si tam udělá horní patro jenom do školy, a dolní patro pro svoje, co tam má, třeba tam má diplomy, různý co dostával, pak něco co si nakreslil pěknýho na památku, tak aby si to tam dal.*“ R2 k domácí přípravě syna a chystání pomůcek uvedla: „*Musí mu to někdo nutit, jak říkala paní (jméno sociální pracovnice Archy pro rodiny s dětmi), nepřipravovat mu aktovku, musí sám...* A již výše uvedený výrok této respondentky: „*Říkala paní (jméno sociální pracovnice Archy pro rodiny s dětmi), že na něj mám být tvrdší, že je už držkatej na mě, všechno musím říkat třikrát, jde do puberty.*“

R4 se vyjádřila ke zvládnání náročného učiva takto: „*No, jsme tu měli (dobrovolnice Archy pro rodiny s dětmi), jí udělala takovej tahák, to máme vylepený na záchodě. (...) Já jsem strašně ráda (že do rodiny dochází dobrovolnice, pozn.), a kdyby to ještě šlo dál, tak bych byla strašně ráda. Protože já si s tou angličtinou nevím rady. Já jsem to brala přes počítač, oni nemají vůbec psaný, jak se to říká, nic, jo, tak jsme to s tím počítačem, jak se to řekne, tam je to špatně slyšet. Tak teď když máme nějaký problém, tak ta slečna (dobrovolnice Archy pro rodiny s dětmi) nám pomohla i s tou češtinou, jo. Opravdu mi to pomáhá.*“

Další sociální službou, o které se respondentky zmiňovaly, jsou nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (NZDM), tzv. kluby. Protože o nich respondentky hovořily především v souvislosti s volným časem dětí, je o nich pojednáno v kapitole 7.3.1.2

7.2.8.5 Nepersonální zdroje podpory

Mezi nepersonální zdroje podpory byly zařazeny knihy, pracovní listy, popř. další pomůcky pro rozvoj dílčích funkcí dětí a dále ICT.

O využití neelektronických zdrojích bylo pojednáno již v kapitole 7.2.7, zde tedy bude věnována pozornost využití ICT.

Respondentky byly přímo tázány nejprve na to, zda mají v domácnosti k dispozici internet, a poté na to, zda děti ICT v rámci domácí přípravy využívají. R2 a R4 uvedly, že u příbuzných či na chalupě internet je.

R2, R4 a R6 uvedly, že jejich děti nevyužívají ICT k domácí přípravě. R4 uvedla, že to vnučka ještě neumí (3. třída, pozn.), R6 pak: „*Ještě ne. Ještě mají čas. A jak je znám, tak tam budou hledat všechno možný jiný, než učení*“ (děti chodí do 1. a 2. třídy, pozn.).

Ostatní respondentky uváděly, že jejich děti využívají internet především při zpracovávání referátů na určité téma, popř. při přípravě na napsání slohové práce.

Tématem, které se v souvislosti s využitím ICT objevilo, je téma hraní her. Všechny respondentky mají zkušenost s tím, že jejich děti hrají hry. Z jejich výpovědí byl znát rozporuplný vztah této skutečnosti. R4 uvedla: „*Říká, „já se jdu učit“, a zatím tam vytáhne tablet.*“ R6 uvedla hry jako nouzový způsob zabavení dětí: „*Ted'ko teda dostali od táty telefon k Vánocům, to neví, že od táty, že jo, takže hrajou na telefonu hry. Na počítač já je moc nepouštím, protože už mi jeden zničili, takže počítač moc ne. Měli playstation, ale ten už jako taky nefunguje. (...) Telefon mají každé svůj, ale oni ti dva už jsou takový skoro nepoužitelný. Ale snažíme se, aby u těch her nebyli pořád, je to takový nouzový, že se tím zabaví. U televize, u ničeho nevydrží. A hry u toho vydrží chvíli, takže aspoň něčím se takhle zabaví, když je největší nouze.*“

Zajímavá byla výpověď R3, která řekla: „*Je to prakticky naše vina těch rodičů, že jsme jim to dovolili (hrát počítačové hry, pozn.). Ale zase když chodíte do práce, nebo máte víc těch dětí, a abyste měla chvíli od toho dítěte klid, tak to dovolíte. (...) Ale odtrhněte ho pak od toho počítače, když se Vám do toho zažere, on neumí přestat. To je dneska ta elektronika. Je to vina i nás rodičů.*“ Respondentka na jednu stranu reflektuje, že nastavení hranic ve vztahu ke hrám je v kompetenci rodičů, dále má potřebu samu sebe ospravedlnit a nakonec (ne)zodpovědnost přisuzuje dítěti.

7.2.9 Shrnutí kategorie

Vzdělávací proces dětí z rodin výzkumného souboru je respondentkami vnímán jako problematický. Zdrojem problematičnosti, obtížnosti, vzdělávání dítěte je pro respondentky dítě samé. Dítě, které je nepozorné, dítě, které lže, které se málo snaží, které je v pubertě.

Dítě je zodpovědné za svůj vzdělávací proces, dítě, kdyby se snažilo, by mělo lepší výsledky, lépe by školu zvládalo. Rodič je v komunikaci a interakci se školou pasivní, možná právě proto, že za toho, kdo je za vzdělávání zodpovědný, považuje dítě.

Rodič je zodpovědný za to, aby dítě mělo domácí úkoly, proto prohledává tašku do školy, notýsek či žákovskou knížku. Rodič je také zodpovědný za to, aby dítě mělo připravené věci do školy, proto o nich má přehled, proto je často sám připravuje. Rodič je zodpovědný i za pomůcky půjčené institucí, proto je hlídá, a nedopustí, aby byly dítětem používány.

Příprava do školy pro rodiny výzkumného vzorku znamená vypracovávání domácích úkolů, které samo o sobě představuje velkou obtíž. Nebylo zjištěno, že by v rodinách byly realizovány např. přípravy na předměty, ze kterých není domácí úkol, či aktivity zaměřené na rozvoj dítěte obecně.

Absence širší podpůrné sociální sítě může prohlubovat celkovou osamocenost rodiny a nemožnost dosahovat nároků, které jsou společností na rodiče kladeny. V každé rodině (mimo rodinu R4) je dítě, které má diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby, resp. zdravotní postižení, což s sebou přináší specifické nároky na způsob přístupu rodiče k dítěti.

Internet, který většina rodin z výzkumného vzorku má k dispozici, nabízí řadu materiálů, které jsou zdarma dostupné a které by bylo možné pro rozvoj dílčích funkcí dítěte použít. Je zde však pravděpodobně obtíž v neznalosti možností, které ICT nabízí. U zdrojů, které nejsou přístupné zdarma, je nejspíše problematická právě jejich cena, resp. to, že jim není dáována taková důležitost, aby byly pořízeny.

7.3 Volný čas – finanční zátěž

7.3.1 Volný čas dítěte

7.3.1.1 Hraje hry a je venku

Již v kapitole 7.2.8.5 bylo pojednáno o počítačových hrách, které jsou náplní volného času dětí všech respondentek. R5 k tomu, jak syn tráví volný čas, řekla: „*No, hlavně hraje playstation. No, na tabletu si sem tam pustí nějakou film nebo nějakou hudbu, ale spíš bych řekla, že největší přednost dává těm playstationovým hrám.*“

R1 a R2 uváděly, že mimo hry se také děti dívají na televizi (pozorováním bylo zjištěno, že v těchto dvou rodinách je televize zapnutá vždy, když autorka práce přichází do rodiny).

Další možností trávení volného času, je být venku. Tento způsob trávení volného času uváděly R1, R2, R3 a R5.

R2 k tomuto řekla: „*Chodí ven s tím kamarádem, třeba. Sem do parku, nebo na koloběžku...*“ A R3 ve své výpovědi vyjádřila to, o čem mluvily i další respondentky, jejichž děti takto tráví volný čas: „*Chodí ven. Co vytváří venku, nevím, a ani to radši vědět nechci, protože už nějaký problém jednou byl; no jednou, o těch dalších nechci vědět.*“

Děti těchto respondentek tráví čas venku bez dohledu a dozoru svých matek či jiných dospělých osob. Respondentky nemají přesnou představu o tom, kde jejich děti jsou, a jak volný čas tráví.

7.3.1.2 Kroužky a kluby

Do této kategorie spadají volnočasové aktivity organizované institucemi. Institucemi nabízejícími volnočasové aktivity, které děti z rodin výzkumného souboru využívají, jsou školy a NZDM. Děti z rodin R3 a R6 nenavštěvují žádné organizované volnočasové aktivity.

Mezi konkrétní volnočasové aktivity, které děti navštěvují a které spadají pod školu, patří především sportovní aktivity – fotbal a florbal (děti z rodin R1 a R5), dítě z rodiny R4 navštěvuje zpěv a dramatický kroužek. Děti z rodin R1 a R2 navštěvují klub, o existenci těchto zařízení ví i R3 a R6.

R6 uvedla: „*Ted'ko se připravujem na to (jméno NZDM), takže to musím zkouknout. Na ty stránky, ještě jsem neměla čas. O tom mi říkala kamarádka a i Vaše kolegyně, takže na to se chystám, aby se zabavili, protože potřebujú kolektiv.*“ R3 k tématu řekla: „*Jsem se tenkrát taky s paní (jméno sociální pracovnice OSPOD), jsme se o tom bavily, ona mi poslala tam (jméno NZDM). Jsem to ale pak řekla doma před tím starším synem, on mi říkal, že by ho tam nedával, protože prostě tam taky párkrát byl, že prej to tam tak nějak... Jsem říkala, stejně jako z města dojíždět na (jméno čtvrti) to nevím. Jako na nějaký kroužky, to je placený, to si zase dovolit nemůžu. Kroužky ne.*“

Chlapec z rodiny R2 chodí do klubu na florbalový kroužek, děti z rodiny R1 nechodí na konkrétní aktivitu a R1 dodává, že nechodí ani moc často, maximálně několikrát za měsíc.

K vyjádření R3 je třeba říci, že i další respondentky zmiňovaly finanční zátěž, kterou volnočasové aktivity představují, zvláště pokud je dětí v rodině více. K tomu je třeba dále uvést, že NZDM je postaveno na principu nízkoprahovosti, využívání je tedy zdarma, zároveň ve městě, kde žijí rodiny výzkumného souboru (mimo rodinu R5), jsou čtyři organizace, které tuto sociální službu realizují, takže je zde poměrně rozsáhlá možnost výběru.

Autorka práce se dotazovala, zda děti, které chodí do NZDM využívají možnost podpory ve školní přípravě, neboť tato bývá součástí služeb poskytovaných v zařízení. R2 říkala, že toto její syn nevyužívá, R1 pak hovořila o tom, že některé z jejích dětí toto sporadicky využívalo v minulosti.

7.3.2 Rodinný volný čas

Společně strávený volný čas v rodinách respondentek je spíše výjimečný. Při otázce po společně tráveném volném čase bylo zřejmé, že respondentky (mimo R4) musely pátrat v paměti. Z odpovědí bylo zřejmé, že společné volnočasové aktivity jsou spíše nahodilé a jednorázové události, než že by se pravidelně opakovaly.

R2 a R6 uvedly, vzhledem k tomu, že součástí domácnosti je také pes, jako volnočasovou aktivitu společné procházky se psem; R2 dále uvedla jako společnou volnočasovou aktivitu sledování televize či návštěvy ostatních svých dětí, které jsou v ústavní péči.

R1 a R5 hovořily o výše zmíněných jednorázových aktivitách, slovy R1: *„Aktivity, jednou za čas občas vyrazíme o víkendu na jednodenní výlet, hrady, já nevím, prostě tyhlety, okolí (jméno města), procházky. Loni v létě jsme spolu byli všichni na přehradě. Jako není to pravidelně, podle financí, podle možností, podle času. Ale snažím se alespoň jednou za čas s nima to odpoledne strávit se všema najednou.“* I R5 zmínila otázku financí: *„No, tak si povídáme, dřív jsme jezdili na výlety, když byla možnost. Ted' co plánujeme letět v létě někam do zahraničí, protože je to všechno otázka peněz poslední dobou. Vlastně kluk si našel koníčky, ted' chce kolo, i ten florbal a fotbal něco stojí. Na fotbal má kopaček, to mu už za chvílku ani nebude. (...) Takže když ta otázka peněz byla jiná a bylo s kým, že jste mohla se svézt s někým, tak i to bylo jiný vyžití.“*

Zajímavou výpověď poskytla R4: *„Jezdíme na kole, teda (jméno vnučky) jezdí na kole, já mám koloběžku. Já už jí na tom kole nestačím, mě bolí kolena, tak já jsem si*

pořídila koloběžku, ale mám to na elektriku, se sedátkem. Tak chodíme do (sportovní areál), (jméno vnučky) jezdí na bruslích, tak tam jezdíme i z chalupy, no jak se dá. Byli jsme na přehradě, tam máme taky chalupu, tam (jméno vnučky) jezdí na lodi. To se jí snažím naučit, to, co jsme měli my, plavat. Plave už perfektně, co můžu, no. Loni jsme začaly s těma bruslema, už jí to jde pěkně. To jsem taky jezdila, teď už se nějak bojím. Ale mám je ještě, asi je zase vytáhnu. Teď už se zdokonalila, nemusím už u toho bejt, se mi už nebude chytat, budu moct taky. Loni se mi ještě přichytávala, tak to jsem se bála, že bych padla, že by to bylo špatný, no, teď když už bude sama, tak bychom mohly zase začít.“ Z výpovědi R4 velmi vyznívá její zájem, její snaha o to, předat dítěti vše, co může.

7.3.3 Shrnutí kategorie

Volnočasové aktivity, které jsou založeny na tom, že je rodič zaplatí, ať už je to volnočasová aktivita pro dítě či pro celou rodinu, jsou respondentkami vnímány jako zatěžující právě proto, že jsou placené.

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež jsou v místě bydliště respondentek dostupná, ale přesto nejsou využívána natolik, jak autorka práce očekávala. Důvodem může být nedůvěra v tato zařízení, kterou jedna z respondentek vyjádřila, dále také neznalost celé škály nabídky těchto zařízení či snad to, že se nenachází v bezprostřední blízkosti místa bydliště respondentek, a bylo by třeba, aby tam rodič děti doprovodil.

7.4 O čem se mlčí

Co nebylo přímo zmíněno respondentkami, ale bylo zjištěno analýzou dokumentů zachycujících spolupráci rodin výzkumného souboru s Archou pro rodiny s dětmi, jsou konkrétní projevy sociálního znevýhodnění v každé rodině.

Pro porozumění kontextu a vysvětlení konstrukce centrální kategorie (viz kapitola 7.5) zde budou ve stručnosti představeny obtíže, se kterými se jednotlivé rodiny potýkají.

Rodina R1: matka a pět dětí ve věku od 6 do 18 let; dlouhodobá nezaměstnanost matky; časté stěhování rodiny; zkušenost s domácím násilím; otec tří mladších dětí ve výkonu trestu odnětí svobody; pobírání dávek hmotné nouze, otcové děti neplatí alimenty.

Rodina R2: matka s mentálním postižením a jedno dítě (další 4 děti v ústavní péči); dlouhodobá nezaměstnanost matky; diagnóza deprese u matky; pobírání dávek hmotné nouze, otec dítěte neplatí alimenty.

Rodina R3: matka a jedno dítě; v domácnosti ještě vnučka matky, kterou má matka v pěstounské péči; dále matka matky a další již plnoleté děti matky; dlouhodobá nezaměstnanost matky; otec dítěte neplatí alimenty.

Rodina R4: babička, která má v péči vnučku (matka vnučky závislá na návykových látkách, dluhy, otec obdobně); dále v domácnosti žijí rodiče babičky, kteří jsou seniorského věku a potřebují péči; babička v důchodu, přivydělává si brigádou; matka vnučky o dceru nejeví zájem, neplatí alimenty.

Rodina R5: matka a jedno dítě; v domácnosti dále bratr matky s mentálním postižením, matka matky s psychiatrickým onemocněním a partner matky, v rodině zátěž v podobě psychiatrických onemocnění v přímé příbuzenské linii, zkušenosti s dlouhodobými léčebnými pobyty v psychiatrických nemocnicích, matka zaměstnána – polovinu týdne o dítě pečuje matka matky, otec neplatí alimenty.

Rodina R6: matka a tři děti (trojčata); matka zaměstnána – noční směny; v době, kdy je matka v práci, o děti pečuje matka matky; vztahy mezi matkou matky a matkou nestabilní; otec dětí neplatí alimenty.

Za připomenutí stojí to, co již bylo uvedeno, totiž, že v každé rodině je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami různého charakteru. To, co zatím uvedeno nebylo, a autorka práce se domnívá, že je třeba uvést, aby nedošlo k vytvoření mylné představy o rodinách výzkumného souboru, je, že ani jedna rodina výzkumného souboru nepřísluší k žádnému menšinovému etniku.

7.5 Celkové shrnutí

Na základě analýzy dat byly konstruovány jednotlivé kategorie, o kterých bylo pojednáno výše, byla vytvořena centrální kategorie, kterou je „*vyčerpání rodiče*“.

Příčinami vzniku této centrální kategorie mohou být výše charakterizované kategorie rodič bez zkušenosti s domácí přípravou na školu na prvním stupni základní školy a absence širší sociální podpůrné sítě.

Mezi další příčiny lze zařadit sociální znevýhodnění rodin výzkumného souboru, jehož konkrétní hrubé obrysy byly naznačeny v kapitole 7.4.

Lze se domnívat, že v rodinách, které se potýkají s existenčními obtížemi (matka samoživitelka, často dlouhodobě nezaměstnaná, více dětí v rodině atd.), je neustálé riziko

nemožnosti naplnit základní fyzické potřeby člověka, a oblast vzdělávání v nejširším slova smyslu se pak dostává do pozadí zájmu rodičů.

Vyčerpání rodiče může být příčinou a zároveň důsledkem toho, že rodič přisuzuje obtíže vzniklé v procesu vzdělávání dítěti, stejně tak jako mu přisuzuje i zodpovědnost za tento proces. Životní zkušeností respondentek je, že ony nebyly ve vzdělávacím procesu svým nejbližším okolím nijak zvlášť podporovány. Tuto zkušenost mohou přenášet i na své děti.

Přenášení zodpovědnosti za proces vzdělávání na dítě a vnímání rodiče sebe sama jako toho, kdo je zodpovědný za pomůcky a domácí úkoly, je odpovědí na specifickou výzkumnou otázku, jak rodič vnímá sám sebe v procesu vzdělávání svého dítěte.

Ze zjištěného lze vyvozovat, jakoby už byly respondentky natolik přehlceny existenčními obtížemi, že nemají sílu, resp. motivaci k aktivitě v oblasti podpory dítěte v jeho rozvoji. Tím lze vysvětlit i nevyužívání zdrojů podpory, byť by tyto splňovaly podmínku nízkoprahovosti ve smyslu finanční nenáročnosti. Otázka po využití zdrojů podpory byla jednou ze specifických výzkumných otázek, bylo poukázáno na to, že využití dostupných zdrojů se jeví jako nedostatečné (NZDM, ICT), stejně tak bylo poukázáno na to, že některé zdroje (např. rodinná síť) často zcela chybí.

Domácí příprava dětí z rodin respondentek sestává z plnění domácích úkolů. Již toto se pro mnohé respondentky jeví jako obtížné a vyčerpávající. Žádné další aktivity pro rozvoj dítěte, pravidelná příprava na některé výukové předměty, opakování či procvičování probíraného učiva nejsou povětšinou v rodinách respondentek realizovány. Tato zjištění jsou odpovědí na specifickou výzkumnou otázku týkající se způsobu průběhu domácí přípravy dětí.

Při zaměření se specifickou výzkumnou otázkou po trávení volného času, lze říci, že organizovaný volný čas může představovat v kontextu nenaplněných základních potřeb rodiny přílišnou finanční zátěž; ten, který by byl zdarma, však právě nutnost výdeje energie, kterou pravděpodobně není kde načerpat.

V závěru této kapitoly by snad bylo dobré vrátit se ještě k výzkumnému souboru a poukázat na to, že R4 se vymykala ostatním respondentkám, a nelze na ni vztáhnout centrální kategorii vyčerpání rodiče. Při zkoumání toho, proč tomu tak v rodině této respondentky je, bylo zjištěno, že v této rodině se nevyskytuje ona opakující se, resp.

neustále hrozící nejistota možnosti naplnit základní životní potřeby. Přesto tato rodina spadá do skupiny rodin potýkajících se se sociálním znevýhodněním, a tento případ může být dokladem širšího fenoménu sociálního znevýhodnění, resp. jeho jedním konkrétním příkladem.

Výzkumné šetření přineslo vzhled do situace dítěte se sociálním znevýhodněním na prvním stupni základní školy v kontextu možností rozvoje jeho dílčích funkcí, tím byly zodpovězeny specifické výzkumné otázky i hlavní výzkumná otázka.

Ze zjištěných skutečností vyplývá, že rodiny potýkající se se sociálním znevýhodněním potřebují k tomu, aby se mohly zaměřit na rozvoj dílčích funkcí svých dětí, především intenzivní podporu. O podobě této podpory bude pojednáno v následující kapitole.

7.6 Doporučení pro praxi

Podpora musí být nízkoprahová, tj. rodinám přístupná. Měla by tedy být realizována přímo v přirozeném prostředí rodiny, pokud je to možné, nebo v prostředí, které je pro rodinu dostupné. Tím bývá především škola (i když není a priori myšleno, že tím, kdo by měl podporu poskytovat, musí být pouze škola). Finanční dostupnost, na kterou zde bylo již několikrát upozorněno, je taktéž nutností.

Podpora samotná by pak měla být jak individuální pro každé jednotlivé dítě, tak i skupinová např. pro sourozeneckou nebo i širší skupinu dětí.

Pokud by byla vzata v úvahu např. konkrétní sociální služba sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi, pak by v ní měl mít speciální pedagog své pevné místo, a jeho dvěma základními funkcemi by mělo být: odlehčení ve smyslu času stráveného pouze s dítětem, kdy má rodič možnost odpočinku v jakémkoliv slova smyslu, a dítěti se dostává odborné péče; podpora a vzdělávání, při nichž speciální pedagog zapojuje do práce s dítětem právě rodiče, a praktickou realizací rozvojových (nebo reedukačních) aktivit jej edukuje. Celé rodině jsou tak vytvářeny optimální podmínky pro to, aby se, i ve své obtížné životní situaci, kterou obvykle nelze vyřešit v krátkodobém časovém horizontu, mohla zaměřit na tu životní oblast, která je jinak odsouvána do pozadí z výše uvedených důvodů.

Jako důležité je pak vnímáno to, aby byla rozšířena funkce školního speciálního pedagoga, a jeho možností individuální práce s dítětem, a aby tento měl možnost

porozumět sociálnímu prostředí, ze kterého dítě pochází. Stejně tak by bylo potřeba rozšíření funkce školního sociálního pracovníka, který by mohl ono porozumění sociálnímu prostředí zprostředkovat.

Z toho vyplývá nutnost úzké spolupráce mezi systémem školství a sociálních služeb, resp. vytváření podmínek pro to, aby zde mohli pracovat odborníci, kteří budou mít zkušenosti s přímou prací v obou těchto systémech, které budou moci do své práce integrovat, a prakticky je zde uplatňovat.

Zde je také potřeba říci, že tím, kdo může být iniciátorem i realizátorem, resp. podpůrným elementem pro rozvoj dílčích funkcí dětí, nemusí být jen speciální pedagog, ale právě i sociální pracovník, popř. dobrovolník, pokud absolvují určitý druh vzdělání v této oblasti (to může být např. kurz, náslechy u speciálního pedagoga apod.).

Z výzkumného šetření vyplynula dále potřeba hledání efektivních nástrojů pro komunikaci mezi rodičem a školou. Každá z těchto stran může nabídnout jiné možnosti, prostředníkem, resp. facilitátorem této komunikace by zde opět mohli být (a v praxi již někde jsou) pracovníci sociální služby, stejně tak by to ale mohl být již výše zmíněný školní speciální pedagog či školní sociální pracovník. Nastavení vzájemné komunikace, která je pro rodiče i školu bezpečná, může přinést posun změny role rodiče ze „*správce tašky*“ k roli aktivního účastníka vzdělávacího procesu dítěte, škola by pak tím mohla více porozumět kontextu prostředí, ze kterého děti pocházejí. To by v důsledku mohlo přinést opravdu individuální nastavení podpory dítěte vycházející z kontextu podmínek a možností konkrétní rodiny.

Nutné je také s rodiči opakovaně otevírat téma optimálního zázemí pro domácí přípravu dětí. Výše byly nastíněny konkrétní prostorové podmínky v rodinách respondentek. O některých z nich lze říci, že nejsou pro děti podpůrné - např. jediná židle na kolečkách v domácnosti, kde jsou tři děti, z toho dvě s ADHD, je pro tyto rušivá a nevhodná. Tím, kdo může téma podpůrného prostředí obecně rodičům prezentovat, je škola, popř. PPP, pracovníci sociální služby pak mohou rodinu podpořit v praktickém uspořádání domácnosti, zajištění potřebného nábytku apod.

K tomu, aby byla více využita nabídka nízkoprahových zařízení pro děti a mládež, je třeba osvěta rodin, aby o této nabídce věděly; škola se jeví jako ideální místo pro to, kde tuto osvětu realizovat. Pravděpodobně je třeba, aby byla osvěta zaměřena na prezentaci toho, že tato zařízení nejsou jenom pro ty, kteří na jiné volnočasové aktivity nemají

dostatek financí, ale hlavně, že je to sociální služba, jejímž principem je (mimo nízkoprahovost) vytváření bezpečného prostředí; pracují v ní odborníci – sociální pracovníci, kteří mohou dětem a mládeži nabídnout velké množství aktivit, jejichž cílem je především prevence vzniku a rozvoje sociálně-patologických jevů. Je tedy třeba najít způsob, jak rodičům ukázat výhody trávení času jejich dětí v klubu, oproti tomu, když čas tráví tzv. venku.

Pro to, aby mohlo být zmírňováno vyčerpání rodiče, by byla mimo jiné potřeba dostupná psychoterapeutická podpora; dostupná finančně, pro jednotlivce, i pro celý rodinný systém. Na základě znalostí historie rodin výzkumného souboru lze říci, že sociální znevýhodnění se týkalo již předchozích generací, jednotliví členové těchto rodin se potýkají s konkrétními projevy sociálně-patologických jevů, s traumaty, která se jeví, jako dlouhodobě a komplexně neřešena, a která mohou mít negativní vliv na současný život rodin. Současná nabídka psychoterapeutické podpory je povětšinou pro rodiny nedostupná.

Protože se nepříznivá sociální situace rodiny (sociální vyloučení) ukázala jako limitující faktor pro možnosti rozvoje dílčích funkcí dětí, pak lze říci, že i zintenzivnění spolupráce se sociálními pracovníky, resp. se sociálními službami a dalšími, kteří se mohou podílet na podpoře stabilizace této sociální situace, se jeví jako podstatná součást podpory rodiny.

Rozvoj dílčích funkcí u dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku se v rodinách výzkumného souboru již děje prostřednictvím spolupráce těchto rodin se sociální službou sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi, je ale omezen kapacitou speciálního pedagoga, resp. malou možností intenzivnější spolupráce s jednotlivými rodinami. Zde by opět bylo potřeba více finančních prostředků, resp. celkově větší podpora a koncepce projektů zaměřených (nejen) na podporu vzdělávání dětí z rodin potýkajících se se sociálním znevýhodněním – sociálním vyloučením.

8 Diskuse

V této kapitole budou diskutovány závěry realizovaného výzkumného šetření s poznatky, které přináší odborná literatura.

Žádné z dětí výzkumného souboru nebylo školským poradenským zařízením diagnostikováno jako dítě se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu sociálního znevýhodnění dle definice školského zákona, resp. příslušné vyhlášky. Nezařazování dětí do této kategorie je autory vysvětlováno (Člověk v tísní, o.p.s., 2013; Kolektiv autorů, Univerzita Palackého v Olomouci, Člověk v tísní, o.p.s., 2015) neexistencí diagnostických kritérií pro určení tohoto znevýhodnění a stigmatizací, která z tohoto označení vyplývá, jak bylo uvedeno v kapitole 2.3.

Bylo zjištěno, že některé děti z výzkumného souboru jsou dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu zdravotního postižení, mají tedy nárok na podpůrná opatření, která jsou zákonem ustanovena. Sociální znevýhodnění těchto dětí však není nijak reflektováno, ty, které nejsou dětmi se zdravotním postižením, tak ze systému podpory „vypadávají“, u těch které zde jsou z důvodu zdravotního postižení, ale nemusí být brán zřetel na sociální znevýhodnění.

Změnu v tomto ohledu by měla přinést novela školského zákona (Zákon č. 82/2015 Sb., MŠMT, 2015), která již nerozlišuje děti na děti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním, ale rozlišuje míru potřeby podpory dětí do pěti základních stupňů. Účinnost této novely by měla být od 1. 9. 2016.

Dle Habarta (in Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2015, s. 5) je „zákon v tomto smyslu prázdnou slupkou, která bude naplněna až novelizovanou vyhláškou v kombinaci s funkčně nastaveným systémem financování.“ Novela vyhlášky je v současnosti vytvářena MŠMT a její podoba není známa.

V souvislosti s výše uvedenou změnou zákona, se také hovoří o podpoře dětí s oslabením kognitivního výkonu, tzv. hraničních dětí (Kolektiv autorů, Univerzita Palackého v Olomouci, Člověk v tísní, o.p.s., 2015; Valenta in Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci, 2015).

Tato práce se sice nezaměřovala na zjišťování toho, zda děti výzkumného souboru spadají do kategorie dětí s oslabením kognitivního výkonu, vzhledem k tomu, že „jde

zejména o žáky ohrožené propadnutím, žáky s podprůměrným intelektem, žáky nemotivované a pocházející z takového soc. kulturního prostředí, v němž vzdělání není hodnotou apod.“ (Kolektiv autorů, Univerzita Palackého v Olomouci, *Člověk v tísní*, o.p.s., 2015, s. 24), lze však předpokládat, že některé děti (nejen) z výzkumného souboru by do této kategorie mohly patřit, a nová legislativa by i jim mohla přinést tolik potřebnou podporu.

Shodně s *Člověkem v tísní*, o.p.s. (2013) výzkumné šetření v této práci poukázalo na to, že sociální znevýhodnění nemusí souviset s odlišnou etnicitou (v kontextu ČR tedy především s lidmi, kteří jsou majoritní společností označováni jako Romové), ale v těchto konkrétních případech především s nízkým socio kulturním postavením rodin (Kolektiv autorů, 2011), tedy i nedostatečnou podporou ve vzdělávání.

O rodinách výzkumného souboru nelze říci, že by žily v sociálně vyloučených lokalitách, o kterých bylo pojednáno ve druhé kapitole, a které představují nejvýraznější projev sociálního znevýhodnění, nicméně lze říci, že rodiny výzkumného souboru mohou být vyloučené v některých dílčích aspektech sociálního vyloučení, a specifika týkající se problematiky vzdělávání, která se vyskytují u lidí žijících v sociálně vyloučených lokalitách, lze nalézt i zde.

Dosažené vzdělání rodičů, resp. jejich schopnost uplatnit se na trhu práce ovlivňuje to, jak tito rodiče pohlízejí na vzdělávání svých dětí (Kolektiv autorů, 2011).

Výzkumné šetření prokázalo, že respondentky povětšinou dosáhly vyučení, což je sice odlišné od situace, která je popisována u většiny obyvatel sociálně vyloučených lokalit (nedokončené základní či pouze základní vzdělání, viz GAC spol. s.r.o., 2015; Kolektiv autorů, 2011), nicméně i tak se tyto respondentky potýkají s dlouhodobou nezaměstnaností, popř. mají zaměstnání, které dle jejich názoru nepřináší tolik financí, aby si např. mohly dovolit financovat volnočasové aktivity svých dětí, pomůcky apod.

U většiny dětí výzkumného souboru bylo diagnostikováno ADHD, popř. některé specifické poruchy učení. Kapitola 4. 4 pojednává o nápravě specifických poruch učení a chování. Jako zásadní jsou uvedeny zásady multisenzoriálního přístupu a pravidelnosti. Dále je pak uvedeno, že český trh nabízí řadu materiálů pro nápravu specifických poruch učení a chování i materiálů pro rozvoj dítěte obecně.

Výzkumné šetření prokázalo, že respondentky ví o ADHD svých dětí, hovoří o nich jako o dětech nepozorných. Nezmiňovaly se však o dalších diagnostikovaných poruchách, ani o doporučeních pro nápravu, které by jim předložila např. PPP.

Výzkumné šetření poukázalo na materiální i prostorovou vybavenost rodin, i jejich představu o tom, co znamená pojem domácí příprava (viz kap. 7.2).

Tyto poznatky odpovídají tomu, co prezentuje (Kolektiv autorů, 2011, s. 16, 52, 56): „*Jde zejména o nedostatek nebo nízkou kvalitu materiálních podmínek, ale i podnětů k systematickému učení a vzdělávání se. (...) Charakteristické je, že samotné slovo podnět je mimo rámec chápání i slovník rodin... (...) V domácnostech nejsou knihy a pomůcky potřebné ke školní práci, ani hračky, které by dětem sloužily jako podpora rozvoje různých dovedností a znalostí i jako opora v učení. (...) Děti nemají motivační pomůcky vhodné pro jejich věk, které by je podněcovaly ke zvědavosti a tvořivé činnosti.*“

Dále Kolektiv autorů (2011) uvádí obdobné závěry jako realizované výzkumné šetření co se týče prostorou dětí pro učení, který v rodinách povětšinou chybí, a nejčastěji využíván stůl v kuchyni, který je pro všechny a především pro jiné účely, než je učení, i poznatky týkající se toho, že absenci pomůcek a materiálů zaměřených na rozvoj nelze vykládat pouze nepříznivou finanční situací rodiny. Kolektiv autorů (2011) vykládá tuto absenci spíše nepochopením smyslu těchto pomůcek. Realizované výzkumné šetření potvrdilo, že finance nebudou jedinou překážkou pro absenci pomůcek, důvodem bylo shledáno vyčerpání rodiče a možná neznalost možností, které nabízí internet.

Z výzkumného šetření vyplývá, že materiály, o kterých bylo usuzováno, že jsou široké veřejnosti běžně dostupné, rodinám výzkumného souboru dostupné nejsou, ať už proto, že z důvodu financí, či proto, že tyto neví o jejich existenci, nebo nerozumí jejich smyslu.

V kapitole 5 byly představeny vybrané možnosti podpory dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku, které nabízí systém školství a sociálních služeb.

Výzkumné šetření poukázalo na to, že děti v rodinách výzkumného souboru sice mají IVP, ale respondentky o něm vůbec nehovořily, stejně tak jako o službách nabízených PPP, odkladu povinné školní docházky či přípravném ročníku. Jediná z respondentek, jejíž dítě využívá služeb asistenta pedagoga, toto hodnotila jako významný zdroj podpory, další respondentka pak jako významný zdroj podpory uvedla přechod dítěte do školy s menším

počtem dětí ve třídě (o tomto institutu jako zdroji podpory nebylo v teoretické části práce pojednáno).

V souvislosti se systémem sociálních služeb respondentky hovořily o své spolupráci s pracovníky sociální služby sociálně-aktivizační služby pro rodiny s dětmi a sociální služby nízkoprahová zařízení pro děti a mládež, o spolupráci s jinými sociálními službami nehovořily.

Kolektiv autorů (2011) poukazuje na to, že v prostředí sociálně vyloučených lokalit často funguje širší rodina jako zdroj podpory, že jednotlivé byty jsou obývány více generacemi jedné rodiny. V realizovaném výzkumném šetření se však ukázalo, že jednak respondentky (mimo jednu) neobývají byty s dalšími příslušníky širší rodiny, dále se ukázalo, že jejich rodinná síť je v podstatě mizivá, a nijak významně je tedy nepodporuje.

Kolektiv autorů (2011, s. 52) upozorňuje na odlišný postoj lidí ohrožených sociálním vyloučením ke vzdělání jako takovému, což by mohlo být i dílčí příčinou přenášení zodpovědnosti za proces vzdělávání z rodiče na dítě: *„Výchova je více intuitivní, minimálně zasazená znalostmi, vědomostmi, vzdělávacími trendy a je zaměřena na zvládnání praktického života. (...) Není výjimkou, že v několika generacích této rodiny nepřineslo vzdělání jejím členům zkvalitnění života a nemělo ani finanční efekt nebo vliv na zvýšení statusu rodiny. Změna výchovné strategie tak není ničím motivována.“*

A zde je snad dobré znovu připomenout již uvedené, totiž, že to, co se příslušníku majority může zdát jako neracionální, neefektivní, může být pro člověka žijícího v odlišném sociálním kontextu životní nutností, resp. zcela racionální a inteligentní (Kolektiv autorů, 2011).

Tak jako z výzkumného šetření v této práci vzešla doporučení pro praxi spočívající především v podpoře rodin dětí se sociálním znevýhodněním, pojednává o nutnosti podpory i Člověk v tísni, o.p.s. (2013). Ten nabízí řadu praktických doporučení, v podstatě shodných s doporučeními navrhovanými autorkou této práce, od individuální podpory dětí se sociálním znevýhodněním, přes podporu rodičů těchto dětí, až po podporu systémové spolupráce. Dále je důraz kladen na účinnou komunikaci mezi všemi zúčastněnými subjekty a na pravidelnost, resp. dlouhodobost podpory.

9 Závěr

Cílem této práce bylo prozkoumat možnosti rozvoje dílčích funkcí u dětí se sociálním znevýhodněním v mladším školním věku.

Bylo zkoumáno, jak sociální znevýhodnění těchto dětí a jejich rodin limituje možnosti rozvoje, zároveň byla předložena doporučení pro praxi, která by mohla přispět k tomu, aby byly tyto limity zmenšovány, či zcela překonávány.

Jako zásadní se projevilo přenášení zodpovědnosti za proces vzdělávání z rodiče na dítě a celkové vyčerpání rodiče, které ve svém důsledku vede k tomu, že v rodinách těchto dětí cílené aktivity pro jejich rozvoj nejsou realizovány. Povětšinou jedinou společnou aktivitou dítěte a rodiče ve vztahu k řízenému učení se zdá být vypracovávání domácích úkolů.

Jako překvapivé se ukázalo nevyužití dostupných zdrojů podpory – pomůcek přinášejících pracovníky sociální služby, materiálů dostupných na internetu či nabídky NZDM. Při hlubším zamyšlení se nad těmito skutečnostmi a jejich zasazení do kontextu životní situace dětí se sociálním znevýhodněním, se ukazuje, že nejspíše bude třeba věnovat více pozornosti vysvětlování smyslu těchto zdrojů podpory a praktická ukázka jejich možného pozitivního efektu pro rodiče i dítě.

Jako překvapující v negativním slova smyslu se bohužel ukázal vztah rodiče a školy, resp. v podstatě neexistence efektivní komunikace mezi rodičem a školou, která je nejspíš mimo jiné dána pasivním přístupem rodiče k této komunikaci a spolupráci. I zde bude třeba podpořit rodiče i školu, aby porozuměli tomu, co by jim i dětem mohlo zefektivnění komunikace a spolupráce přinést.

Při realizaci výzkumného šetření, resp. při analýze dat, se objevila řada otázek, které by mohly být předmětem dalších výzkumných šetření. Jako zásadní se např. jeví otázka, jak je v praxi realizováno vzdělávání těchto dětí dle IVP, resp. jakou roli v tomto procesu sehrává rodič dítěte.

Dále se opět ukázala potřeba větší provázanosti – spolupráce – systémů školství, sociálních služeb, zdravotnictví (a dalších), které s těmito rodinami přicházejí do styku. Každý z těchto systémů má specifické nástroje podpory, které by mohl nabídnout a které, pokud by byly koordinované, by mohly mít velký pozitivní efekt.

Na úplném konci je dlužno připomenout již zmiňovanou novelu školského zákona, která by měla přinést nové možnosti pro všechny děti, které potřebují podporu ve vzdělávání, zároveň je však třeba k této skutečnosti přistupovat střízlivě, neboť legislativní rámec je důležitý, ale neméně důležití jsou ti, kdo v tomto rámci vykonávají své profese a přímo pracují s dětmi a jejich rodinami, tedy především pedagogové, speciální pedagogové, sociální pracovníci, psychologové, psychiatři, dobrovolníci a všichni další.

10 Seznam použité literatury

1. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2010. *Kapitoly ze specifických poruch učení I: Vymezení současné problematiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita. 128 s. ISBN 978-80-210-5299-4.
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava, 2012. *Specifické poruchy učení: Text k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. 237 s. ISBN 978-80-7315-232-1.
3. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, ŠMARDOVÁ, Vlasta, 2010. *Školní zralost: Co by mělo umět dítě před vstupem do školy*. Brno: Computer Press, a.s. 100 s. ISBN 978-80-251-2569-4.
4. BEDNÁŘOVÁ, Jiřina, Šmardová, Vlasta, 2011. *Diagnostika dítěte předškolního věku: Co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Brno: Computer Press, a.s. 217 s. ISBN 978-80-251-1829-0.
5. BROŽOVÁ, Dana, 2010. *Poradenská podpora a možnosti edukace žáků s poruchami u učení v širším smyslu*. Brno: Masarykova Univerzita. 190 s. ISBN 978-80-210-5329-8.
6. CARTER, Cheryl R., 2014. *Dítě s ADHD a ADD doma i ve škole: Praktický rádce pro rodiče i učitele*. Praha: Portál. 120 s. ISBN 978-80-262-0621-7.
7. ČÁMSKÝ, Pavel, SEMBDNER, Jan, KRUTILOVÁ, Dagmar, 2011. *Sociální služby v ČR v teorii a praxi*. Praha: Portál. 263 s. ISBN 978-80-262-0027-7.
8. ČLOVĚK V TÍSNI, O.P.S., 2013. *Mají na to: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ*. Praha: Člověk v tísni, o.p.s.
9. DIAKONIE ZÁPAD. Archa pro rodiny s dětmi. (leták)
10. DISMAN, Miroslav, 1993. Jak se to vlastně dělá. In *Jak se vyrábí sociologická znalost: Příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. s. 120- 138. ISBN 80-7066-822-9.
11. FISHER, Gary, CUMMINGS, Rhoda, 2012. *Jak přežít s poruchami učení: Rádce pro děti*. Praha: Portál. 96 s. ISBN 978-80-262-0156-4.
12. HARTL, Pavel, 2004. *Stručný psychologický slovník*. Praha: Portál. s. 271-272. ISBN 80-7178-803-1.
13. HENDL, Jan, 2012. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. 3. vyd. 408 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

14. HORA, Ondřej, 2013. Sociální vyloučení a sociální začleňování. In. MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. s. 232. ISBN 978-80-262-0366-7.
15. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.
16. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana et al., 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí*. Praha: D + H. 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7.
17. JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, ŽÁČKOVÁ, Hana, 2014. *Je naše dítě zralé na vstup do školy?*. Praha: Grada. 150 s. ISBN 978-80-247-4750-7.
18. KAUFMAN, Gershen, RAPHAEL, Lev, ESPELAND, Pamela, 2014. *Jak přežít, když si nevěřím: Pomocník k budování sebeúcty a vnitřní síly*. Praha: Portál. 120s. ISBN 978-80-262-0730-6.
19. KOLDINSKÁ, Kristina, 2007. Legislativní zakotvení sociálních služeb v ČR. In MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Sociální služby: Legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál. s. 35-51. ISBN 978-80-7367-310-9.
20. KOLEKTIV AUTORŮ, 2011. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni. ISBN 978-80-261-0053-9.
21. KNEDLÍKOVÁ, Jitka, VOSMIK, Miroslav, 2013. *Jak zvládat problémy dětí se školou?: Děti se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole – praktická příručka pro rodiče, učitele a další odborné pracovníky*. Praha: PASPARTA, o.p.s. 109 s. ISBN 978-80-905576-0-4.
22. KNOTOVÁ, Dana, 2014. Poradenské služby v českém školství. IN KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Praha: Grada. s. 11-24. ISBN 978-80-247-4502-2.
23. KŘEMÉNKOVÁ, Lucie, 2012. Psychologická charakteristika dítěte v mladším školním věku. In ŠMELOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena, SOURALOVÁ, EVA a kol. *Přípravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 91-104. ISBN 978-80-244-3345-5.
24. LANGMEIER, Josef, KREJČÍŘOVÁ, Dana, 2006. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Grada. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.

25. MAREŠ, Petr, 2013. Sociálně vyloučené lokality. In. MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Encyklopedie sociální práce*. Praha: Portál. s. 403. ISBN 978-80-262-0366-7.
26. MATOUŠEK, Oldřich, KOLDINSKÁ, Kristina. Trendy v historickém vývoji sociálních služeb, 2007. In MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Sociální služby: Legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál. s. 17-34. ISBN 978-80-7367-310-9.
27. MATOUŠEK, Oldřich, PAZLAROVÁ, Hana, 2014. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny: v kontextu plánování péče*. 2. vyd. Praha: Portál. 214 s. ISBN 978-80-262-05222-7.
28. MIOVSKÝ, Michal, 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.
29. PACLT, Ivo, 2007. Hyperkinetický syndrom: klinický obraz a diagnostika. In PACLT, Ivo a kol. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada. s. 13-23. ISBN 978-80-247-1426-4
30. PACLT, Ivo, 2007. Poruchy chování. In PACLT, Ivo a kol. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada. s. 137-165. ISBN 978-80-247-1426-4
31. PACLT, Ivo a kol., 2007. *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada. 240 s. ISBN 978-80-247-1426-4.
32. PETROVÁ, Alena, 2012. Vstup do školy. In ŠMELOVÁ, Eva, PETROVÁ, Alena, SOURALOVÁ, Eva a kol. *Připravenost dětí k zahájení povinné školní docházky v kontextu současného kurikula*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 69-89. ISBN 978-80-244-3345-5.
33. PLHÁKOVÁ, Alena, 2004. Usuzování. In *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. s. 273-276. ISBN 80-200-1499-3.
34. POKORNÁ, Věra, 1997. Předcházíme poruchám učení – Soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě. In *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1996*. Praha: Portál. ISSN: 1211-670X.
35. POKORNÁ, Věra, 1998. Deficity dílčích funkcí a dílčí oslabení výkonu. In *Specifické poruchy učení a chování: Sborník 1997-98*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-244-0.
36. POKORNÁ, Věra, 2007. *Cvičení pro děti se specifickými poruchami učení: Rozvoj vnímání a poznávání*. 4. vyd. Praha: Portál. 153 s. ISBN 978-80-7367-350-5.

37. POKORNÁ, Věra, 2010a. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 4. vyd. Praha: Portál. 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.
38. POKORNÁ, Věra, 2010b. *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha: Portál. 240s. ISBN 978-80-7367-773-2.
39. SINDELAROVÁ, Brigitte, 2013. *Předcházíme poruchám učení: soubor cvičení pro děti v předškolním roce a v první třídě*. 5. vyd. Praha: Portál. 63 s. ISBN 978-80-262-0405-3.
40. STRAUSS, Anselm, CORBINOVÁ, Juliet, 1999. *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert. 196 s. ISBN 80-85834-60-X.
41. ŠEĎOVÁ, Klára, 2014. Zakotvená teorie. In ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 12-27. ISBN 978-80-263-0644-6.
42. ŠPORCLOVÁ, Veronika, ŠULOVÁ, Lenka, 2014. Školní zralost. In ŠULOVÁ, Lenka a kol. *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Praha: Wolters Kluwer, a.s. s. 88-103. ISBN 978-80-7478-542-9.
43. ŠVAŘÍČEK, Roman, 2014. Kvalitativní přístup a jeho teoretická a metodologická východiska. In ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 84-96. ISBN 978-80-263-0644-6.
44. ŠVAŘÍČEK, Roman, 2014. Hlubkový rozhovor. In ŠVAŘÍČEK, Roman, ŠEĎOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vyd. Praha: Portál. s. 159-184. ISBN 978-80-263-0644-6.
45. TAYLOR, John F., 2012. *Jak přežít s hyperaktivitou a poruchami pozornosti: Rádce pro děti s ADHD a ADD*. Praha: Portál. 128 s. ISBN 978-80-262-0068-0-
46. VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. 2. vyd. Praha: Karolinum. 531 s. ISBN 978-80-246-2153-1.
47. VERDICK, Elizabeth, LISTOVSKIS, Majorie, 2014. *Jak přežít, když mě všechno štve: Rádce pro děti, které jsou vznětlivé a neumějí udržet emoce na uzdě*. Praha: Portál. 128 s. ISBN 978-80-262-0595-1.
48. ZELINKOVÁ, Olga, 2009. *Poruchy učení*. 11.vyd. Praha: Portál. 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

11 Zdroje

1. ČESKÝ VÝBOR PRO UNICEF. *Úmluva o právech dítěte* [on-line]. [cit. 29. 1. 2015]. Dostupné z: <http://www.unicef.cz/aktualne/82292-umluva-o-pravech-ditete>.
2. ČR. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [on-line]. [cit. 28. 10. 2014]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=&nr=72~2F2005&part=&name=&rpp=15#seznam>.
3. ČR. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [on-line]. [cit. 29. 10. 2014]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=&nr=73~2F2005&part=&name=&rpp=15#seznam>.
4. ČR. *Vyhláška č. 505/2006 Sb., kterou se provádějí některá ustanovení zákona o sociálních službách* [on-line]. [cit. 28. 10. 2014]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=&nr=505~2F2006&part=&name=&rpp=15#seznam>.
5. ČR. *Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách* [on-line]. [cit. 29. 10. 2014]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=&nr=108~2F2006&part=&name=&rpp=15#seznam>.
6. ČR. *Zákon č. 359/1999 Sb., o sociálně právní ochraně dětí* [on-line]. [cit. 24. 10. 2014]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=&nr=359~2F1999&part=&name=&rpp=15#seznam>.
7. ČR. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)* [on-line]. [cit. 21. 9. 2014]. Dostupné z: <http://portal.gov.cz/app/zakony/zakon.jsp?page=0&fulltext=&nr=561~2F2004&part=&name=&rpp=15#seznam>.
8. GAC SPOL. S.R.O., 2015. *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR* [on-line]. Praha: GAC spol. s.r.o. [cit. 10. 6. 2015]. Dostupné z: http://www.gac.cz/userfiles/File/nase_prace_vystupy/Analyza_socialne_vylouceny_ch_lokalit_GAC.pdf.

9. HABART, Tomáš, 2015. Zákon je prázdnou slupkou. Naplní ji vyhláška a systém financování. *Škola All inclusive: Novinky ze světa společného vzdělávání* [on-line]. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci. s. 5 [cit. 10. 6. 2015]. Dostupné z: <http://www.inkluze.upol.cz/newsletter6/flipviewerxpress.html>.
10. KOLEKTIV AUTORŮ, UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, ČLOVĚK V TÍSNI, O.P.S., 2015. *Očekávané rozložení četnosti SVP podle stupňů podpůrných opatření* [on-line]. [cit. 12. 6. 2015]. Dostupné z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/wpcontent/uploads/2015/06/SPIV_cekavane_rozlozeni_cetnosti_SVP_PO.pdf.
11. MŠMT, 2015. *Informativní konsolidovaný text školského zákona* [on-line]. [cit. 30. 5. 2015]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181/>.
12. NAKLADATELSTVÍ DR. JOSEF RAABE, S.R.O., 2014. *Raabe: Společně pro kvalitní vzdělávání* [on-line]. Nakladatelství Dr. Josef Raabe, s.r.o. [cit. 22. 10. 2014]. Dostupné z: <http://www.raabe.cz/>.
13. OSN. *Úmluva o právech dítěte*. [on-line]. [cit. 29. 1. 2015]. Dostupné z: http://www.unicef.cz/odkazove_zdroje_textove_materialy/prava_deti/umluva_o_pravech_ditete-plne_zneni.pdf.
14. SVČ Lužánky, 2013. *Klokanův kufr* [on-line]. Brno: SVČ Lužánky. [cit. 20. 10. 2014]. Dostupné z: <http://www.klokanuvkufr.cz/>.

12 Seznam příloh

Příloha 1 – Rozhovor R1

Příloha 2 – Rozhovor R2

Příloha 3 – Rozhovor R3

Příloha 4 – Rozhovor R4

Příloha 5 – Rozhovor R5

Příloha 6 – Rozhovor

