

Práce s dětmi se školním neúspěchem z pohledu pracovníků volnočasového zařízení

Karolína Slouková, DiS

Bakalářská práce
2020



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

Akademický rok: 2019/2020

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Karolína Slouková
Osobní číslo:	H17689
Studijní program:	B7507 Specializace v pedagogice
Studijní obor:	Sociální pedagogika
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Práce s dětmi se školním neúspěchem z pohledu pracovníků volnočasového zařízení

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti poruch učení, volného času a kompetencí pedagoga volného času.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvalitativního výzkumu formou rozhovorů.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Forma zpracování bakalářské práce: Tisková/elektronická

Seznam doporučené literatury:

- GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, c2009, 160 s. ISBN 978-80-7262-630-4.
- HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál, 2004, 173 s. ISBN 80-7178-927-5.
- HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004, 206 s. ISBN 80-7178-813-9.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 8071787116.
- PORTEŠOVÁ, Šárka, Ivana POLEDŇOVÁ, David MACEK, Milan RŮŽIČKA, Ondřej STRAKA a Jana URMANOVÁ. *Rozumově nadaní studenti s poruchou učení: cesty od školních výkonových paradoxů k úspěchu*. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 140 s. ISBN 978-80-210-7520-7.
- ŠVARČÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

Vedoucí bakalářské práce: **PhDr. Zuzana Hrnčířiková, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce: **4. října 2019**
Termín odevzdání bakalářské práce: **30. dubna 2020**

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

L.S.

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

Ve Zlíně dne 22. ledna 2020

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné;
- na bakalářské práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval.
V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor

Ve Zlíně 26. 5. 2020

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělěčně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, ušije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělků jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělků dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce „*Práce s dětmi se školním neúspěchem z pohledu pracovníků volnočasového zařízení*“ je rozdělena na dvě části. Teoretická část se věnuje vymezení školního neúspěchu a jeho souvisejících pojmů. Pozornost je dále věnována příčinám a projevům školního neúspěchu a nejčastějším poruchám, které mohou školní neúspěch výrazně ovlivnit. Poslední kapitola poskytuje informace týkající se volného času, jeho funkcí, institucí a osobností pedagoga volného času. Praktická část se zaměřuje na pohled pracovníků volného času na práci s dětmi se školním neúspěchem bez přítomnosti asistenta pedagoga. Tato část je postavena na kvalitativním výzkumu, přičemž metodou sběru dat je polostrukturovaný rozhovor, který byl uskutečněn se čtyřmi pracovníky volnočasového zařízení Dům dětí a mládeže.

Klíčová slova: školní neúspěch, specifické poruchy učení, ADHD syndrom, poruchy autistického spektra, volný čas, volnočasové zařízení, volnočasoví pracovníci, kvalitativní výzkum

ABSTRACT

This thesis called „*Working with Children with School Failure from the Perspective Leisure Workers*“ is dividend into two parts. The theoretical part is devoted to definition of school failure and its related concepts. The attention is also devoted to the causes and manifestations of school failure and the most common disorders which can affect school failure the most. The last chapter provils informations about leisure time, its functions, institutions and personalities of the leisure time teacher. The practical part is focused on the view of leisure workers on working with children with school failure without the present of teaching assistant. This part is based on qualitative research and the method of data collection is a semi-structured interview, which was accomplished with four employees of the leisure facility, its name is the House of Children and Youth.

Keywords: school failure, specific learning disabilities, ADHD, autism spectrum disorders, lemure time, lemure facilities, leisure workers, qualitative research

Děkuji vedoucí mé bakalářské práce PhDr. Zuzaně Hrnčířikové, Ph.D. za cenné rady, vždy vstřícný přístup a ochotu zodpovídat všechny mé dotazy. Dále bych také chtěla poděkovat rodině, přátelům a příteli za podporu, kterou mi poskytli během psaní mé práce.

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 ŠKOLNÍ NEÚSPĚCH.....	13
1.1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	13
1.1.1 Úspěch a neúspěch	13
1.1.2 Školní úspěch a školní neúspěch.....	14
1.1.3 Absolutní školní neúspěch a relativní školní neúspěch.....	15
1.1.4 Asistent pedagoga	15
1.2 PROBLÉMOVÉ OBLASTI DĚTÍ SE ŠKOLNÍM NEÚSPĚCHEM	16
1.3 PŘÍČINY ŠKOLNÍHO NEÚSPĚCHU	18
1.3.1 Vnitřní a vnější příčiny školního neúspěchu	22
1.4 PROJEVY ŠKOLNÍ NEÚSPĚŠNOSTI	22
2 DĚTI SE ŠKOLNÍM NEÚSPĚCHEM.....	23
2.1 DĚTI SE ŠKOLNÍM NEÚSPĚCHEM Z DŮVODU SPECIFICKÉ PORUCHY UČENÍ	23
2.1.1 Dyslexie – specifická porucha čtení.....	24
2.1.2 Dysgrafie – specifická porucha psaní	25
2.1.3 Dyskalkulie – specifická porucha počítání	25
2.2 DĚTI SE ŠKOLNÍM NEÚSPĚCHEM S PORUCHOU POZORNOSTI NA BÁZI ADHD SYNDROMU.....	27
2.2.1 ADD syndrom	27
2.3 DĚTI SE ŠKOLNÍM NEÚSPĚCHEM S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA.....	28
2.3.1 Typy poruch autistického spektra	28
3 VOLNÝ ČAS.....	31
3.1 FUNKCE VOLNÉHO ČASU	31
3.2 INSTITUCE VOLNÉHO ČASU	32
3.2.1 Střediska volného času.....	32
3.3 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ	33
3.4 PRACOVNÍK VOLNOČASOVÉHO ZAŘÍZENÍ	33
3.4.1 Kompetence pedagoga volného času	34
II PRAKTICKÁ ČÁST	35
4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ.....	36
4.1 TECHNIKA SBĚRU DAT	37
4.1.1 Realizace rozhovorů.....	38
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	38
4.3 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	40
4.4 ANALÝZA DAT.....	41
4.4.1 Motivace a další metody	42
4.4.2 Děti se školním neúspěchem a kolektiv	46

4.4.3	Faktory ovlivňující školní neúspěch	48
4.4.4	Pohled volnočasových pracovníků na školní neúspěch	51
4.5	AXIÁLNÍ KÓDOVÁNÍ	54
4.6	SHRNUTÍ VÝZKUMU	56
4.6.1	Jakým způsobem a pomocí jakých metod motivují volnočasoví pracovníci děti se školním neúspěchem?	56
4.6.2	Jakým způsobem jsou školně neúspěšné děti schopné pracovat a navazovat vztahy v rámci kolektivu?	57
4.6.3	Jaké faktory podle volnočasových pracovníků nejvíce ovlivňují školní neúspěch u dětí?	57
4.6.4	Jaký je pohled volnočasových pracovníků na školní neúspěch?	58
SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ		63
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY		64
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK		68
SEZNAM OBRÁZKŮ		69
SEZNAM TABULEK		70
SEZNAM PŘÍLOH		71
PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR 1		72
ROZHOVOR 2		78
ROZHOVOR 3		84
ROZHOVOR 4		90
PŘÍKLAD KÓDOVÁNÍ		95

ÚVOD

Volný čas je pro každého z nás velmi důležitý. Věděl to i francouzský filozof Denis Diderot: „*Volný čas je nejdůležitější součástí našeho života.*“ Volný čas pro nás znamená odměnu po těžkém dni, chvilku, kterou máme jen sami pro sebe, náš prostor na seberealizaci. Pro někoho to může znamenat také způsob úniku. Může se jednat např. o únik z běžné reality, a je jedno, zda se zrovna jedná o práci, školu či útěk od povinností doma. Jak naše zaměstnání, tak škola, jsou zařízení, která v nás mohou vyvolávat mimo jiné i strach a stres. A to zejména tehdy, dává-li nám zde někdo najevo, že nejsme „*dost dobří*“, že na leacos nestačíme, pokud se zaměřuje spíš na naše chyby, než na to, v čem vynikáme. Dospělý se s tím zvládne ve většině případů vypořádat sám, ale opravdový problém to může znamenat u dítěte, které je trestáno za špatné známky, ve škole mu nic nejde a do třídního kolektivu nezapadá. Je velmi důležité, aby takové dítě mělo aktivitu, která ho baví a jde mu; prostor, kde se cítí dobře, popř. kolektiv dalších dětí, které sdílí stejné zapálení pro jednu věc. Volnočasové aktivity jsou tu, mimo jiné, právě od toho, aby i děti, které nejsou nijak zvlášť úspěšné v rámci školního procesu, měly možnost v něčem vyniknout. Dále také zajišťují rozvoj jedince, a to jak po psychické, tak po fyzické stránce. Tyto aktivity řadíme mezi tzv. neformální výchovu.

Úkolem zaměřit pozornost právě na děti, které jsou neúspěšné v rámci školní výuky, ale navštěvují volnočasové zařízení, které jim poskytuje bezpečný prostor a již zmiňovaný únik od každodenních nesnází ve škole. Zájmové kroužky pomáhají dětem budovat sebedůvěru, obnovit „pošramocené“ sebevědomí a také najít činnost, ve které mohou vynikat navzdory svému prospěchu. Cílem této práce tedy je zjistit, jaký je pohled volnočasových pracovníků na práci s dětmi se školním neúspěchem.

Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. První kapitola spočívá ve vymezení základních pojmů, které se budou objevovat v rámci celé práce. Podrobněji se bude zabývat zejména školním neúspěchem jako takovým, protože právě tento pojem je pro celou práci klíčovým. Pozornost bude zaměřena především na jeho příčiny vzniku a možné projevy. Další kapitola se bude soustředit na poruchy, které v praxi nejčastěji ovlivňují školní neúspěch u dětí. Jedná se zejména o poruchy autistického spektra, pozornosti a chování a o specifické poruchy učení, se kterými se, ať už pedagogové, nebo právě pracovníci volnočasového zařízení, setkávají nejčastěji. Závěr teoretické části této

práce bude věnován vymezení kapitole o volném čase, vymezení volnočasového zařízení a volnočasových pracovníků.

Cílem této části je tedy zejména seznámit čtenáře s teoretickými východisky, které úzce souvisí s tématem a připravit jakousi „pevnou půdu“ pro informace, získané z praxe.

Navazující praktická část práce bude na problematiku nahlížet pohledem volnočasových pracovníků. Cílem této části je získat co nejobsáhlejší a nejkonkrétnější informace týkající se práce s dětmi se školním neúspěchem. Bude v rámci ní vymezen také hlavní výzkumný cíl, dílčí cíle a v souladu s cíli následně stanovené výzkumné otázky. V rámci výzkumu budou osloveny čtyři respondentky, které pracují v konkrétním volnočasovém zařízení, kterým je Dům dětí a mládeže Kojetín (dále jen DDM Kojetín). Dvě z respondentů budou stávající pracovníce, které přichází do kontaktu s dětmi se školním neúspěchem dnes a denně v rámci zájmových kroužků, které vedou. Další pohled na problematiku bude poskytnut z pohledu externí pracovníce, která v zařízení působí již třetím rokem jako vedoucí letních příměstských táborů. Posledním z respondentů bude přímo ředitelka zařízení, která také přispěje svými zkušenostmi v rámci této problematiky. Pro tuto bakalářskou práci byl zvolen kvalitativní výzkum a výzkumnou metodou, na základě které budou získána potřebná data, polostrukturovaný rozhovor s pracovníky volnočasového zařízení DDM Kojetín.

Vzhledem k tomu, že se v posledních letech nárůst dětí se školským neúspěchem rapidně zvýšil, mohla by tato bakalářská práce posloužit jak budoucím, tak stávajícím volnočasovým pracovníkům a asistentům pedagoga, hlavně však studentům humanitních oborů. Získané poznatky tak mohou využít v praxi, a to hlavně díky tomu, že bakalářská práce čerpá z vlastní zkušenosti zaměstnanců, kteří s těmito dětmi reálně pracují. Získané údaje však mohou využít také odborníci jiných oblastí, např. sociální pracovníci či lékaři, kteří děti potřebují vyšetřit. Práce je ale vhodná i pro širší veřejnost, zkrátka pro všechny, kdo se do kontaktu s těmito „neúspěšnými“ dětmi mohou dostat.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 ŠKOLNÍ NEÚSPĚCH

Zná to asi každý z nás, že je dítě často škatulkováno podle jeho prospěchu. Jedničkářům vždy vše prošlo, byli to přeci „ti vzorní“. Trojkaři byli „lenochy vzadu“ a o čtyřkaři nikdo ani na chvíli nezapochoyboval, že to celé opsal, když pro jednou dostal lepší známku. Školní výsledky ovlivňují velmi mnoho. Můžou ovlivnit např. i to, jak nás vnímají naši učitelé a spolužáci, první větší sociální skupina, do které patříme a chceme se v ní cítit oblíbení. Nechceme být odstrkovaní kvůli známám, které přeci vůbec neurčují to, jakými jsme lidmi. Tím spíš, když leckdy není v našich silách, aby naše školní výsledky byly lepší. Naše známky také často ovlivňují přístup rodičů k dětem. Pro rodiče je podstatné, aby jejich ratolesti nosili domů hezké známky a aby jim to ve škole šlo. Jedině potom mohou být úspěšní v životě. Málodky dokážou rodiče pochopit, že známky neurčují to, jaké jejich dítě doopravdy je, ale stejně se na něj zlobí. Tato situace může vyústit v celkové zhoršení vztahu, ztrátě důvěry a úbytku kontaktu.

Úvodní kapitola této bakalářské práce bude patřit školnímu neúspěchu jako takovému. Nejprve si definujeme klíčové pojmy, které nám pomohou celé téma lépe pochopit. Dále se budeme věnovat oblastem, které dětem se školním neúspěchem činí větší potíže a největší pozornost bude patřit příčinám a projevům školního neúspěchu.

1.1 Vymezení základních pojmů

Jak už bylo napsáno, definování pojmů poslouží k lepšímu pochopení a jednotlivé pojmy budou definovány od těch jednodušších, abychom se jimi mohli dále zabývat provázaně.

1.1.1 Úspěch a neúspěch

Pro každého z nás je úspěch velmi důležitý a v podstatě celý svůj život věnujeme tomu, abychom jej dosáhli. Úspěch jako takový můžeme jednoduše definovat jako proces dosažení cílů, které jsme si my sami stanovili. Můžeme o něm říct, že má několik specifík. Je **relativní**, tedy proměnný v čase. To, co jsme považovali za úspěšné včera, nemusíme za úspěšné považovat dnes. Vnímání úspěchu je velmi **subjektivní**, takže to, co vnímáme za úspěch my, může jiný člověk považovat za neúspěch (Průša © 2020).

Nejzákladnější a pro nás nejsnadněji představitelnou definicí neúspěchu je, že se jedná o opak úspěchu. Ať se nám to líbí nebo ne, výraz jako takový si říká o to, abychom jej vnímali negativně, vždyť to, co se nám nedaří, není možné vnímat pozitivně. Proto můžeme o neúspěchu jednoduše říct, že se jedná o selhání toho, co jsme si předsevzali

a z nějakého důvodu se nám to nepodařilo nebo nedaří splnit. Neúspěch však nemusíme vnímat pouze v této záporné rovině. Každý náš nezdar můžeme naopak vnímat jako hnací motor, něco, co nás posílí a žene dopředu, abychom v budoucnu uspěli (Silsbee © 2014)

1.1.2 Školní úspěch a školní neúspěch

U definování školního úspěchu můžeme vycházet z definice samotného úspěchu, aplikujeme jej však na jeho působení přímo ve školském zařízení. K přesnějšímu definování pojmu a tedy i k jeho snadnějšímu pochopení nám však poslouží definice dvou autorů, a to Jana Průchy a Marie Vágnerové.

Průcha (2003, s. 225) definuje tento pojem jako určité „*zvládnutí požadavků kladených školou na jednotlivce, které se projevují pozitivním hodnocení žákova prospěchu. Výsledkem je dosažení vzdělávacích cílů, to znamená, že školní úspěšnost není pouze dílem žáka a jeho schopností nebo pile, ale také dílem pedagoga, resp. součinností učitele a žáka.*“

Vágnerová (2005, s. 34) vidí školní úspěch jako neustálou touhu se ustavičně posouvat kupředu s jasným cílem – získat co nejlepší možné výsledky. „*Období školního věku bývá dokonce označováno jako fáze pile a snaživosti, protože v této době roste potřeba potvrdit své osobní kvality výkonem, zejména takovým, který by byl sociálně pozitivně hodnocen.*“ Pro děti školního věku je status úspěšného velmi důležitý, pokud tomu tak není, může následovat ztráta sebevědomí. U dítěte může také narůstat pocit podřadnosti či pochybování o sobě samém.

Na **školní neúspěch** můžeme pohlížet hned dvěma způsoby. Prvním z nich je ten, který je nám vlastní a můžeme říct, že jej takto vnímá i široká veřejnost. Jednoduše se tedy jedná o zhoršený či nedostačující prospěch. V druhém případě mluvíme o pohledu odborníků z oblasti pedagogiky a ti jej vnímají mnohem obšírněji. Za neúspěchem ve škole nevidí jen známky žáků, ale také jejich celkové rozpoložení vůči škole. Může se jednat o odmítavý postoj školního systému od samotného učení až po vzdělání jako takovému. Dítě se nachází v situaci, kdy není schopno splnit podmínky školy, což se projevuje jak špatnými známkami, tak negativním postojem ke všemu, co je se školou spojené. Typickým projevem tohoto stavu bývá strach, který je ovlivněn mnoha faktory, a to jak psychickými tak sociálními. Neúspěch ve škole ohrožuje žákův psychický stav a může následně negativně ovlivnit také jeho budoucnost a profesní život (Průcha a kol., 1995).

„Z pedagogicko-psychologického a sociopedagogického hlediska je podle Pedagogického slovníku autorů Průchy, Walterové a Mareše (2009, s. 300) vysvětlována školní neúspěšnost šířeji, tj. jakožto selhávání dítěte či adolescenta v podmínkách školního prostředí nejen špatným prospěchem, ale také vytvářením negativních psychických postojů a emočních stavů ve vztahu k vlastnímu učení, k vzdělání vůbec, k učitelům aj.“

Syndrom neúspěšné osobnosti

Tento stav může nastat v situaci, kdy je dítě, kterému se nedaří v určité oblasti, opakovaně zkoušeno a nuceno prokazovat učiteli své znalosti, protože bylo zpočátku „zaškatulkováno“ jako neúspěšné. I přesto, že se dítě snaží, vyvíjí velké úsilí a získá dobré známky, pro učitele to není dostačující důkaz o jeho kvalitách, naopak to vnímá jako náhodu. Proto je dále opakovaně nuceno prokazovat své kvality, až jej učitel nachytá a utvrdí se ve svém úsudku. Pro dítě je tato situace velmi stresující a vnímá díky ní svou snahu a úsilí jako zcela zbytečné a tento zážitek výrazně ovlivní jeho sebedůvěru a aktivitu při dalších činnostech (Helus, 2004).

1.1.3 Absolutní školní neúspěch a relativní školní neúspěch

Absolutní školní neúspěch je tzv. trvalejší a komplexnější formou školního neúspěchu. Spočívá v tom, že dítě není se svými intelektovými schopnostmi schopné zlepšit svoje studijní výsledky.

Naproti tomu u relativního školního neúspěchu nevyhovující prospěch žáka nesouvisí v tomto případě s jeho intelektovými schopnostmi, ale např. s aktuální indispozicí či pasivitou.

Žák se školním neúspěchem relativního rázu je ovlivněn faktory:

1. sociálně – psychologickými
2. biologicko – psychologickými
3. intrapsychickými příčinami školního neúspěchu

Překážky, bránící žákovi ve zlepšení prospěchu, jsou navrácení schopné. Můžeme tedy říct, že se jedná o dočasnou formu školního neúspěchu (Kohoutek, 2006).

1.1.4 Asistent pedagoga

Tento termín byl v rámci definování pojmů zařazen zejména kvůli tomu, že dětem se školním neúspěchem, které zde budou níže definovány, bývá často přidělen asistent

pedagoga (dále jen AP). A tak zde tento termín nesmí chybět, protože je nedílnou součástí jejich vzdělávání.

Asistent pedagoga je aktuálně jednou z neodmyslitelných součástí vzdělávacího systému. Přispívá k tomu určitě fakt, že neustále narůstá počet dětí, které z nějakého důvodu patří do kategorie dětí se školním neúspěchem. Tito pracovníci tedy, mimo jiné, napomáhají tomu, aby nebyli děti se ŠN vyčleňovány z kolektivu, pomáhají jim zvládnout učivo a pracovat na jejich prospěchu a jsou také jakousi pomyslnou „berličkou“ pro učitele, kteří nemají možnost věnovat se každému takovému žákovi individuálně, dle jeho potřeb.

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb. (o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, se jedná o pedagogického pracovníka, jehož hlavní náplní je práce s žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Mimo to pracuje také se zbytkem třídy a slouží jako pomocná síla učiteli během výuky. Tato vyhláška je spolu s dalšími zákony a vyhláškami uvedena na internetovém portálu www.asistentpedagoga.cz, který se zaměřuje na toto povolání (MŠMT © 2020).

1.2 Problémové oblasti dětí se školním neúspěchem

Cílem úspěchu, kterého chtějí děti ve školním zařízení dosáhnout, je tzv. **školní zdatnost**, což můžeme chápat jako takový soubor schopností, kterými musí daný žák disponovat (Hrabal, 2002).

Klíčovými znaky, kterými se školní zdatnost vyznačuje, jsou určité schopnosti žáka, jeho dovednosti. Dále také hodnoty, které respektuje a považuje za důležité či sociální kompetence, díky kterým je schopen zvládnout požadavky instituce a působení v ní. V případě, že se žák s těmito požadavky neztotožní a činí mu menší či větší potíže, může celá situace vyústit ve velmi vážný problém. Takovým příkladem může být dítě, které v důsledku toho trpí nadměrnými úzkostmi. Nežádoucí jevy, které mohou vyústit v opravdový pedagogický problém, řadíme do několika základních kategorií. Toto dělení slouží převážně k lepší orientaci v této oblasti, a to zejména kvůli tomu, že se některé oblasti mohou vzájemně prolínat. Jedná se o tyto kategorie:

1. Problémy v oblasti práce a výkonu

Zde hovoříme o problémech, které mohou mít za příčinu stav, kdy dítě odmítá další návazné vzdělání. Souvisí s tím demotivace z jeho neúspěchu ve škole, špatných známek a další nezdary i ve většině dalších oblastí, které jej ovlivňují. V takovém

případě je velice podstatné, jakým způsobem učitel posuzuje žákovy schopnosti. Častým problémem bývá situace, kdy pedagog přeceňuje žákovy schopnosti, které dítě není schopno ovlivnit svou vůlí, na rozdíl od způsobu motivace, což může poznamenat učitelův postoj vůči žákovi.

2. Problémy v oblasti chování

Tato kategorie se soustředí na problematiku absence respektu vůči daným normám a pravidlům. Žáci mají potíže s kázní a neberou v potaz opatření autority. Výskyt přestupků má souvislost s narůstajícím věkem, tedy čím jsou žáci starší, tím je míra nekázně a rozsah provinění závažnější a jejich tresty přísnější. Pedagogové vnímají toto chování jako nežádoucí. Zastávají názor, že by měl žák, navštěvující instituci školy, disponovat určitou mírou sebereflexe, aby byl schopen porozumět daným pravidlům a hlavně je dodržovat. Na druhou stranu, postoj učitelů také vždy není zcela objektivní. Většinou jim chybí jak prostor, tak i zájem vnímat příčinu jednání žáka. Nesnaží se rozlišit, zda dítě jedná v afektu, jde o impulzivní chování či nutnost projevit agresi. Leckdy také nemusí být dítě natolik emočně zralé, aby bylo schopno danou situaci racionálně zvládnout lépe. Domnívají se zkrátka, že se jedná čistě o nezáměr dítěte jednat správně.

3. Problémy v sociálním zařazení do skupiny

Mezi komplexní školní zdatnost patří také to, jakým způsobem jsou žáci schopni začlenit se v rámci kolektivu a jak v něm zvládnou pracovat. Důležité je také postavení, kterého žák dosáhne během svého působení ve škole a je jen na něm, zda bude nadále pracovat na jeho udržení, či v opačném případě na jeho vylepšení. V každém případě je třeba, aby se žák v tomto postavení cítil dobře. Pokud je člověk spokojen s tím, čím je, budou jej takto vnímat i ostatní. Zejména pro první větší sociální skupinu mimo rodinu, ve které působíme, záleží na tom, abychom do ní zapadli a byli v rámci ní oblíbení nebo alespoň akceptovaní. V opačném případě to může mít velký dopad na celou psychiku jedince a také na jeho další působení v nadcházejících kolektivech.

Ztížené podmínky pro snadnější začlenění, mají děti, které jsou nějakým způsobem „jiné“. Důvodů této „jinakosti“ může být spousta. Může se jednat o to, jak vypadají, z jaké pocházejí rodiny, co si oblékají nebo zda jsou zdravotně znevýhodněné. Ať chceme nebo ne, je jasné, že tyto děti mají již předem obtížnější předpoklad pro to zapadnout, a být úspěšnými. V takovéto situaci je pak velice důležité, jak s danou skupinou

pracuje pedagog a jakou měrou dbá na soudržnost kolektivu a jeho utužování. V případě, že situace ve třídě není ideální a „odlišným dětem“ se nedaří zapadnout, stanou se kolektivem snadno odmítanými, nepopulárními a často také osamocenými. To všechno může vést k tomu, že se tyto děti bojí pracovat na maximum, mají horší prospěch, straní se kolektivu a právě oni se často dostanou do pozice agresivního útočníka či utlačované oběti.

4. Problémy v sebehodnocení a citovém prožívání

Vzhledem k tomu, že v minulosti nebylo běžným zvykem, aby se děti nějakým způsobem „sebehodnotily“, jedná se následně o velký problém v průběhu jejich dospívání. Ze školy je jim známo pouze hodnocení jejich školního výkonu, a pokud se jim pochvaly a vyzdvižení jejich silných stránek nedostává doma, ocenit sebe sama je pro ně nereálné. Nejrizikovější skupinou jsou samozřejmě žáci se špatným prospěchem. Často jednají, tak jak jednají v závislosti na nedostatku pochopení a uznání, kvůli kterým jim může chybět tolik potřebná motivace své výsledky zlepšit. Mimo to je také mnohem náročnější jim porozumět během dospívání, a to ať už z pohledu rodiče, tak pohledem vyučujících. V dospělosti pak takoví lidé mohou jednat nepřiměřeně (Vágnerová, 2005).

1.3 Příčiny školního neúspěchu

Schopnost být úspěšným žákem není pouze věcí píle a snahy dítěte. Jedná se o komplexní soubor schopností, vlastností žáka či zdravotních predispozic, kterými musí disponovat, aby byl schopen kýžených výsledků dosáhnout. Žákův prospěch je, mimo jeho osobnostní rysy, také silně ovlivněn výchovou a sociálním zázemím, ze kterého pochází. Dalším aspektem je úroveň inteligence žáka a jeho duševní i tělesná zralost. Tento soubor jednotek, které souvisí jedna s druhou, utváří tzv. **výkonovou zdatnost dítěte**. Z toho tedy vyplývá, že v mnoha případech není v silách samotného dítěte, aby bylo v učivu úspěšné. Tyto příčiny, které mohou ovlivnit žákův prospěch, lze rozdělit do tří základních oblastí:

Nedostatečná úroveň rozumových schopností

První z příčin školního neúspěchu upozorňuje na ty děti, kterým chybí potřebné schopnosti v daných oblastech, což se projevuje nezvládnutím probíraného učiva. Aby dosahovaly výsledků na srovnatelné úrovni jako jejich spolužáci, musí k tomu vynaložit mnohonásobně větší úsilí. V mnoha případech však ani jejich snaha a tvrdá dřina nestačí a výsledky stále nejsou dostačující. S tím souvisí i jejich postavení v rámci třídního

kolektivu, které rovněž není záviděníhodné. Tito žáci, kteří jsou, v závislosti na své úrovni rozumových schopností, neschopni dosáhnout lepší studijních výsledků, se často uzavírají před ostatními, popř. v rámci ochrany sebe sama se chovají nepřiměřeně, a tak nastává, že jsou kolektivem odmítáni. V případě práce s těmito žáky je vždy třeba klást důraz na spolupráci s rodiči, a to i přes to, že ne vždy se jedná o lehký úkon. Postoj rodičů ke vzdělání se různí a často je ovlivněn právě tím, jakého vzdělání dosáhli oni sami. Přesto je třeba klást důraz na komunikaci a kooperovat, aby bylo učivo a samotný pobyt ve škole pro dítě co nejjednodušší.

Nerovnoměrné nadání – specifické poruchy učení

Vzhledem k tomu, že každý z nás je jedinečnou osobností, jejíž dispozice jsou individuálně rozvinuty, dochází v některých případech k tomu, že vlohy pro jednu schopnost jsou rozvinuty na úkor jiné. V praxi si tuto situaci můžeme představit jednoduše – dítě, které je výborné v matematice a prací s čísly, může mít velké problémy se psaním. Napsání zadaného textu mu trvá mnohem déle, než je obvyklé a celková podoba zápisu je nepřehledná a neuspokojivá. Jedná se o klasický příklad specifické poruchy učení, která se nazývá **dysgrafie**. Další z těchto poruch se nazývá **dyslexie** a děti, které jí trpí, mají zjednodušeně problémy se čtením. Poslední poruchou, se kterou se v praxi můžeme setkat nejčastěji, je specifická porucha počítání – **dyskalkulie**, která se vyznačuje neschopností zacházet s čísly a řešit matematické operace. Výše zmíněným poruchám se budeme podrobněji věnovat v následující kapitole.

Obecně o specifických poruchách učení můžeme říct, že se jedná o komplexní pojmenování potíží ve výuce, jež vznikají jako následek dysfunkcí, které jsou nezbytně nutné pro přijetí jistých dovedností za své. Dělí se podle oblastí, které jsou postiženy na poruchy učení, psaní atd.

Porucha jiných schopností či mimointelektových vlastností

1. Příčinou školního neúspěchu je hyperaktivita a porucha pozornosti

Aby byly děti ve škole úspěšné, je třeba, aby byly pozorné a uměly se ovládat, což je hlavním problémem u dětí trpících syndromy **ADD** či **ADHD**. V případě syndromu ADD se jedná nekombinovanou poruchou pozornosti. Naopak v případě syndromu ADHD se bavíme o kombinaci poruchy pozornosti a hyperaktivity. V obou případech se však jedná o závažný problém, a to jak v oblasti prospěchu či samotného jedincova působení ve třídě.

Oběma typům se budeme podrobněji věnovat v příští kapitole, věnované častým poruchám, které mohou způsobit školní neúspěch.

2. Příčinou školního neúspěchu jsou vývojově podmíněné změny

Běžným věkem pro zařazení dítěte do instituce školy a započetí školní docházky je dovršení šestého roku, ne každé dítě je však v tomto věku na výuku připravené a dostatečně zralé. Přejít z mateřské školy souvisí se spoustou změn, které mohou být pro dítě náročné, a očekává se od něj, že tyto změny zvládne. Stává se však, že dítě tato očekávání nesplní, protože to není v jeho silách. Tato situace může nastat např. kvůli těmto faktorům:

- Nepřipravenost na zátěž, kterou s sebou nesou školní povinnosti

Doba, kterou by mělo dítě strávit samotným učením, je pro něj příliš dlouhá, a kvůli vyčerpání není schopno se dále soustředit na sdělované informace.

- Nedostatečně rozvinuté dispozice, které jsou nezbytné k započetí vzdělávání

V tomto případě se jedná o situaci, kdy jednotlivec nedokáže vnímat soubor informací jako celek, ale svou pozornost upíná na výraznější prvek, který jej subjektivně zaujal.

- Absence logického uvažování, nezbytného pro zvládnutí školních úkolů

Vzhledem k tomu, že je dítě od malička navyklé si pod danými pojmy představovat konkrétní věci, které zná, je pro něj těžké od těchto svých představ upustit, a pod tímto pojmem vidět něco nového. Můžeme tedy říct, že jedinec nedokáže potlačit svůj pohled na věc a uvědomit si, že skutečnost lze vnímat i jiným, pro něj zcela novým způsobem.

Výše zmíněné faktory jsou pouhým zlomkem situací, které nám však pomohou k lepší orientaci v této problematice. V případě, že jedinec ještě není připraven započít školní docházku, je na místě důkladně zvážit roční odklad.

Příčinou školního neúspěchu je nedostatek motivace a negativní postoj ke škole

Aby mohl být člověk v určité oblasti úspěšný, musí mít dobrou motivaci, která mu k úspěchu dopomůže. Jinak to není ani v případě školních úspěchů. Konkrétně u dětí je velmi důležité dbát na to, aby byly dostatečně motivovány k lepším výsledkům. Ne však takovým způsobem, aby na ně byl vyvíjen nadměrný tlak, ale tak, aby viděly, že snažit se a připravovat, má smysl. V opačném případě se může stát, že dítě nikdy nebude podávat takový výkon, jakého by mohlo díky svým schopnostem dosáhnout. Ideálním případem motivace je **osobní motiv**, který žene jedince kupředu, protože ho učivo baví; chce být nejlepší; někam to dotáhnout apod. Dobrým zdrojem inspirace také může být uznání v očích rodiče či oblíbeného učitele, popř. odměna.

V případě, že namísto úspěchu převládá selhání, a to zejména tehdy, jedná-li se o soustavně se opakující, je motivování dítěte mnohem náročnější. Opakující se neúspěch šanci na zlepšení snižuje a jedinec se v rámci sebeobrany snaží vyhnout dalším neúspěchům, a tak odmítá spolupracovat a uzavírá se do sebe. Strach z nezvládnutí úkolu či úplného selhání se stupňuje a situace může vyústit až ve školní neúspěch.

Co se týče negativního postoje, zaujímají jej nejčastěji právě ty děti, kterých se školní neúspěch přímo týká. Jejich nesoulad se školní docházkou a úkoly může vyústit až v úplný odpor vůči všemu, co se školy týká. Tato situace nejčastěji pramení z opakovaných neúspěchů či neschopnosti naplnit očekávání autorit (Vágnerová, 2005).

Motivace

Helus (1979, s. 64) uvádí, že se jedná o „*souhrn faktorů, které energizují a řídí průběh chování a prožívání člověka v jeho vztazích jak k okolnímu světu, tak i k sobě samému. Energizující funkce motivace spočívá v tom, že mobilizované vnitřní síly umožňují organizmu realizovat určitou činnost, řídicí funkce dává chování určitý směr.*“

Dle díla autorky Gillernové a jejích kolegů (2000, s. 31), kteří se podíleli na Slovníku základních pojmů z psychologie, můžeme termín motivace, který pochází z latinského slova *moveo*, přeloženo jako hýbat, také definovat jako „*stav, který je provázen napětím a vzniká za určitého výchozího stavu a směřuje k dosažení stavu cílového. Dosažení cíle a s ním spojené uspokojení má charakter emočního zážitku.*“

1.3.1 Vnitřní a vnější příčiny školního neúspěchu

Hlavní z vnitřních příčin, které mohou přispět k neúspěchu v rámci učiva, je míra inteligence žáka. Jedná se o zcela individuální záležitost každého jedince, která napomáhá, či naopak brání v pochopení učiva, zvládnutí složitějších operací či schopností činit rozhodnutí sám za sebe.

Další příčinou, která školní úspěch či případný neúspěch přímo ovlivňuje, je nedostatek motivace, které jsme se však věnovali v rámci dělení příčin školního neúspěchu podle autorky Vágnerové.

Mezi vnější příčiny řadíme vše, co není žák schopen ovlivnit sám svými silami. Jedná se tedy např. o způsob učitelovy výuky, přístup rodičů; zda se s dítětem učí, zajímají se o něj a zda se v jeho výchově shodují. Svou roli zde hraje také celkové klima ve třídě, materiální zázemí třídy i celé školy a vzhledem k osnovám školy, které jsou nastaveny na třídu jako celek, nikoliv na každého žáka individuálně, patří sem i samotné učivo (Kohoutek, 2002).

1.4 Projevy školní neúspěšnosti

Když se člověk zamyslí nad tím, jakým způsobem se školní neúspěšnost projevuje, jako první každého určitě napadne zhoršený prospěch žáka. Mimo špatné známky však existuje řada dalších věcí, které z této problematiky plynou. Velkým problémem u žáků bývají zejména potíže neurotického rázu, které nejprve začnou nenápadně, např. mírným nechutenstvím, posléze však mohou vyústit v úplnou paniku ze školy, doprovázenou zvracením, bolestí břicha apod. Děti, které jsou z dlouhodobého hlediska ve studiu neúspěšné, se snaží chránit sami sebe určitými obrannými mechanismy, jakými může být např. únik do nemoci či do vlastní fantazie. Dále ztrácí motivaci, která je pro zvládnutí učiva velice důležitá nebo také je tento problém doprovázen pocitem méněcennosti. Zejména ten může napáchat velké škody v psychice dítěte, protože v případě, že se s ním nebude dostatečně pracovat, ponese si pocit podřadnosti po celý život. V případě, že se dítěti ve škole nedaří, je samozřejmé, že se ve škole necítí dobře. Taková situace často vede ke lžím, týkajících se jeho zdravotního stavu, aby do školy nemuselo jít. Vzhledem k časté opakovanosti tvrzení mu rodiče přestanou věřit, což může vést k záškoláctví a v horším případě k útěkům ze školy, popř. z domova (Kynčl © 2017).

2 DĚTI SE ŠKOLNÍM NEÚSPĚCHEM

Kapitola s názvem Děti se školním neúspěchem se bude nést v duchu podrobnějšího popisu konkrétních typů poruch, jejichž volbu ovlivnila zejména provázanost s praxí. Pedagogičtí pracovníci se totiž v rámci své práce často setkávají právě s dětmi se specifickými poruchami učení, poruchou pozornosti či autistického spektra. A to jak pedagogové ve školách, tak volnočasoví pedagogové, kterým v rámci této bakalářské práce patří veškerá pozornost.

2.1 Děti se školním neúspěchem z důvodu specifické poruchy učení

Mezi tři nejznámější poruchy učení patří **dyslexie**, **dysgrafie** a **dyskalkulie**, kterým se v rámci této bakalářské práce budeme více zabývat. Mimo tyto tři, které má společnost nejvíce v povědomí, existuje mimo nich dále **dysortografie** – porucha pravopisu; **dysmúzie** – porucha hudebních schopností; **dyspinxie** – porucha kreslení a **dyspraxie** – porucha pohybu.

Jak už bylo výše zmíněno, jedná se o vnitřní příčinu. Hlavní roli zde tedy hraje dědičnost, mimo ni se však hovoří také o spojitosti s poškozením hemisfér, činností mozku či špatným vývojem jedince. Specifické poruchy učení mohou být vrozené nebo získané. V prvním případě se jedná právě o etiologické hledisko, ve druhém případě poruchy vznikají těsně před porodem nebo těsně po něm, popř. během časného dětství.

Klíčovým problémem u těchto poruch je poškození základních funkcí, které jsou nezbytné pro zvládnutí čtení, psaní a počítání. Jedná se především o následující funkce:

- Percepční funkce

V tomto případě se jedná o narušení sluchového a zrakového vnímání.

- Kognitivní funkce

Neboli poznávací funkce, které jsou nezbytné pro matematické operace a napomáhají k soustředěnosti, myšlení či k lepšímu zapamatování informací.

- Motorické funkce

Můžeme také mluvit o pohybových funkcích, u kterých dochází nejčastěji k poškození motoriky; hrubé i jemné, dále pak mluvidel a pohybů očí.

Důležité je také upozornit na fakt, že děti se specifickou poruchou učení nedisponují sníženým intelektem, naopak, jejich intelektové dovednosti jsou ve většině případů standardní až nadstandardní (Jucovičová, 2014).

Autorka také uvádí, že děti trpící specifickými poruchami učení jsou v rámci školního systému klasifikovány jako děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento termín je užíván zejména proto, že pro jejich správnou výuku je zapotřebí vytváření ideálních podmínek, využití speciálních pomůcek a také individuální přístup ze strany pedagogů. Tato opatření jsou nezbytná k tomu, aby dítě mohlo předvést své opravdové kvality, aniž by bylo běžným stylem výuky znevýhodněno.

Nejznámější definicí specifických poruch učení je definice autora Matějčka (1995, s. 24), který o nich uvádí, že se jedná o „*souhrnné označení různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění, mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy), nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka) není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů.*“

2.1.1 Dyslexie – specifická porucha čtení

Dyslexie neboli specifická porucha čtení, se vyznačuje neschopností naučit se číst. Autor Jošt (2010, s. 46) ve své publikaci zveřejnil tvrzení, „*že pro žáka je náročné spojování hlásek ve slabiku a souvislé čtení slov, což souvisí s oslabením v oblasti spolupráce mozkových hemisfér. Dyslektik obtížně zpracovává fonémy ve zvukových celcích slov, není schopen se orientovat ani v grafém-fonémové korespondenci zdeformovaných fonologickým klíčem nemůže pak odemknout vstup k významu, který je zakódován v grafické podobě slova.*“

Přesný význam slova znamená v překladu *potíž se slovy* nebo *poruchu v práci se slovy*. Pro jedince je problematické rozeznat a zapamatovat si jednotlivá písmena a největší obtíž mu činí rozlišení písmen, která mají velmi podobný tvar (b – d, s – z, t – j), nebo také samohlásky, které mají podobný zvuk (a – e – o).

Důsledky dyslexie v praxi

Porucha v oblasti čtení s sebou nese spoustu úskalí, které se projevují v rámci výuky. Zde je pár příkladů důsledků dyslexie:

- Mohou vést k poklesu kompletního výkonu dítěte.
- Výskyt možného rizika neuróz dítěte.
- Problém s rozlišením určitých písmen.
- Jedinec není schopen text rychle či letmo přečíst.
- Dopad na celkovou osobnost jedince.

2.1.2 Dysgrafie – specifická porucha psaní

Jedná se o specifickou poruchu psaní, tedy psaného projevu jedince obecně. Problematická je jeho celková úprava; od psaní samotných písmen, přes zvládnutí správného tvaru, až po řazení a spojování písmen. Celý proces psaní je pro dítě velmi namáhavou záležitostí; psaní je velmi zdlouhavé a vyčerpávající. Výměna podobně písících se písmen a střídání malých a velkých, bývá častou chybou, které se děti s touto poruchou dopouštějí. Výsledný text není příliš oku lichotící, naopak je spíše neupravený až neohrabaný.

Důsledky dysgrafie v praxi

Psaní je jednou ze základních dovedností, kterou je třeba si osvojit. V případě, že toho jedinec není schopen, znamená to pro něj znevýhodnění v rámci výuky. Zde je několik příkladů dysgrafie v praxi:

- Vzhledem k pomalejšímu tempu psaní nestačí žák ostatním, takže při snaze psát rychleji chybuje mnohem víc. Tato situace je typická např. pro psaní diktátů či odevzdávání úkolů v daném limitu.
- Neschopnost udržení stejné linie písma, často také střídá neobvykle malá či velká písmena.
- Děti s dysgrafií často píší slova podle fonetiky, tedy píší přesně to, co slyší.
- Porucha zasahuje i do dalších oblastí, např. do matematiky (Bartoňová, 2004).

2.1.3 Dyskalkulie – specifická porucha počítání

Specifická porucha počítání se projevuje v neschopnosti osvojit si určité matematické dovednosti. Největší úskalí této poruchy spočívá v samotném porozumění číslům a neschopností provádět s nimi matematické operace (Zelinková, 2003).

Typy dyskalkulie

Autorka Bartoňová (2004, s. 34) uvádí dělení dyskalkulie na následující typy:

- Praktognostická dyskalkulie

Znamená narušení matematické manipulace s předměty či nakreslenými symboly (přidávání a ubírání množství, rozkládání a porovnávání počtů).

- Verbální dyskalkulie

Dítěti činí problémy označování množství a počtu předmětů, operačních znaků i dalších matematických operací.

- Lexická dyskalkulie

Znamená neschopnost čtení číslic, čísel a symbolů.

- Grafická dyskalkulie

Projevuje se neschopností psaní číslic, čísel a znaků.

- Operační dyskalkulie

Tento typ se projevuje narušenou schopností provádět základní matematické operace – sčítání, odčítání, násobení a dělení.

- Ideognostická dyskalkulie

Problematická oblast tohoto typu dyskalkulie spočívá zejména pochopení matematických pojmů a jejich vzájemné vazby.

Důsledky dyskalkulie v praxi

Mimo čtení a psaní patří i počítání mezi základní dovednosti učiva. Pokud však dítě disponuje specifickou poruchou počítání, která ovlivní víc než jen jeho výkon v předmětu matematiky, může to mít nepříjemné následky na celou jeho osobnost. V praxi se dyskalkulie může projevovat následovně:

- Velkým problémem jsou slovní úlohy, se kterými si žák často neví rady.
- I v případě jiných matematických operací dítě neví, jakým způsobem má postupovat a jak dosáhnout výsledku.
- Není schopen najít vlastní chybu ve výpočtu.
- Při řešení úkolu není schopen si vybavit víc než dva následující kroky postupu.

- Je schopen pracovat efektivněji u tabule než při počítání do sešitu bez přítomnosti vyučujícího.

2.2 Děti se školním neúspěchem s poruchou pozornosti na bázi ADHD syndromu

Další z poruch, které mohou být tzv. spouštěčem školního neúspěchu dítěte, je porucha pozornosti neboli ADHD. Její výskyt je u žáků poměrně častý a do jisté míry je možné ji „*potlačit*“. Toho lze dosáhnout prostřednictvím výchovy, úpravy zázemí dítěte či volbou vhodných pomůcek. To vše napomáhá k lepšímu fungování v běžném životě bez větších omezení.

Termín ADHD pochází z anglického spojení **attention deficit hyperaktivity disorder** a v češtině znamená poruchu s deficitem pozornosti a hyperaktivitou. Podle autora Goetze (2009, s. 13) se jedná se o „*onemocnění způsobující obtíže se soustředěním, nepřiměřeně zvýšenou aktivitou a impulzivitou dítěte.*“ Mimo označení ADHD syndrom či porucha pozornosti, je toto onemocnění známo také pod termíny lehká mozková dysfunkce, minimální mozkové poškození apod.

Hlavní potíže ADHD spočívají ve třech oblastech. Jedná se o hyperaktivitu, impulzivitu a narušenou schopnost na něco se soustředit. U každého dítěte je však velmi individuální, do jaké míry bude porucha rozvedena. V tomto případě je míra ovlivněna kombinací příznaků s přístupem okolí.

Nejčastější chyby vznikají z nesoustředěnosti dítěte. Při zadaných úkolech přehlížejí podstatné detaily, zapomínají na znaménka apod. Velkým problémem je také plnění domácích úkolů, na které si děti s ADHD nemyslí a dají přednost jiným úkonům. Mezi další problematické oblasti u dětí s poruchou pozornosti patří laxní přístup; časté zapomínání; nepořádnost, která může být doplněna také častým ztrácením věcí; neschopnost držet se pokynů, což bývá ze strany dospělých vnímáno jako neposlušnost či neschopnost improvizace. To vše vede k narušení výuky a ke špatnému prospěchu žáka, a to i přesto, že mu učivo jako takové nedělá potíže (Goetze, 2009).

2.2.1 ADD syndrom

ADD syndrom je také označení pro poruchu pozornosti, avšak bez přítomnosti hyperaktivity a opět pochází z anglického spojení **attention deficit disorder**. Většinou se jedná v praxi o ty děti, které během vyučování nevyrušují, příliš nezlobí, ani se nesnaží

jinak na sebe přitáhnout pozornost učitele. Problém u těchto dětí tkví v tom, že jsou nesoustředěné, dá se říct až duchem nepřítomné a nereagují na výzvy ani podněty (Jucovičová, 2010).

Mimo tyto rozdíly jsou však syndromy ADD i ADHD velmi podobné, a tak se klasifikují společně.

2.3 Děti se školním neúspěchem s poruchou autistického spektra

Děti s poruchou autistického spektra jsou další cílovou skupinou, na kterou je tato práce zaměřena. Děti na první pohled stejné jako ostatní a přitom tak odlišné. Hlavním rysem této odlišnosti je zcela jistě ten, že děti s PAS nejsou schopny porozumět našemu světu, stejně tak, jako my nikdy nepochopíme ten jejich. Autisté nechápou pravou podstatu věcí, nerozumí mezilidským vztahům, fungují na základě opakujících se vzorců chování a komunikace je pro ně velkou překážkou. Vzhledem k tomu, že každý z nich je touto poruchou postižen trochu jinak, vyžadují zcela individuální přístup.

Vzhledem k těžkému poškození vývoje dítěte se jedná o jedno z nejzávažnějších postižení jeho mentálního vývoje. Hlavní problémovou oblastí je tzv. „*autistická triáda*“, kam řadíme narušení představivosti, schopnosti sociálního cítění a sociální interakce a komunikace s okolím. Tyto tři determinanty způsobují poškození funkcí mozku. To je důvod, proč se děti s poruchou autistického spektra chovají zcela jinak, než je ve společnosti běžné. Liší se způsobem chování a vnímání, které závisí na jeho stupni postižení a vývoji dítěte. V mnoha případech také dochází ke kombinaci PAS s dalším onemocněním či poruchou, o to je pak práce s dítětem náročnější (Thorová, 2012).

2.3.1 Typy poruch autistického spektra

Podle mezinárodní klasifikace nemocí MKN-10 rozlišujeme několik typů PAS a jedná se o dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a Rettův syndrom.

Dětský autismus

Jedná se o závažnější formu autismu, protože v tomto případě dochází k narušení všech třech oblastí autistické triády a mimo to také často dochází k výskytu dalších dysfunkcí, které vedou k ještě více atypickému chování. Obvykle se dětský autismus začíná projevovat již v prvním roce života dítěte, kdy projevy poruchy přichází pomalu a pozvolna. Může však také nastat situace, která se nazývá *autistická regrese*, kdy se

symptomy začnou projevovat u zcela zdravého dítěte, které náhle přijde o své dosavadní schopnosti – zejména řeč a sociální kontakt; a vrátí se vývojově zpět (Thorová, 2006).

Uvádí se, že se jedná o nejlépe prozkoumaný typ PAS. Co se týče typických projevů dětského autismu, jsou to:

- Absence strachu z odloučení, a to i v případě matky dítěte.
- Absence strachu z neznámých lidí.
- Dítě nejeví zájem o lidské hlasy a tváře.
- Vyhýbání se očnímu kontaktu, a to ji v kojeneckém věku dítěte.

Děti trpící touto poruchou potřebují mít ve všem pevný řád, jsou zvyklé mít každý den přesně naplánovaný, potřebují vědět přesný program, co se kdy bude dít. Jakákoliv změna tohoto harmonogramu, byť by byla nepatrná, je může vyvést z míry a mít fatální následky (Hrdlička, Komárek, 2004).

Aspergerův syndrom

Aspergerův syndrom, neboli sociální dyslexie, je jednou z mírnějších forem PAS, při jejíž diagnostice je velmi složité stanovit, zda se opravdu jedná o právě o tento syndrom, nebo pouze o sociální neobratnost doplněnou výraznějšími osobnostními znaky či zájmem o specifitější zájmy. Jedná se nejčastěji o počítače, zeměpis či dějepis popř. vlajky. Tyto děti disponují ve „své“ oblasti výbornými znalostmi. I přes to, že se jedná o lehčí formu postižení, týkající se převážně chlapců, nejsou děti s Aspergerovým syndromem schopny projevit empatii vůči druhým lidem, jsou zaměřeni zejména sami na sebe a mají problém se sebekontrolou, takže se u nich často objevují záchvaty vzteku. Rozumové schopnosti u těchto dětí však nebývají příliš narušeny, takže jsou schopné za pomoci asistenta fungování v klasické škole (Thorová, 2012).

Atypický autismus

Atypický autismus je specifickou formou PAS. Specifickou jednak proto, že děti, kterým je tento typ diagnostikován, typická kritéria pro dětský autismus splňují pouze částečně. A také kvůli tomu, že jeho typické znaky se objevují až kolem třetího roku dítěte. Pro tento typ platí navíc to, že bývá diagnostikován i v případě, kdy je k typicky autistickému chování připojeno těžké až hluboké mentální postižení a také tehdy, není-li možné toto chování odlišit od symptomů mentální retardace (Bazalová, 2011).

Rettův syndrom

Vzhledem k tomu, že tato porucha vážně narušuje tělesné, pohybové i duševní funkce člověka, jedná se o velmi závažnou formu PAS, který postihuje převážně dívky. Dítě se běžně vyvíjí až do šestého měsíce, poté však začne vývoj zpomalovat. Dochází následně ke ztrátě kognitivních schopností, poruše koordinace a ztrátě schopnosti ovládat ruce. Jediné pohyby, kterých je dítě schopné, je tleskání, svírání a otevírání pěstí, popř. tzv. „*mycí pohyby*“. Dívky také přestávají být schopné brát předměty do rukou. Následují potíže s chůzí, dýchací problémy a velmi časté náhlé výkyvy nálad (Thorová, 2006).

Mimo výše zmíněné typy k poruchám autistického spektra ve vzácných případech dále řadíme také jinou desintegrační poruchu v dětství, hyperaktivní poruchu s mentální retardací a stereotypními pohyby, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojovou poruchu nespecifickou (Hrdlička, Komárek, 2004).

3 VOLNÝ ČAS

„Volný čas tvoří nejdůležitější část našeho života.“

Denis Diderot

Vzhledem k tomu, že je tato bakalářská práce zaměřena na děti se školním neúspěchem ve volnočasovém zařízení, je důležité si tento pojem a některé z těch, které s ním úzce souvisí vymežit. V této kapitole se budeme nejprve věnovat vymezení volného času jako takového, následně jeho funkcím a institucím. Dále bude jedna z kapitol patřit zájmovému vzdělání, které je pro tuto práci velmi důležité. Závěr kapitoly bude patřit osobnosti pedagoga volného času, a to zejména z toho důvodu, že praktická část je postavena na názorech a zkušenostech z praxe pracovníků volnočasového zařízení.

V našem životě je třeba oddělit od sebe povinnosti a strávit čas mezi nimi podle sebe a svého uvážení. Dělat to, co máme rádi. Při práci či jiných povinnostech nám myšlenka na volný čas pomáhá přečkat nezbytně nutné úkoly. Může nás také motivovat odbýt si povinnosti co nejrychleji a zlepšuje tak naši produktivitu. Ve volném čase pak můžeme dělat veškeré činnosti, které máme rádi. Můžeme se některým aktivitám věnovat pravidelně, popř. jich dělat víc, nezávisle na sobě. Vybíráme si také, zda svůj volný čas strávíme aktivně, např. nějakou sportovní aktivitou, či pasivně, kupříkladu četbou knih či odpočinkem. Možností je spousta a je jen na nás, jak svůj volný čas strávíme.

Jedná o čas, ve kterém si můžeme sami libovolně zvolit, co budeme dělat. Vybíráme si takové aktivity, které nám přináší radost, uspokojení; během nichž se pobavíme či rozvíjíme svou osobnost v určité oblasti. Jedná se prostor, který věnujeme sami sobě, popř. lidem, se kterými je nám dobře (Němec, 2002).

3.1 Funkce volného času

Existuje mnoho přístupů a způsobů, jakými jsou funkce volného času definovány či vymežovány, následující dělení je uvedeno dělení autorky Pávkové.

- Výchovně – vzdělávací funkce

Výchovně – vzdělávací funkce je jednou z nejdůležitějších, proto je na její plnění kladen o to větší důraz. Je to zejména z toho důvodu, že cílem každého ze zařízení je snaha o rozvoj schopností dětí, jež zařízení navštěvují. Dále je třeba dbát na uspokojování jejich

potřeb a zájmů; ovlivňovat je v pozitivním směru, motivovat a podílet se na utváření jejich kladných postojů.

- Zdravotní funkce

Tato funkce je naplňována zejména snahou o spoluvytváření dětem prospěšných návyků, jako jsou: střídání práce a odpočinku, pravidelný pohyb, pravidelný pitný režim, pobyt na čerstvém vzduchu či učení se správné organizaci činností či improvizaci. Obzvláště důležitý je také dostatek pohybu v rámci sportovních aktivit, které vyvažují dlouhé sezení ve škole během výuky. To vše se odehrává v příjemné atmosféře střediska, které tak poskytuje bezpečný prostor.

V případě, že zařízení zajišťují i stravu dětí, může na děti pozitivně působit i v rámci této oblasti.

- Sociální funkce

Sociální funkce spočívá v budování pevných vztahů jak mezi dětmi, tak mezi dětmi a volnočasovými pedagogy, schopností jednat v kolektivu a budování nezbytné sebedůvěry. V rámci této funkce jsou také zdokonalovány komunikační schopnosti, sociální vnímání a také nepřímé vštěpování pravidel společenského chování, vše zábavnou a nenucenou formou (Pávková, 2002).

3.2 Instituce volného času

Síť institucí v České republice, které nabízí možnost vyžití pro děti a mládež, je relativně hustá. Mezi instituce patří střediska volného času, kterým se budeme v rámci této bakalářské práce více věnovat. Dále jsou to školní družiny a školní kluby. Jedná se o zařízení, která zaštiťují zájmové vzdělávání, a která hrají významnou roli v životech dětí každého věku. Zde totiž nejsou limitovány svými znalostmi, jako tomu je např. ve škole. Navštěvují zkrátka to, co je baví a mohou se v této oblasti dále zdokonalovat. Nabídka činností, které tato zařízení nabízí je velmi pestrá, takže si každý přijde na své.

3.2.1 Střediska volného času

Střediska volného času jsou školská zařízení, která se věnují zájmovému vzdělávání dětí, žáků, studentů a mládeži, v neposlední řadě však také dospělým. Jejich hlavním posláním je tyto subjekty motivovat, podporovat, vést je k osobnostnímu rozvoji, k získávání a rozvoji jejich klíčových a odborných kompetencí, a to všechno prostřednictvím širokého

množství aktivit, které nabízejí. Vše se odehrává v bezpečném prostředí za přítomnosti osvědčeného týmu pedagogů volného času.

Tato zařízení poskytují metodickou, odbornou a popř. také materiální pomoc všem, kteří se účastní zájmového vzdělávání; popř. také školám a školským zařízením. Činnost těchto středisek je většinou uskutečňována během celého školního roku.

Aktivity, které mají střediska volného času v nabídce, jsou orientovány na všechny věkové kategorie dětí a mládeže, přičemž věnují svou pozornost také dospělým či seniorům. Jedná se o konkrétně o tzv. kroužky různorodého zaměření, které mohou děti a mládež navštěvovat, dále pak organizaci různých veřejných akcí či soutěží, kurzy, tábory či programy pro školy a spoustu dalších (MŠMT © 2020).

3.3 Zájmové vzdělávání

Zájmové vzdělávání tvoří neopomenutelnou součást celoživotního procesu učení. Je ukotveno v zákoně č. 561/2006 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jež najdeme ve školském zákoně. V souladu s tímto zákonem podporuje naplňování veškerých vzdělávacích cílů, které jsou v něm vymezeny. Tomuto druhu vzdělávání se dostává jedincům v rámci školským zařízením pro zájmové vzdělávání, školních družin, školních klubů a hlavně ve střediscích volného času. Zaměřuje se zejména na aktivity, které jsou nezbytné k rozvíjení osobnosti jedince; jeho schopností, znalostí, dovedností a také k upevňování sociálních vztahů. Co se týče funkcí, plní tento druh vzdělávání výchovnou, vzdělávací, kulturní, preventivní, sociální, a zdravotní (MŠMT © 2020).

3.4 Pracovník volnočasového zařízení

Jedná se o osobu, která musí disponovat mnohými dovednostmi. Například musí být vybavena určitou úrovní komunikačních dovedností či přirozeným respektem jak u dětí, tak i jejich rodičů. Také je nutné, aby se jednalo o psychicky vyrovnaného člověka, který je empatický a dobře se orientuje v aktuálních trendech výchovy a má široký přehled v oblastech dané společnosti. Co je ale nejdůležitější, je opravdový a upřímně vřelý vztah k dětem všeho věku. Volnočasový pracovník by se měl snažit neustále rozvíjet svoje znalosti a pracovat na prestiži svého zaměstnání (Nelešovská, 2005).

3.4.1 Kompetence pedagoga volného času

Jedná se o určité způsobilosti, které jsou pro výkon pedagoga volného času nezbytné.

- Odborná způsobilost

Jedná se o znalosti a dovednosti pedagoga.

- Výkonová způsobilost

Do této kategorie patří kompetence, které souvisí s odolností pedagoga, a to jak fyzickou, tak psychickou. Dále také odolnost vůči stresovým situacím a schopnost předcházet a vypořádat se stresem.

- Osobnostní způsobilost

Tato kompetence souvisí s charakterem pedagoga, jeho inteligencí a emocionální inteligencí.

- Společenská způsobilost

Jedná se o souhrn schopností komunikovat. Důraz je kladen na extrovertní pracovníky, a ty, jež jsou schopni plnohodnotného rodinného i společenského života.

- Motivační způsobilost

Souvisí se schopností umět motivovat děti (Semrád a kol., 2007).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Druhou částí bakalářské práce bude část praktická, která se bude zabývat způsobem, jakým pracovníci volnočasového zařízení vnímají práci s dětmi se školním neúspěchem. V rámci praktické části bude vymezen výzkumný problém, dále pak výzkumné cíle a výzkumné otázky. V rámci výzkumu bude také vymezen výzkumný soubor, technika sběru dat a jejich následná analýza. Závěr této části bude patřit interpretaci získaných poznatků a krátké kapitole o volnočasovém zařízení Dům dětí a mládeže Kojetín (dále jen DDM Kojetín).

Pro získání potřebných údajů byl zvolen kvalitativní výzkum, o kterém autor Disman (2002, s. 285) uvádí, že se jedná „*nenumerické šetření a interpretace sociální reality*.“ Díky rozhovoru, který je v kvalitativním výzkumu typickým nástrojem sběru dat, získáme přesnější poznatky, které hůře podlehnou zkreslení a docílíme tak přesnějších poznatků. Navíc se v tomto případě obejdeme také bez různých statistik či jiného způsobu kvantifikace (Strauss, Corbinová, 1999).

Výzkumný problém

Jedná se o konkrétní vymezení toho, na co se bude daný výzkum soustředit. Je třeba, aby byl v souladu jak s hlavním výzkumným cílem, tak s dílčími výzkumnými cíli. Pro výzkumný problém je nezbytné, aby byl skutečný a také aby zkoumal určitou problematiku (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Výzkumným problémem této práce je pohled pracovníků volnočasového zařízení na práci s dětmi se školním neúspěchem.

Výzkumné cíle

Hlavním výzkumným cílem této bakalářské práce je **zjistit, jaký je způsob práce s dětmi se školním neúspěchem bez přítomnosti asistenta pedagoga z pohledu pracovníků volnočasového zařízení.**

Dílčí cíle, jež navazují na hlavní výzkumný cíl:

- Zjistit, jakým způsobem a pomocí jakých metod motivují volnočasoví pracovníci děti se školním neúspěchem.
- Zjistit, jakým způsobem jsou děti schopné pracovat v rámci kolektivu.
- Určit, které faktory podle volnočasových pracovníků nejvíce ovlivňují školní neúspěch u dětí v souvislosti s jejich silnými a slabými stránkami.

- Zjistit, jaký je pohled volnočasových pracovníků na školní neúspěch.

Výzkumné otázky

V souladu s výzkumnými cíli jsou stanovené také výzkumné otázky.

Hlavní výzkumná otázka:

Jaký je způsob práce s dětmi se školním neúspěchem bez přítomnosti asistenta pedagoga z pohledu pracovníků volnočasového zařízení DDM Kojetín?

Dílčí otázky:

- Jakým způsobem a pomocí jakých metod motivují volnočasoví pracovníci děti se školním neúspěchem?
- Jakým způsobem jsou školně neúspěšné děti schopné pracovat a navazovat vztahy v rámci kolektivu?
- Které faktory podle volnočasových pracovníků nejvíce ovlivňují školní neúspěch u dětí v souvislosti s jejich silnými a slabými stránkami?
- Jaký je pohled volnočasových pracovníků na školní neúspěch?

4.1 Technika sběru dat

Vzhledem k tomu, že je má práce orientována kvalitativně, zvolila jsem pro svou práci výzkumnou techniku polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor je obecně nejvyužívanější technikou kvalitativního výzkumu při sběru dat. Tuto techniku jsem si zvolila zejména z toho důvodu, že mi přijde nejpřirozenější a nenásilnou formou získám od respondentů větší a komplexnější množství informací. Jedná se o situaci, kdy spojíme příjemné s užitečným, v podstatě si s respondentem povídáme a během toho získáváme potřebné informace k našemu tématu. (Švaříček, Šed'ová, 2007).

Rozhovor, někdy také označován jako hloubkový, můžeme rozdělit na polostrukturovaný a nestrukturovaný. V prvním případě se jedná o to, že máme pro respondenty předem přichystané otázky, které však můžeme během našeho rozhovoru kdykoliv rozvést. Jedná se o propracovanější formu a díky tomu, že si otázky předpřipravíme, se nám nemůže stát, že bychom se respondenta zapomněli na něco zeptat. Tento typ rozhovoru je typický např. pro narativní rozhovor (vyprávění o postojích) nebo pro případovou studii. Co se týče nestrukturovaného rozhovoru, není třeba být předem připraven. S respondentem

zapředeme rozhovor a další otázky klademe dále na základě sdělených informací (Douglas, 1985, cit. In Švaříček, Šedřová a kol., 2007).

Rozhovory, které jsem vedla s vybranými respondentkami, se vesměs skládal z 16 otázek. Vzhledem k tomu, že jsem se snažila o co nejpřirozenější rozhovor, abych získala co nejautentičtější informace, počet kladených otázek se u některých rozhovorů lišil.

Rozhovory byly zaměřené na následující oblasti:

- Častost dětí se školním neúspěchem v kolektivu dětí volnočasového zařízení.
- Nejosvědčenější a nejméně osvědčené metody a způsoby motivace.
- Nejčastější poruchy, se kterými se pracovnice setkávají.
- Faktory, ovlivňující školní neúspěch u dětí.
- Přednosti a slabiny dětí se školním neúspěchem.
- Práce dětí se školním neúspěchem v kolektivu – ochota plnění úkolů, navazování přátelství, úspěšnost v kolektivu.

4.1.1 Realizace rozhovorů

Rozhovory proběhly na přelomu měsíců dubna a května 2020. Vzhledem k aktuální situaci s COVID-19 jsem s rozhovory byla nucena počkat, až se situace uklidní. Měla jsem však štěstí, protože vzhledem k tomu, že se zařízení, ve kterém moje respondentky pracují, nachází ve městě mého bydliště, mohly jsme nakonec rozhovory uskutečnit. Všechna setkání se uskutečnila přímo v zařízení Domu dětí a mládeže, kde respondentky pracují. Rozhovory jsem nahrávala do svého telefonu pomocí aplikace diktafon a nahrávky doplňovala psanými poznámkami nejdůležitějších informací. Rozhovory byly dlouhé kolem 15 minut. Nejdelší z nich však měl kolem 25 minut.

Všechny pracovnice byly předem srozuměné s účely našeho rozhovoru a neměly s poskytnutím rozhovoru nejmenší problém. Předem jsem je však ujistila, že jejich jména nebudou nikde zveřejněna a jejich iniciály budou uvedeny pod jednotlivým přiřazením R1 – R4, aby byla zachována jejich identita.

4.2 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou volnočasoví pracovníci působící po celé České republice. Co se týče výběrového výzkumného souboru této bakalářské práce, jsou jimi volnočasoví pracovníci konkrétního zařízení, a to DDM v Kojetíně. Toto zařízení a jeho pracovníky jsem pro svůj výzkum zvolila záměrně z toho důvodu, že zde už několik let

působím jako vedoucí příměstských táborů a v minulosti také jako vedoucí zájmového kroužku sportovního zaměření. Respondenti, které jsem pro svůj výzkum zvolila, jsou celkem čtyři a jsou to jak interní, tak externí pracovníci zařízení. Jedná se o dvě pedagožky volného času, které jsou zde zaměstnány na plný úvazek, externí instruktorku příměstských táborů a zájmových kroužků. Poslední ze zvolených respondentů je sama ředitelka DDM Kojetín. Respondenty jsem volila hierarchicky různorodé, abych dosáhla komplexnějšího pohledu na problematiku.

Seznámení s respondenty

Jedná se o čtyři ženy, které působí v rámci DDM, každá však trochu jinak, což výzkumu poskytne rozmanitější náhled na danou problematiku. Z interních pracovníků jsou to konkrétně dvě pedagožky volného času a samotná ředitelka zařízení a jedna externí pracovníce. Z důvodu zachování anonymity zvolných respondentů budou dále uváděni pod zkratkou R1 – R4.

R1

- 23 let
- V zařízení aktuálně pracuje jako externí vedoucí letních příměstských táborů
- S DDM Kojetín spolupracuje 4 roky

R2

- 46 let
- Jedná se o ředitelku DDM
- V zařízení pracuje 14 let

R3

- 42 let
- Pracuje na pozici pedagoga volného času
- V DDM Kojetín pracuje 10 let

R4

- 58 let
- Pracuje na pozici pedagoga volného času
- V oblasti volnočasového vzdělávání dětí pracuje 30 let

DDM Kojetín

Jedná se o instituci školského charakteru, která celoročně poskytuje širokou nabídku volnočasových aktivit od zájmových kroužků, přes akce pořádaných pro školy, po příměstské či pobytové tábory. DDM Kojetín se zaměřuje na všechny děti, které spadají pod školská zařízení Mikroregionu Střední Hané, se kterými dlouhodobě spolupracuje. Personální obsazení instituce se skládá jak z interních, tak z externích pracovníků, celkem se jedná o 37 fyzických osob.

Cílem tohoto volnočasového zařízení je osvojování stěžejních kompetencí, které jsou důležité k ucelení souboru dovedností, vědomostí, schopností, postojů či hodnot jedince a také k jeho bezproblémovému začlenění a působení ve společnosti. Všechny z uvedených kompetencí jsou naplňovány čistě na základě dobrovolnosti jedince a ideálních prostorových, personálních i finančních podmínek.

DDM Kojetín soustředí svou pozornost zejména na předcházení vzniku sociálně negativních jevů a podporu rozvoje zájmového vzdělávání v širším měřítku. Co se týče poslání zařízení, mluvíme zde zejména o snaze zkvalitnění nabízených služeb a volného času mladých lidí, jež by jej mohli využít co efektivněji. To by mohlo posloužit také k rozvoji jedince, poznání sebe sama pomocí nejrůznějších aktivit či navazování nových mezilidských vazeb. V neposlední řadě jsou tyto činnosti zaměřeny také na prohloubení stávajících dovedností, ať už pro potěšení jedince či pro jeho nadcházející zaměstnání. (Hrušáková © 2019).

4.3 Způsob zpracování dat

Jakmile máme k dispozici potřebné údaje, je třeba přejít k dalšímu kroku, pomocí kterého budou naše data zpracována. Pro tento výzkum byla tedy zvolena technika axiálního a také otevřeného kódování, které se vyznačuje svou jednoduchostí, a výzkumníci jej často využívají pro své výzkumy. I přes svou zdánlivou jednoduchost, je však tato technika velmi účinná a spolehlivá. Tento způsob zpracování dat spočívá v tom, že je celý rozhovor, který byl v našem případě zvolen jako výzkumná metoda, pečlivě přepsán a následně rozčleněn na jednotlivé útvary. Těmito útvary mohou být např. jednotlivá slova, soubor slov nebo také celé věty či odstavce. Volba nemusí mít přesně danou strukturu, důležitý je význam, podle kterého je slovu či větě přidán příslušný kód.

Kódem můžeme chápat konkrétní označení, které autoři Lee a Fielding (2004, cit. In Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 212) definují jako „*slovo nebo krátkou frází, která nějakým způsobem vystihuje určitý typ a odlišuje se od ostatních.*“

Důležité je také zmínit tzv. návodné otázky pro kódování, které slouží jako pomocné vodítko. Dle autora Flicka (2006, cit. In Švaříček, Šedřová a kol., 2007, s. 212) rozlišujeme otázky: *Co? Kdo? Jak? Kdy? Jak dlouho? Kde? Jak moc? Proč? Kvůli čemu a pomocí čeho?* Návodné otázky jsou kladené podle charakteru konkrétních částí. Účelem kódů je snaha vytvořit co nejpřesnější označení pro onu část, která je v souladu s naší výzkumnou otázkou. Kódy mohou mít různou podobu. Může se jednat jak o výrazy, které využili při rozhovoru sami respondenti, tzv. **in vivo kódy**, nebo naopak o zcela odborné výrazy.

Během kódování je také třeba se vyvarovat případným pochybení. Nemělo by se zapomínat na nevyřčené či zamlčené informace. I ty je třeba kódovat. Mezi další časté omyly při používání této techniky lze zmínit i to, že výzkumníci mnohdy považují tuto techniku za příliš jednoduchou a dochází tak k tomu, že kódy, které zvolili, se stanou nepřínosnými. Proto je třeba nejprve se naučit techniku správně používat a pochopit ji. Zkušenosti a strávený čas kódováním je zde každému výzkumníkovi ku prospěchu.

4.4 Analýza dat

Jednotlivé otázky, které respondenti zodpovídali, byly v souladu se čtyřmi oblastmi, které vycházely z dílčích výzkumných cílů. Co se týče otázek, týkaly se osvědčených a méně osvědčených metod, které volnočasoví pracovníci využívají při práci s dětmi se školním neúspěchem a toho, v čem vidí důležitost motivace. Dále byly otázky orientovány na počínání dětí se školním neúspěchem a jejich schopností navazovat přátelství v rámci kolektivu volnočasového zařízení. Pod třetí oblast spadaly otázky vztahující se k faktorům ovlivňujících školní neúspěch; poruchy, se kterými se volnočasový pracovníci nejčastěji setkávají, a silným a slabým stránkám školně neúspěšných dětí. Poslední část patřila pohledu volnočasových pracovníků na školní neúspěch jako takový. V rámci této oblasti byly zodpovězeny otázky ohledně názoru na přítomnost či nepřítomnost asistenta pedagoga, prvního setkání s dětmi se školním neúspěchem, a toho, jak často se tyto děti v běžném kolektivu dětí objevují.

Analýzu dat jsem prováděla pomocí stanovení základních kódů, což mi usnadnilo získat z rozhovorů s respondentkami potřebné informace.

Seznam kategorií a jednotlivé kódy

Veškeré kategorie jsou posuzovány pohledem volnočasových pracovníků.

Motivace a další metody

- Osvědčené metody – metody, které fungují, motivace, pochvala, individuální přístup, rozhovor, rodinný přístup pracovníků
- Metody, které se neosvědčily – metody, které nefungují, direktivní přístup, autoritativní postoj
- Důležitost motivace – osvědčenost motivace, možný vliv motivace na úspěšnost ve škole

Děti se školním neúspěchem a kolektiv

- Rozdíl mezi dětmi se školním neúspěchem a bez něj – rozdílnost
- Úspěšnost v kolektivu – kolektiv, úspěch v kolektivu, práce v kolektivu, zaměření kroužku
- Navazování vztahů – iniciativa připojit se, vztahy, navazování vztahů

Faktory ovlivňující školní neúspěch

- Faktory ovlivňující školní neúspěch – výchova, sociální zázemí dítěte, genetika, špatné známky
- Silné a slabé stránky dětí se školním neúspěchem – přednosti, slabiny

Pohled volnočasových pracovníků na školní neúspěch

- Nejčastější poruchy – autismus, ADHD, specifické poruchy učení
- Přítomnost dětí se školním neúspěchem v kroužcích/na táborech – častost
- Ochota plnit zadané úkoly – aktuální rozpoložení dítěte, dispozice dítěte
- Názor na přítomnost/nepřítomnost asistenta pedagoga – kladný postoj, negativní postoj, dozor, vyzdvižení volnočasových pracovníků

4.4.1 Motivace a další metody

V rámci této oblasti byly respondentům pokládány otázky týkající se metod, které nejčastěji využívají při práci s dětmi se školním neúspěchem a které se jim nejvíce osvědčily. Mimo osvědčené metody, mě zajímaly také ty, kterým je lepší se při práci s dětmi se školním neúspěchem vyvarovat, nefungují nebo se pro práci s dětmi obecně

vůbec nehodí. Poté jsem zjišťovala, jakou roli v této oblasti hraje motivace a zda může pomoci i k překonání školního neúspěchu.

Osvědčené metody

V odpovědi na otázku: Jaké metody se vám nejvíce osvědčily při práci s dětmi se školním neúspěchem, se všechny respondentky shodly. R2 odpověděla: *„Každopádně individuální přístup. Jednoznačně. K těmto dětem se chováme tak, jak to oni potřebují. Takže najdeme jejich silná místa, tím je vyzvedneme a slabá místa se snažíme postupně dostat na úroveň těch silných. Takže fakt jako individuálka a promluvit si s nima. A když už se s nima mluví, když se ho člověk zeptá „Něco tě trápí?“, jde to z nich ven. Což potom může ve finále pomoci i těm rodičům.“* Podle R1 je nejosvědčenější *„individuální rozhovor. Vyslechnutí dítěte, co se stalo a proč, co ho k tomu vedlo. To potom vyústí v to, že se situace nějak pěkně vyřeší a obě dvě strany jsou spokojené.“* Dále v souvislosti s tím uvádí, že *„každé to dítě má jiný problém, každá situace je jiná a nelze ji řešit tak, že budu ke všem přistupovat pořád stejným způsobem.“* S touto odpovědí se ztotožnila také R4, podle které je *„hodně důležité aktuální rozpoložení, a proto je pro ně ten individuální přístup naprosto vhodný.“* R3 zodpověděla otázku podobně jako R2: *„Tak já třeba volím individuální přístup v souladu s momentálním rozpoložení dítěte. Takže spíš pracuji individuálně.“* Jako další se jí osvědčila *„metoda vysvětlování a to, že se na něj soustředím, vysvětluju mu a pochválím ho. Pochvala u těchto dětí také hraje velkou roli.“* Učí také děti *„říkat si jménem, ne příjmením, jak jsou zvyklé ze školy. Vždycky jim říkám, že to, co dostaly při narození je jejich jméno, a to je jim vlastní. Takže tady se je snažíme učit oslovovat jménem a být k sobě jako rodina.“* Podle R1 je *„určitě taky motivace hodně potřebná a účinná při práci s dětmi se školním neúspěchem.“* R4 jako další z možných metod *„spíš volí názornou ukázkou a krátkodobější motivaci, aby viděly ten výsledek před sebou.“*

Některé z respondentek osvědčenost metod doplnily také konkrétním příkladem z praxe. R1 popsala situaci z příměstského tábora, kdy došlo ke konfliktu, který se jí pomocí individuálního rozhovoru a vzájemné komunikace podařilo vyřešit. *„Stalo se mi minulý rok, že byli kluci a jeden se druhému začal smát, pro nás z neznámého důvodu. Situaci jsem vyřešila tak, že jsem si vzala chlapce na stranu, kde jsem se s nimi snažila o incidentu mluvit. Vzájemnou komunikací jsme docílili toho, že se situace vyřešila a chlapci se sobě navzájem omluvili. I když se jednalo ze začátku o vyhrocenou situaci, nakonec to dopadlo dobře.“* R4 popsala osvědčenost udržování kontaktu s dětmi i mimo kroužek: *„Furt ten kontakt s nimi udržujeme i mimo tu vyučovací jednotku, kterou stráví tady na Domečku,*

tady mají dveře vždy otevřené. Tím, že vlastně sociální síť Facebook funguje, tak nám děti píšou do zpráv, my jim odpovídáme. Ať už jsou to jen fráze: „Ahoj, jak se máš? Mám se dobře.“ To vede k tomu, že se „nám se děti otevřou. Není to hned ale postupem času. My víme, jak to vypadá u nich doma, víme, jak to vypadá ve škole. Řeknou fakt strašně moc věcí, protože nám věří a my si toho vážíme.“ S tím souvisí také odpověď týkající se tykání. „Tím, že si tykáme, jsme si bliž. To znamená, že my pro ně tady nejsme ta paní učitelka u té tabule. My je vzděláváme, ale přitom si s nimi prostě povídáme.“ Další příklad od R2 se týkal hyperaktivních dětí: „Pokud se jedná o hyperaktivní děti, běhají po třídě nebo jsou roztěkaní, tak zadáme úkol a vždycky se zeptám znovu, zda tomu všichni rozumí, kdo chce pomoci a jsme jim opět individuálně na blízku. Takže se ptám, ukážu, pomůžu, zeptám se, chci, aby to po mě zopakoval, zkus to, udělej tohle...“

R1 mluvila také o tom, jakým způsobem zjišťuje, jakou metodu ideálně zvolit: „*Jak v kroužcích, tak na těch příměstských táborech je první den většinou takový „oťukávací“, takový poznávací a my zjišťujeme, jaké ty děti jsou, co je baví, jaké jsou jejich přednosti nebo naopak slabiny, a právě také to, co na ně může platit. Například jaký zvolit druh motivace apod. a podle toho také uzpůsobujeme, popř. i měníme program tábora.“*

Metody, které při práci s dětmi se školním neúspěchem nefungují

Na otázku, které metody se při práci s dětmi se školním neúspěchem naopak neosvědčily, totožně odpověděly R2 a R3, které uvedly, že na tyto děti neplatí autoritativní přístup, zvýšení hlasu a přikazování. Odpověď R2: „*Tady žádný striktní metody direktivní nefungují, to nejde prostě. A na tyto děti to hlavně neplatí, protože to zažívají ve škole a není to správně. My jim tady nic nepřikazujeme, nezakazujeme. Žádné okřikování nebo nadávání. Hlavní zásada je nenutit!“* Odpověď R3: „*Zvýšení hlasu a celkově ten autoritativní přístup.“* R4 se domnívá, že na děti se školním neúspěchem neplatí „*dlouhé řečnění a dlouhé vysvětlování, protože problém vidí zejména v „udržení pozornosti.“*

R1 a R2 také uvedly, že problém se nikdy neřeší před skupinou celého kolektivu. R2: „*V žádném případě ne před skupinou celého kolektivu.“* R1: „*Rozhodně nebudu řešit nějaký jeho nezdár před ostatními dětmi, radši si k němu půjdu sednout samostatně, zeptám se jej na to a společně to vyřešíme. Předejdu situaci, kdy by se mu děti mohly například začít posmívat.“* A doplňuje, že „*pokud se dítěti nedaří, nebo se mu něco nepovede, tak by se na něj neměly klást úplně velké nároky.“*

Důležitost motivace

R1 vidí motivaci jako „*hodně potřebnou a také účinnou při práci s dětmi se školním neúspěchem.*“ A snaží se děti motivovat v rámci výtvarného kroužku vystaveným výrobkem. „*Když to stáhnou na ten výtvarný kroužek, tak by bylo možný motivaci zvýšit tím, že při začátku tvoření řeknu dětem, že se bude soutěžit nebo že jejich výtvary budou vystavené na nástěnce a můžu říct, že ve většině případů se tento způsob motivace osvědčil, protože děti jsou obecně velmi soutěživé a rády ukazují své výtvary rodičům.*“

R1 se zároveň domnívá, že je pomocí vhodně zvolené motivace, možné zlepšit neúspěch dětí i ve škole: „*A když je hodně namotivuji v kroužku, tak se to poté může převést i do té školy tak, že řeknou “jo, to jsem dělal v kroužku a strašně mě to bavilo a měl jsem to hezký” a ve škole se pak bude hodně snažit, protože ví, že ho to bavilo a prošel si tou zkušeností a bude mít tak “navrch” oproti jiným dětem, což by jej taky mohlo pohánět kupředu.*“ S tím souhlasí také R3: „*Toho lze dosáhnout tou činností, kterou dělají. Když se jim daří, tak získávají sebedůvěru a to sebedůvěrou jim stoupne, že to může ovlivnit i ty neúspěchy ve škole. Zjistí, v čem jsou dobří, a že nemusí být v každé oblasti být stoprocentní, a že to tak platí i u kamarádů. Zjistí v čem je dobrý a může mu to pomoci ve škole i při jeho neúspěchu, že i kamarádi jsou v něčem lepší, v něčem horší.*“ Naopak R4 se domnívá, že „*je strašně malé procento té úspěšnosti, kterým by se dalo přispět i v rámci té školy, ale zase na druhou stranu, každá troška je posunem.*“

R4 spolu s R2 vidí pochvalu jako nejlepší zdroj motivace. „*Nejúčinnější vidím určitě pochvalu, která potěší vždycky každýho. Pochvalou je podpořit, aby získaly sebedůvěru, je dobrý ať už v kroužku nebo na táboře.*“ R2: „*Za mě teda jedna z největších motivací je pochvala. Takže chválíme několikrát za kroužek a mám na mysli pochvalu ústní, ne žádný odměny, bonbony. Toto ne, ale pochvala ústní znamená vyzdvižení toho ega toho jedince, té jeho osobnosti, že je potřebný, že to dokázal. A nezáleží, na kolikátý pokus to dokázal nebo že to dokázal na měřítku ve stupnici 30 po 15, ale to je jeho maximum. Prostě fakt pochvala.*“ Na příkladu uvádí důležitost a další způsob motivace R3: „*My vždycky na začátku kroužku, když děti přijdou, děláme takové kolečko a říkáme si, co se jim za tu dobu, co jsme se neviděli, podařilo. Co udělali dobrého, co se jim podařilo. Hlavně chci, aby řekly to dobré, co se jim podařilo. Vždycky si říkáme „Aha, tys něco vyrobil, tys zase pomohl mamince s něčím.“ A myslím si, že když si uvědomí, že každý z nich v tom kolečku vynikl v něčem jiném, proto je každý z nich jiný a šikovný. Motivace dětí je určitě důležitá, vysvětlit jim proč to dělají, kde ten obrázek bude viset, nebo co s tím budeme dělat dál.*“

V mé rukodělné oblasti co s tím výrobkem budeme dělat. Například děti s poruchou autistického spektra jsou takoví vědátoři a zajímá je, jak ten výrobek pracuje, co dělá a proč to dělá. Teď jsme dělali například káču, která se různě točí a vytváří různé obrazce. Takže to třeba baví tyto děti sledovat. Dále pak různé pokusy.“

4.4.2 Děti se školním neúspěchem a kolektiv

Tento soubor otázek měl poskytnout představu o tom, jak jsou děti se školním neúspěchem schopny fungovat v kolektivu jiných dětí a jak se jim daří navazovat přátelství. Zda je podle volnočasových pracovníků nejlepší nechat vše na iniciativě dítěte nebo je lepší je přidělit k jednotlivci či skupině dalších dětí.

Rozdíl mezi dětmi se školním neúspěchem a bez něj

Dvě ze čtyř respondentek se shodly v odpovědi na otázku, zda vidí rozdíl mezi dětmi se školním neúspěchem a bez něj. Respondentky mezi těmito dětmi nevidí nijak zvlášť velký rozdíl. R2 odpověděla: „*Tady jsou všichni na stejné úrovni.*“ A R1 si myslí, „*že mezi nimi není úplně rozdíl.*“ Podle R3 je to hodně individuální a „*záleží to na jejich momentálním rozpoložení. V jakém stavu přijdou z domu, jak se jim dařilo ve škole, takže se přijdou buď odreagovat, nebo nechtějí přijít, přesto je rodiče dovedou a záleží na pedagogovi, jak k tomu přistupuje.*“ R4 se neztotožňuje ani s jednou z odpovědí respondentek a domnívá se, že jsou děti se školním neúspěchem odlišné a „*největší rozdíl vidí v tom, že ty děti se školním neúspěchem to mají náročnější ve škole i v jejich zařízení, že jsou tím trošičku ovlivněny.*“

Úspěšnost v kolektivu

Na otázku, jak si děti se školním neúspěchem počínají v rámci kolektivní práce a zda napříč svému školnímu neúspěchu mohou být v rámci kolektivu úspěšné, se tři ze čtyř respondentek se shodlo, že ano. R3 uvedla, že „*toho lze určitě dosáhnout tou činností, kterou dělají. Protože zjistí, v čem jsou dobří, a že nemusí být v každé oblasti být stoprocentní, a že to tak platí i u kamarádů a může mu to pomoci ve škole i při jeho neúspěchu.*“ R1 si myslí, že i děti, které se označují právě za školně neúspěšné, můžou být naopak v kolektivu volnočasových aktivit velmi úspěšné. A uvádí příklad z praxe: „*Sama jsem to viděla na táboře, kde jsem měla chlapečka s Aspergerovým syndromem, kde měl nějaké výkyvy nálad, které mívá i ve škole. A sama jsem byla až překvapená, jak rychle se začlenil a našel si kamarády a nebyl žádný problém.*“ Pomocí konkrétního příkladu odpovídá také R2: „*Máme tady chlapečka, který propadá z matematiky, propadá ve škole, je*

outsiderem třídy v matematice, ale tady vyniká, vyhrává soutěže v plastických modelářích a říkám, obsazuje první místa po celé republice v soutěžích. Dělá autíčka a letadla. Ale to může být i tanečky nebo keramika, cokoliv. Záleží na tom vedoucím, jak s ním pracuje. My nejedeme vyloženě na výkon a na sílu, ale my jedeme na zábavu. Prostě dítě chce a podle toho jdou výsledky také vidět, když ho to baví. Všichni jsme tady na jedné lodi. Když ve škole pokulhává v něčem, tak on jde sem a je tady šťastný. Ne všechny děti, ale spousta z nich chodí tady do kroužku půl hodiny před jeho začátkem. Oni už jsou tady, jsou v herně a těší se sem, chodí sem rádi.“

Podle R4 není možné to vnímat globálně a uvádí, že záleží na poruše konkrétního dítěte. *„Někdy s tím nemají problém a jsou dny, kdy se jim vůbec nechce do kolektivní práce, a to individuální je pro ně lepší. Někdy to dítě nemá problém začít se všema a zase jiný den třeba je ho potřeba přemlouvat, nebo se nedá ani namotivovat a nechce a je lepší ho chvíli nechat situaci jen tak pozorovat. Hodně samozřejmě také záleží, o jakou aktivitu se jedná a zda je třeba pracovat v kolektivu nebo samostatně, což je pro tyto děti určitě lepší.“* To *„platí spíše u dětí s poruchou autistického spektra. Naopak třeba děti se specifickou poruchou učení s tím většinou nemají žádný problém.“*

Navazování vztahů

Názory na tuto oblast se různí. R1 se domnívá, že *„Většina dětí se skamarádí poměrně rychle a bez větších problémů. Podobně odpovídaly R3 a R4. R3 uvedla: „Kamarády si hledají opravdu těžko a jsou takový osamocení potom v tom kolektivu. A pokud se zapojí do nějakých kolektivních her a hrají kolektivně, tak stejně po určitém čase od toho odejdou a zůstanou oni sami někde na okraji.“* R4 na tuto oblast pohlíží tak, že *„jsou tyto děti většinou takové, nebo mě to tak připadá, že jsou v kolektivu spíše neoblíbené, že mají složitější najít si toho kamaráda. Hůř navazují to přátelství.“* Soudě *„podle těch dětí, se kterými jsem se setkala, jim to trvá déle, protože jsou většinou spíše odmítaný, protože jsou trošku takový jiný. Takže jim to trvá určitě delší dobu. Připadá mi, že v tom mladším školním věku jim to možná až tak nevádí, že k sobě nemají toho kamaráda, protože jim pasuje spíš takovýto individuální. Ale později, když už jsou na tom vyšším stupni, by jako strašně moc chtěli, ale moc se jim to nedaří.“*

V navazování přátelství dětí, které se znají ze školy, kde se spolu nebaví a poté se setkají v jednom kroužku R2 *„nezaznamenala vůbec žádný problém, protože škola je všeobecné zaměření, kdežto v kroužku je spojuje jedno zaměření. Oni si v podstatě i sobě navzájem*

vypomáhají a tady při té činnosti se z nich stanou přátelé, aniž by to nějak násilím tlačili. Takže je vlastně spojí ten společný zájem a cíl, což je vlastně cíl toho zájmového kroužku. A to platí u dětí se ŠN i bez něj.“ R3 to vnímá vyloženě jako výhodu: „U nás je ta výhoda, že k nám často chodí spolužáci a aspoň částečně se ze školy znají. A v kroužku jsou navíc vyvíjeny takové činnosti, kolektivní hry, při kterých se děti víc poznají, aby byli zábavnou formou seznámeni navzájem. Myslím si, že záleží na poruše, kterou mají, s tím že když děti chodí do kolektivu, který znají, tak je to pro ně určitě jednodušší, než když jdou někam poprvé, do neznáma.“

Na otázku, zda je lepší děti k sobě přidělit nebo nechat iniciativu spíše na nich odpovídaly R1, R2 a R4 podobně. Všechny to vnímají tak, že je lepší volit přirozenou cestu. R1 by se k přidělení „až spíš v nějaké situaci, když by to dítě už bylo samotné bez kamarádů dlouho a s nikým se nebavilo. V takovém případě bych se snažila zařadit nějakou aktivitu, která dítě baví a je zapotřebí, aby to dělala skupinka dětí, takže by se mohly skamarádit v rámci této aktivity. Opět bych se snažila to dělat spíše nepřímou. Oba případy se osvědčily.“ R4 si myslí, že je tyto děti „lepší tak nějak přirozeně přidělit. Někakým přidělením, nějakou hrou tak, aby to dítě nepoznalo, že je k někomu přiděleno.“ A podle R2 „je tomu nechat samovolný průběh, než je přiřazovat k tomu druhému.“

4.4.3 Faktory ovlivňující školní neúspěch

Otázky v rámci této části se týkaly školního neúspěchu jako takového. Respondentkám byly pokládány otázky týkající se faktorů, které podle nich školní neúspěch ovlivňují nejvíce. Dále také poruch, se kterými se v rámci své praxe nejčastěji setkávají, a oblasti, ve kterých tyto děti vynikají a naopak které jim činí největší potíže.

Faktory ovlivňující školní neúspěch

Všechny respondentky se shodly na tom, že školní neúspěch ovlivňuje zejména rodina, rodinné zázemí a výchova. Podle R1 závisí školní neúspěch „v drtivé většině na výchově rodičů a taky na sociálním zázemí a na tom, jak rodiče to dítě motivují. Nebo také když je dítě přemotivované, to také není správně.“ Svě tvrzení doplnila příkladem ze zájmového kroužku: „Měla jsem v kroužku jedno dítě, které mělo od rodičů až převelkou míru motivace a když se mu potom něco nepovedlo, tak to dítě bylo opravdu hodně našťavané, zklamané. Brečelo a křičelo, protože mělo od rodičů vštěpováno, že je nejlepší, ale potom zjistilo, že na tom táboře, nebo v kroužku už není nejlepší. Ty rodiče na něj kladli opravdu velký nárok no a v tom je ten problém.“ R2 odpověděla jednoznačně: „Tak každopádně je

to rodinné zázemí. To se domnívám já, že spousta dětí má vzor ve svých rodičích a v dnešní době to rodiče ne vždy dobře vedou.“ Mimo rodinu uvedla také další příklady. „Potom samozřejmě svou roli hrají geny a potom je to vlastně parta, nebo skupina lidí, ve které se to dítě nachází. Takže kamarádi a taky je to školní kolektiv, a taky je to pedagog ve škole.“ R3 si myslí, tady hraje spousta faktorů. „I genetika, i rodinné prostředí, které zde hraje obrovskou roli“. Vidí velký potenciál ve správném přístupu k dětem se školním neúspěchem ze strany rodiny: „Spousta rodin dokáže tyto poruchy různě eliminovat nebo prostě korigovat a to dítě má přesně nastavené hranice, se kterými pak pracuje. Pokud má nastavený přesný režim a řád, to, co si může dovolit a nesmí, tak se s takovým dítětem pracuje určitě lépe, než s dítětem, které je uvolněné a všechno mu takzvaně prochází a které ty pravidla nemá nastaveny.“ Výčet zmíněných faktorů doplňuje R4 o další, které ovlivňují školní neúspěch: „Myslím, že nejvíce jej ovlivňuje dědičnost. Tam si myslím, že je to dané geneticky a nijak se to nedá ovlivnit. Určitě na tom taky nějaký podíl bude mít výchova, vliv prostředí, všechny tady ty vlivy vnějšího světa.“

Silné a slabé stránky

Nejčastější příklady silných a slabých stránek uváděly respondentky v souvislosti s dětmi s poruchou autistického spektra. R4 svou odpověď zaměřila čistě na děti s touto poruchou a hyperaktivní děti, stejně tak R3.

R4 o silných stránkách autistů: „U dětí s poruchou autistického spektra hodně záleží na aktuální náladě, v jakém jsou ten den zrovna rozpoloženi. Znáám dítě, které vyniká například v psaní různých článků, vymýšlení hracích pravidel.“ R3 odpověděla příkladem z kroužku: „Mám dva bratry, kteří mají oba poruchu autistického spektra, a u každého z nich se to projevuje trochu jinak. Jeden rád vytváří různé články, třídí historii a skládá i nové pravidla her pro děti, chce se uplatnit pro všechny ostatní. A ten druhý si zase naopak třídí ty svoje informace a třídí si svůj svět a vkládá do něho svoji teorii. Takže ten se zase uzavírá do svého světa, který si sám pro sebe vytváří.“ Také podle R1 jsou tyto děti dobré ve vymýšlení nových pravidel. Při práci s nimi se jí „osvědčilo, že pokud se navrhne nějaká varianta hry, kterou zná a má rád a třeba nám řekl, že zná lepší pravidla, a když jsme si ho vyslechly a hrály podle jeho pravidel, tak se do hry úplně zapálil a byl nadšený. Následně neměl problém zapojit se do dalších aktivit.“

Z dalších odpovědí byly druhou nejčastější silné a slabé stránky hyperaktivních dětí, o nichž R3 řekla: „Určitě je to sport, to co je akční, to co není sedavé, to co není fádni.“

Neustále obměňující se aktivity.“ R4 si myslí, „že pro děti s poruchou chování a pozornosti je bezva, když si svou energii vybijí v rámci sportovního kroužku. Může to být různý sport podle toho, co je baví. A naopak problémovější pro ně bude se někde soustředit na nějakou velmi detailní práci. I když na druhou stranu pokud ho zrovna baví třeba kreslit, bude i tato aktivita pro něj fajn. Co může být pro něho problém ve škole, kde se třeba špatně soustředí, může být pro něho v tom kroužku naopak záliba, či oblast, ve které bude vynikat. „Dítě s poruchou učení, které bude mít problémy se čtením nebo počítáním, si podle týž respondentky nebude vybírat takový nějaký zaměřený kroužek, ale spíš asi sportovní. Nebo kde se odreaguje, třeba vaření by pro něj mohlo být bezva relaxem.“

Co se týče slabých stránek dětí se školním neúspěchem, odpovědi se různí. U dětí s Aspergerovým syndromem a autistů je to podle R1 *„problém zapojit se do všech úkolů, třeba v rámci toho tábora například.“* R3 zase uvádí, že *„největší problém je brát ohled na ty ostatní, hledat si kamarády, a když si najde kamaráda, tak si najde sobě rovného, se kterým spíš dělají v uvozovkách ten „čurbes“, nebo se vzájemně napadají. Potom záleží na pedagogovi, jak k tomu přistupuje.“* V podobném duchu se nese také odpověď R4: *„problém mu dělá takové to sociální. Navazování kontaktů, kamarádství.“* Tato respondentka si o dětech se školním neúspěchem obecně myslí, *„že typ poruchy taky hraje určitou roli. Tyto děti mají větší problém s tou soustředěností, takže se jim obecně nechce do těch detailních činností jako třeba když si představím ve výtvarce trhat papírky na kousičky a skládat z toho mozaiku. Pro ně bude asi lepší vzít barvy a namalovat nějaký obraz podle fantazie.“*

Největší úskalí při práci s hyperaktivními dětmi vidí R1 to, *„že když děláme na táboře nějakou výtvarnou aktivitu. Sice ji udělá, ale neudrží u ní tak dlouho pozornost, ale naopak zase vyniká ve sportovních hrách.“* Podle R3 *dělají těmto dětem také sedavé hry vyložené nedobře.“*

R2 to vnímá zcela individuálně, bere v potaz konkrétní dítě nezávisle na tom, zda má nebo nemá nějakou poruchu. *„Jeden chlapec, co je nadprůměrně inteligentní, jde mu velice matematika, fyzika, v tom je chytrý. Ale z toho, když má dělat nějakou činnost rukodělnou, má problém u toho vydržet, není to možný prostě. Ale zas to řešíme tak, běž si hrát, běž si tam něco vytvořit a vrať se zpátky, doděláš si to. To samý jak už jsem zmiňovala toho kluka z těch plastikových modelářů, propadá ve škole, je outsiderem třídy v matematice, ale tady vyniká a říkám, obsazuje tady první místa po celé republice v soutěžích. Ale záleží na tom vedoucím, jak s ním pracuje.“*

4.4.4 Pohled volnočasových pracovníků na školní neúspěch

Otázky, jež byly zařazeny do této podkapitoly, se týkaly toho, jak často se děti se školním neúspěchem objevují v běžném kolektivu volnočasového zařízení a jak dlouho s nimi jednotlivé respondentky pracují. Následující otázky se týkaly toho, jakým způsobem se tyto děti staví k zadaným úkolům, a zda jsou ochotné je plnit. Poslední část se věnuje názorům volnočasových pracovníků na přítomnost či nepřítomnost asistenta pedagoga v rámci volnočasových aktivit.

Nejčastější poruchy

Nejčastěji se respondentky setkávají s dětmi s poruchami autistického spektra a hyperaktivními dětmi. R2 se *„setkala především s poruchami chování. Většinou jsou to děti hyperaktivní, nebo jsou to autisté nebo vlastně děti introvertní, které jsou hodně uzavřené do sebe.“* Na otázku, jakým způsobem s nimi pracuje, odpověděla: *„Nemá cenu na ně tlačit, nutit ho, protože zjistím, že nechce, tak prostě nechce. Tak ať klidně sedí a až bude chtít, on se sám přidá. V podstatě ta naše činnost je založena na dobrovolnosti, takže my nikoho do ničeho nenutíme.“* Odpovědi zbylých respondentek byly téměř totožné; R1: *„Určitě se setkávám s hyperaktivními dětmi a potom také s dítětem s Aspergerovým syndromem.“* R3: *„Setkávám se s dětmi s poruchou autistického spektra, ADHD syndromem. Setkávám se také s dětmi se špatným sociálním zázemím.“*

R4: *„Tak nejčastěji jsou to určitě děti s poruchou pozornosti, s poruchou ADHD, potom s nějakými běžnějšími poruchami učení a čím dál častěji se i u nás v našem zařízení objevují autisté.“*

Přítomnost dětí se školním neúspěchem v kroužcích/na táborech

Odpověď na otázky, kdy jste se poprvé setkala v rámci své práce s dětmi se školním neúspěchem, je různá, a to hlavně vzhledem k hierarchicky různorodému výběru respondentek. Každá v zařízení tedy pracuje jinak dlouho. U všech respondentek však platí, že se s dětmi se školním neúspěchem začaly setkávat téměř okamžitě po nástupu do zařízení. Nejdéle s těmito dětmi pracuje R3, která v zařízení pracuje již třicet let a s neúspěšnými dětmi se *„setkala již zhruba před dvaceti lety.“* Na otázku, zda má pocit, že se tyto děti ve volnočasových zařízeních objevují aktuálně častěji, odpověděla: *„No, mám pocit, že poslední dobou se s těmito dětmi setkávám častěji než v dřívějších dobách. Když jsem začínala svou praxi, tak jsem měla pocit, že těchto dětí ani moc není, nebo zcela ojediněle. A poslední dobou už je jich více.“* Většinu své praxe se s těmito dětmi také

setkává R2, která „*ve volnočasových aktivitách pracuje od roku 2006, to znamená, že hned od svého nástupu se s nimi pracuje.*“ R4 uvedla: „*Tak myslím si, že s dětmi se ŠN se setkávám od té doby, co jsem začala jako volnočasový pedagog působit, takže to bude tak těch deset let.*“ V souvislosti s tím jí byla položena otázka, jaké to v ní vyvolává pocity, odpověděla: „*Jsou to spíše pocity takové bezmoci. Smíření se s tím, že se k tomu cíli člověk posouvá jen velmi malými krůčky. Takže spíš takové negativní pocity.*“ Nejkratší dobu v zařízení působí R1, která je externí pracovnící. V zařízení začala působit „*přibližně před čtyřma rokama, když se tomu začala nějak věnovat, a to v rámci výtvarného kroužku a později také v rámci příměstských táborů.*“

Ochota plnit zadané úkoly

Respondentky se v rámci odpovědí týkající se ochoty školně neúspěšných dětí plnit zadané úkoly jednoznačně shodly na tom, že je to velice individuální a záleží jak na samotném dítěti, tak na druhu požadovaného úkolu. Odpověď R2 na otázku zněla: „*Strašně moc záleží, co je to za činnost. Většinou není problém s plněním zadaného úkolu, ale někdy samozřejmě ano. Pokud se jedná o sport, je to sportovní kroužek, tak když nechtějí, tak velice jednoduše odejdou nebo stojí a nehrají. A prostě jdou, vyčlení se z kolektivu. Zezačátku když nevíme, co se děje, tak se zeptáme a potom už víme, proč takhle reaguje a necháme ho. On potom, když se chce zase zpátky začlenit, tak se vrátí a dojde si tam. Zase prostě bez násilí. Protože je v kroužku a musí tady pořád být, tak ho chvíli necháme, klidně ať si sedne bokem na místečko, a dělá si něco, co ho zrovna baví a maluje si třeba obrázek. Hlavní zásada je zase nenutit.*“ V podobném stylu otázku zodpověděla také R1: „*Já si myslím, že opět záleží na dítěti. V jednom případě se vrhne dítě do té práce s nadšením, protože ho ta práce baví a těší se na to. Někdy může nastat problém s plněním v průběhu či ke konci. Ale ten problém taky nemusí nastat vůbec. Pokud se však dítěti s tou prací nedaří, tak ho samozřejmě k ničemu nenutíme a snažíme se vymyslet nějakou alternativu, co by mohl vykonat místo zadaného úkolu. Je to tedy hodně individuální. Také bychom měly uzpůsobit tu činnost, nebo hru právě jeho dovednostem.*“ R3 vyzdvihuje aktuální stav dítěte a přístup pracovníka. „*Záleží to také na jejich momentálním rozpoložení. Posledně hráli třeba fotbal a chlapec řekl, že to neumí, chytl balon do ruky a procházel se, a když potom jsme mu řekli, aby položil ten balon a hrál, tak se do té hry zase tak zabral až neuvěřitelně a nechtěl zase skončit. Tak moc byl do toho zabraný.*“ Poslední z nich, R4, souhlasila s kolegyněmi s tím, že se to liší situace od situace. Dále uvedla, že zde hraje svou roli také věk dítěte, který mu napomáhá se jeho chutí či nechutí

v rámci úkolu lépe pracovat. „*Tak to si myslím, že je hodně různé a typ poruchy taky hraje určitou roli. Když si představím některý dítě, tak to pro něj dřív bylo obtížnější, že se mu až tolik nechtělo a čím je starší, tak tím zase pracuje jinak. Neodmlouvá tak, ale ten názor si projeví zase jinak. Snaží se víc diskutovat, víc to probírat. I když se mu do toho moc nechce, hned s tím nepráskne, ale víc to probírá, než když bylo mladší.*“

Názor na přítomnost/nepřítomnost asistenta pedagoga

Na přítomnost asistenta pedagoga ve volnočasovém zařízení pohlíží respondenty vesměs kladně. R4 a R1 vidí jeho přínos zejména v rozprostření sil na větší počet dětí, díky čemuž by se dalo předejít případným úrazům či konfliktním situacím. R4: „*Tak přítomnost asistenta pedagoga by pro nás i tady bylo velkou pomocí. Protože ať už je to v rámci kroužku, kdy se zrovna volnočasový pedagog věnuje větší skupině dětí, tak ten asistent může pracovat s tím jedním dítětem. Tak i při nějakém příměstském táboru, nebo jiném táboru, je ta přítomnost určitě výhodná. Protože právě tak se ta jeho pozornost zacílí na to dítě a ti ostatní se můžou věnovat větší skupině. Podle ní je při nepřítomnosti asistenta např. vyšší možnost „*úrazu při činnosti s tavnou pistolí, nebo při práci s kladívkem, může být klidně bez asistenta dítě nebezpečné samo sobě nebo i někomu jinému a může se dřív stát nějaký úraz.*“ R1 vidí výhodu jeho přítomnosti opět z praktického hlediska a odpověděla příkladem: „*Jeho výpomoc by mohla být důležitá v tom, když by nastal nějaký problém, který by byl třeba řešit. Pak by ten asistent mohl chvilinku pohlídat ty děti v rámci dozoru. Jen na chvíli, než jeden z vedoucích tábora ten problém s dítětem vyřeší. Dále mě napadá, že by mohl asistent být prospěšný v situaci, kdy by byl přidělen ke konkrétnímu dítěti a pomoci mu vykonávat nějakou činnost, která by mu dělala potíže. Právě tady v tom, co jsem řekla. Protože těch dětí je tam poměrně hodně, tak bych řekla, že když se teda stane nějaký problém, tak nastane situace, kdy jeden vedoucí řeší vzniklý problém s daným dítětem a ten druhý vedoucí se stará o zbytek, což je třeba 19 dětí, a to je velmi náročné.*“*

R3 vnímá jako výhodnou spíše jeho absenci a to „*v tom, že nepřítomnost asistenta pedagoga přispívá nepřímo k větší samostatnosti dítěte.*“ Naopak jako nevýhodu vnímá případ kdy je dítě „*méně samostatné a že čeká na to, co mu asistent poradí, odkýve „ano, takhle to děláš dobře, postupuj dál“.* Děti jsou na ně zvyklé ze školy, a když přijdou do kroužku, tak mnohdy se často a opakovaně ptají, jak mají postupovat dál, co mají dělat dál. A když ten asistent je k ruce, tak jim pomůže.“

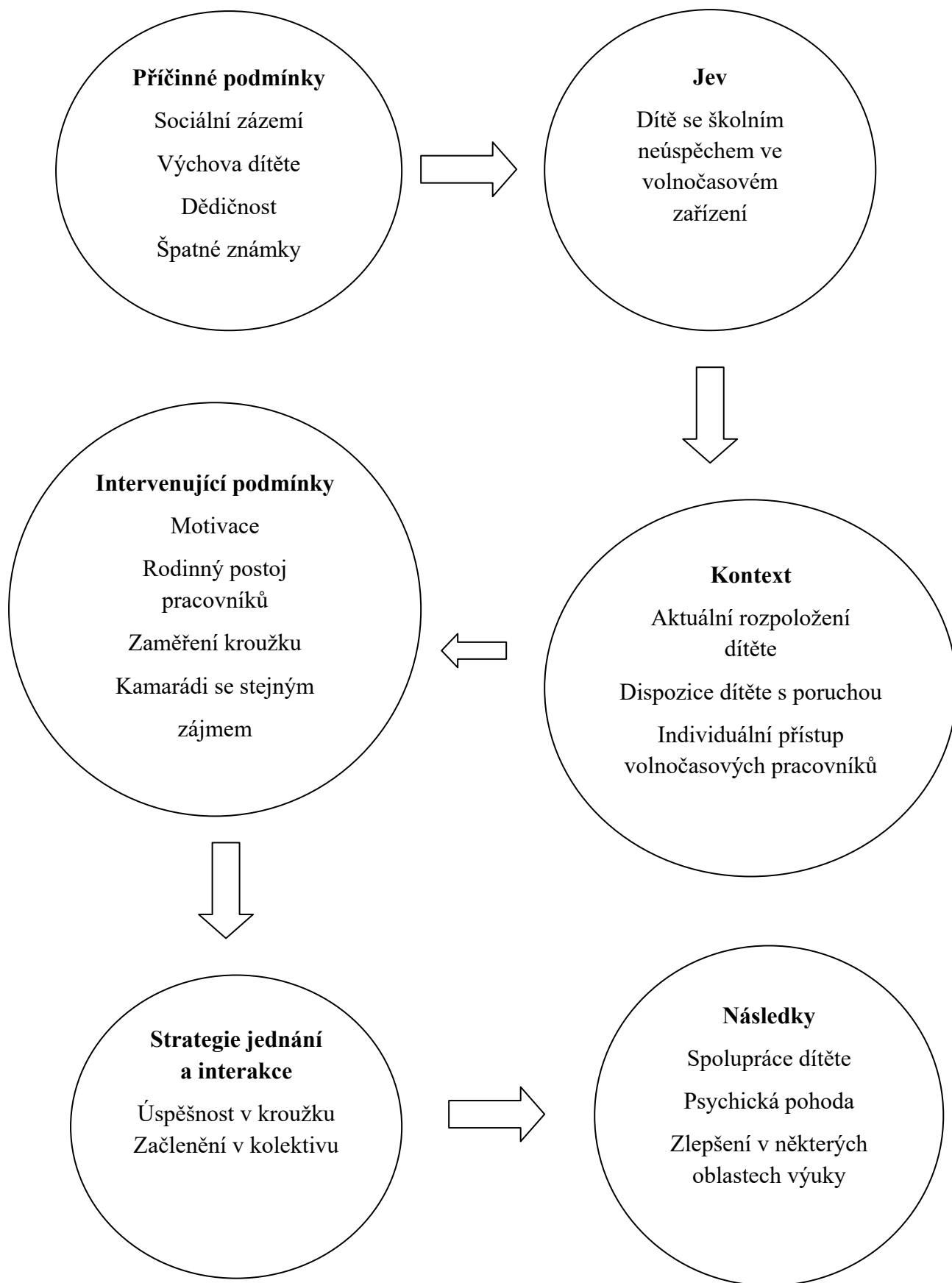
S těmito odpověďmi se příliš neztotožňuje R2, která v této souvislosti naopak vyzdvihuje vlastnosti volnočasových pedagogů. *„Na tuhle záležitost jsou dva pohledy. Mít asistenta pedagoga, na kterého je spolehnutí, na kterého mám peníze a nechávám zodpovědnost na něm. Ale kde v dnešní době seženu asistenta pedagoga takovýho, aby měl vzdělání adekvátní k tomu, aby mohl pracovat s těmito dětmi a zvláště do středisek volného času je to velkej problém. Proto na druhou stranu vyzvedávám vlastně dovednosti a um pedagogů volného času, protože jsou vzdělání a umí reagovat pohoťově a umí také pracovat s kdejáým jedincem, který má nějaký školní neúspěch. A to ať už je to chování, ať jsou to známky.“* Domnívá se také, že by přidělení asistenta pedagoga v rámci volnočasových aktivit mohlo vést k většímu vyčlenění daného dítěte: *„V tom kolektivu prostě nějakým způsobem vybočuje a je to tím, že má někoho k sobě. To znamená, že děti jsou upřímné, takže mu dají hned najevo.“*

4.5 Axiální kódování

Druhým krokem, pomocí kterého budeme se získanými daty pracovat, je axiální kódování. Jedná se o typ kódování, pomocí kterého se snažíme nacházet vzájemné souvislosti u kategorií v rámci paradigmatického modelu (Švaříček, Šedřová, 2007).

Paradigmatický model

Tento typ modelu slouží k lepšímu představení vyhodnocených výsledků a jejich vzájemné propojenosti. Pomocí vytvoření jednotlivých oblastí, které se určitým způsobem ovlivňují, mezi nimi vzniká vzájemný vztah (Švaříček, Šedřová, 2007).



4.6 Shrnutí výzkumu

Na základě stanovených výzkumných cílů jsem se pomocí rozhovoru se čtyřmi pracovníci DDM Kojetín snažila získat potřebné odpovědi. Hlavním výzkumným cílem této práce bylo zjistit, jaký je způsob práce s dětmi se školním neúspěchem bez přítomnosti asistenta pedagoga z pohledu pracovníků volnočasového zařízení. Dále byly stanoveny dílčí cíle a v souladu s nimi pak výzkumné otázky: Jakým způsobem a pomocí jakých metod motivují volnočasoví pracovníci děti se školním neúspěchem? Jakým způsobem jsou školně neúspěšné děti schopné pracovat a navazovat vztahy v rámci kolektivu? Jaké faktory ovlivňují školní neúspěch u dětí a jejich silné a slabé stránky? Jaký je pohled volnočasových pracovníků na školní neúspěch?

4.6.1 Jakým způsobem a pomocí jakých metod motivují volnočasoví pracovníci děti se školním neúspěchem?

Všechny pracovníce volnočasového zařízení se shodly na tom, že při práci s dětmi se školním neúspěchem je nejlepší volit individuální přístup. Zejména kvůli tomu, že každé dítě je zcela jedinečná osobnost, která si zaslouží, aby se tak s ní také jednalo. Pracovnice se snaží hledat jejich silné stránky, kterými jedince vyzvednou a potlačí tím jeho slabiny. Každá situace si také žádá zcela odlišný postup a je dobré brát v potaz, co se zrovna odehrává, protože i to může mít vliv na rozpoložení dítěte. Většina z nich také uvedla, že se snaží s dětmi mluvit zcela otevřeně o tom, co je trápí a dbají na udržování kontaktu s nimi i mimo kroužek či tábor, což vede k tomu, že se děti v zařízení cítí dobře a uvolněně a pracovníkům natolik důvěřují, že se jim nebojí otevřít a s ledasčím svěřit.

Jako nejosvědčenější druh motivace je podle většiny ústní pochvala, na kterou kladou zvlášť velký důraz a během kroužku či tábora chválí děti několikrát za den. Dále se je snaží motivovat např. vyhlášením soutěže, vystavením výrobku nebo vysvětlením, k čemu je daný produkt nebo aktivita prospěšná a proč onu věc vlastně dělají. V neposlední řadě se jim osvědčila také aktivita, při které mají děti shrnout, co se jim podařilo za uplynulý časový úsek, což přispívá ke zvýšení jejich sebevědomí. Pracovnice se také domnívají, že je možné na základě vhodně zvolené motivace dosáhnout i zlepšení neúspěchu v rámci školy.

Metody, kterým se pracovníce snaží při práci s těmito dětmi naopak vyvarovat, jsou všechny autoritativní a direktivní přístupy, které podle nich na tyto děti prostě neplatí.

Případné konflikty či problémy také nikdy neřeší před kolektivem ostatních dětí. Snaží se vyvarovat i zdlouhavému vysvětlování a místo toho volit názornou ukázkou.

4.6.2 Jakým způsobem jsou školně neúspěšné děti schopné pracovat a navazovat vztahy v rámci kolektivu?

Většina z dotazovaných pracovníků se domnívá, že i školně neúspěšné děti mohou být úspěšné v kolektivu dětí v rámci zájmové činnosti. Lze toho dosáhnout přímo zaměřením kroužku, které také napomáhá k navázání vztahů mezi jejími účastníky. A to zejména díky tomu, že mají účastníci v rámci činnosti společný cíl a zájem. Dále kladou důraz zejména na to, aby dítě nebylo do ničeho nuceno, ale aby se v kolektivu cítilo dobře, dělalo, co samo chce, na co se cítí a bavilo se jen s tím, s kým je mu bavit se příjemné. Zapojení se do chodu kolektivu vnímají však opět jako záležitost momentálního rozpoložení.

Názory na schopnost navazování přátelství dětí se školním neúspěchem se různí. Dvě ze čtyř pracovníků se domnívají, že tyto děti si hledají kamarády opravdu těžko a v kolektivu jsou spíše odmítané. Jako hlavní příčinu uvádí jinakost, která je těmto dětem vlastní. Pouze jedna pracovníkyně se domnívá, že děti nemají s navázáním přátelství žádné větší potíže. Dotazované v této části zmiňují také prospěšnost toho, když se děti znají ze školy a poté se potkají v kroužku nebo na táboře. Vnímají to spíše jako výhodu, kdy si děti rozumí na základě stejného zájmu a na kroužku si vzájemně vypomůžou. V každém případě však je dobré nechat iniciativu na dětech, nijak je k sobě násilím nepřidělovat, popř. to udělat nenuceným způsobem, ideálně v rámci nějaké aktivity, aniž by děti tušily, že jsou k někomu zrovna přidělovány.

Co se týče rozdílu mezi dětmi se školním neúspěchem a bez něj, názory pracovníků se rozcházejí. Polovina z nich vnímá situaci tak, že jsou si všechny děti v zařízení rovny, další opět zmiňuje individuálnost, a to jak dítěte, tak situace a poslední zaujímá spíše negativní postoj. Situaci vnímá tak, že děti se školním neúspěchem to mají náročnější i ve škole, i v jejich zařízení.

4.6.3 Jaké faktory podle volnočasových pracovníků nejvíce ovlivňují školní neúspěch u dětí?

Jak vyplynulo z odpovědí, silné a slabé stránky ovlivňuje osobnost jedince a také jeho porucha či znevýhodnění. Co se týče silných stránek autistů, z odpovědí vyplynulo, že velmi záleží na jejich aktuálním stavu. V rámci volnočasových aktivit pracují volnočasové pracovníkyně konkrétně se dvěma chlapci, přičemž každý vyniká v něčem jiném. Pokud jsou

v dobrém rozpoložení, pro prvního z nich platí, že rád vymýšlí různé články, nová pravidla her a snaží se všelijak uplatnit pro ostatní děti. Ten druhý zase naopak vytváří svůj vnitřní svět a pomocí fantazie se do něj uzavírá. Je to však velmi individuální a neplatí to komplexně pro všechny autistické děti. Naopak největším problémem pro ně je jednoznačně brát ohled na ostatní děti, navazovat kontakty a celkově sociální citění.

Pro hyperaktivní děti je ideální vyžití ve formě sportovní aktivity, ve které vynikají. Veškeré často se měnící aktivity jsou pro tyto děti vhodné. Naopak všechno, co vyžaduje delší udržení pozornosti či větší soustředěnost, jako jsou nějaké rukodělné, manuální nebo sedavé činnosti, jsou pro tyto děti velkým úskalím. V případě těchto tvrzení o hyperaktivních dětech se opět shodly všechny pracovnice.

Jedna z pracovnic také uvedla konkrétní příklad týkající se chlapce se specifickou poruchou učení, kterému nešla matematika, přesto však vynikal v plastických modelářích, ve kterých vyhrával soutěže a byl v celém kroužku nejlepší.

4.6.4 Jaký je pohled volnočasových pracovníků na školní neúspěch?

Vzhledem k hierarchicky různorodému výběru volnočasových pracovníků, které byly k rozhovoru osloveny, se každá z nich s dětmi se školním neúspěchem během své praxe setkává jinak dlouho. U všech z nich však platí, že se s nimi začaly setkávat téměř ve stejnou dobu, kdy v zařízení začaly pracovat.

Nejčastějšími poruchami dětí se školním neúspěchem, které navštěvují volnočasové zařízení DDM Kojetín, jsou zejména poruchy autistického spektra, poruchy chování a pozornosti. Na tom se pracovnice nesporně shodly. Dalšími jsou poruchy učení, děti se špatným sociálním zázemím či introvertní děti. Tyto poruchy a znevýhodnění jsou podle volnočasových zaměstnankyň nejvíce ovlivněny výchovou, rodinným zázemím a celkovým přístupem rodičů. Sociální zázemí uvedla každá z nich jako první možnost. Dále je školní neúspěch ovlivněn geny a dědičností. Svou roli zde hraje také školní kolektiv, kamarádi, přístup vyučujícího a v neposlední řadě nedostatek či naopak přemíra motivace. Je důležité však zmínit zajímavý poznatek, který uvedla jedna z pracovnic, a to, že lze zmíněné poruchy a znevýhodnění různě eliminovat, a to pomocí pevně nastavených hranic. Pokud dítě ví, co si může dovolit a co ne, má přesně stanovený režim, je práce s ním podstatně jednodušší.

Co se týče ochoty, se kterou děti se školním neúspěchem plní zadané úkoly, všechny z dotazovaných pracovníků se jednoznačně shodly na tom, že se jedná opět o velmi individuální záležitost, přičemž zase záleží jak na osobnosti dítěte, jeho poruše a rozpoložení, tak na typu zadané úlohy. Podle všeho ale většinou v ochotě dětí nebývá nijak zvlášť velký problém. Když už však taková situace nastane a ony se z některého z výše zmíněných důvodů na plnění úkolu podílet nechtějí, pracovníci je do ničeho nenutí. Naopak se jim snaží aktivitu přizpůsobit, pokud ani to nezabere, nechají dítě chvíli v klidu a pak jej zkusí znovu zapojit, což se většinou podaří. Hlavní zásadou, kterou také uvádí ředitelka zařízení, je v žádném případě dítě do ničeho nenutit.

Názory na přítomnost asistenta pedagoga ve volnočasovém zařízení se různí. Nedá se tedy říct, že by všechny pracovníky byly pro nebo proti jeho přítomnosti. Přesto však na záležitost pohlíží spíše kladně. Na základě rozhovorů jsme se dopracovaly k tomu, v čem vidí v jeho přítomnosti největší prospěšnost a v čem naopak problém. Jako největší přínos vnímají určitě společné rozprostření sil na větší počet dětí, zejména na příměstských či pobytových táborech, čímž lze předejít konfliktům, úrazům či jiným problémovým situacím. Z toho plyne, že instruktor tak může případnou situaci v klidu vyřešit, aniž by byl jeho kolega na zbytek skupiny sám. Co se týče postojů volnočasových pracovníků k přidělení asistenta ke konkrétnímu dítěti, některé z pracovníků to vidí spíše jako nevýhodu, protože se domnívají, že to snižuje jeho samostatnost. Mohlo by dojít k situaci, kdy by se dítě pedagoga na vše neustále ptalo, co a jak má dělat, popř. by činnost udělal asistent místo dítěte.

Některé naopak vidí v jeho přítomnosti spíše výhodu. Opět však vyzdvihují spíše bezpečnost dítěte, které by např. v rámci rukodělné činnosti mohlo ublížit jak sobě, tak druhým dětem, čemuž by přítomnost asistenta předešla.

Úplně jiný pohled na věc má ředitelka zařízení, jež v této souvislosti vyzdvihuje vlastnosti a schopnosti volnočasových pracovníků. Zmiňuje jejich vzdělání a umění poradit si pohotově v každé situaci. Navíc se také domnívá, že najít asistenta, který by byl natolik kvalifikovaný, aby byl schopen pracovat s dětmi ve volnočasovém zařízení navzdory jejich školnímu neúspěchu, je velice obtížné. Má za to, že přidělení asistenta pedagoga k těmto dětem vede k jejich ještě většímu odlišení a může mít za následek i vyčlenění z kolektivu.

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Vzhledem k tomu, že z jednoho z rozhovorů, vyplynulo, že asistenti pedagoga nemají potřebné vzdělání a kvalifikaci, aby byli schopni pracovat s dětmi se školním neúspěchem ve volnočasovém zařízení, vidím v této oblasti prostor pro zlepšení. Tento názor zastává sama ředitelka zařízení, proto jsem si jej pro doporučení pro praxi také vybrala. Z odpovědí ostatních respondentek totiž vyplynulo, že by v přítomnosti pedagoga viděly možnost lepšího zvládnutí případných krizových situací. Nemusí se však jednat ani o krizovou situaci, některé děti na základě školního neúspěchu vyžadují mnohem individuálnější přístup a například během příměstských táborů je dlouhodobější věnování pouze jednomu dítěti téměř nemožné. Na druhého z instruktorů by v takovém případě připadlo zbylých 21 dětí.

Jako možné řešení tohoto problému vidím absolvování kurzu Studia pedagogiky pro pedagogy volného času vykonávající dílčí přímou pedagogickou činnost, jehož splnění je minimální podmínkou pro možnost vykonávání práce s dětmi v rámci volnočasového zařízení. Díky zvládnutí podmínek tohoto kurzu by tak asistenti pedagoga, jež mají často pouze kurz asistenta pedagoga bez jakéhokoliv dalšího vzdělání v oblasti volnočasové, sociální či obecné pedagogiky, mohli lépe proniknout do této problematiky. Díky nabytým znalostem by tak mohli vedoucím pracovníkům volnočasových zařízení nabídnout mnohem více.

Toto řešení by mohlo vyřešit problém s nabídkou nedostatečně kompetentních osob a přineslo by možnost mnohem individuálnějšího přístupu dětem se školním neúspěchem, což je, jak jsme se dozvěděli provedeného výzkumu, při práci s nimi nezbytně nutné.

ZÁVĚR

Ve své bakalářské práci jsem zaměřila pozornost na děti se školním neúspěchem v rámci volnočasového zařízení. Mou volbu tohoto tématu velmi ovlivnil fakt, že již čtvrtým rokem působím jako externí volnočasový pracovník a s těmito dětmi se běžně setkávám. Ať už v zájmovém kroužku, který jsem v loňském roce vedla, tak na příměstských táborech, se s těmito dětmi setkávám pravidelně. To byl také hlavní důvod, proč jsem se snažila zjistit o práci volnočasových pracovníků a jejich přístupu k těmto dětem více. Dala jsem si za cíl přijít na to, jakým způsobem pracují, aniž by měli k ruce asistenta pedagoga, který k těmto dětem bývá v rámci školní výuky běžně přidělen.

Tato bakalářská práce má dvě části. První, teoretická, je podložena fakty, týkající se školního neúspěchu jako takového. Informace jsem čerpala zejména od tuzemských autorů. Práce se tedy týká vymezení školního neúspěchu, jeho příčin a projevů, ale také definování pojmů, které s ním ať už úzce nebo širě souvisí. Dále se v této části práce zaměřuji na typické poruchy, které mohou školní neúspěch ovlivnit či způsobit. Jedná se o specifické poruchy učení, chování a pozornosti a také o poruchy autistického spektra. Poslední část je věnována volnému času, jeho vymezení, zájmovému vzdělání, institucím a osobnosti volnočasového pracovníka.

Ve druhé části práce jsem se získaným poznatkům věnovala z praktického hlediska. Hlavním výzkumným cílem bylo zjistit, jaký je způsob práce s dětmi se školním neúspěchem bez přítomnosti asistenta pedagoga z pohledu volnočasových pracovníků. Dílčími cíli bylo zjistit, jakým způsobem a pomocí jakých metod motivují volnočasoví pracovníci děti se školním neúspěchem, zjistit, jakým způsobem jsou děti schopné pracovat v rámci kolektivu, jaké faktory podle volnočasových pracovníků nejvíce ovlivňují školní neúspěch u dětí v souvislosti s jejich silnými a slabými stránkami. Posledním dílčím cílem bylo zjistit, jaký je pohled volnočasových pracovníků na školní neúspěch. V souladu s těmito cíli byly stanoveny také výzkumné otázky, na které jsem na základě rozhovorů s pracovníci volnočasového zařízení hledala odpovědi. Na základě stanovených cílů jsem si vytvořila čtyři okruhy, díky čemuž se mi následně získaná data lépe vyhodnocovala. Jednalo se o tyto oblasti: Motivace a další metody, Děti se školním neúspěchem a kolektiv, Faktory ovlivňující školní neúspěch a pohled volnočasových pracovníků na školní neúspěch. Jako výzkumnou metodu jsem si pro svou bakalářskou práci zvolila kvalitativní výzkum a potřebná data sbírala pomocí polostrukturovaného

rozhovoru s pracovníci volnočasového zařízení DDM Kojetín. Otázky k rozhovorům jsem si předem připravila podle již zmíněných okruhů, které jsem případně doplnila podle aktuální situace.

Mám velkou radost, že jsem si pro svou bakalářskou práci zvolila právě téma, které mě zajímá a které je mi blízké. Díky rozhovorům s pracovníci a jejich pohledu na problematiku, jsem se dozvěděla mnoho cenných informací, které sama při práci s dětmi se školním neúspěchem určitě využiji. Díky této práci jsem také získala zase trochu jiný náhled na věc a jsem ráda, že se v této oblasti pohybuji a určitě se budu i nadále pohybovat.

SEZNAM INTERNETOVÝCH ZDROJŮ

- DIDEROT, Denis. *Citáty slavných osobností* [online]. [cit. 2020-03-14]. Dostupné z: <https://citaty.net/citaty/10393-denis-diderot-volny-cas-je-nejdulezitejsisoucast-naseho-zivota/>
- KYNČL, František. *Strategie předcházení školní neúspěšnosti* [online]. [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <https://4zs.jicin.cz/wpcontent/uploads/2016/10/Strategiep%C5%99edch%C3%A1zen%C3%AD.pdf>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2020-04-11]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mladez/strediska-volneho-casu>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2020-01-28]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mladez/zajmove-vzdelavani-1>
- SILSBEE, Doug. *Neúspěch jako výzva a příležitost* [online]. [cit. 2020-03-11]. Dostupné z: <https://www.koucinkportal.cz/neuspech-v-koucovani/>
- PRŮŠA, Jaroslav. *Co je úspěch* [online]. [cit. 2020-01-28]. Dostupné z: https://www.jaroslavprusa.cz/uspech/?fbclid=IwAR1yvSpES3_4E4YZYBXzNgEgGwC1DkPvYREpWoHykEaRImSnevWJLFrjk3U

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I. Vymezení současné problematiky*. Brno: MU, 2004. ISBN 80-210- 3613-3.
- BAZALOVÁ, Barbora. *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5781-4
- DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum, 2002. ISBN 978-80-246-0139-7.
- GILLERNOVÁ, Ilona. *Slovník základních pojmů z psychologie*. Praha: Fortuna, 2000, 79 s. ISBN 8071686832.
- GOETZ, Michal a Petra UHLÍKOVÁ. *ADHD - porucha pozornosti s hyperaktivitou: příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén, c2009, 160 s. ISBN 9788072626304.
- HÁJEK, Bedřich, Břetislav HOFBAUER a Jiřina PÁVKOVÁ. *Pedagogické ovlivňování volného času: současné trendy*. Praha: Portál, 2008, 239 s. ISBN 9788073674731.
- HELUS, Zdeněk. *Dítě v osobnostním pojetí: obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče*. Praha: Portál, 2004, 228 s. Pedagogická praxe. ISBN 8071788880.
- HELUS, Zdeněk. *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1979, 263 s. Psychologická literatura.
- HRABAL, Vladimír a Vladimír HRABAL. *Diagnostika: pedagogickopsychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. 2. vyd. Praha: Karolinum, 2002, 199 s. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 8024603195.
- HRDLIČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK (eds.). *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9.
- JOŠT, J. *Čtení a dyslexie*. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3030-1.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Neklidné a nesoustředěné dítě ve škole a v rodině: základní projevy ADHD, zásady výchovného vedení, působení re-*

laxačních technik, dospívání hyperaktivních dětí. Praha: Grada, 2010, 238 s. Pedagogika. ISBN 9788024726977.

- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. *Specifické poruchy učení a chování.* Praha, 2014. Kurz – Uvedení do speciální pedagogiky. Ústav profesního rozvoje pracovníků ve školství. Pedagogická fakulta. Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-7290-657-4.
- KOHOUTEK, R. *Pedagogická psychologie.* Brno: IMS, 2006, 267 s.
- KOHOUTEK, Rudolf. *Úvod do psychologie: psychologie osobnosti a zdraví žáka.* Brno: Masarykova univerzita, 2006, 167 s. ISBN 8021040777.
- KOHOUTEK, R. *Základy užité psychologie.* Brno: CERM, 2002, 544 s. ISBN 8021422033.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení.* Vyd. 3., upr. a rouš. Jinočany: H & H, 1995, 269 s. ISBN 808578727X.
- NELEŠOVSKÁ, Alena. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi.* Praha: Grada, 2005, 171 s. Pedagogika. ISBN 8024707381.
- NĚMEC, Jiří. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času pro doplňující pedagogické studium.* Brno: Paido, 2002, 119 s. ISBN 8073150123.
- PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času].* 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2002, 231 s. ISBN 8071787116.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál, 1995, 292 s., ISBN 80-7178-029-4.
- PRŮCHA, Jan, Jiří MAREŠ a Eliška WALTEROVÁ. *Pedagogický slovník.* 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003, 322 s. ISBN 8071787728.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník.* Nové, rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 9788073676476.
- SEMRÁD, J., JURÁČKOVÁ, I., ŠÍMA, V. *Průvodce sociální pedagogikou v kontextu pedagogických věd.* 1. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 121 s. ISBN 978-80-7041-897-0.

- STRAUSS, Anselm L. a Juliet M. CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Boskovice: Albert, 1999, 196 s. SCAN. ISBN 808583460X.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, 377 s. ISBN 9788073673130.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014, 377 s. ISBN 9788026206446.
- THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367- 091-7.
- THOROVÁ, K., 2012. *Poruchy autistického spektra*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262- 0215-8.
- VÁGNEROVÁ, Marie. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha: Karolinum, 2005, 430 s. ISBN 8024610744.
- ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rouš. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 8071788007.

SEZNAM ZÁKONŮ A VYHLÁŠEK

- Vyhláška č. 27/2016 Sb. (o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných)

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

ABC Význam první zkratky.

B Význam druhé zkratky.

C Význam třetí zkratky.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Chyba! Nenalezena položka seznamu obrázků.

SEZNAM TABULEK

Chyba! Nenalezena položka seznamu obrázků.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – 4: Rozhovor 1 – 4

Příloha 5: Příklad kódování

PŘÍLOHA P I: ROZHOVOR 1

1. Kdy jste se poprvé setkala v rámci své praxe s dětmi se ŠN? Pamatujete se na to?

Přibližně před čtyřma rokama, když jsem se tomu začala nějak věnovat.

2. Ano a v rámci čeho to tedy bylo?

V rámci výtvarného kroužku a později také v rámci příměstských táborů.

3. A od té doby s těmito dětmi pracujete pravidelně?

Ano, je to pravidelné po dobu zhruba těch čtyř let s tím, že před těmi čtyřmi lety jsem bývala instruktorka a měla jsem k těm dětem ještě blíž.

4. V čem vidíte důležitost přítomnosti asistenta pedagoga při práci s dětmi se ŠN v rámci volnočasového zařízení?

Myslím se, že právě při tom příměstském táboře by mohla být jeho výpomoc důležitá v tom, když by nastal nějaký problém, který by byl třeba řešit. Pak by ten asistent mohl chvíli pohlídat ty děti v rámci dozoru. Jen na chvíli, než jeden z vedoucích tábora ten problém s dítětem vyřeší. Dále mě napadá, že by mohl asistent být prospěšný v situaci, kdy by byl přidělen ke konkrétnímu dítěti a pomoci mu vykonávat nějakou činnost, která by mu dělala potíže.

5. A naopak v čem vidíte největší úskalí v absenci přítomnosti asistenta pedagoga? Vzhledem k tomu, že se s jeho přítomností v této oblasti běžně nesetkáváme.

Právě tady v tom, co jsem řekla. Protože těch dětí je tam poměrně hodně, tak bych řekla, že když se teda stane nějaký problém, tak nastane situace, kdy jeden vedoucí řeší vzniklý problém s daným dítětem a ten druhý vedoucí se stará o zbytek, což je třeba 19 dětí, a to je velmi náročné.

6. Myslíte, že v této situaci může dojít k dalšímu konfliktu či problému?

Ano, protože ten vedoucí to není schopen uhlídat.

7. Když se vrátíme k dětem se ŠN, s jakými poruchami dětí se v rámci své práce nejčastěji setkáváte?

Určitě se setkávám s hyperaktivními dětmi a potom také s dítětem s Aspergerovým syndromem.

8. A ve kterých oblastech podle vás tyto děti nejvíce vynikají? Můžete mi jich pár jmenovat?

Jo, určitě. Ze zkušenosti s dítětem s Aspergerovým syndromem, kdy dítě s touto poruchou má problém zapojit se do všech úkolů, třeba v rámci toho tábora například. Ale pak se mi osvědčilo, že pokud se navrhne nějaká varianta hry, kterou zná a má rád a třeba nám řekl, že zná lepší pravidla, a když jsme si ho vyslechly a hrály podle jeho pravidel, tak se do hry úplně zapálil a byl nadšený. Následně neměl problém zapojit se do dalších aktivit. A potom ještě teda u těch hyperaktivních dětí, tak tam je zase to, že se nám stává to, že když děláme na táboře nějakou výtvarnou aktivitu. Sice ji udělá, ale neudrží u ní tak dlouho pozornost, ale naopak zase vyniká ve sportovních hrách.

9. Tím jsme vlastně zodpověděly i oblasti, které těmto dětem dělají největší potíže. Které faktory podle vás nejvíce ovlivňují ŠN u dětí?

Já si myslím, že to je v drtivé většině na výchově rodičů a taky na sociálním zázemí a na tom, jak rodiče to dítě motivují. Nebo také když je dítě přemotivované, to také není správně. Měla jsem v kroužku jedno dítě, které mělo od rodičů až převelkou míru motivace a když se mu potom něco nepovedlo, tak to dítě bylo opravdu hodně našťavané, zklamané. Brečelo a křičelo, protože mělo od rodičů vštěpováno, že je nejlepší, ale potom zjistilo, že na tom táboře, nebo v kroužku už není nejlepší.

10. Ty rodiče na něj asi měli příliš velké nároky, že?

Ano ty rodiče na něj kladli opravdu velký nárok no a v tom je ten problém.

11. Myslíte si, že mezi dětmi, které mají ŠN a těmi které tento neúspěch nemají, je v rámci kolektivu velký rozdíl?

Myslím si, že není úplně mezi nima rozdíl, protože si myslím, že i děti, které se označují právě za školně neúspěšné, můžou být naopak v kolektivu dětí velmi úspěšné.

12. Máte na mysli v kolektivu volnočasových aktivit?

Ano, přesně tak.

13. Co se týče nějakých metod, které při práci s dětmi se ŠN používáte, které se vám nejvíce osvědčily?

Tak nejvíc podle mě působí, když je nějaký problém, tak určitě nějaký individuální rozhovor. Vyslechnutí dítěte, co se stalo a proč, co ho k tomu vedlo. To potom většinou vyústí v to, že se situace nějak pěkně vyřeší a obě dvě strany jsou spokojené. Potom teda určitě taky motivace, ta je hodně potřebná a také účinná při práci s dětmi se školním neúspěchem.

14. To byly teda ty, které se vám nejvíce osvědčily. A naopak ty, které se neosvědčily?

Myslím si, že pokud se dítěti nedaří, nebo se mu něco nepovede, tak by se na něj neměly klást úplně velké nároky. A také bychom měly uzpůsobit tu činnost, nebo hru právě jeho dovednostem. Když vím, že mu třeba nejde nějaká sportovní aktivita, tak ho namotivovat, aby tam hrál a nemusel být přímo hlavním aktérem, ale že stačí, když se bude např. vyhýbat těm balonům, že v tom právě může vyniknout.

15. Jak tyto děti postupují v případě, že mají zadaný nějaký úkol, který musí splnit, nehledě na to, zda jej znají nebo neznají, mají rádi nebo neradi. Dá se říct, jak se k plnění těchto úkolů děti se ŠN staví obecně? Plní je spíše svědomitě nebo naopak?

Já si myslím, že opět záleží na dítěti. V jednom případě se vrhne dítě do té práce s nadšením, protože ho ta práce baví a těší se na to. Někdy může nastat problém s plněním v průběhu či ke konci. Ale ten problém taky nemusí nastat vůbec. Pokud se však dítěti s tou prací nedaří, tak ho samozřejmě k ničemu nenutíme a snažíme se vymyslet nějakou alternativu, co by mohl vykonat místo zadaného úkolu. Je to tedy hodně individuální.

16. My už jsme to párkrát natukly, ale domníváte se tedy, že je lepší k dětem se ŠN přistupovat individuálně? Proč si myslíte, že to je lepší?

Myslím si, že určitě. Protože každé to dítě má jiný problém každá situace je jiná a nelze to řešit tak, že budu ke všem přistupovat pořád stejným způsobem. Rozhodně nebudu řešit nějaký jeho nezdar před ostatními dětmi, radši si k němu půjdu sednout samostatně, zeptám se jej na to a společně to vyřešíme. Přededu situaci, kdy by se mu děti mohly například začít posmívat.

17. A myslíte si, že je důležité brát v potaz osobnost dítěte, a ne se chovat ke všem stejně?

Ano, určitě. Přesně tak postupujeme jak v kroužcích, tak na těch příměstských táborech. První den je většinou takový oťukávací, takový poznávací a my zjišťujeme, jaké ty děti jsou, co je baví, jaké jsou jejich přednosti nebo naopak slabiny, a právě také to, co na ně může platit. Například jaký zvolit druh motivace apod. a podle toho také uzpůsobujeme, popř. i měníme program tábora.

18. Domníváte se, že je možné, ať už v rámci volnočasových aktivit, či na těch příměstských táborech, které jste jmenovala, děti se ŠN motivovat tak, aby získaly takovou sebedůvěru, kterou by mohly poté využít pro svůj prospěch ve škole a ovlivnily tak svůj školní neúspěch?

Myslím si, že určitě tady taková motivace funguje, akorát opět záleží, v jaké situaci se nacházíme. Například když to stáhnou na ten výtvarný kroužek, tak by bylo možný motivaci zvýšit tím, že při začátku tvoření řeknu dětem, že se bude soutěžit nebo že jejich výtvary budou vystavené na nástěnce a můžu říct, že ve většině případů se tento způsob motivace osvědčil, protože děti jsou obecně velmi soutěživé a rády ukazují své výtvary rodičům. A když je hodně namotivuji v kroužku, tak se to poté může převést i do té školy tak, že řeknou *“jo, to jsem dělal v kroužku a strašně mě to bavilo a měl jsem to hezký”* a ve škole se pak bude hodně snažit, protože ví, že ho to bavilo a měl to pěkný a prošel si tou zkušeností a bude mít tak *“navrch”* oproti jiným dětem, což by jej taky mohlo pohánět kupředu.

19. Další otázka se týká kolektivu, jak podle vás navazují děti se ŠN vztahy v rámci kolektivu? Je to pro ně spíše snadné nebo naopak?

Já si myslím, že většina dětí se skamarádí poměrně rychle a bez větších problémů. A taky si myslím, že je lepší tomu nechat samovolný průběh, než je přiřazovat k tomu druhému. K tomu bych se přikláněla až spíš v nějaké situaci, když by to dítě už bylo samotné bez kamarádů dlouho a s nikým se nebavilo. V takovém případě bych se snažila zařadit nějakou aktivitu, která dítě baví a je zapotřebí, aby to dělala skupinka dětí, takže by se mohly skamarádit v rámci této aktivity. Opět bych se snažila to dělat spíše nepřímou. Oba případy se mi osvědčily.

20. Setkala jste se během své praxe s dětmi se ŠN s nějakou vyhrocenou situací? Jak jste ji řešila?

Ano, párkrát se nám něco takového stalo. Je to tedy častější na táboře než v kroužku. Stalo se mi minulý rok, že byli kluci a jeden se druhému začal smát, pro nás z neznámého důvodu. Situaci jsem vyřešila tak, že jsem si vzala chlapce na stranu, kde jsem se s nimi snažila o incidentu mluvit. Vzájemnou komunikací jsme docílili toho, že se situace vyřešila a chlapci se sobě navzájem omluvili. A asi za minutu se spolu zase začali bavit a byli kamarádi, takže situace se rychle vyřešila. I když se jednalo ze začátku o vyhrocenou situaci, nakonec to dopadlo dobře.

21. Vzhledem k tomu, že jsme na malém městě, děti se tady často vzájemně znají i ze školy. Dochází podle vašeho názoru z tohoto důvodu k situacím, kdy se děti posmívají těm se ŠN kvůli jejich poruše nebo výsledkům ve škole v souvislosti s ní?

No, určitě se to může stát, protože, jak jste řekla, žijeme na malém městě a děti se většinou znají. Sama jsem tuto situaci jednou zažila. Vše jsme ale vyřešili podobně jako v předchozím případě. Opět jsme si vzali děti na stranu a promluvili si s nimi, dali jim prostor na vyřešení konfliktu a celá situace se vyřešila.

22. Jak to probíhá v situaci, kdy se děti znají ze školy, kde nejsou kamarádi, jedno z nich má nějakou poruchu a poté přijdou na stejný tábor či kroužek? Daří se takovéto děti spřátelit díky společnému zájmu?

Já si myslím, že ano. Sama jsem to viděla na táboře, kde jsem měla chlapečka s Aspergerovým syndromem, kde měl nějaké výkyvy nálad, které mívá i ve škole. A sama jsem byla až překvapená, jak rychle se začlenil a našel si kamarády a nebyl žádný problém.

ROZHOVOR 2

1. První otázka zní, kdy jste se poprvé během své praxe setkala s dětmi se ŠN?

Tak když si vezmeme, že ve volnočasových aktivitách pracuji od roku 2006, to znamená, že hned od svého nástupu se s nimi pracuji. Když posoudím, zda je výskyt těchto dětí v rámci kolektivu častý, což je velmi záladné, protože u nás vlastně děti nemají žádný papír, takže vše zjišťujeme až během práce s nimi. A k těmto dětem se chováme a věnujeme tak, jak oni to potřebují. Takže najdeme jejich silný místa, tím je vyzvedneme a slabá místa se snažíme postupně dostat na úroveň těch silných.

2. Máte pocit, že vy jakožto volnočasoví pracovníci jste schopni pokrýt veškerou práci s těmito dětmi, včetně náročnějších chvil, nebo zda vidíte v nepřítomnosti asistenta spíše úskalí pedagoga v rámci volnočasových aktivit? Zda by bylo vhodnější, aby zde asistent pedagoga byl, nebo jaký na to máte názor?

Ano, rozumím. Na tuhle záležitost jsou dva pohledy. Mít asistenta pedagoga, na kterého je spolehnout, na kterého mám peníze a nechávám zodpovědnost na něm. Ale kde v dnešní době seženu asistenta pedagoga takového, aby měl vzdělání adekvátní k tomu, aby mohl pracovat s těmito dětmi a zvláště do středisek volného času je to velký problém. Proto na druhou stranu vyzvedávám vlastně dovednosti a um pedagogů volného času, protože jsou vzdělaní a umí reagovat pohotově a umí také pracovat s kdekým jedincem, který má nějaký školní neúspěch. A to ať už je to chování, ať jsou to známky. Máme tady chlapečka, který propadá z matematiky, ale tady vyhrává soutěže v plastických modelářích. Dělá autíčka a letadla.

3. Ono možná je to ve finále i lepší vzhledem k tomu, že když má dítě přiděleného asistenta pedagoga, tak už jakoby se z toho kolektivu trochu vyčleňuje, když má toho svého dozorce, někoho, kdo se mu věnuje. Máte stejný pocit?

Ano, vnímám to taky tak. V tom kolektivu prostě nějakým způsobem vybočuje z toho kolektivu a je to tím, že má někoho k sobě. To znamená, že děti jsou upřímné, takže mu dají hned najevo, že je buďto hloupý nebo nějaký, kdežto u nás tohle neexistuje. Tady jsou všichni na stejné úrovni. Neupřednostňujeme nikoho, nikoho neponižujeme, takže prostě pracujeme s nimi, jak to přichází.

4. Vy jste říkala, že se s těmi poruchami setkáváte, nebo víte o těch poruchách až v rámci toho, kdy s těmi dětmi začnete pracovat. V rámci své praxe jste se tedy setkala s jakými poruchami u dětí?

Setkala jsem se především s poruchami chování. Většinou jsou to děti hyperaktivní, nebo jsou to autisté nebo vlastně děti introvertní, které jsou hodně uzavřené do sebe. A my zde zjišťujeme, že vlastně nemá cenu na ně tlačit, nutit ho, protože zjistím, že nechce, tak prostě nechce. Tak ať klidně sedí a až bude chtít, on se sám přidá. V podstatě ta naše činnost je založena na dobrovolnosti, takže my nikoho do ničeho nenutíme. Děláme jen to, co chtějí.

5. Můžete říct u každé z těch poruch, které jste zmínila, oblast, ve které to dítě vyniká a nějakou, ve které se mu vyloženě nedaří? Pokud se to tedy podle vás dá nějakým způsobem takto globalizovat.

Je to těžko. Já totiž přesně nevím, jak oni jsou na tom ve škole. Ale vím, že třeba ten jeden chlapeček, co je nadprůměrně inteligentní, jde mu velice matematika, fyzika, v tom je chytrý. Ale z toho, když má dělat nějakou činnost rukodělnou, má problém u toho vydržet, není to možný prostě. Není možný udržet jeho pozornost. Ale zas to řešíme tak, běž si hrát, běž si tam něco vytvořit a vrať se zpátky, doděláš si to. To samý jak už jsem zmiňovala toho kluka z těch plastických modelářů, propadá ve škole, je outsiderem třídy v matematice, ale tady vyniká a říkám, obsazuje tady první místa po celé republice v soutěžích. Ale záleží na tom vedoucím, jak s ním pracuje. On si ho tam dostal, on ho vypracoval a je to člověk, starší vedoucí. Je to o přístupu. Je to lidský přístup.

6. Co se týče vlastně toho ŠN, které faktory vy ze svého pohledu vnímáte jako ty, které mohou ten školní neúspěch ovlivnit u dětí?

Tak každopádně je to rodinné zázemí. To se domnívám já, že spousta dětí má vzor ve svých rodičích a v dnešní době to rodiče ne vždy dobře vedou. Potom samozřejmě svou roli hrají geny a potom je to vlastně parta, nebo skupina lidí, ve které se to dítě nachází. Lidí, se kterými se setkávají po škole a ten, kdo je ovlivňuje. Takže kamarádi. A taky je to školní kolektiv, a taky je to pedagog ve škole. Nám se stává docela často tady, že se děti otevrou a řeknou nám tady spoustu informací, a když jsou to už informace, které hraničí se zákonem, tak pak teda volám ředitele školy, že se něco děje. Ale jinak oni nám povykládají hrozně moc.

7. Asi se tady ty děti cítí uvolněně a v bezpečí. Mají tady to zázemí, že?

Ano, cítí se uvolněně. To je to, že my si tady všichni tykáme. Takže děcka v nás mají sice respekt, nebo my budujeme nějaký respekt automatický, přirozený. Ale tím, že si tykáme, jsme si blíž. To znamená, že my pro ně tady nejsme ta paní učitelka u té tabule. My je vzděláváme, ale přitom si s nimi prostě povídáme. Takže se dozvíme fakt spoustu zajímavých věcí a historek.

8. Takže mají ve vás opravdu oporu a můžou se na vás obrátit i pokud se doma svěřit nemůžou, protože nemají to potřebné zázemí?

Určitě můžou, můžou i ve svém volném čase, tady mají dveře vždy otevřené. Tím, že vlastně sociální síť facebook funguje, tak nám děti píšou do zpráv, my jim odpovídáme. Ať už jsou to jen fráze „ahoj, jak se máš? Mám se dobře.“ Ale furt ten kontakt s nimi udržujeme i mimo tu vyučovací jednotku, kterou stráví tady na Domečku.

9. A v případě, že by se děti například styděly buď osobně přijít, nebo využít právě ten facebook nebo nějakou jinou formou, je možnost anonymně hodit do nějaké schránky nějaké své trápení nebo dotaz?

Toto jsme zatím nezavedli, nebylo to tady nikdy, ale jak říkám, nám se děti otevřou. Není to hned ale postupem času. Začínají vlastně v září a oni zjistí po těch dvou třech měsících, někdy po čtyřech, když ví, že se to nepoužije proti nim, že z toho není zle. Takže oni opravdu nám řeknou hodně. My víme, jak to vypadá u nich doma, víme, jak to vypadá ve škole. Řeknou fakt strašně moc věcí, protože nám věří a my si toho vážíme. Takže nemám pocit, že by tady taková schránka byla potřeba. Šikana u nás na Domečku vůbec není, nějaký ponižování, vůbec ne. Nic takového. A naopak ještě děti učíme říkat si jménem, ne příjmením, jak jsou zvyklé ze školy. Vždycky jim říkám, že to, co dostaly při narození je jejich jméno a to je jim vlastní. Takže tady se je snažíme učit oslovovat se jménem a být k sobě jako rodina prostě.

10. Což se celé odráží na vašem přístupu, to je skvělé. Když se bavíme o těch dětech, jak fungují v rámci kolektivu, vnímáte situaci tak, že děti se ŠN mohou být v rámci kolektivu úspěšné i napříč svému neúspěchu?

Určitě ano, viz to, co jsem říkala o tom chlapci, co navštěvuje modeláře. Ale to může být i tanečky nebo keramika, cokoliv. Tady chodí děti, kterým ve škole tělocvik nejde, holčička, která chtěla dělat hip hop, nešlo jí to, ale prostě my nejedeme vyloženě na výkon

a na sílu, ale my jedeme na zábavu. Prostě dítě chce a podle toho jdou výsledky také vidět, když ho to baví. Nikdo se mu tady nesměje, všichni jsme tady na jedné lodi. Tam když ve škole pokulhává v něčem, tak on jde sem a je tady šťastný. Ne všechny děti, ale spousta z nich chodí tady do kroužku půl hodiny před jeho začátkem. Oni už jsou tady, jsou v herně a těší se sem, chodí sem rádi.

11. Co se týče metod, které v rámci práce s dětmi se ŠN používáte?

Každopádně individuální přístup. Jednoznačně. Kdy se to všechno řeší individuálně s tím dítětem. V žádném případě ne před skupinou celého kolektivu. Žádné okřikování nebo nadávání. Ale měli jsme na táboře chlapečka, který se do města nastěhoval z Anglie a ve škole byl problémový. Rodiče nám ho dali teda na tábor, samozřejmě bez asistenta, a na táboře dělal hrozné problémy. Až si ho vzal vedoucí stranou, strávili spolu nějaký čas v lese, kluk se vrátil a byl jak vyměněný. Bylo potřeba si s ním sednout, promluvit si s ním, prostě přijít na to proč se tak chová, že to není v pořádku, že ubližuje nejen sobě ale i ostatním a fungovalo to. Jedině individuální přístup. Tady žádný striktní metody direktivní nefungují, to nejde prostě. A na tyto děti to hlavně neplatí, protože to zažívají ve škole a není to správně. My jim tady nic nepřikazujeme, nezakazujeme. Takže fakt jako individuálka a promluvit si s nima. A tím když už se s nima mluví, když se ho člověk zeptá „Něco tě trápí?“ a jde to z nich ven. Což potom může ve finále pomoci i těm rodičům. Pak můžeme říct „Hele, mladej se bojí té matiky, protože mu nevyhovuje přístup učitelky“. Takže jsme vlastně i pomoc těm rodičům a svým způsobem tady můžeme ten školní neúspěch trochu ovlivnit prací s těmito dětmi.

12. Dál by mě zajímalo, když děti se ŠN dostanou nějaký zadaný úkol, tak jakým způsobem se k němu staví? Mají spíše problém se zapojit, nebo je to zase hodně individuální a záleží, o co se jedná?

Strašně moc záleží, co je to za činnost. Většinou není problém s plněním zadaného úkolu, ale někdy samozřejmě ano. Pokud se jedná o sport, je to sportovní kroužek, tak když nechtějí, tak velice jednoduše odejdou nebo stojí a nehrají. A prostě jdou, vyčlení se z kolektivu. Ze začátku když nevíme, co se děje, tak se zeptáme a potom už víme, proč takhle reaguje a necháme ho. On potom, když se chce zase zpátky začlenit, tak se vrátí a dojde si tam. Zase prostě bez násilí. Co se týče dalších, co jsou nějaké rukodělné činnosti, tvořivé kroužky ať už je to vaření, nebo je to keramika. Tak pokud se jedná o hyperaktivní děti, běhají po třídě nebo jsou roztěkaní, tak zadáme úkol a vždycky se zeptám znovu, zda

tomu všichni rozumí, kdo chce pomoci a jsme jim opět individuálně na blízku. Takže se ptám, ukážu, pomůžu, zeptám se, chci, aby to po mě zopakoval, zkus to, udělej tohle... A až sám dosáhne toho, že ho to opravdu baví, sám si to udělá.

13. A v opačném případě, že si to sám zkusí a nejde mu to?

Protože je v kroužku a musí tady pořád být, tak ho chvíli necháme, klidně ať si sedne bokem na místečko, a dělá si něco, co ho zrovna baví a maluje si třeba obrázek. Hlavní zásada je zase nenutit.

14. Jakým způsobem jsou děti se ŠN schopny navazovat podle vašeho názoru přátelství v kolektivu?

Jestli tomu rozumím přesně, tak máte na mysli děti, které se ve škole moc nestýkají a tady jsou spolu v kroužku? Tak v tom jsem nezaznamenala vůbec žádný problém, protože škola je všeobecné zaměření, kdežto v kroužku je spojuje jedno zaměření. To znamená, že oni si v podstatě i sobě navzájem vypomáhají a tady při té činnosti se z nich stanou přátelé, aniž by to nějak násilím tlačili. Takže je vlastně spojí ten společný zájem a cíl, což je vlastně cíl toho zájmového kroužku. A to platí u dětí se ŠN i bez něj. To samé i při nějakém projektovém malování, kdy se vedoucí neptá, kdo je s kým kamarád, ale vezmou se tady ty čtyři děti a pracují spolu na jedné práci a to je pojí. Nikdo je násilím nenutí, ale oni sami si k tomu dojdou.

15. Další otázka se týká motivace. Jak se vám nejvíce osvědčilo děti se ŠN motivovat, když nechtěli úplně plnit zadaný úkol, nebo se jim nechtělo s nikým spolupracovat?

Za mě teda jedna z největších motivací je pochvala. Takže chválíme několikrát za kroužek a mám na mysli pochvalu ústní, ne žádný odměny, bonbony. Toto ne, ale pochvala ústní znamená vyzdvihnutí toho ega toho jedince, té jeho osobnosti, že je potřebný, že to dokázal. A nezáleží, na kolikátý pokus to dokázal nebo že to dokázal na měřítku ve stupnici 30 po 15, ale to je jeho maximum, prostě fakt pochvala

ROZHOVOR 3

1. Kdy jste se poprvé setkala v rámci své práce s dětmi se ŠN?

Já si myslím, že jsem se s nimi setkala již zhruba před dvaceti lety. Stačí takto odpovědět?

2. Ano, určitě. A jak dlouho pracujete v rámci volnočasových aktivit?

Třicet roků.

3. Myslíte si, že se děti se ŠN aktuálně v kolektivech dětí vyskytují spíše častěji než dříve?

No, mám pocit, že poslední dobou se s těmito dětmi setkávám častěji než v dřívějších dobách. Když jsem začínala svou praxi, tak jsem měla pocit, že těchto dětí ani moc není, nebo zcela ojediněle. A poslední dobou už je jich více.

4. A jaké to ve vás vzbuzuje pocity, že se ta doba tak mění a těchto dětí přibývá?

Tak určitě záleží to na rodině a ve vazbách v ní. Jak se to dítě v té rodině cítí, jaká je mu věnována pozornost. A myslím si, že rodiny v současné době nemají tolik času na děti, jako dříve. Více jsou zaměstnaní, více chodí do práce, ze které se vrací pozdě večer a chtějí mít klid a nechtějí už se zabývat nějakými starostmi. Napíší úkoly, poklidit, umýt, televize a spát.

5. Vidíte v přítomnosti asistenta pedagoga v rámci volnočasových aktivit spíše výhodu nebo úskalí? V čem případně vidíte tu prospěšnost popř. úskalí?

Kdybychom asistenty k dětem se ŠN využívali, tak vidím na tom dobré to, že děti jsou na ně zvyklé ze školy, a když přijdou do kroužku, tak mnohdy se často a opakovaně ptají, jak mají postupovat dál, co mají dělat dál. A když ten asistent je k ruce, tak jim pomůže. Někdy je to k nevýhodě, protože se to dítě musí spoléhat samo na sebe a volnočasový pedagog do toho musí vstoupit tím, že si toho dítěte neustále všimal a víc se mu věnoval, než těm ostatním, obrazně řečeno, a byl na to sám. Ale zase to dítě bylo nuceno více pracovat samostatně. Kdežto když by tam ten asistent byl, tak se dítě spoléhá více na toho asistenta a čeká, že ho ten asistent bude navádět dál a dál. Nevýhodu tedy vidím v tom, že dítě je méně samostatné a že čeká na to, co mu asistent poradí, odkýve „ano, takhle to děláš dobře, postupuj dál“. Někdy to může být i výhodou pro to dítě, zase hodně záleží na dítěti, jestli potřebuje odkývání od asistenta, aby mohlo pokračovat dál, jestli ho to nějak povzbudí pro další činnost, anebo jestli se vlastně na něho pořád obrací a není si jistý

v těchto věcech. A výhodu vidím v tom, že se dá říct, že nepřítomnost asistenta pedagoga přispívá nepřímo k větší samostatnosti dítěte.

6. Co se týče dětí se ŠN, s jakými poruchami dětí se v rámci praxe setkáváte nejčastěji?

Setkávám se s dětmi s poruchou autistického spektra, ADHD syndrom. Setkávám se také s dětmi z důvodu špatného sociálního zázemí.

7. Kdybyste mohla vyjmenovat u některých z vyjmenovaných poruch oblasti, ve kterých dané dítě vyniká, které by to byly?

Mám dva bratry, kteří mají oba poruchu autistického spektra, a u každého z nich se to projevuje trochu jinak. Jeden rád vytváří různé články, třídí historii a skládá i nové pravidla her pro děti, chce se uplatnit pro všechny ostatní. A ten druhý si zase naopak třídí ty svoje informace a třídí si svůj svět a vkládá do něho svoji teorii. Takže ten se zase uzavírá do svého světa, který si sám pro sebe vytváří.

8. Co právě těmto dětem dělá největší problémy?

Největší problém je brát ohled na ty ostatní, hledat si kamarády, a když si najde kamaráda, tak si najde sobě rovného, se kterým spíš dělají v uvozovkách ten čurbes, nebo se vzájemně napadají. Ty kamarády si hledají opravdu těžko a jsou takový osamocení potom v tom kolektivu. A pokud se zapojí do nějakých kolektivních her a hrají kolektivně, tak stejně po určitém čase od toho odejdou a zůstanou oni sami někde na okraji. Já nevím, posledně hráli třeba fotbal a chlapeček řekl, že to neumí, chytl balon do ruky a procházel se, a když potom jsme mu řekli, aby položil ten balon a hrál, tak se do té hry zase tak zabral až neuvěřitelně a nechtěl zase skončit. Tak moc byl do toho zabranej. Záleží to také na jejich momentálním rozpoložení. V jakém stavu přijdou z domu, jak se jim dařilo ve škole, takže se přijdou buď odreagovat, nebo nechtějí přijít, přesto je rodiče dovedou, a buď se s tím srovnají, že jich ta činnost zaujme, nebo ne. To je taky otázka. Potom záleží na pedagogovi, jak k tomu přistupuje. Buď ho dokáže vtáhnout, řekne dobře, udělej třeba jednu část a pak si odpočiň a pak to přijd' dodělat, anebo s tím prostě musí umět pracovat. Nemůže ho nechat jen tak sedět.

9. A napadají vás nějaké oblasti, ve kterých vynikají hyperaktivní děti, které jste také zmínila?

Tak určitě je to sport, to co je akční, to co není sedavé, to co není fádání. Neustále obměňující se aktivity.

10. Těmto dětem teda dělají problém naopak ty sedavé činnosti, jak jste říkala?

Ano, sedavé hry dělají vyloženě nedobře.

11. Které faktory můžou u dětí nejvíce ovlivnit ten školní neúspěch?

Já si myslím, že tady hraje spousta faktorů. I genetika, i rodinné prostředí, které zde hraje obrovskou roli. Spousta rodin dokáže tyto poruchy různě eliminovat nebo prostě korigovat a to dítě má přesně nastavené hranice, se kterými pak pracuje. Pokud má nastavený přesný režim a řád, to, co si může dovolit a nesmí, tak se s takovým dítětem pracuje určitě lépe, než s dítětem, které je uvolněné a všechno mu takzvaně prochází a které ty pravidla nemá nastaveny.

12. Existují metody, které se vám při práci s těmito dětmi nejvíce osvědčily?

Tak já třeba volím individuální přístup v souladu s momentálním rozpoložením dítěte. Opravdu, s jakou přijde psychickou náladou, záleží také na cíli toho kroužku, nebo na činnosti, která se zrovna odehrává. Takže spíš pracuji individuálně, pak se mě někdy osvědčí i metoda vysvětlování. To, že se na něj soustředím, vysvětluju mu, pochválím ho. Pochvala u těchto dětí také hraje velkou roli. Aji takové vysvětlení toho, k čemu ta činnost vlastně je. To je u těchto dětí také důležité vědět.

13. Naopak ty metody, které se vůbec neosvědčily? Metody, které na děti se ŠN neplatí?

Zvýšení hlasu a celkově ten autoritativní přístup.

14. Jakým způsobem se děti staví k zadaným úkolům v rámci toho kroužku nebo tábora?

Opravdu velmi záleží, jaký to je úkol, jak jich zaujme. Takže je určitě důležitá motivace dětí, vysvětlit jim proč to dělají, kde ten obrázek bude viset, nebo co s tím budeme dělat dál. V mé rukodělné oblasti co s tím výrobkem budeme dělat. Například děti s poruchou autistického spektra jsou takoví vědátoři a zajímá je, jak ten výrobek pracuje, co dělá

a proč to dělá. Teď jsme dělali například káču, která se různě točí a vytváří různé obrazce. Takže to třeba baví tyto děti sledovat. Dále pak různé pokusy.

15. Co se týče kolektivu, navazují vztahy v rámci něho tyto děti snadno nebo jim to spíš dělá problémy?

Myslím si, že záleží na poruše, kterou mají, s tím že když děti chodí do kolektivu, který znají, tak je to pro ně určitě jednodušší, než když jdou někam poprvé, do neznáma. Když přijdou poprvé, tak jim to určitě dělá problém nový kolektiv. U nás je ta výhoda, že k nám často chodí spolužáci a aspoň částečně se ze školy znají. A v kroužku jsou navíc vyvíjeny takové činnosti, kolektivní hry, při kterých se děti víc poznají, aby byli zábavnou formou seznámeni navzájem.

16. Vrátime se ještě k té motivaci, myslíte si, že je možné děti se ŠN namotivovat tak, aby byly schopny překonat svůj neúspěch i ve škole a dokázaly být naopak úspěšné? Aby byly schopny si zlepšit známky?

Tak určitě toho lze dosáhnout tou činností, kterou dělají. Když se jim daří, tak získávají sebedůvěru a to sebevědomí jim stoupne, že to může ovlivnit i ty neúspěchy ve škole. Protože zjistí, v čem jsou dobří, a že nemusí být v každé oblasti být stoprocentní, a že to tak platí i u kamarádů. Zjistí, že i kamarádi jsou v něčem lepší, v něčem horší. Určitě zjistí v čem je dobrý a může mu to pomoci ve škole i při jeho neúspěchu.

17. A jak byste třeba tyhle děti motivovala, jakým způsobem byste postupovala?

My vždycky na začátku kroužku, když děti přijdou, děláme takové kolečko a říkáme si, co se jim za tu dobu, co jsme se neviděli, podařilo. Co udělali dobrého, co se jim podařilo hlavně. Je potom vidět i jak jsou ty děti naladěné, některé totiž říkají, co se jim nepodařilo, čemuž nebráním, aby to řekly, ale chci, aby řekly i to dobré, co se jim podařilo. Vždycky si říkáme aha, tys něco vyrobil, tys zase pomohl mamince s něčím. Vidíte, že každý z vás udělal někomu radost v něčem jiném. A tím my začínáme kroužek. A myslím si, že i když si uvědomí, že každý z nich v tom kolečku vynikl v něčem jiném, proto je každý z nich jiný a šikovný.

18. Setkala jste se během své praxe s těmito dětmi s nějakou krizovou situací, kdy nastal nějaký konflikt například?

V rámci kroužku jsem nic takového nezažila, ale protože se rodiče i často zpovídají, pokud berou toho vedoucího. Tak ho berou jako toho partnera a potřebují si vylít to srdce, co se stalo nebo nestalo. Tak spíš zjišťuji, že spíš ty konflikty mají ti rodiče, kteří řeší ty problémy za ty děti. Když rodič řeší, že paní učitelka řekla, že to udělal Pepíček, ale udělal to Evžen a oni se to snaží řešit za ně, tady ty konflikty. Nemůžou to polknout tady ty konflikty a snaží se zastávat svého dítěte. Jinak jsem se ale s žádným takovým konfliktem nesečkala.

ROZHOVOR 4

1. Kdy jste se poprvé setkala v rámci své praxe s dětmi se ŠN? A jak dlouho už se s těmito dětmi setkáváte?

Tak myslím si, že s dětmi se ŠN se setkávám od té doby, co jsem začala jako volnočasový pedagog působit, takže to bude tak těch deset let.

2. Jaké ve vás práce s dětmi se ŠN vzbuzuje pocity?

Jsou to spíše pocity takové bezmoci. Smíření se s tím, že se k tomu cíli člověk posouvá jen velmi malými krůčky. Takže spíš takové negativní pocity.

3. V čem vnímáte důležitost přítomnosti asistenta pedagoga při práci s dětmi se ŠN v rámci volnočasových aktivit?

Tak přítomnost asistenta pedagoga by pro nás i tady bylo velkou pomocí. Protože ať už je to v rámci kroužku, kdy se zrovna volnočasový pedagog věnuje větší skupině dětí, tak ten asistent může pracovat s tím jedním dítětem. Tak i při nějakém příměstském táboru, nebo jiném táboru, je ta přítomnost určitě výhodná. Protože právě tak se ta jeho pozornost zacílí na to dítě a ti ostatní se můžou věnovat větší skupině.

4. V čem naopak vidíte úskalí v nepřítomnosti asistenta pedagoga v tomto případě?

V takovém případě může dojít například k nějakému většímu úrazu při činnosti s tavnou pistolí, nebo když budeme pracovat s kladívkem tak může být klidně bez asistenta dítě nebezpečné samo sobě nebo i někomu jinému a může se dřív stát nějaký úraz.

5. S jakými poruchami dětí se ŠN se v rámci své praxe setkáváš nejčastěji?

Tak nejčastěji jsou to určitě děti s poruchou pozornosti, s poruchou ADHD, potom s nějakými běžnějšími poruchami učení a čím dál častěji se i u nás v našem zařízení objevují autisté.

6. Můžete jmenovat u každé z těch poruch, které jste zmínila jednu oblast, ve které dané děti vynikají?

Tak myslím si, že pro děti s poruchou chování a pozornosti je bezva, když si svou energii vybijí v rámci sportovního kroužku. Může to být různý sport podle toho, co je baví. A naopak problémovější pro ně bude se někde soustředit na nějakou velmi detailní práci. I když na druhou stranu pokud ho zrovna baví třeba kreslit, bude i tato aktivita pro něj fajn.

Co může být pro něho problém ve škole, kde se třeba špatně soustředí, může být pro něho v tom kroužku naopak záliba, či oblast, ve které bude vynikat.

7. To jste zmínila ty děti s poruchou pozornosti, a co se týká autistů?

Co se týče autistů, tak znám dítě, které vyniká například v psaní různých článků, vymýšlení hracích pravidel a naopak problém mu dělá takové to sociální. Navazování kontaktů, kamarádství...

8. A ještě třeba z těch, co jste říkala, tak tyto oblasti u dětí s poruchou učení?

Tak zrovna asi dítě, které bude mít problémy se čtením nebo počítáním, si nebude vybírat takový nějaký zaměřený kroužek, ale spíš asi sportovní. Nebo kde se odreaguje, třeba vaření by pro něj mohlo být bezva relaxem.

9. Které faktory podle vašeho názoru nejvíce ovlivňují ŠN u dětí?

To si myslím, že nejvíce ovlivňuje dědičnost. Tam si myslím, že je to dané geneticky a nijak se to nedá ovlivnit. Určitě na tom taky nějaký podíl bude mít výchova, vliv prostředí, všechny tady ty vlivy vnějšího světa.

10. Jaký je podle vašeho názoru největší rozdíl mezi dětmi se ŠN a dětmi, které jsou v rámci školního zařízení úspěšné? V čem vidíte největší rozdíl?

Největší rozdíl vidím v tom, že ty děti se ŠN to mají náročnější ve škole i v našem zařízení, že jsou tím trošičku ovlivněny. Většinou tyto děti jsou takové, nebo mě to tak připadá, že jsou v kolektivu spíše neoblíbené, že mají složitější najít si toho kamaráda. Hůř navazují to přátelství.

11. Myslíte, že to může být dáno i tím, že se děti vzájemně znají ze školy a jsou tedy ovlivněné i školním prostředím?

To si myslím, že určitě to může být ovlivněné. Je pravda třeba, že na příměstských táborech je to trošku jiné, protože tam se to zase víc rozprostře. Jsou tam totiž i děti, které nejsou místní a tráví prázdniny u babičky, takže jsou úplně odjinud. Takže to je pro ně možná takové lepší, že si tam můžou najít líp kamaráda, než v případě těch dětí ze školy.

12. Které metody jsou podle vás při práci s dětmi se ŠN neúspěšnější?

Myslím si, že pro tyto děti není dobrý nějak sáhodlouze něco vysvětlovat. Právě s udržení pozornosti je problém takže ne až tak dlouze vysvětlovat, ale spíš volit názornou ukázkou.

13. A naopak ty, které se neosvědčily?

To si právě myslím, že je to dlouhé řečnění, dlouhé vysvětlování.

14. Jaký způsob motivace vidíte při práci s těmito dětmi jako nejúčinnější?

Nejúčinnější vidím určitě pochvalu, která potěší vždycky každýho. Spíš u těchto dětí se osvědčila taková krátkodobější motivaci, aby viděly ten výsledek před sebou. Aby to nebylo na dlouhou dobu, protože to je pro ně velké časové úsek.

15. Myslíte si, že právě ta motivace chybí těmto dětem z pohledu rodiny? Že se jim potřebné pochvaly nedostává?

To záleží, jak to každé dítě vnímá. Některé dítě chce víc pochvaly, někomu to až tak zase nevádí, záleží hodně na té osobnosti toho dítěte. Je to hodně individuální.

16. Jakým způsobem se staví děti se ŠN k vámi zadaným úkolům? S jakou ochotou je plní?

Tak to si myslím, že je taky hodně různé. Když si představím některé dítě, tak to pro něj dřív bylo obtížnější, že se mu až tolik nechtělo a čím je starší, tak tím zase pracuje jinak. Neodmlouvá tak, ale ten názor si projeví zase jinak. Snaží se víc diskutovat, víc to probírat. I když se mu do toho moc nechce, hned s tím nepráskne, ale víc to probírá, než když bylo mladší.

17. A myslíte si, že je rozdíl při plnění těch úkolů v rámci poruch, které jsme již zmínily? (ADHD, porucha autistického spektra...)

Jo myslím, že typ poruchy taky hraje určitou roli. Tyto děti mají větší problém s tou soustředěností, takže se jim obecně nechce do těch detailních činností jako třeba když si představím ve výtvarce trhat papírky na kousičky a skládat z toho mozaiku. Pro ně bude asi lepší vzít barvy a namalovat nějaký obraz podle fantazie. U dětí s poruchou autistického spektra zase hodně záleží na aktuální náladě, v jakém jsou ten den zrovna rozpoloženi. Někdy dítě nemá problém začít se všema a zase jiný den třeba je ho potřeba přemlouvat, nebo se nedá ani namotivovat a nechce a je lepší ho chvíli nechat situaci jen tak pozorovat. Hodně samozřejmě také záleží, o jakou aktivitu se jedná a zda je třeba pracovat v kolektivu nebo samostatně, což je pro tyto děti určitě lepší.

18. Jak si podle vašeho názoru počínají děti se ŠN v rámci kolektivní práce?

Jak už jsme řekli, někdy s tím nemají problém a jsou dny, kdy se jim vůbec nechce do kolektivní práce, a to individuální je pro ně lepší. Což platí spíše u dětí s poruchou autistického spektra apod. Naopak třeba děti se specifickou poruchou učení s tím většinou nemají žádný problém.

19. Proč si myslíte, že je třeba k těmto dětem třeba přistupovat individuálně?

Aktuální rozpoložení je hodně důležité, proto je ten individuální přístup pro ně naprosto vhodný.

20. Jakým způsobem by se daly děti se ŠN namotivovat tak, aby překonaly svůj školní neúspěch? Pokud by se toho podle vás vůbec dalo dosáhnout.

Jak jsem říkala, tak tou pochvalou je podpořit, aby získaly sebedůvěru, je dobrý ať už v kroužku nebo na táboře. I když samozřejmě ne vždycky jsou takové situace, které by se daly k té pochvalě tak využít, někdy je to dost obtížný. Ale zase když se to podaří tak je to pro to dítě dobrý, aby se trošičku namotivovalo i do školy. Myslím si, že je strašně malé procento té úspěšnosti, kterým by se dalo přispět i v rámci té školy, ale zase na druhou stranu, každá troška je posunem.

21. Další otázka se týká toho, co už jsme malinko nakously. Myslíte, že se děti se ŠN skamarádí snadno, nebo jim to trvá déle?

No tak podle těch dětí, se kterými jsem se setkala, jim to trvá déle, protože jsou většinou spíše odmítaný, protože jsou trošku takový jiný. Takže jim to trvá určitě delší dobu. Připadá mi, že v tom mladším školním věku jim to možná až tak nevádí, že k sobě nemají toho kamaráda, protože jim pasuje spíš takovýto individuální. Ale později, když už jsou na tom vyšším stupni, by jako strašně moc chtěli, ale moc se jim to nedaří.

22. Je podle vás lepší tyto děti pro práci v rámci kolektivu k někomu přidělit nebo výběr partáka nechat na nich?

Myslím si, že je to lepší tak nějak přirozeně přidělit. Nějakým přidělením, nějakou hrou tak, aby to dítě nepoznalo, že je k někomu přiděleno.

23. Mám tady poslední otázku. Setkala jste se během své praxe s nějakou konfliktní situací s dětmi se ŠN? Jak jste ji řešila?

Ted' mě zrovna žádná nenapadá, takže asi ne. Ale řešila bych to tak, že bych se snažila v dané situaci nějak zorientovat. Každé dítě, které by v tom bylo nějak zapojené, bych si vzala stranou a snažila se od každého z nich zjistit, jak situaci vnímá. A pak bych si je zavolala dohromady a snažila se situaci vyřešit společně.

PŘÍKLAD KÓDOVÁNÍ

1. MOTIVACE A DALŠÍ METODY

- **OSVĚDČENÉ METODY** - metody, které fungují, motivace, pochvala, individuální přístup, rozhovor, ratingový přístup pracovní ke
- **METODY, KTERÉ SE NEOSVĚDČILY** - metody, které nefungují, direktivní přístup, autoritativní přístup
- **DŮLEŽITOST MOTIVACE** - osvědčenost motivace, možný vliv motivace na úspěšnost ve škole

2. DĚTI SE ŠN A KOLEKTIV

- **ROZDÍL MEZI DĚTI SE ŠN a BEZ NĚJ** - rozdílnost
- **ÚSPĚŠNOST V KOLEKTIVU** - kolektiv, úspěch v kolektivu, práce v kolektivu, zaměřením kroužku
- **NAVAZOVÁNÍ VZTAHŮ** - iniciativa připojit se, vztahy navazování stauť

3. FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠN

- **FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ŠN** - výchova, sociální zázemí dítěte, genetik, špatné zámky
- **SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY DĚTÍ SE ŠN** - přednosti, slabiny

4. POHLED VOLNOČASOVÝCH PRACOVNÍKŮ NA ŠKOLNÍ NEÚSPĚCH

- **NEJČASTĚJŠÍ PORUCHY** - autismus, ADHD, specifické poruchy učení
- **PŘÍTOMNOST DĚTÍ SE ŠN V KROUŽCÍCH/NA TÁBORECH**
- častost
- **OGHOFA PLNIT ZADANÉ ÚKOLY** - aktuální rozpoložení dispozice dítěte
- **NÁZOR NA PŘÍTOMNOST / NEPŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA VE VOLNOČASOVÉM ZAŘÍZENÍ**
- každý postoj negativní postoj, dozor, vydechit!
volnočasových pracovníků

1. **Kdy jste se poprvé setkala v rámci své praxe s dětmi se ŠN? A jak dlouho už se s těmito dětmi setkáváte?**

Tak myslím si, že s dětmi se ŠN se setkávám od té doby, co jsem začala jako volnočasový pedagog působit, takže to bude tak těch deset let.

2. **Jaké ve vás práce s dětmi se ŠN vzbuzuje pocity?**

Jsou to spíše pocity, takové bezmoci, smíření se s tím, že se k tomu cíli člověk posouvá jen velmi malými krůčky, takže spíš takové negativní pocity.

3. **V čem vnímáte důležitost přítomnosti asistenta pedagoga při práci s dětmi se ŠN v rámci volnočasových aktivit?**

Tak přítomnost asistenta pedagoga by pro nás i tady bylo velkou pomocí. Protože ať už je to v rámci kroužku, kdy se zrovna volnočasový pedagog věnuje větší skupině dětí, tak ten asistent může pracovat s tím jedním dítětem. Tak i při nějakém příměstském táboře, nebo jiném táboře, je ta přítomnost určitě výhodná. Protože právě tak se tak se ta jeho pozornost zacílí na to dítě a ti ostatní se můžou věnovat větší skupině.

4. **V čem naopak vidíte úskalí v nepřítomnosti asistenta pedagoga v tomto případě?**

V takovém případě může dojít například k nějakému většímu úrazu při činnosti s tavnou pistolí, nebo když budeme pracovat s kladivkem tak může být klidně bez asistenta dítě nebezpečné samo sobě nebo i někomu jinému a může se dít stát nějaký úraz.

5. **S jakými poruchami dětí se ŠN se v rámci své praxe setkáváš nejčastěji?**

Tak nejčastěji jsou to určité děti s poruchou pozornosti, s poruchou ADHD, potom s nějakými běžnějšími poruchami učení a čím dál častěji se i u nás v našem zařízení objevují autisté.

6. **Můžete jmenovat u každé z těch poruch, které jste zmínila jednu oblast, ve které dané děti vynikají?**

Tak myslím si, že pro děti s poruchou chování a pozornosti je bezva, když si svou energii vybijí v rámci sportovního kroužku. Může to být různý sport podle toho, co je baví. A naopak problémovější pro ně bude se někde soustředit na nějakou velmi detailní práci. I když na druhou stranu pokud ho zrovna baví třeba kreslit, bude i tato aktivita pro něj fajn. Co může

být pro něho problém ve škole, kde se třeba špatně soustředí, může být pro něho v tom kroužku naopak záliba, či oblast, ve které bude vynikat.

7. To jste zmínila ty děti s poruchou pozornosti, a co se týká **třeba autistů**?

Co se týče autistů, tak znám dítě, které vyniká například ve znalostech dějepisných a naopak problém mu dělá takové to sociální. Navazování kontaktů, kamarádství... *stane se, pane, táhle*

8. A ještě třeba z těch, co jste říkala, tak tyto oblasti u dětí s **poruchou učení**?

Tak zrovna asi dítě, které bude mít problémy se čtením nebo s počítáním, tak si nebude vybírat takový nějaký zaměřený kroužek, ale spíš asi sportovní. Nebo kde se odreaguje, třeba vaření by pro něj mohlo být bezva relaxem.

9. Které faktory podle vašeho názoru nejvíce ovlivňují ŠN u dětí?

To si myslím, že nejvíce ovlivňuje dědičnost. Tam si myslím, že je to dané geneticky a nijak se to nedá ovlivnit. Určitě na tom taky nějaký podíl bude mít výchova, vliv prostředí, všechny tady ty vlivy vnějšího světa.

ROZDÍL

10. Jaký je podle vašeho názoru největší rozdíl mezi dětmi se ŠN a dětmi, které jsou v rámci školního zařízení úspěšní? V čem vidíte největší rozdíl?

Největší rozdíl vidím v tom, že ty děti se ŠN to mají náročnější ve škole i v našem zařízení, že jsou tím trošičku ovlivněny. Většinou tyto děti jsou takové, nebo mě to tak připadá, že jsou v kolektivu spíše neoblíbené, že mají složitější najít si toho kamaráda. Hůř navazují to přátelství.

NAVÁZOVÁNÍ

11. Myslíte, že to může být dáno i tím, že se děti vzájemně znají ze školy a jsou tedy ovlivněné tím školním prostředím?

To si myslím, že určitě to může být ovlivněné. Je pravda třeba, že na příměstských táborech je to trošku jiné, protože tam se to zase víc rozprostře. Jsou tam totiž i děti, které nejsou místní a tráví prázdniny u babičky, takže jsou úplně odjinud. Takže to je pro ně možná takové lepší, že si tam můžou najít líp kamaráda, než v případě těch dětí ze školy.

12. Které metody jsou podle vás při práci s dětmi se ŠN neúspěšnější?

M. NEDOSVĚDČENĚ

Myslím si, že pro tyto děti není dobrý nějak sáhodlouze něco vysvětlovat. Právě s udržením pozornosti je problém takže ne až tak dlouze vysvětlovat, ale spíš volit názornou ukázkou.

OSVĚDČENÉ METODY

M. FUNGWI

Ano, protože ten vedoucí to není schopen uhlídat.

13. A naopak ty, které se neosvědčily?

To si právě myslím, že je to dlouhé řečnění, dlouhé vysvětlování. M. NEFUNKOVÍ

14. Jaký způsob motivace vidíte při práci s těmito dětmi jako neúčinnější?

POCHVALA
Neúčinnější vidím určitě pochvalu, která potěší vždycky každého. Spíš u těchto dětí se osvědčila taková krátkodobější motivaci, aby viděly ten výsledek před sebou. Aby to nebylo na dlouhou dobu, protože to je pro ně velké časové úsek. MOTIVACE

15. Myslíte si, že právě ta motivace chybí těmto dětem z pohledu rodiny? Že se jim potřebné pochvaly nedostává?

To záleží, jak to každý dítě vnímá. Některý dítě chce víc pochvaly, někomu to až tak zase nevádí, záleží hodně na té osobnosti toho dítěte. Je to hodně individuální. INDIVIDUÁLNÍ

16. Jakým způsobem se staví děti se ŠN k vámi zadaným úkolům? S jakou ochotou je plní?

Tak to si myslím, že je taky hodně různé. Když si představím některý dítě, tak to pro něj dřív bylo obtížnější, že se mu až tolik nechtělo a čím je starší, tak tím zase pracuje jinak. Neodmlouvá tak, ale ten názor si projevuje zase jinak. Snaží se víc diskutovat, víc to probírat. I když se mu do toho moc nechce, hned s tím nepráskne, ale víc to probírá, než když bylo mladší.

17. A myslíte si, že je rozdíl při plnění těch úkolů v rámci poruch, které jsme již zmínily? (ADHD, porucha autistického spektra...)

SEŠN
Jo myslím, že typ poruchy taky hraje určitou roli. Tyto děti mají větší problém s tou soustředěností, takže se jim obecně nechce do těch detailních činností jako třeba když si představím ve výtvarce trhat papírky na kousičky a skládat z toho mozaiku. Pro ně bude asi lepší vzít barvy a namalovat nějaký obraz podle fantazie. U dětí s poruchou autistického spektra zase hodně záleží na aktuální náladě, v jakém je ten den zrovna rozpoložení. Někdy nemá problém začít se všema a zase jiný den třeba je ho potřeba přemlouvat, nebo se nedá ani namotivovat a nechce a je lepší ho chvíli nechat situaci jen tak pozorovat. Hodně samozřejmě také záleží, o jakou aktivitu se jedná a zda je třeba pracovat v kolektivu nebo samostatně, což je pro tyto děti určitě lepší.

18. Jak si podle vašeho názoru počínají děti se ŠN v rámci kolektivní práce?

Jak už jsme řekli, někdy s tím nemají problém a jsou dny, kdy se jim vůbec nechce do kolektivní práce a to individuální je pro ně lepší. Což platí spíše u dětí s poruchou autistického spektra apod. Naopak třeba děti se specifickou poruchou učení s tím nemají většinou žádný problém.

19. Proč si myslíte, že je třeba k těmto dětem třeba přistupovat individuálně?

Aktuální rozpoložení je hodně důležité, proto je ten individuální přístup pro ně naprosto vhodný.

INDIVIDUÁLNĚ

20. Jakým způsobem by se daly děti se ŠN namotivovat tak, aby překonaly svůj školní neúspěch? Pokud by se toho podle vás vůbec dalo dosáhnout.

Jak jsem říkala, tak tou pochvalou je podpořit, aby získaly sebedůvěru, je dobrý ať už v kroužku nebo na táboře. I když samozřejmě ne vždycky jsou takové situace, které by se daly tak využít k té pochvalě, někdy je to dost obtížný. Ale zase když se to podaří tak je to pro dítě dobrý, aby se trošičku namotivovalo i do školy. Myslím si, že strašně malé procento té úspěšnosti... podle mě je malé procento, kterým by se dalo přispět i v rámci té školy, ale zase na druhou stranu, každá troška je takovým posunem.

POCHVALA

POCHVALA
JE VĚDĚT

21. Další otázka se týká toho, co už jsme malinko nakously. Myslíte, že se děti se ŠN skamarádí snadno, nebo jim to trvá déle?

No tak podle těch dětí, se kterými jsem se setkala, jim to trvá déle, protože jsou většinou spíše odmítaný, protože jsou trošku takový jiný. Takže jim to trvá určitě delší dobu. Připadá mi, že v tom mladším školním věku jim to možná tak nevadí, že nemají k sobě toho kamaráda, protože jim pasuje spíš takovýto individuální. Ale později, když už jsou na tom vyšším stupni, by jako strašně moc chtěli, ale moc se jim to nedaří.

22. Je podle vás lepší tyto děti pro práci v rámci kolektivu k někomu přidělit nebo výběr partáka nechat na nich?

INICIATIVA

Myslím si, že je to lepší tak nějak přirozeně přidělit. Nějakým přidělením, nějakou hrou tak, aby to dítě nepoznalo, že je k někomu přiděleno.