

Domácí příprava rodičů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami

Anna Majerová

Diplomová práce
2025



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

Akademický rok: 2024/2025

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení:	Anna Majerová
Osobní číslo:	H20858
Studijní program:	M0113A300009 Učitelství pro 1. stupeň základní školy
Forma studia:	Prezenční
Téma práce:	Domácí příprava rodičů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami

Zásady pro vypracování

Zpracování rešerše a studium odborné literatury o domácí přípravě a o speciálních vzdělávacích potřebách.
Vymezení teoretických východisek zaměřených na význam domácí přípravy a na žáky 1. stupně základní školy se speciálními vzdělávacími potřebami.
Navržení výzkumného designu, vymezení výzkumného problému, stanovení výzkumných cílů a výzkumných otázek.
Realizace kvalitativního výzkumu prostřednictvím analýzy dokumentů, polostrukturovaných rozhovorů s žáky a učiteli na 1. stupni ZŠ a Q-metodologie s rodiči.
Analýza a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.
Shrnutí a diskuze výsledků a doporučení pro praxi základních škol.

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam doporučené literatury:

- Baslerová, P., Felcmanová, L., Michalík, J., Barvíková, J., Čadová, E., Janková, J., Ješina, O., Kasíková, H., Klenová, I., Sladká Mikulášková, L., Petráš, P., Raindl, M., & Vrbová, R. (2023). *Katalog podpůrných opatření: Obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- Kendířková, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Raabe.
- Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.
- Slowik, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.
- Yildirim, B. (2022). Parents' views on their role in the educational process of their children with special needs. *HAYEF: Journal of Education*, 19(3), 210–215. <https://doi.org/10.5152/hayef.2022.10>

Vedoucí diplomové práce: **doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Oponent diplomové práce: **Mgr. Iva Žáková, Ph.D.**

Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **8. ledna 2025**

Termín odevzdání diplomové práce: **25. dubna 2025**

L.S.

Mgr. Libor Marek, Ph.D.
děkan

doc. PhDr. Mgr. Marcela Janíková, Ph.D.
ředitelka ústavu

Ve Zlíně dne 8. ledna 2025

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb., v platném znění bez ohledu na výsledek obhajoby;
- diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému a bude dostupná k nahlédnutí;
- jedno vyhotovení diplomové práce v listinné podobě bude ponecháno Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně k uložení;
- na moji diplomovou 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. 3;
- podle § 60 odst. 1 autorského zákona má Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou 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 diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům;
- pokud je výstupem diplomové práce jakýkoliv softwarový produkt, považují se za součást práce rovněž i zdrojové kódy, popř. soubory, ze kterých se projekt skládá; neodevzdání této součásti může být důvodem k neobhájení práce.

Prohlašuji, že

- jsem na diplomové práci pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem řádně citoval(a); v případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor;
- odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou obsahově totožné.

Ve Zlíně, dne

.....
podpis autora

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřena na domácí přípravu rodičů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. V teoretické části jsou ukotveny klíčové pojmy domácí přípravy a speciálních vzdělávacích potřeb. Cílem výzkumu je zjistit, jak domácí příprava probíhá v rodinách dětí 3. a 4. ročníků základní školy, které mají speciální vzdělávací potřeby. Pro získání dat byl zvolen kvalitativně orientovaný výzkum. Pomocí analýzy dokumentů byly vytvořeny kazuistiky dětí. Následně proběhly polostrukturované rozhovory s dětmi a jejich učitelkami a Q-metodologie s rodiči. Výzkum ukázal, že domácí příprava probíhá za přímé pomoci a účasti rodičů, kteří ji výrazně řídí. Součástí je využívání digitálních technologií a speciálních pomůcek, které děti aktivně používají. Zároveň se ukázalo, že děti mají nízkou vnitřní motivaci k domácí přípravě a že se její obsah zaměřuje hlavně na předměty, ve kterých mají největší obtíže. V závěru práce je uvedena diskuse, doporučení pro praxi určená učitelům i rodičům a limity výzkumu.

Klíčová slova: domácí příprava, domácí úkol, speciální vzdělávací potřeby, žák na prvním stupni základní školy, rodiče

ABSTRACT

The thesis focuses on home preparation of parents with children with special educational needs. The theoretical part defines key concepts related to home preparation and special educational needs. The aim of the research is to find out how home preparation is carried out in families of children in the 3rd and 4th grades of primary school with special educational needs. A qualitatively oriented research design was chosen. Case studies of children were created using document analysis. Subsequently, semi-structured interviews were conducted with the children and their teachers, and Q-methodology was applied with the parents. The research showed that home preparation takes place with the direct support and involvement of parents, who significantly guide the process. It includes the use of digital technologies and special learning tools actively used by the children. It was also found that the children have low intrinsic motivation for home preparation and that the content focuses mainly on subjects in which they have difficulties. The conclusion of the thesis presents a discussion, practical recommendations for teachers and parents, and research limitations.

Keywords: home preparation, homework, special educational needs, pupils in primary education, parents

Tímto bych chtěla velmi poděkovat doc. PhDr. Marcelle Janíkové, Ph.D. za odborné vedení, inspirativní rady a podněty, její vstřícnost a trpělivost, kterou mi po celou dobu s ochotou poskytovala. Chtěla bych poděkovat také matkám, dětem a učitelkám, které se zapojily do výzkumu a ochotně se podělily o zkušenosti s realizací domácí přípravy. Velice si cením otevřenosti a přívětivosti matek při poskytnutí dokumentace ze školského poradenského zařízení. V neposlední řadě patří poděkování mé rodině, která mě po celou dobu studia a při psaní diplomové práce podporovala.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 RODINA.....	14
1.1 FUNKCE RODINY	16
1.1.1 Typy rodin dle funkčnosti	17
1.2 VÝCHOVNÉ STYLY A PROSTŘEDKY	18
1.3 RODINA A DÍTĚ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	20
1.4 SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY	21
2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	23
2.1 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	24
2.2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	26
2.3 CHARAKTERISTIKA VYBRANÝCH SPECIÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH POTŘEB	28
3 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA U DÍTĚTE SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	32
3.1 UČEBNÍ STYLY DÍTĚTE.....	34
3.2 PODMÍNKY PRO EFEKTIVNÍ DOMÁCÍ PŘÍPRAVU DÍTĚTE SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	36
3.2.1 Zapojení rodičů do domácí přípravy	37
3.2.2 Výchovné a metodické postupy	38
3.3 VYUŽITÍ DIGITÁLNÍCH TECHNOLOGIÍ A SPECIÁLNÍCH POMŮCEK PŘI DOMÁCÍ PŘÍPRAVĚ DÍTĚTE SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	38
II PRAKTICKÁ ČÁST.....	41
4 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE	42
4.1 CÍLE VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	42
4.2 ZKOUMANÉ PŘÍPADY	43
4.2.1 Kazuistiky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	45
4.3 VÝZKUMNÉ METODY	52
4.4 VSTUP DO TERÉNU.....	53
4.5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT	54
4.5.1 Polostrukturované rozhovory s dětmi a učitelkami.....	54
4.5.2 Q-metodologie s rodiči.....	65
4.5.3 Shrnutí interpretace dat	77
5 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUZE	82
5.1 DOPORUČENÍ DO PRAXE	89
5.2 LIMITY VÝZKUMU	90

ZÁVĚR.....	91
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	93
SEZNAM OBRÁZKŮ	99
SEZNAM TABULEK.....	100
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK	101
SEZNAM PŘÍLOH.....	102

ÚVOD

Domácí příprava je nedílnou součástí vzdělávání každého dítěte. Nejenže podporuje rozvoj a upevňování znalostí a dovedností, ale zároveň přispívá k rozvoji návyků a odpovědnosti za pravidelné plnění školních povinností. Domácí příprava navíc představuje důležitý pomyslný most mezi rodinou a školou. Význam domácí přípravy ještě narůstá v případě dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy se stává klíčovým prvkem podpory. Může napomoci zmírnit vzdělávací obtíže a pozitivně ovlivnit školní úspěšnost i sebevědomí dítěte. Podoba domácí přípravy, charakter a míra zapojení rodičů i intenzita spolupráce mezi rodinou a školou se odvíjejí od typu a závažnosti speciálních vzdělávacích potřeb. Významnou roli hraje i přijetí diagnózy dítěte ze strany rodiče. Všechny tyto aspekty se následně odrážejí v přístupu dítěte k jednotlivým předmětům, ale i obecně ke škole. Vzhledem k důležitosti problematiky domácí přípravy specificky u těchto dětí a s ohledem na nedostatek výzkumů v této oblasti, a to jak v zahraničním, tak i tuzemském prostředí, považujeme za nezbytné tomuto tématu věnovat patřičnou pozornost. Motivací k realizaci této diplomové práce byla snaha přispět k hlubšímu porozumění této problematice. Zejména budoucím učitelům nebo i učitelům v praxi by tato práce mohla umožnit lépe pochopit vzdělávací potřeby dětí a podpořit cílenou a systematickou spolupráci učitelů a rodičů, jejichž role jsou v procesu vzdělávání nezastupitelné.

Teoretická část diplomové práce se zaměřuje na vymezení hlavních faktorů ovlivňujících domácí přípravu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich význam pro vzdělávací proces na prvním stupni základní školy. Jejím cílem je syntetizovat dosavadní teoretické zdroje k dané problematice, čemuž je podřízeno i její dělení do tří hlavních kapitol. První kapitola se věnuje rodině, jejím funkcím, výchovným stylům a specifikům výchovy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Druhá kapitola se zabývá vymezením pojmu speciální vzdělávací potřeby a jejich legislativním ukotvením, popisuje roli školských poradenských zařízení, charakteristiku podpůrných opatření a vybrané speciální vzdělávací potřeby. Třetí kapitola jakožto vyvrcholení teoretické části představuje teoretická východiska k domácí přípravě, učebním stylům, podmínkám pro efektivní průběh, využití speciálních pomůcek a digitálních technologií a k možnostem zapojení rodičů.

Praktická část diplomové práce je zaměřena na kvalitativně orientovaný výzkum, jehož snahou je odpovědět na stanovené výzkumné otázky a naplnit výzkumné cíle. Hlavním cílem diplomové práce je popsat, jak probíhá domácí příprava rodičů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami. S tímto cílem jsou spojeny i další dílčí cíle zaměřené na využívání

digitálních technologií a speciálních pomůcek, na porovnávání domácí přípravy mezi dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a sourozencem bez těchto potřeb a na zhodnocení odrazu domácí přípravy na rozvoj dítěte. Výzkum kombinuje několik metod sběru dat jako je analýza dokumentů školských poradenských zařízení, polostrukturované rozhovory s dětmi a učitelkami a Q-metodologie s rodiči.

Závěrečná část práce shrnuje hlavní výzkumná zjištění, uvádí limity výzkumu a formuluje doporučení pro praxi.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 RODINA

Tato kapitola se zaměřuje na téma rodiny, ve které probíhá výchova a primární socializace dítěte. Je to také místo, které má významný vliv na to, jak bude dítě podporováno nejen během školní docházky. Nejprve proto definujeme pojem rodina a uvedeme její jednotlivé typy. Následně popíšeme funkce, které rodina plní vůči svým členům a společnosti, na jejich základě pak rozlišíme typy rodin dle míry jejich funkčnosti. Dále představíme nejčastěji užívané prostředky výchovného působení a výchovné styly uplatňované v rodinách. V závěru kapitoly popíšeme specifika rodin s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami (dále SVP), jelikož na tuto cílovou skupinu se zaměříme ve výzkumné části diplomové práce (viz kap. 4.2.1), a zdůrazníme význam spolupráce rodiny a školy při jeho vzdělávání, resp. domácí přípravě.

Rodina má v životě jedince značný vliv na jeho zdravý vývoj, je pro něj velmi důležitá, neboť zastává hned několik funkcí a rolí. Lze tedy konstatovat, že rodina je zcela jedinečným prostředím, které se neodmyslitelně pojí s fyzickým místem, v němž probíhá výchova potomků. Jedná se o místo, ve kterém se rodina formuje, nabývá na velikosti novými členy a taktéž se v něm rodina přetváří (Procházka, 2012). Říčan (2013 s. 60) uvádí, že „rodina je prostorem pravdivosti, upřímnosti, otevřenosti, vzájemnosti“.

Na definici rodiny se nedíváme pouze z jednoho úhlu pohledu. Mezi různými autory nelze najít její jednotnou definici. Kupříkladu Plaňava (2000, s. 73) rodinu vymezuje z hlediska jejího fungování jako „strukturovaný celek (systém), jehož smyslem, účelem i náplní je utvářet relativně bezpečný, stabilní prostor a prostředí pro sdílení, reprodukci a produkci života lidí“. Matoušek (2003, s. 83) říká, že „rodina jednotlivci umožňuje, aby v ní nalézal oporu, ztotožňoval se s ní, zároveň mu dává svobodu k tomu, aby si budoval a zachovával svou osobní odlišnost“.

Z psychologického hlediska lze obecně říci, že rodina je „společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí“ (Hartl & Hartlová, 2010, s. 504). Dunovský a Kovařík (1999, s. 91–92) k této definici dodávají, že se jedná o „malou primární společenskou skupinu“, která je založena mimo zmíněné i na „společné domácnosti, jejíž členové plní společensky určené a uznané role vyplývající ze soužití, a na souhrnu funkcí, jež podmiňují existenci tohoto společenství a dávají mu vlastní význam ve vztahu k jedincům i k celé společnosti“. Kraus (2014) tvrdí, že v dnešní době tradiční kritéria pro vymezení rodiny již přestávají být platná, jelikož přibývají rodiny,

kteří vznikají bez oficiálního uzavření manželství. Autor tak usuzuje, že sňatek není povinným předpokladem pro rodinné soužití. Pedagogický slovník říká, že rodina je „nejstarší společenská instituce“ a že „vytváří určité emocionální klima, formuje interpersonální vztahy, hodnoty a postoje, základy etiky a životního stylu“ (Průcha et al., 2013, s. 248).

Každou rodinu tvoří jedinci, kteří jsou jejími členy a formují její strukturu. V rámci struktury rodiny je důležité si uvědomit, jaké vztahy jsou mezi členy, jaké zastávají funkce a co je jejich úlohou. Rodinu, kterou tvoří rodiče a jejich potomci, lze označit jako rodinu nukleární nebo též rodinu jádrovou. Hlavní úlohou rodičů je se o své potomky řádně starat, uspokojovat jejich fyziologické potřeby – živit je, ochraňovat je a naučit různým dovednostem. Kromě uvedených členů se v rodině objevují i další příbuzenské vztahy (např. prarodiče, tety, strýcové, bratrance, sestřenice), které společně s rodinou nukleární vytváří rodinu v širším smyslu (Říčan, 2013). Kraus (2014), Velemínský a Kukla (2023) tuto strukturu rodiny pojmenovávají jako rodinu rozšířenou. Mezi další typ rodiny podle struktury patří rodina neúplná, kterou vzhledem k rodinným událostem tvoří pouze jeden rodič (Velemínský & Kukla, 2023).

Pojetí rodiny skládající se z rodičů, potomků a eventuelně i z prarodičů se napříč minulostí a různými kulturami jeví jako relativně stálé, tím pádem je možné takto pojatou rodinu chápat jako jádro lidské společnosti (Procházka, 2012). Rodinu však obklopují nejen vztahy příbuzenské, ale i vztahy přátelské, které jsou pro život jejich členů též velmi důležité a mají v ní významné zastoupení. Všichni tito jedinci spadají do skupiny, v níž vytváří pomyslnou vztahovou neboli sociální síť. Spojení ve vztahové síti může mít mezi různými jedinci odlišnou kvalitu a intenzitu (Říčan, 2013).

Na samotné dítě působí různé faktory, které mají přímý vliv na něj, na jeho výchovu a socializaci ve skupině. Lze je rozdělit do tří kategorií. Prvním faktorem, jenž ovlivňuje výchovu a socializaci dítěte, je faktor vztahový, do kterého spadá několik aspektů, jako je stavba rodiny, rodina úplná nebo neúplná, počet sourozenců, převládající výchovný styl v rodině, cíle, kterých chce rodina výchovou dosáhnout, způsob vedení komunikace. Druhý materiální faktor zahrnuje, nakolik je zázemí rodiny pro dítě podněcující, a třetí sociálně-kulturní faktor představuje stupeň dosaženého vzdělání rodičů a charakter jejich vykonávaného povolání. Popsané faktory pronikají do podstaty dítěte a působí na jeho systém hodnot, na utváření jeho postojů a modelů chování (Procházka, 2012). Kraus (2014) uvádí materiálně-ekonomický faktor, který zahrnuje rozpočtové a materiální podmínky

domácnosti, do kterých spadá vybavenost rodiny pro domácí přípravu na vyučování (např. sbírka knih) a pro zájmovou preferenci dítěte.

1.1 Funkce rodiny

S odkazem na výše zmíněné zastává rodina několik funkcí, přičemž „funkce rodiny jsou většinou chápány jako úkoly, které plní rodina jednak vůči svým příslušníkům, ale také ve vztahu ke společnosti“ (Střelec, 2005, s. 110). V literatuře lze najít různá členění funkcí, které rodina vůči svým členům a společnosti plní. Například Procházka (2012) rozlišuje sedm základních funkcí, které si blíže představíme.

Biologicko-reprodukční funkce zajišťuje velmi důležitou úlohu, a tou je zachování životní existence přivedením nových potomků na svět (Dunovský & Kovařík, 1999). V současnosti lze v rodinách pozorovat určité trendy. Stále více rodin odsouvá uzavírání manželství a zakládání rodiny na pozdější dobu. Rovněž přibývá rodin, které mají děti bez formálního uzavření sňatku a počet rozených dětí se celkově snižuje (Kimplová et al., 2023).

Sociálně-ekonomická funkce zabezpečuje základní potřeby, jako je výživa, strava a hmotné potřeby pro život celé rodiny (Velemínský & Kukla, 2023). Rodiny s dítětem se SVP mají zpravidla vyšší finanční náklady (Bartoňová, 2018). Dá se předpokládat dle tvrzení Bartoňové, že rodina zabezpečuje pro své dítě se SVP různé speciální pomůcky pro kompenzaci jeho obtíží, někteří zajišťují pro své dítě doučování v předmětech, ve kterých má zjištěné obtíže.

Výchovnou funkci lze považovat za jeden z klíčových cílů rodiny. Směřuje k předání hodnot, společenskému vychování, k vytvoření vztahu ke vzdělávání a k sebevýchově dítěte promyšleným a intencionálním způsobem. Rodiče v rámci výchovné funkce představují pro své děti vzor, zároveň však poskytují i podporu v případech, kdy si o ni požádají (Procházka, 2012). Rodina v některých případech očekává, že učitelé jakožto profesionálové převzou zodpovědnost za důsledky jejich výchovného působení, které se mnohdy projevují i negativními následky způsobenými neadekvátními výchovnými styly (viz kap. 1.2) (Kraus, 2014). Vychovávat dítě se SVP je oproti výchově dětí bez poruch výrazně složitější, mnohé situace jsou pro celou rodinu vysilující a nelze se vždy spoléhat na běžně předávané zkušenosti v rodinách (Hornáková, 2010).

Primární smysl socializační funkce tkví v připravenosti dítěte pro fungování v praktickém životě (Kraus, 2014). Procházka (2012) navíc dodává, že na základě

socializační funkce je dítě schopno se snadněji přizpůsobit změně nastávající při přechodu z domácího prostředí do vnějšího světa a lépe se v něm orientovat. Oba výše uvedení autoři se shodují v názorech, že rodina je v pořadí první sociální skupinou, v níž se dítě připravuje na adaptaci na život, učí se elementárním návykům a získává společensky přijatelné způsoby chování. Ačkoliv Procházka (2012) uvádí socializační a výchovnou funkci separovaně, Kraus (2014), Dunovský a Kovařík (1999) a Matějček (2013) funkce slučují ve funkci socializačně-výchovnou, jelikož se domnívají, že tyto dva procesy jdou ruku v ruce.

Nezastupitelnou úlohu hraje emocionální funkce. Přítomnost citové vazby vyvolává v jedinci vědomí bezpečí, stability a emocionálního zázemí (Dunovský & Kovařík, 1999). Dá se předpokládat, že zvláště důležitou roli hraje tato funkce u dětí se SVP zejména pro jejich psychickou pohodu, neméně významná je i v podpoře a motivaci ze strany rodičů se zvládáním školních nároků.

Ochranná funkce zabezpečuje naplnění základních potřeb pro život celé rodiny a vychází jak z podílení se na péči ve zdravotnických službách a sociálním zaopatření, tak i z podpory jednotlivců, kteří disponují SVP. Domestikační funkce představuje vytváření stabilního a bezpečného prostředí, v němž se jedinci cítí chráněni a emocionálně podporováni. Tato funkce úzce souvisí se subjektivně vnímaným pocitem sounáležitosti u všech členů rodiny (Procházka, 2012).

Rekreace, relaxace a zábava představují další funkci, kterou by rodina jakožto instituce měla splňovat. Činnosti související s touto funkcí jsou z hlediska důležitosti pro děti velmi podstatné. Nakolik je rodina schopna tuto funkci vykonávat má vliv i na další aspekty, jako je množství společně stráveného volného času a zájmové aktivity rodiny (Kraus, 2014).

1.1.1 Typy rodin dle funkčnosti

Plnění veškerých funkcí vyobrazuje tzv. ideál, který ale není všední záležitostí každé rodiny, neboť mnoho rodin se přechodně potýká s nejrůznějšími problémy (Helus, 2015). Pokud v rodině nejsou plněny důležité funkce (viz kap. 1.1), představuje to pro její členy vážné riziko, neboť dysfunkce či dokonce afunkce postihují jejich nejzranitelnější oblasti (Dunovský & Kovařík, 1999).

Funkční rodina zabezpečuje zodpovědné plnění všech zásadních funkcí (Velemínský & Kukla, 2023). Tato rodina má dobré předpoklady pro kvalitní práci s dítětem se SVP, jelikož se dá předpokládat, že svoji roli plní zodpovědně jak matka, tak i otec dítěte.

Existuje také rodina, ve které se vyskytují dočasné a dle různé míry závažné problémy, které si nakonec vždy společně členové rodiny vykomunikují bez pomoci dalších osob. Přestože se tyto problémy mohou členům rodiny zdát komplikované, jejich vyřešení obvykle vede k vzájemnému pozitivnímu posílení. Typickými problémy, kterými si tyto rodiny prochází, jsou nedostatek finančních prostředků, nemocné děti či vztahové krize (Helus, 2015).

Rodina problémová sice výrazně nenarušuje optimální vývoj dítěte, ale členové se potýkají s určitými problémy, jež omezují plnění některé z funkcí. Příkladem může být rodina s nepracujícími rodiči (Velemínský & Kukla, 2023).

U rodiny dysfunkční dochází k významnému a dlouhotrvajícímu oslabení určitých funkcí, což vystavuje děti riziku (Helus, 2015). V této rodině jsou uplatňovány různé formy nepřiměřených tělesných a psychických trestů, děti mají absenci pozitivního hodnocení a rodiče se potýkají s problémy, které se týkají omamných látek, alkoholu nebo hráčství (Velemínský & Kukla, 2023). Tyto dlouhodobě se vyskytující problémy není rodina schopna sama řešit a je nutné zasáhnout různými postupy, aby došlo k jejich eliminaci, tzv. sanace rodiny (Dunovský, 1999).

Afunkční rodina vykazuje přítomnost závažných poruch, čímž dochází k ohrožení zdraví dítěte, neboť rodina již nedokáže plnit svůj hlavní úkol. Řešením této situace bývá ve většině případů odebrání dítěte z rodinné péče soudním rozhodnutím (Dunovský, 1999).

1.2 Výchovné styly a prostředky

V literatuře jsou často uváděny tři výchovné styly. Prvním je autoritativní výchovný styl, který vnímá dítě jako objekt výchovného působení rodičů. Tento styl často potlačuje individuálnost dítěte a nebere ohled na jeho touhy a názory. Dítě má velmi omezený prostor pro vlastní vyjádření a rozvoj iniciativy. Na opačné straně stojí liberální styl výchovy (též zvaný *laissez-faire*), jenž je charakteristický vysokou mírou samostatnosti dítěte při jeho vlastním rozvoji. Tento výchovný styl běžně postrádá jasně stanovené nároky a rodiče neprovádějí důslednou kontrolu jejich plnění. Jako ideální se jeví výchovný styl demokratický neboli integrativní, který představuje adekvátní rovnováhu mezi oběma uvedenými styly. Vhodně kombinuje stanovení hranic, přiměřených nároků a zároveň zohledňuje touhy a schopnosti dítěte (Mertin, 2013).

V českém prostředí se dle Nováka (2013) v rodinách běžně uplatňuje autoritativní výchovný styl, který, ve shodě výše s Mertinem (2013), popisuje Novák jako omezení volného projevu dítěte a řízení jeho chování prostřednictvím rodičovských rozkazů. Dále se uplatňuje laxní výchovný styl, který se vyznačuje apatickým přístupem rodičů ke svému dítěti. Ochraňující výchovný styl vystavuje dítě přílišné kontrole a ochraně, čímž se zamezuje přirozenému vývoji jeho odolnosti. Volný výchovný styl je charakteristický mírným vedením a dítěti je poskytována velká svoboda. Perfekcionista styl je typický tlakem ze strany rodičů na dítě, aby dosahovalo perfektních výsledků a chování.

Některé styly výchovy mohou mít na vývoj dítěte negativní efekty. Mezi tyto styly patří zejména zavrhuje výchova, která se vyznačuje tím, že rodič vnímá své dítě jako svůj vlastní životní neúspěch (Matějček, 1992). Dalším nepříznivě působícím stylem výchovy je rozmazluje výchova, jež je typická neúměrným přizpůsobováním se dítěti, což přirozeně oslabuje rodičovskou autoritu. Rodiče navíc svým dětem ulehčují život a odstraňují obtíže, se kterými by se dítě mělo vypořádat samo. Negativní efekt může mít i perfekcionista výchova, která byla popsána výše a může se projevit tím, že rodiče odmítají přijmout SVP svého dítěte a mají na něj nepřiměřené požadavky (Bartoňová, 2018).

Mezi tradiční užívané prostředky ve výchově se považují odměny a tresty. Odměna ve výchově zahrnuje projevy rodičů, kterými hodnotí chování dítěte pozitivně z pohledu společenských norem, což uspokojuje potřeby dítěte a dává mu to pocit potěšení. Odměny mohou mít různé podoby, a to slovně vyjádřená pochvala, projevení náklonnosti, pozitivní zpětná vazba, finanční odměna, darování materiální věci, splnění přání a zprostředkování aktivity, které si dítě dlouho přálo zažít. Trest hodnotí chování dítěte na rozdíl od odměny negativně, což vede k omezení jeho potřeb a k pocitu nespokojenosti nebo zklamání. Trest může mít různou podobu: tělesné ublížení, hněv rodiče, zvýšený hlas, hrozby, výraz zlosti v obličeji rodiče či omezení kontaktu s dítětem. Mezi tresty dále patří omezování aktivit, které má dítě rádo (např. zákaz hraní počítačových her), nebo naopak nařízení aktivit, které dítě rádo nedělá (např. domácí práce) (Čáp & Mareš, 2007).

Mertin (2013) uvádí, že kromě odměn a trestů lze ve výchově využívat i další výchovné prostředky. Někteří rodiče aplikují i metody, jako je vysvětlování určitých jevů, snaha dítě o něčem přesvědčit, debata, objasňování příčin, vedení rozhovorů na konkrétní témata či usilování o vzájemné pochopení.

1.3 Rodina a dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro rodinu a zejména pro rodiče představuje výchova dítěte se SVP značnou zátěž. Z hlediska délky působení se jeví jako stálý stresový faktor jak pro rodiče, tak i pro jejich potomky i nepatrné odchylky v poruchách nervového vývoje. Především se jedná o syndrom ADHD a specifické poruchy učení (dále SPU). V případě rodiny s dítětem se SVP hraje klíčový faktor přístup rodičů, dalších členů rodiny, naplněnost v životě, pevnost vztahu mezi partnery před narozením potomka a důvod k založení rodiny (Jochmannová & Kimplová, 2022).

Po vyslovení diagnózy u dítěte procházejí rodiče obdobím, ve kterém se střídají určité fáze. Nejdříve nastává fáze šoku a popření, kdy si rodiče plně neuvědomují obsah sdělení a specifika konkrétní diagnózy vyslovené odborníkem a v důsledku toho je často zapomínají. Následuje fáze emocí, kdy se u rodičů střídají pocity smutku, strachu, hněvu, nastupují výčitky svědomí a někteří rodiče upadají do depresí. Po této fázi se rodiče snaží se situaci vypořádat a hledat v ní určitý balanc. V poslední fázi dochází k celkovému ustálení a přizpůsobení života novým podmínkám (Kübler-Rossová, 2015, podle Jochmannová & Kimplová, 2022).

Dalším aktérem, pro kterého je tato rodinná situace náročná, je sourozenec dítěte se SVP. Situace mezi sourozenci může mít později vliv na jejich osobnostní vlastnosti. Pokud je v rodině pouze jedno dítě se SVP, mohou mít pozitivní výsledky sourozence bez poruchy dopad na utváření jeho sebepojetí, zejména ve vztahu k jeho intelektu. Naopak dítě bez poruchy může negativně vnímat zvýšenou péči a koncentraci, které jsou věnovány jeho sourozenci se SVP. Přirozeným následkem těchto vztahů může být soupeření mezi nimi (Bartoňová, 2018).

Na základě uvedených fází přijetí diagnózy a výchovných stylů v rodině (viz kap. 1.2) mohou rodiče dítěte se SVP, kteří setrvávají v jedné z fází a projevují se tak, jak je pro ni charakteristické, inklinovat k jednomu ze dvou výchovných stylů – k nadměrně ochrannému, nebo naopak k odmítavému výchovnému stylu. Jestliže rodiče diagnózu dítěte popírají a nepostupují ve fázích přijetí dále, může jejich přístup k němu jako ke zdravému vést k nadměrnému zatížení a prohloubení jeho obtíží. To vše může směřovat k zanedbání důležitých potřeb dítěte, zejména k plnění emocionální funkce (viz kap. 1.1) (Jochmannová & Kimplová, 2022).

Tato životní situace představuje pro členy rodiny značnou stresovou zátěž. Se zvládáním stresu souvisí koncept well-being (subjektivní pohoda), který se dotýká jak složky osobní – tedy fyzické i psychické pohody, tak i složky sociální – společenské a ekonomické postavení, vztahy s ostatními, dosažené vzdělání (Paulík, 2017). Výzkumy v této oblasti ukazují, že způsob, kterým rodiče nahlízejí na znevýhodnění svého potomka (na závažnost), může pozitivním způsobem ovlivňovat jejich osobní i rodinný život, a především výrazně ovlivňovat jejich pohodu (tj. well-being). Dle výzkumu k subjektivní pohodě přispívá i vysoká úroveň naděje a soužití v úplné rodině (na rozdíl od rodiny neúplné z důvodu rozvodu), poněvadž si partneři poskytují stabilní podporu (Shenaar-Golan, 2015).

Život v rodině s dítětem se SVP se liší od jiných rodin v tom, že často čelí větší hrozbě narušení rodinných vztahů, což může negativně narušit vnitřní pospolitost rodiny a vést k jejímu rozpadu. Rodiče by měli ve svých dětech vyvolávat pocit, že jsou pro ně oporou. Rovněž by jim měli poskytovat příležitost k zažití úspěchu, ke zvládnutí problému a mohli jejich úsilí pochválit. Je podstatné zabránit situacím, které by vedly k vyvolání pocitu pochybení, nezdaru či dokonce zesměšnění. Jako zásadní faktor se u těchto dětí ukázala míra spolupráce mezi rodiči dítěte a školou, kterou dítě navštěvuje (Matějček, 2017).

1.4 Spolupráce rodiny a školy

Smyslem navázání spolupráce mezi rodinou a školou je, aby rodiče porozuměli přednostem a nedostatkům svých dětí se SVP a věděli, že jejich poruchy ovlivňují vykazovanou školní úspěšnost. Pokud rodič zpozoruje možné poruchy u dítěte, měl by situaci řešit se školou a případně společně kontaktovat odborníky, aby byly včasné realizovány vhodné metodické a výchovné postupy (viz kap. 3.2.2) (Bartoňová, 2018).

Pro zajištění účinné spolupráce mezi rodinou a školou je zásadní otevřený přístup školy k rodičům, který spočívá v zajištění pravidelného kontaktu formou komunikace, ať už na úrovni vedení školy nebo konkrétních učitelů s rodiči. Klíčem ke zdařilé spolupráci je utváření prostoru pro vzájemnou komunikaci a opakované poskytování informací rodičům nejen o studijním prospěchu jejich dětí, ale i o celkovém chodu školy (Pol et al., 2013).

Epsteinová (2000, podle Šedřová, 2009) identifikuje šest forem rodičovského zapojení, které slouží jako základ pro zkoumání spolupráce rodiny a školy, včetně jejích účinků. První formou spolupráce, ke které dochází, je podpora rodičů v rozvoji jejich dovedností, druhou formou je komunikace mezi rodiči a školou, třetí je zapojení rodiny do školního života prostřednictvím dobrovolnictví, čtvrtá forma představuje domácí přípravu rodičů s dětmi

formou domácího učení, pátou formou je podílení se rodičů na rozhodovacích procesech ve škole a šestou je spolupráce školy s komunitou širší.

SHRNUTÍ KAPITOLY

První kapitola a její podkapitoly se zabývají vymezením pojmu rodina a různými typy rodin, ve kterých probíhá výchova dětí se SVP. Dále jsou popsány jednotlivé funkce, které jsou klíčové pro optimální vývoj dítěte. Na základě toho, zda rodina tyto funkce plní, nebo neplní, je zařazena do typologie rodin dle funkčnosti. Následně jsou uvedeny výchovné styly v rodině a výchovné prostředky, přičemž mezi nejběžněji používané se řadí odměna, nebo trest. Ve výzkumné části při analýze a interpretaci dat (viz kap. 4.5) budou využity druhy odměn a trestů, které rodiče využívají jako prostředek pro realizaci domácí přípravy s dětmi, a fáze přijetí diagnózy. V rámci kapitoly věnované spolupráci rodiny a školy je zmíněna typologie rodičovského zapojení, která zahrnuje zapojení rodičů do domácí přípravy svého dítěte, což je tématem této diplomové práce.

2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Předešlá kapitola se zabývala rodinou, do níž se dítě se SVP rodí a kde probíhá jeho výchova. Na ni nyní navazuje kapitola, která vymezuje legislativní rámec vzdělávání žáků¹ se SVP a následně popisuje roli školských poradenských zařízení v tomto procesu. Dále se věnuje podpůrným opatřením, která jsou rozdělena do pěti stupňů dle závažnosti. Závěrem kapitola uvádí a popisuje konkrétní SVP, které jsou u participantů na základě poskytnutých dokumentů ze školského poradenského zařízení identifikovány. Jedná se především o SPU, případně v kombinaci s nadáním.

Pro terminologické vymezení je využíván pojem „speciální vzdělávací potřeby“, který vychází ze školského zákona. Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vymezuje Školský zákon č. 561/2004 Sb., *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání* v § 16 odst. 1:

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

V zahraniční pedagogice se pojem speciální vzdělávací potřeby (angl. Special Education Needs) používá již několik let. Týká se dětí, jež vykazují potíže v učení nebo určité postižení, které jim značně znesnadňuje jejich vlastní proces vzdělávání nebo jeho zpřístupnění. Rozdíly jsou znatelné především v porovnání s ostatními vrstevníky (Packer, 2017). Žáci se SVP vzhledem ke svým možnostem vyžadují jisté přizpůsobení jak z hlediska podmínek školy, tak i z hlediska procesu vzdělávání. Těmto žákům je potřebné poskytnout určitou podporu, jejíž stupeň a forma je závislá na daném typu žákova znevýhodnění, včetně jeho odrazu ve vzdělávání (Baslerová et al., 2023). Z právního hlediska by jim měla být zajištěna podpora, která zahrnuje úpravu a přizpůsobení obsahu, forem a metod výuky s ohledem na konkrétní vzdělávací potřeby. Mělo by dojít též k zabezpečení odpovídajících podmínek, které takové vzdělávání dovolí (Fischer et al., 2014).

Cílem vzdělávání žáků se SVP je se v co největší možné míře zaměřit na rozvoj jejich potenciálu, na připojení se ke skupině v rámci procesu socializace a zajistit pro ně adekvátní

¹ V kontextu školy a vzdělávání bude používán termín žák, zatímco ve vztahu k rodině termín dítě.

podpůrná opatření, díky kterým je možné eliminovat následky daných vzdělávacích potřeb ve studijních výsledcích. Taktéž je důležité je po všech stránkách optimálně připravit pro výkon budoucího zaměstnání a jejich vlastní úlohu ve společnosti (Baslerová et al., 2023).

V roce 2016 byla přijata novelizace § 16 školského zákona, ve které došlo ke klíčovému obratu v přístupu k žákům se SVP, v pohledu na ně a procesu jejich určování (Baslerová et al., 2023). Do konce roku 2015 byly v zákoně uvedeny jednotlivé skupiny, které tvořili děti, žáci a studenti se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním (Slowík, 2022). O určení konkrétního postižení či znevýhodnění, a tedy zařazení mezi žáky se SVP, rozhodoval primárně lékař, dle potřeby i psycholog či logoped a pracovníci ze školského poradenského zařízení. Z hlediska SVP lze hovořit o medicínském modelu. S příchodem novelizace zákona se pohled na SVP posunul od medicínského modelu k pedagogickému modelu. U pedagogického modelu je pro diagnostiku SVP stěžejní dopad daného znevýhodnění jedince na jeho vzdělávací proces, namísto konkrétního popisu fyzického zdraví a postavení ve společnosti. Tento pohled nabízí pro žáka příležitost k rozlišení podpůrných opatření do pěti stupňů (viz kap. 2.2), které se od sebe navzájem liší podle míry pedagogické, organizační a finanční podpory jemu poskytované (Baslerová et al., 2023).

Z hlediska legislativního ukotvení upravuje vzdělávání žáků se SVP vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Vyhláška č. 248/2019 Sb. původní vyhlášku doplňuje a v některých oblastech ji mění.

2.1 Školská poradenská zařízení

O diagnostiku SVP u dětí, žáků a studentů se stará a zajišťují ji školská poradenská zařízení, konkrétně je však prováděna pedagogicko-psychologickou poradnou (dále PPP) a speciálně-pedagogickými centry (dále SPC) (Fischer et al., 2014). Diagnostika je zaměřena celistvě, a to na psychologické a speciálně pedagogické hledisko. V rámci celého procesu diagnostiky pracovníci ze zařízení respektují i další dokumenty jedince vystavené jinými odborníky daného oboru. V úvodu dochází obvykle k anamnéze, jež zprostředkuje pracovníkovi pohled na současný stav vyšetřovaného. Anamnéza je mnohdy doprovázena pozorováním jeho projevů při různých činnostech, mezi které lze zařadit hru nebo práci na různých zadáních. V PPP a SPC působí speciální pedagogové, jejichž náplň práce spočívá v diagnostice SVP a následném zhotovení dvou klíčových dokumentů – zprávy určené

zejména rodičům dítěte a doporučení, které slouží především školám a školským zařízením (Slowík, 2022).

Do PPP lze docházet ambulantně, anebo nabízejí možnost návštěvy pracovníků v konkrétních školách, u SPC je možnost realizace služeb mimo zmíněné i přímo v rodinném prostředí. Primárně se pracovníci z PPP zaměřují na jedince, u kterého se nevyskytuje zdravotní postižení, oproti tomu SPC se specializuje na žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním a nabízí jim své poradenské služby. V PPP se soustředí zejména na posouzení, nakolik je žák připravený na povinnou školní docházku, diagnostikují přítomnost SVP u žáků a navrhují konkrétní podpůrná opatření. Mimo to mohou rodiče s dětmi navštívit PPP za účelem využití poradenských služeb (např. u dětí, které vykazují větší pravděpodobnost školních neúspěchů). Zaměřují se i na ochranu před výskytem rizikového chování (Kendíková, 2016).

Slowík (2022) taktéž popisuje rozdíl mezi PPP a SPC a uvádí, že PPP se zabývají pedagogickou a psychologickou diagnostikou, poradenskými službami a intervencí žáků, kteří ve škole dosahují neúspěchů a potýkají se s problémy výchovného rázu. Primárně se tedy koncentrují na žáky se SPU, poruchami chování a žáky s identifikovaným nadáním. SPC, jak již bylo výše zmíněno, se orientují zejména na žáky s výskytem zdravotního postižení (zrakového, sluchového, mentálního, tělesného, vadami řeči) a jsou obvykle součástí škol pro speciální vzdělávání. Kendíková (2016) uvádí, že SPC též zjišťuje, jak jsou tito žáci připraveni k plnění povinné školní docházky a připravují podklady sloužící k integraci žáků se zdravotním postižením do škol.

Bylo již uvedeno, že během vyšetření se provádí celková anamnéza. Pro odhalení informací a vytvoření celkové anamnézy dítěte, rodiny a prostředí je realizován rozhovor s rodinnými příslušníky, pedagogy (případně se využívají písemné zprávy od pedagoga) a se samotným dítětem (Bartoňová, 2018). Pokorná (2015) tento typ informací získaných z rozhovorů pojmenovává jako informace z nepřímých zdrojů. Informace lze získat i z přímých zdrojů, a to sledováním výkonů žáka v základních dovednostech jako jsou čtení, psaní a počítání nebo i speciálními testy, které jsou zaměřené na testování percepčních schopností. Na základě informací z takto získaných zdrojů je možné diagnostikovat konkrétní SPU. U percepčních schopností se vyšetření zaměřuje na sluchovou a zrakovou percepci. Dále je součástí i vyšetření preference ruky a oka, vyšetření orientace v prostoru a časové posloupnosti.

2.2 Podpůrná opatření

Výše jsme uvedli, že existuje celkem pět stupňů podpůrných opatření. Podpůrné opatření prvního stupně pomáhá žákům překonat mírné obtíže ve vzdělávacím procesu, jako jsou problémy se čtením, psaním a počítáním, udržením pozornosti nebo častým zapomínáním. Obecně tito žáci v porovnání s ostatními vyžadují více času na práci. Díky včasnému a vhodnému přizpůsobení výuky a domácí přípravy je možné dané obtíže u žáka eliminovat. Pro vzdělávání těchto žáků škola nezískává navíc žádné finance. Druhý stupeň podpůrných opatření se týká převážně žáků se SPU, s poruchami chování, s drobnými odchylkami v řečovém vývoji a žáků s rozdílným kulturním zázemím. Celkový přístup ke vzdělávání žáků je determinován jeho současným zdravím. Obecně tito žáci mají mírné vzdělávací obtíže, které lze do jisté míry zmírnit uplatněním individuálního přístupu, podporou, speciálními pomůckami a předmětem speciálně-pedagogické péče (dále PSPP). Na základě zjištěných specifik se upravují různé oblasti výuky, jako jsou metody, formy, hodnocení, její obsah atd. Tento stupeň podpory je podložen doporučením ze školského poradenského zařízení. Třetí stupeň podpůrného opatření zahrnuje výraznější úpravy ve výuce, včetně úprav školního vzdělávacího programu a celkového průběhu vzdělávání. Jedná se o žáky s vážnějšími SPU, poruchami chování či řeči, lehkou formou tělesného, mentálního nebo smyslového postižení (zrak, sluch), autismem, ale i mimořádným nadáním, jedná se však také i o žáky dlouhodobě nemocné. Je důležité rozvíjet maximální motivaci žáků a jejich kladný postoj ke školním aktivitám. SVP si u podpůrného opatření čtvrtého stupně žádají výraznější úpravy ve výuce, a to i ve výstupech, především s důrazem na rozvoj žáka a na zmírnění dopadu jeho postižení. Edukace probíhá podle individuálního vzdělávacího plánu, jehož součástí jsou PSPP přizpůsobené zdravotnímu stavu žáka. Do tohoto stupně podpory spadají žáci se závažnějšími formami poruch chování, těžšími a středně těžkými formami postižení a s autismem. U pátého stupně podpůrného opatření se realizují nejzásadnější úpravy výuky, včetně přizpůsobení pracovního prostředí konkrétnímu postižení a týká se hlavně žáků s nejtěžší formou zdravotního postižení, často v kombinaci s několika dalšími vadami, jež nezbytně potřebují maximální stupeň poskytované podpory (vyhláška č. 248/2019 Sb.; Čadová, 2023). Žákům se SPU je nejčastěji školskými poradenskými zařízeními doporučováno vzdělávání od prvního do třetího stupně podpůrného opatření (Bartoňová, 2018).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání stanovuje požadavky pro obsah a organizaci vzdělávání. Na jeho základě si školy vytváří svůj vlastní školní vzdělávací

program a ten následně slouží k vypracování dvou dalších dokumentů zaměřených na vzdělávání žáků se SVP. Prvním z nich je plán pedagogické podpory, který je primárně určen pro žáky s doporučeným prvním stupněm podpůrného opatření. Druhým dokumentem je individuální vzdělávací plán (dále IVP), jež je školou vytvářen pro žáky od druhého stupně podpůrného opatření (MŠMT, 2023). IVP je neoddělitelnou součástí dokumentace žáka se SVP (Fischer et al., 2014). Umožňuje zohlednit a modifikovat obsah daného stupně vzdělávání tak, aby se vyrovnaly požadavky na vzdělávání a odpovídaly reálným možnostem žáků se SVP (Bartoňová, 2012). Obsah IVP je vytvořen i z několika dalších dokumentů. Vzniká rovněž díky informacím ze zprávy, kterou žák obdrží ze školských poradenských zařízení. Zásadní roli při jeho tvorbě hraje i stanovisko žakových rodičů, či v případě plnoletosti žáka hraje roli jeho vlastní postoj. Při tvorbě se zohledňují i informace z doporučení lékařských expertů. Za celý tento proces je zodpovědné vedení školy, konkrétně jeho ředitel. Na jeho tvorbě vzájemně kooperují i pracovníci ze školských poradenských zařízení a rodič či plnoletý žák (Fischer et al., 2014). Příprava IVP by měla být ideálně dokončena ještě před vstupem žáka do školy, aby byly zabezpečeny jeho SVP. V některých případech je však přijatelné, aby byl tento dokument připraven do jednoho měsíce od prvního dne ve škole nebo od identifikace vzdělávacích potřeb. V IVP lze dle potřeby žáka provádět změny během probíhající školního roku, aby co nejvíce respektoval jeho aktuální potřeby (Bartoňová, 2012). Do IVP lze na základě doporučení, které vystavují školská poradenská zařízení (viz kap. 2.1), začlenit speciálně pedagogickou či pedagogickou intervenci (MŠMT, 2023).

Speciálně pedagogickou intervencí je myšleno poskytnutí podpory ve formě realizace PSPP (MŠMT, 2023). PSPP je pro druhý stupeň podpůrného opatření navrhován žákům tehdy, kdy je potřeba pracovat na zmírnění jejich zjištěných obtíží. Tento předmět vyučují speciální pedagogové, eventuálně pedagogové se specializací na oblast speciální pedagogiky. Hlavním cílem PSPP je reedukace různých obtíží, které se u žáků vyskytují (Čadová, 2023). Reedukace se definuje jako „soubor speciálněpedagogických postupů zacílených na rozvoj, zlepšení nebo nápravu porušených funkcí“ (Kroupová et al., 2016, s. 38). V rámci druhého stupně podpůrného opatření se tyto postupy zaměřují obzvláště na zlepšení logopedických a grafomotorických obtíží nebo na deficity způsobené konkrétními SPU aj. V rámci rozsahu PSPP je poskytována žákům tohoto stupně zpravidla jedna hodina týdně, přičemž podpora může být poskytována individuálně nebo ve skupině o maximálně čtyřech žácích. Pro žáky s doporučenou realizací třetího stupně podpůrného opatření jsou

podmínky obdobné, avšak rozsah se navyšuje na dvě hodiny týdně (Čadová, 2023). Druhým termínem je pedagogická intervence, jež se u žáků s podpůrným opatřením zaměřuje na vzdělávání v předmětech, ve kterých dosahuje nízké školní úspěšnosti, nebo se věnuje nápravě nedostatků, které plynou z opomíjené domácí přípravy (MŠMT, 2023).

Asistent pedagoga představuje vedle IVP další důležitou součást podpory poskytované žákům se SVP. Jeho náplní práce je asistovat pedagogům a ostatním školským pracovníkům při edukačním procesu. Mimo to má podstatnou funkci v komunikaci, a to jak se samotnými žáky, tak i s jejich rodiči. Žákům poskytuje systematickou podporu při adaptaci na celkové prostředí školy a pomáhá mu nejen během výuky, ale dohlíží i na přípravu na ni (Fischer et al., 2014).

2.3 Charakteristika vybraných speciálních vzdělávacích potřeb

Žáci se SVP jsou označováni jako jedinci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování, jako jedinci s vadami řeči, jedinci vyžadující podporu kvůli svému zdravotnímu stavu, jedinci jiné kultury a jiného životního prostředí, jedinci s jiným mateřským jazykem a jedinci s nadáním či mimořádným nadáním (MŠMT, ©2013–2025).

Na základě analýzy dokumentů byly u participantů, kteří tvoří výzkumný soubor pro realizaci výzkumu této diplomové práce, identifikovány konkrétní SVP. Jedná se převážně o SPU, které budou v této podkapitole více specifikovány. V tuzemské literatuře se lze setkat s různými označeními jako „vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy“ (Pokorná, 2015, s. 59) a „jsou nadřazeny pojmům dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dysmúzie, dyspinxie a dyspraxie“ (Bartoňová, 2006, s. 6). V této práci se budeme přiklánět a budeme pracovat s označením „specifické poruchy učení“.

SPU jsou vymezovány jako „neschopnost naučit se číst, psát a počítat pomocí běžných výukových metod za průměrné inteligence a přiměřené sociokulturní příležitosti“ (Jucovičová & Žáčková, 2015, s. 7). Všechny uvedené SPU z hlediska stavby slova obsahují předponu řeckého původu „dys-“, která dodává jiný výklad slovu ve smyslu něčeho oslabeného, poškozeného (Pešatová & Tomická, 2019). Dle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí tyto poruchy spadají do klasifikace „F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností“, konkrétně do jednotlivých kategorií (MKN-10, 2025):

- F81.0 Specifická porucha čtení,

- F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti,
- F81.2 Specifická porucha počítání,
- F81.3 Smíšená porucha školních dovedností,
- F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností,
- F81.9 Vývojová porucha školních dovedností NS.

SPU mohou být buď vrozené, anebo získané v průběhu útlého dětství. Za zrodem může stát poškození dítěte, a to již v prenatálním období před početím, během porodu nebo těsně po něm. Významným faktorem je i genetická zátěž, která se dědí v rámci rodiny. V některých případech dochází i ke kombinaci dědičných vlivů s problémy souvisejícími s vývojem dítěte. Mnohdy jsou konkrétní poruchy spojovány i s narušenou lateralitou nebo s problémy součinnosti obou mozkových hemisfér. SPU naopak nevznikají vnějšími příčinami, jako jsou neadekvátní výukové metody či nižší sociální a kulturní podmínky (Jucovičová & Žáčková, 2015). Tato diplomová práce aspiruje na detailní zkoumání vybraných SPU, které byly u zkoumaných případů školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC) diagnostikovány a nezaměřuje se tak na komplexní pohled všech vrozených vad.

První je dyslexie, která má nepříznivý vliv na určující determinanty výkonu dítěte ve čtení, mezi které patří rychlost, chybovost, technika a porozumění informacím (Zelinková, 2015). Dyslexie je výrazně ovlivněna oslabením fonologického vnímání, které se projevuje potížemi při spojování písmen s náležitými hláskami, dekodováním slov, diskriminací některých hlásek a neschopností slučovat hlásky dohromady. U této poruchy bývá oslabena rovněž zraková percepce, což vede k problémům s odlišením podobných tvarů nebo s odlišením zbarvení. Narušeny jsou i různé druhy orientace, a to prostorová a pravolevá (Jucovičová, 2014). Zelinková (2015) stejně jako Jucovičová (2014) poukazuje u dyslexie na problémy s odlišením podobných tvarů a uvádí ve své publikaci konkrétní příklady problematických písmen, např. *b*, *d*, *p*. Dále zmiňuje, že dyslektici kromě uvedených vizuálně podobných písmen zaměňují i písmena blízká svým zvukem, např. *d*, *t*.

Dále dysgrafie, jež negativně ovlivňuje psaní, zejména jeho grafický vzhled a čitelnost a která se projeví ve snadnosti přečtení napsaného textu (Zelinková, 2015). Projevy dysgrafie bývají způsobeny narušením motorických funkcí, avšak s větším důrazem na motoriku jemnou. Kromě narušené motoriky hrají roli i obtíže v preferenci pravé nebo levé strany těla, jedná se především o zkříženou nebo nevyhraněnou preferenci. Problematicky působí

i přeučení preferované pravé nebo levé strany jedince (Jucovičová, 2014). Dysgrafik se často vypořádává s tím, že mu zabere delší dobu, než si vzpomene na konkrétní podobu psacích písmen. Nejen pamětné vzpomnutí, ale i jejich převedení do vizuální podoby mu zabere nadměrné množství času (Balharová, 2019).

Další poruchou je dysortografie, u níž je charakteristické, že jedinec má problém s pravidly, která jsou důležitá při dodržování správného pravopisu (Balharová, 2019). Hlavním spouštěčem této poruchy je poškození fonemického sluchu. Znevýhodněna je sluchová percepce, zejména však schopnost rozlišování. Tato porucha se proto výrazně projevuje při psaní diktátu v hodinách, což vede ke specifickým chybám u jedince. Kromě toho jsou oslabeny i další schopnosti jedince, jako je sluchová analýza a syntéza, sluchová orientace a sluchová paměť (Jucovičová, 2014). Dysortografie ovlivňuje jen určité části gramatiky a mezi typické projevy této poruchy patří vynechávání diakritických znamének nebo písmen ve slovech a zaměňování vizuálně podobných písmen, čímž vznikají chybné podoby slov (Bartoňová, 2006).

Dyskalkulie je porucha, která ovlivňuje schopnost jedince zacházet s čísly a projevuje se oslabením této schopnosti. Lze ji identifikovat podle obtíží při porovnávání a určování hodnot menších čísel, z čehož vyplývá, že jedinec má problémy v základní numeraci. Numerací se rozumí uvědomění toho, co jednotlivá čísla představují (Babtie & Emerson, 2018). Jelikož se dyskalkulie týká základních matematických schopností, činí jedincům s touto poruchou problémy vykonávat matematické operace. Dyskalkulie však nemusí ovlivňovat pouze aritmetiku, ale může postihovat i geometrii, zejména pokud má žák narušenou grafomotoriku, která ztěžuje jeho rýsování (Zelinková, 2015).

Ve školním prostředí se lze setkat i s žáky, kteří jsou výjimečně slabí nebo silní v některých školních aspektech. V tomto případě se hovoří o tzv. dvojí výjimečnosti (angl. Twice Exceptional) a charakterizuje jedince, který je na jedné straně z pohledu intelektu nadaný, avšak zároveň jsou u něj diagnostikovány SPU, např. dyslexie. Nadání je určováno na základě standardizovaného hodnocení (International Dyslexia Association, ©2024). Jedinci s dvojí výjimečností jsou schopni uvažovat na úrovni odpovídající mimořádnému nadání, přičemž jejich vykazované školní výsledky neodrážejí jejich schopnosti myšlení. Tito žáci dokáží logicky uvažovat na vysoké úrovni, zvládají úlohy kognitivně obtížné, jsou schopni porozumět celku během krátké doby, mají pevný základ vědomostí v některých odvětvích atd. Jejich nedostatky se projevují především při čtení, v různých typech paměti (zejména u krátkodobé, pracovní, mechanické, sekvenční), v udržení pozornosti

při některých činnostech a ve zpracování zvukové stránky řeči, obzvláště v rozlišení, zapamatování a následném vybavení fonémů (Portešová, 2011). Mezi žáky se SVP jsou zařazováni žáci s nadáním či mimořádným nadáním jen tehdy, pokud mají současně diagnostikované i SVP – nadání a SPU, nadání a porucha pozornosti nebo nadání a Aspergerův syndrom (MŠMT, ©2013–2025). V souvislosti s dvojí výjimečností je důležité zaměřit se také na nadání. Nadání či mimořádně nadání se od ostatních žáků odlišují, zvláště ve způsobu myšlení, které je pružnější a komplexnější. Při myšlení se nespokojí s jednou variantou řešení a hledá různé způsoby a alternativy. Nadaní žáci jsou osobití i svými emočními projevy. V některých přístupech k identifikaci nadání hraje roli i IQ, např. u nás se označení mimořádně nadaný žák užívá, pokud dosáhne hranice IQ 130 a více (Stehlíková, 2018).

SHRNUTÍ KAPITOLY

Kapitola pojednává o vzdělávání žáků se SVP, o legislativním ukotvení a diagnostice, která spadá pod kompetenci školských poradenských zařízení. Popisuje také změnu, ke které došlo novelizací školského zákona v roce 2016, díky níž se změnil pohled na žáky se SVP a jsou nyní zařazováni do pěti stupňů podpůrných opatření podle míry jejich vzdělávacích obtíží. Ve výzkumné části bude dále uvedeno, že školská poradenská zařízení zpracovávají dokumenty s názvem Doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Ty budou metodou obsahové analýzy dokumentu zpracovány u participantů do podoby kazuistik (viz kap. 4.2.1). Specifika konkrétních SVP umožní lépe porozumět ve výzkumné části obtížím a zasadit tak výsledky zjištění do širšího kontextu celé práce.

3 DOMÁCÍ PŘÍPRAVA U DÍTĚTE SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Kapitola se zabývá domácí přípravou, nejprve jejím vymezením a významem zapojení rodičů do tohoto procesu, které je zmíněno již v první kapitole v rámci typologie dle Epsteinové (viz kap. 1.4). V souvislosti s domácí přípravou je zdůrazněna pozornost vůči učebním stylům a zajištění vhodných podmínek pro efektivní domácí přípravu u dětí se SVP. V závěru kapitoly se zaměříme na možnosti využití digitálních technologií a speciálních pomůcek jako podpory při domácí přípravě.

Rodiče hrají zásadní roli v působení dítěte ve škole, jelikož mohou svému dítěti pomoci zvládnout školní nároky i jeho pracovní a studijní výkony a přispět tím k jeho úspěšnému psychickému vývoji. Této podpory mohou rodiče dosáhnout např. tím, že pomohou dítěti s domácí přípravou do školy. Domácí přípravu lze pojímat jak z dlouhodobé, tak i z krátkodobé perspektivy takto:

Přípravu na školu lze vnímat z dlouhodobého hlediska už od předškolního období jako průběžné podněcování dětské zvědavosti, posilování pozitivních postojů ke škole, ke znalostem obecně. Z krátkodobého hlediska můžeme mluvit o pomoci rodičů naučit dítě učit se, o jejich konkrétní pomoci v přípravě domácích úkolů, o jejich pomoci při poskytování klidného zázemí doma (Šulová, 2014, s. 144).

Skalková (2007) ve své publikaci *Obecná didaktika* zmiňuje mezi organizačními formami také termín domácí učební práce žáků, též zvaný domácí úkoly. Tvrdí, že tato forma navazuje na školní výuku a svojí povahou s ní úzce souvisí. Podobně i Petruš Puhrová (2017) ve své přehledové studii konstatuje, že domácí příprava má přímou vazbu na školní výuku a jejím cílem je naučení, procvičení nebo rozšíření znalostí k probírané učební látce. Významné zastoupení v domácí přípravě dítěte hrají jeho rodiče, kteří obvykle dodržují požadavky školy a při pomoci s domácí přípravou vycházejí z toho, co konkrétního je jejich dítěti zadáno, dokdy to má splnit a jakou to má mít podobu.

Podpora rodičů v domácí přípravě má velký význam, neboť domácí příprava může v očích dítěte představovat značnou zátěž či překážku, která jim brání trávit čas po škole jinými aktivitami. Tato podpora spočívá v dohledu nad jejich činnostmi a v zajištění vhodných podmínek pro efektivní realizaci této přípravy (viz kap. 3.2). To vše za účelem zdárného zvládnutí domácích úkolů, dobrých studijních výkonů i výsledků a získání žádoucích dovedností pro pokračování ve vzdělávací dráze dítěte (Majerčíková & Petruš Puhrová, 2017).

Domácí příprava zahrnuje mimo jiné i plnění domácích úkolů, které se odráží na školních výsledcích a procesu učení dítěte (Šulová, 2014). Čapek (2013) upozorňuje na nezbytnost mezi sebou odlišit dva pojmy, kterým je domácí úkol a domácí učení. Pod pojmem domácí učení rozumí činnosti spojené s domácí přípravou na výuku, studium slovní zásoby a procvičování čtecích dovedností. Jedná se tedy o takové činnosti, které vedou k obohacení žáka a k získání nových vědomostí, dovedností nebo praktických zkušeností. Domácí učení by mělo probíhat, jak již bylo zmíněno výše, za podpory rodičů a s ohledem na individuální zájmy žáka. Naopak domácí úkol představuje přesně vymezené zadání ze strany učitele k žákům v průběhu výuky, na kterém mají samostatně pracovat doma.

Domácí úkoly nabízejí příležitost k rozvoji kritického myšlení, ovlivňují vytváření postojů k učení, přispívají k efektivnějšímu zapamatování informací, které byly probírány ve výuce a vedou k utváření disciplíny, nastavení si vlastního řádu a k pozitivnímu posílení učebních návyků. Domácí úkoly by měly podnítit zájem dítěte o probírané téma a podpořit vznik jeho vnitřní motivace (Šulová, 2014). O podněcování zájmu o učivo prostřednictvím domácího úkolu jako preferovaném cíli hovoří také Říčan (2013). Ten zdůrazňuje, že je důležité, aby se nevytvářel negativní vztah k učivu, ale naopak, abychom dítě upoutali. V souvislosti s motivací rovněž uvádí, že ze strany rodičů je podstatné, aby nedocházelo k hodnocení školních úspěchů tak, aby dítě cítilo z jejich strany naléhání na opětovně úspěšný školní výkon či k nátlaku na příští lepší výkon. V takovém případě by došlo k vytvoření vnější motivace. Preferovaným cílem, jak již bylo zmíněno, by však mělo být vytvoření vnitřní motivace a probuzení skutečného zájmu o probírané učivo. Kolář (2012, s. 77) vymezuje motivaci jako „soubor pohnutek podněcujících k určité činnosti“. Motivace se dělí na vnitřní a vnější, přičemž vnitřní motivace je dána osobností jedince, a to jeho hodnotami, cíli, touhami a obrazem jeho vlastní zdatnosti. Vnější motivace je naopak podmíněna vnějšími okolnostmi, zejména vlivem rodičů a učitelů (Průcha, 2020). Roli ve vytváření vnitřní motivace hraje jak rodič dítěte, tak i učitel. Učitel by měl mít dovednost integrovat nově probíranou látku do existujících zájmů a činností svých žáků a rodič by měl usilovat o to, aby při aktuálně probíraném učivu odkazoval na opravdové zájmy svého dítěte (Šulová, 2014).

Pro rodiče představuje domácí příprava s dítětem příležitost, během které se mohou dozvědět informace o aktuálně probíraném učivu a lépe se zorientovat v tom, čemu se jejich dítě v jednotlivých předmětech věnuje. Domácí příprava tak přispívá k posílení vzájemného

působení a komunikace mezi dítětem a rodiči (Šulová, 2014). Na druhou stranu často vyvolává napětí mezi členy rodiny, ale i přesto rodinu stmeluje a přispívá k jejich celkové soudržnosti (Matějček, 2004, podle Vágnerová & Lisá, 2021). Pro dítě mladšího školního věku je zásadní, jaký význam a hodnotu jeho rodiče přikládají školním úspěchům a obecně stupni dosaženého vzdělání. Z emocionálního hlediska je rodina pro dítě velmi významná (viz kap. 1.1) a v jeho očích mají rodiče nejvyšší autoritu, která mimo jiné ovlivňuje i jejich přístup ke škole (Vágnerová & Lisá, 2021).

U dětí se SVP je komunikace mezi rodiči a učitelem zvláště důležitá a je považována za zásadní kritérium jejich úspěchu. Rodiče by měli s učitelem navázat úzký vztah (viz kap. 1.4) a měli by jej považovat za svého spojence. V očích rodiče by učitel měl být autoritou a odborníkem ve své profesi, na kterého se mohou v případě potřeby obrátit s žádostí o pomoc nebo doporučení. Protože učitel nezná dítě tak dobře jako jeho rodiče, je vhodné, aby díky nim více poznal jeho záliby a nevnímal jej pouze optikou školního prospěchu a výukových obtíží. Je vhodné učitele též obeznámit s péčí, kterou dítěti doma věnují pro jeho rozvoj. Zároveň by rodiče měli být otevření radám učitele, který má více zkušeností se vzděláváním žáků se SVP, ohledně konkrétních strategií nebo pomoci, kterou mu mohou doma poskytovat (Krejčová & Bodnárová et al., 2014). Dá se předpokládat, že aktivní rodiče budou s učitelem svého dítěte se SVP více v kontaktu a budou se zajímat o možnosti, jak a čemu se v domácí přípravě věnovat.

3.1 Učební styly dítěte

Úspěšnost žáka ve škole a jeho efektivita učení závisí na mnoha faktorech, mezi které se řadí intelekt, rozvinutá paměť, motivace k učivu, naplnění emočních potřeb, koncentrace dítěte, vnitřní odhodlání, adekvátně zvolený styl učení, osvojené učební návyky a ideální podmínky ke vzdělávání. Zásadní vliv na studijní výsledky a integraci dítěte do společnosti mají též jeho SVP (Jedlička, 2018). Je důležité, aby si rodiče uvědomili, že každému dítěti vyhovuje jiný styl učení. V ideálním případě by každý rodič měl společně s dítětem vybrat přiměřený učební styl, který respektuje jeho vzdělávací potřeby. Tento učební styl by se poté měl využívat při domácí přípravě, aby se co nejvíce eliminovaly projevy dané poruchy u dítěte a poskytl mu tak příležitost k úspěchu (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Na prvním stupni základní školy dojde k situaci, kdy se děti nějaké učivo v rámci domácí přípravy musí i naučit. Ve shodě se Šulovou (2014) a krátkodobým hlediskem podpory rodičů při domácí přípravě svého dítěte by měli rodiče pomoci dětem najít takový

styl učení, který pro něj bude ten nejefektivnější a umožní mu si dané učivo co nejlépe uchovat v paměti (Beníšková, 2007). Podle preferovaného způsobu smyslového vnímání lze identifikovat tři převažující učební styly – vizuální, auditivní a kinestetický. Tato klasifikace reflektuje, jak dítě informace vnímá, zpracovává, jakým způsobem si je zapamatovává a osvojuje prostřednictvím svých smyslů (Lojová & Vlčková, 2011).

- Dítě, jež je převážně vizuální typ, preferuje učení se prostřednictvím ručně vytvořených zápisů. Text, ze kterého se učí, by měl disponovat několika elementy, např. barevným podtrhnutím textu či jiným vizuálním zvýrazněním. Volba různých barev může mít speciální významy – jiná barva pro jiný typ informací a jiný stupeň důležitosti. Při učení si vytváří často i různá vizuální schémata, náčrty a kresby (Škoda & Doulík, 2011).
- Pro dítě s dominantním auditivním učebním stylem je charakteristická poslechová paměť na vysoké úrovni a upřednostňování zejména zvukového předávání informací v rámci procesu učení (Škoda & Doulík, 2011).
- Pro kinestetický učební styl je typická změna pozice a místa během svého učení. Děti často při učení chodí, manipulují s různými předměty a využívají gestikulaci. Svůj proces učení doplňují psaním poznámek nebo přímým opisem učiva z různých materiálů (Lojová & Vlčková, 2011).

Podle Beníškové (2007) některé děti lépe zvládají učivo čtením textových materiálů, jako jsou učebnice nebo vlastní zápisy pořízené do sešitu, zatímco jinému se lépe připravuje na vyučování, když jsou informace transformovány do zvukové podoby, tedy když mu jeho rodič informace čte a on jej poslouchá. Jiné děti upřednostňují učení tím, že si informace přepisují vlastní rukou. Volba vhodného učebního stylu umožňuje dítěti lépe a efektivněji se připravovat na vyučování, aniž by muselo věnovat učení nadměrné množství svého času. Protože děti se SVP mají oslabení v různých oblastech, je na rodičích, aby jim pomohli najít nejefektivnější učební styl. Lze předpokládat, že dítě s dyslexií bude preferovat jiný způsob osvojování poznatků než samostatné čtení textového materiálu. Je zvláště důležité nad vhodným učebním stylem ze strany rodičů uvažovat, a to především kvůli vzdělávání v navazujících stupních.

3.2 Podmínky pro efektivní domácí přípravu dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro efektivní průběh domácí přípravy je klíčové zajistit vhodné podmínky pro učení dítěte se SVP. Tento pojem zahrnuje uspokojení potřeb (tj. před učením doplní tekutiny, zajde si na WC), zajištění organizovaného a uspořádaného učebního prostoru, který je optimálně osvětlen v místě dle laterální preference. Další důležitou podmínkou je přítomnost vnitřní pohody u dítěte. Co se týče učebního prostoru, nemělo by se na něm nacházet příliš mnoho předmětů, které se při domácí přípravě nevyužijí, aby se tím předešlo případnému odvedení pozornosti (Jucovičová & Žáčková, 2015). Podle Říčana (2013) je vhodné, aby měly děti se SVP v domácím prostředí své vlastní studijní místo. V ideálním případě by to měl být jeden stabilní pracovní stůl, který je postavený u stěny. Pro navození příjemné a klidné atmosféry lze stěnu vymalovat tlumenou zelenou barvou. Stejně jako tvrdí Jucovičová a Žáková (2015), uvádí i Říčan (2013), že na stole by měly být pouze nutné pomůcky, které dítě aktuálně v rámci domácí přípravy využívá, např. sešit nebo kniha.

Pro děti, které mají problémy s udržení pozornosti, je podstatné vytvořit učební podmínky s nízkým rizikem rušivých elementů. Vhodné podmínky lze zajistit umístěním mobilního telefonu mimo dohled dětí, omezením kontaktu se zvířecími členy domácnosti nebo sourozenci. Taktéž je vhodné nezapínat televizi, počítače ani jiná elektronická zařízení, která by mohla děti při učení rozptylovat (Krejčová, 2013).

Pro efektivní domácí přípravu je důležité si též stanovit i časové podmínky, kdy se jí bude dítě pravidelně věnovat. Každému dítěti vyhovuje jiný přístup. Někteří preferují si přípravu rozdělit do kratších časových úseků, rovnoměrně si ji rozplánovat během dne a v době pauzy relaxovat. Jiní naopak dávají přednost tomu, aby domácí přípravu zvládli hned po příchodu ze školy, a poté měli zbytek dne volný pro své vlastní aktivity. Další děti chtějí po příchodu ze školy nejdříve relaxovat nebo se projít venku a teprve poté se věnovat domácí přípravě. Rodiče by měli společně s dětmi určit nejvhodnější čas, kdy se budou nejvíce koncentrovat a zavést tak pravidelný režim, který budou dodržovat (Beníšková, 2007). Rodiče by si měli uvědomit, že by neměli přistupovat k odkládání učení dítěte, poněvadž pak může být náročné jej opětovně do učení přimět. Obě strany by si během dne měly umět vyhradit na učení potřebné množství času. Během domácí přípravy je možné vymezený čas zobrazit na hodinách, na digitální nebo mechanické minutce. Tak mohou rodiče dítě postupně naučit, jak si sám může hlídat čas (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Při domácí přípravě by se dítě mělo primárně soustředit na činnosti spojené s procesem učení, a proto je důležité, aby rodiče vedli dítě k tomu, že si nachystá všechny pomůcky a materiály před realizací domácí přípravy. Tím se zabrání tomu, že by dítě během práce odbíhalo od rozdělaných úkolů. Rodiče mohou své děti k tomu motivovat tím, že k jednotlivým předmětům, jimž se v rámci domácí přípravy věnují, vytvoří písemný nebo obrázkový seznam, podle kterého se před začátkem připraví (Jucovičová & Žáčková, 2015).

Je důležité, aby rodiče motivovali své děti k domácí přípravě. Aby si děti nevytvořily negativní postoj k této činnosti, je vhodné je někdy odměnit, např. slovní pochvalou za průběh přípravy bez komplikací, oceněním, že oproti dřívějšímu došlo ke zlepšení nebo splněním jejich přání apod. (viz kap. 1.2). Vytvoření pozitivního vztahu k domácí přípravě je důležité především pro další roky studia (Beníšková, 2007).

Při domácí přípravě by se s dítětem se SVP měl učit ten z rodičů, který dokáže zachovat větší klid a je trpělivější. Měl by pochopit, že mnohdy dítěti trvá delší dobu, než danému učivu nebo konkrétnímu příkladu porozumí. Neplatí zde tedy pravidlo, že s dítětem by se měl učit chytřejší z rodičů, ale spíše zde hraje roli jeho dovednost pracovat s dítětem (Řičan, 2013).

3.2.1 Zapojení rodičů do domácí přípravy

Rodiče považují domácí přípravu za důležitou součást vzdělávací dráhy jejich dítěte, což vyplývá z jejich role jako rodiče. Poté je na samotných rodičích, jaké strategie nebo konkrétní postupy budou při práci s dítětem během domácí přípravy aplikovat (Petrů Puhrová, 2017). V zahraničním výzkumu bylo zjištěno, že většina rodičů vnímá svoji roli právě v domácí přípravě, a tedy v zapojení do edukačního procesu, zejména v poskytování pomoci při plnění domácích úkolů. Dále bylo zjištěno, že rodiče vnímají svoji roli v edukačním procesu také prostřednictvím setkání s učiteli svého dítěte, a to zejména v případech, kdy jedna ze stran pocítuje potřebu se setkat (Yildirim, 2022).

Výzkum zaměřený na zapojení rodičů do domácích úkolů jejich dětí a na jejich konkrétní strategie a postupy identifikoval různé strategie, jakými se zapojují do domácí přípravy jejich dítěte. Nejčastější formou zapojení dle výzkumu je monitorování, kdy dohlíží na plnění úkolů. Další běžnou formou je motivace dětí prostřednictvím různých odměn (nejčastěji pochval), ale také společným rozhovorem o důležitosti jejich vzdělání. Do domácí přípravy se zapojují i přímou pomocí dítěti, např. vysvětlováním zadání úkolu, tréninkem matematiky, pravopisu a čtení, kdy děti rodičům předčítají. Mezi další formy

zapojení rodičů patří kontrola kvality splnění domácích úkolů, jejich čitelnosti a korektnosti či učení dětí, které je zaměřeno na naučení různých faktů nebo získání správných odpovědí. V tomto ohledu jim mnohdy nešlo o to, aby jejich děti hlouběji porozuměli učební látce (Hoover-Dempsey et al., 1995).

Rodiče dětí se SVP hrají důležitou roli v uvědomění si, že jejich dítě není hloupé, ale je jiné, což se promítá i do jiného způsobu učení. Nestačí se spoléhat pouze na odbornost a vstřícnost učitele dítěte, ale hlavní je si uvědomit, že velký význam má usilovná a pravidelná práce s dítětem doma. Dítě se SVP se po celou dobu školní docházky věnuje svému učení více než ostatní, čímž si zároveň rozvíjí svoji houževnatost a zodpovědnost. Je proto důležité, aby si význam svého úsilí uvědomilo, protože opakované neúspěchy ve vzdělávání vedou často k poklesu jejich sebevědomí. Děti se SVP se často mylně domnívají, že ostatní mají život mnohem snadnější, zatímco oni čelí neustálým komplikacím. Rodiče by je měli přivést k pochopení, že každý má své problémy, své silné a slabé stránky a že díky snaze je možné dosáhnout bodu, kdy tyto problémy nebudou život zásadně ovlivňovat (Krejčová & Bodnárová et al., 2014).

3.2.2 Výchovné a metodické postupy

Rodiče dítěte se SVP zastávají zároveň roli i jeho učitelů, a proto by měli být v učení s nimi důslední a přispívat k jeho efektivnímu průběhu. Za důležité je považováno i vytvoření nerušeného prostředí, které nebude v dítěti vyvolávat stres, systematické rozčlenění práce do kratších úseků a motivace spojená s přiměřeným oceňováním jeho úspěchů. Tím, že rodiče předcházejí u dětí jejich případnému neúspěchu, mohou zabránit poklesu sebevědomí a sebepodceňování. Jako vhodné se jeví i spoluúčast rodičů na vzdělávacích aktivitách dítěte. Rodiče by měli s dítětem otevřeně komunikovat ohledně jeho možností a měli by mu objasnit, že i některé úkoly budou pro něj složité navzdory jeho snaze. V pohledech do budoucna by měli rodiče předběžně a zcela nezaujatě zvažovat další vzdělávací dráhu dítěte se SVP či jeho profesní orientaci (Bartoňová, 2018).

3.3 Využití digitálních technologií a speciálních pomůcek při domácí přípravě dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami

Speciální pomůcky a digitální technologie lze využít pro podporu vzdělávání žáků se SVP. Speciálními pomůckami se rozumí různé speciální sešity, pracovní listy, obrázky a pomůcky na podporu čtení. Z digitálních technologií se nejčastěji využívají počítače, tablety a jiná

zařízení (Kendíková, 2020). Využití digitálních technologií má potenciál k zapojení i dětí se SVP, které obvykle vnímají aktivity zaměřené na reedukaci svých poruch negativně. Konkrétně počítač či notebook pozitivně napomáhají k posílení sebedůvěry dítěte, motivují ho k procesu učení a mohou do jisté míry kompenzovat deficity způsobené daným typem poruchy. Mimo jiné mohou přispívat i k rozvoji pozornosti a paměti. Jejich využití je možné jak v samotném vyučování, tak i v rámci domácí přípravy dítěte (Švamberg et al., 2013). Mezi doporučené programy patří DysCom nebo Objevitel. Program Dyscom je určen k rozvoji různých druhů orientace, a to v prostoru, pravolevé, časové, dále zrakové percepce, především v oblasti rozlišování tvarů, písmen a slov. Cílí i na podporu čtenářských dovedností od předškolního až po konec základního vzdělávání a na procvičení prostřednictvím gramatických cvičení. Program Objevitel je naopak orientován na matematické schopnosti a je vhodný pro děti, které mají poruchu dyskalkulii nebo se u nich objevuje riziko diagnózy. Program je zaměřen na rozvoj početních představ, na práci s čísly (číselné řady), na procvičení základních matematických operací a na zrakovou percepci s poutavými aktivitami cílenými na rozvoj paměti a soustředěnosti (Zíkl et al., 2011). Mezi další programy z edice Chytré dítě se řadí Naslouchej a hrej, který se zaměřuje na procvičení sluchového vnímání a paměti nebo Slabikář, jenž přispívá k efektivnímu čtení dítěte. Pro děti se SVP jsou k dispozici také programy jako Jazyky bez bariér či Kaminet (Krejčová & Bodnárová et al., 2014). Další je aplikace Včelka, která je zároveň interaktivní pomůckou, jejíž využití je možné jak ve školním, tak i v domácím prostředí. Je určena dětem se SPU, s ADHD, s poruchami autistického spektra, s vadami zraku, ale rovněž dětem bez SVP. Výhodou je možnost identifikace obtíží v různých předmětech – v českém jazyce (ve čtení a psaní), matematice a cizím jazyce. Aplikaci mohou využívat i rodiče, kteří se díky ní mohou společně s dětmi věnovat různým dovednostem, ve kterých pocítují jejich deficity (Včelka, ©2025).

Kromě digitálních technologií lze pro kompenzaci oblastí, ve kterých mají děti se SVP deficity, využít i řadu fyzických pomůcek nebo pracovních listů (Krejčová & Bodnárová et al., 2014). Pro rozvoj zrakové percepce je možné využít různé speciální pomůcky. Jednou z nich je čtecí okénko, které slouží k redukci celkového textu, procvičení správného pohybu očí ve směru čtení zleva doprava a zamezení opakovaného čtení již přečteného textu. Pozitivně ovlivňuje tempo, čímž vede k rychlejšímu a plynulejšímu čtení a většímu soustředění. Další pomůckou je pexeso či jeho obměna pexetrio, které děti považují za hru. Tuto pomůcku je možné využít i napříč různými předměty (anglický či český jazyk)

a na aplikaci různého učiva. Kromě zrakové percepce se rozvíjí touto hrou i paměť, vede k většímu soustředění a trpělivosti (Švamberk et al., 2013). Pro rozvoj čtenářských dovedností, které jsou úzce spojené se zrakovou percepcí, je často využívána i známá pomůcka čtecí záložka. Mezi další pomůcky patří i Logico Piccolo, konkrétně edice „Oko a ruka“ a různé pracovní listy zaměřené na rozvoj zrakové percepce, např. od Bednářové nebo Zelinkové (Krejčová & Bodnářová et al., 2014). Mnohým participantům z našeho výzkumu bylo v rámci vyšetření v PPP doporučeno využívat v domácí přípravě pracovní listy na rozvoj zrakové percepce, zejména od Bednářové.

Ze speciálních pomůcek pro rozvoj sluchové percepce lze využít bzučák, který slouží k procvičení zvukového rozlišování délek slabik nebo desku sloužící k rozlišení tvrdých a měkkých slabik, jako jsou di, dí, dy, dý / ti, tí, ty, tý / ni, ní, ny, ný. Tato deska je vyrobena z jedné strany z tvrdého a z druhé strany měkkého povrchu, což umožňuje hmatové rozlišení tvrdosti. K dalším speciálním pomůckám patří „Čeština v kostce“ z řady AMOS. Stejně jako existují pracovní listy na zrakovou percepci, jsou vytvořeny i ty na rozvoj sluchové percepce, např. pracovní listy od Zelinkové. Pro podporu psaní mohou být z pomůcek užitečné sešity s pomocnými linkami a pro lepší úchop speciální ergonomické psací potřeby se třemi hranami a tlustší čarou (Krejčová & Bodnářová et al., 2014).

SHRNUTÍ KAPITOLY

Poslední kapitola se zaměřuje na domácí přípravu dětí se SVP a popisuje, jakou roli v ní sehrávají rodiče, při jejich učení, motivaci a při vytváření podmínek pro efektivní práci. Domácí příprava na prvním stupni základní školy zahrnuje především plnění domácích úkolů, procvičování probraného učiva, trénink čtení a učení se. Kapitola uvádí různé učební styly, které by měli rodiče společně s dětmi hledat, aby bylo podpořeno optimální učení. Ve výzkumné části budou využity jednotlivé učební styly, kterými si děti nejčastěji učební látku osvojují, dále formy zapojení rodičů do domácí přípravy, poznatky z podkapitol o efektivních podmínkách a digitálních technologiích a speciálních pomůckách, které pomáhají kompenzovat obtíže dětí se SVP.

II PRAKTICKÁ ČÁST

4 VÝZKUMNÁ ČÁST ZÁVĚREČNÉ PRÁCE

Celou teoretickou částí diplomové práce se prolínají dvě témata, kterými jsou žáci se SVP a domácí příprava. Jak již bylo popsáno v poslední kapitole teoretické části, většina rodičů se pro dosažení kvalitních efektů vzdělávání svého dítěte zapojuje do jeho domácí přípravy, a to zejména na prvním stupni základní školy. Problém nastává ve chvíli, kdy jsou u dítěte diagnostikovány SVP, což předpokládá zvýšené nároky na rodiče nejen v oblasti domácí přípravy, ale i v emocionálním přijetí nové situace. To, jak rodiče diagnózu subjektivně vnímají a následně přijmou, se odráží v dalších krocích spojených s podporou svého dítěte. Literatura většinou pojednává o těchto tématech odděleně, a proto je cílem této diplomové práce témata propojit a zjistit, jak domácí příprava v rodinách s dítětem se SVP vypadá a jak probíhá u jednotlivých zkoumaných případů. Důležitost zkoumání tohoto tématu je zdůrazněna rostoucím počtem žáků se SVP v českých školách, což dokládají data z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

Novelizace školského zákona z roku 2016 vyvolala změnu v podobě tzv. společného vzdělávání, které vedlo k inkluzi žáků se SVP do běžných škol, což způsobilo úbytek celkového počtu žáků v segregovaných speciálních školách a způsobilo naopak zvýšení počtu těchto žáků v běžných školách. Konkrétně v prvním roce implementace stoupl počet žáků se SVP o 25 % a jednalo se hlavně o žáky se SPU a chování nebo vadami řeči či o autistické žáky (MŠMT, 2017).

Pro hlubší porozumění významu domácí přípravy a její podoby při zohlednění individuálních potřeb dítěte a zapojení rodičů do vzdělávacího procesu bude využit kvalitativně orientovaný výzkum. Z hlediska výzkumných metod bude realizován polostrukturovaný rozhovor s učitelkami a dětmi se SVP ze třetího a čtvrtého ročníku základní školy. Téma bude zkoumáno taktéž z pohledu rodičů, a to pomocí Q-metodologie.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavní výzkumný cíl:

- Popsat, jak probíhá domácí příprava rodičů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dílčí výzkumné cíle:

- Odhalit, jaké digitální technologie a speciální pomůcky využívají děti se speciálními vzdělávacími potřebami při realizaci domácí přípravy.
- Zjistit, jaké rozdíly vnímají rodiče v domácí přípravě mezi dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho sourozencem bez těchto potřeb.
- Popsat, jak se odráží domácí příprava na rozvoji dítěte² se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z výše uvedených výzkumných cílů vyplývají následující výzkumné otázky:

Hlavní výzkumnou otázkou je:

- Jak probíhá domácí příprava rodičů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?

Mezi dílčí výzkumné otázky se řadí:

- Jaké digitální technologie a speciální pomůcky využívají děti se speciálními vzdělávacími potřebami při realizaci domácí přípravy?
- Jaké rozdíly vnímají rodiče v domácí přípravě mezi dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho sourozencem bez těchto potřeb?
- Jak se odráží domácí příprava na rozvoji dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?

4.2 Zkoumané případy

Cílovou skupinou jsou z důvodu zaměření výzkumu děti se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich rodiče a taktéž jejich třídní učitelky. Jedná se o kvalitativně orientovaný výzkum, tudíž byl výzkumný vzorek vybrán záměrně. Záměrný výběr bývá obecně volen, aby „vybraný objekt měl vlastnosti, které badatel chce sledovat“ (Švaříček & Šedřová, 2007, s. 103). Pro výběr dětí jako participantů byla stanovena následující kritéria, která musela splňovat:

² Rozvojem chápeme nejen výsledky učení, které jsou učitelem hodnoceny stupnicí 1-5 a které jsou pro vzdělávání typické, ale i míru pokroku dítěte ve vzdělávání, aktivitu v hodině, sebevědomí apod.

- dítě musí být žákem třetího nebo čtvrtého ročníku základní školy ve školním roce 2024/2025³,
- dítě musí mít minimálně druhý stupeň podpůrného opatření,
- dítě musí mít sourozence bez specifických poruch učení.

Na základě těchto tří kritérií bylo osloveno sedm rodičů, jejichž dítě splňovalo výše uvedená kritéria, přičemž šest z nich souhlasilo s účastí ve výzkumu. Výzkumný vzorek byl získán pouze na jedné základní škole v Olomouckém kraji. Jedná se o venkovskou středně velkou školu v rozmezí 400 až 500 žáků, kde jsou na prvním stupni vždy dvě paralelní třídy pro každý ročník. Škola se specializuje na výuku matematiky podle Hejného metody. Tato škola byla vybrána, jelikož jsem na ní v prosinci roku 2024 působila jako zastupující třídní učitelka druhého ročníku. Výběr participantů byl konzultován se speciálním pedagogem této školy. Všichni participanté vstoupili do výzkumu dobrovolně a podepsali informovaný souhlas. Ten byl vytvořen zvlášť pro učitelky a pro zákonné zástupce (viz Příloha 1 a 2). Další byl rovněž určen zákonným zástupcům. Týkal se zapojení jejich dětí a zahrnoval též souhlas s nahlédnutím do dokumentace školských poradenských zařízení (viz Příloha 3). V této diplomové práci budou jména učitelek, zákonných zástupců a dětí pseudonymizována.

Pro lepší přehled o zkoumaných případech je nyní stručně popíšeme.

Zkoumané případy třídních učitelek

Učitelka č. 1 (dále U1): Třídní učitelka třetího ročníku s aprobační pro první stupeň základní školy a zároveň s aprobační pro německý jazyk a tělesnou výchovu na druhém stupni základní školy a střední škole. Délka její pedagogické praxe je 12 let. Současnou třídu převzala na začátku třetího ročníku a zapojené žáky vyučuje od září školního roku 2024/2025. Obecně se se žáky se SVP v roli třídní učitelky setkala během své profesní dráhy poprvé.

³ Tyto dva ročníky byly zvoleny, protože děti v tomto období mají již stanovenou diagnózu, rodiče mají více zkušeností s domácí přípravou a kognitivní náročnost učení nabývá na významu. První ročník nebyl zahrnut, jelikož se SVP u dětí teprve sledují a nejsou ještě většinou diagnostikovány. Druhý ročník se jevil jako nevhodný, neboť mnoho dětí teprve podstupuje diagnostiku v jeho průběhu, a tak podpora v domácí přípravě nemusí být cílená. Pátý ročník nebyl zvolen z důvodu přechodu na druhý stupeň, který může domácí přípravu ovlivnit.

Učitelka č. 2 (dále U2): Třídní učitelka třetího ročníku s aprobací pro první stupeň základní školy. Délka její pedagogické praxe je 8 let. Současnou třídu převzala na začátku třetího ročníku a zapojeného žáka vyučuje od září školního roku 2024/2025. S žáky se SVP se setkala již v druhém roce své pedagogické praxe.

Učitelka č. 3 (dále U3): Třídní učitelka čtvrtého ročníku s aprobací pro první stupeň základní školy. Délka její pedagogické praxe je 30 let. Současnou třídu převzala na začátku třetího ročníku a zapojené žáky vyučuje druhým rokem, konkrétně od září školního roku 2023/2024. Před nástupem do současné běžné základní školy působila ve výchovných a vzdělávacích zařízeních pro mentálně postižené děti. S žáky se SVP má tedy během své profesní dráhy bohatou zkušenost.

4.2.1 Kazuistiky dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Pro představení dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou uvedeny následující kazuistiky.

Dítě č. 1 (dále D1)

Dítě žije v úplné rodině s matkou, otcem a starším sourozencem, který navštěvuje stejnou školu. Dítě se narodilo před termínem císařským řezem, bez nutnosti inkubátoru a bez komplikací. Matka má dvě zaměstnání, je asistentkou pedagoga na základní škole a učitelkou na hudební škole, otec je učitelem hudby na speciální škole. Matka má vystudovanou speciální pedagogiku na pedagogické fakultě, otec má vystudovanou konzervatoř. Matka i přes svou pracovní vytíženost věnuje péči a čas svému dítěti. V linii otce je dědičná zraková anomálie tzv. drúzová papila⁴, která nelze léčit nebo zpomalit, naopak se může u dítěte postupně zhoršovat. Dítě však nadále dobře vidí bez brýlí. Otec dítěte má díky této zrakové anomálii výrazně omezený zrak.

Dítě nastoupilo k plnění povinné školní docházky v termínu, avšak kvůli obtížím mu byl přiznán v říjnu dodatečný odklad povinné školní docházky na podnět třídního učitele a rodiče. Tím pádem mělo dítě odklad povinné školní docházky o jeden školní rok. Po opětovném pozdějším nástupu do prvního ročníku se dítě potýkalo znovu se školními

⁴ Drúzová papila je vrozená a vyznačuje se tvorbou drúz neboli hyalinních usazenin na terči zrakového nervu (papile). Zpravidla se tvoří drúzy na obou očích, přičemž hloubka jejich uložení může být rozdílná. Drúzová papila je dědičná, většinou člověka neomezuje, ale v některých případech se může projevovat výpadky zorného pole nebo zhoršením kvality zraku (Otradovec, 2003).

neúspěchy, zejména v matematice a v českém jazyce – se zapamatováním tvaru písmen a se čtením. Problémy se v českém jazyce, zejména ve čtení a psaní, později zmírnily, avšak problémy v matematice dále přetrvávaly. Velké problémy dítěti činí logické uvažování, které výuka matematiky podle Hejného metody vyžaduje.

Dítě má 9 let a v současné době je žákem třetího ročníku běžné základní školy a bylo mu doporučeno vzdělávání s převažujícím třetím stupněm podpůrného opatření. Indikátorem znevýhodnění je *07S0000*, což označuje středně závažné poruchy učení. Má nadále přetrvávající výukové obtíže a velmi pomalé pracovní tempo, které se projevuje v neúměrně pomalém psaní. Chybí porozumění čtenému, velké oslabení je ve zrakové diferenciaci. Shledány jsou projevy dyskalkulie, jelikož dítě nevnímá hodnotu číslic, nerozumí rozdílů v množství mezi jednotkami, desítkami a má problémy s orientací na číselné ose. Doporučena je práce s živou abecedou, a to ve škole i doma, aby si stále ověřovalo tvary velkých a malých písmen a grafémů. Doporučena je i práce s počítadlem. Při psaní projevuje nedostatek jazykového citu pro hranice slov a nemá zvládnuté učivo při psaní i/y po tvrdých a měkkých souhláskách. Má nízkou motivaci ke školní práci, tím i sníženou koncentraci pozornosti a je snadno unavitelné.

Dítě je obecně tišší, málo komunikativní, má chudší slovní zásobu a jeho odpovědi jsou převážně jednoslovné, výjimečně rozvinuté. Vyšetření proběhlo SPC logopedickým kvůli nižší motivaci k mluvnímu projevu a snížené schopnosti verbalizace, ale nejedná se o dítě s narušenou komunikační schopností, tudíž bylo doporučeno předání do PPP.

Dítě č. 2 (dále D2)

Dítě žije v úplné rodině s matkou, otcem a mladším sourozencem, který navštěvuje stejnou školu. Dítě se narodilo necelé dva týdny po termínu, přičemž během porodu došlo ke komplikacím, které si vyžádaly použití porodního zvonu. Matka je zubní instrumentářkou v zubní ordinaci, otec je teamleader. Oba rodiče mají středoškolské vzdělání zakončené maturitou. V rodině nejsou diagnostikovány žádné SVP.

Dítě nastoupilo k plnění povinné školní docházky v termínu. Školní obtíže se začaly projevovat na konci první třídy, především v matematice při zvládání učiva s přechodem přes desítku. Na podnět zákonného zástupce bylo dítě vyšetřeno v PPP a byly zjištěny obtíže nejen v matematice, ale i v českém jazyce – v písemném a grafickém projevu. Vyšetření potvrdilo nezralost v oblasti percepčně-motorických funkcí a předmatematických představ. Na základě psychologického vyšetření byla zjištěna úroveň kognitivních schopností v pásmu

středního průměru. Matka uvádí, že dítěti chybí logické myšlení, které je nezbytné pro zvládnání matematiky podle Hejného metody. Mírně oslabenou má krátkodobou sluchovou paměť, plošnou představivost a schopnost analyticko-syntetického myšlení. Během práce je dítě soustředěné a projevuje snahu i při úlohách, které jsou pro něj náročnější. Při podpůrném a bezpečném prostředí je dítě motivované a snaží se dosáhnout správného výsledku. Dítě potřebuje větší časovou dotaci na vypracování písemných úkolů a vypočítání příkladů v matematice. Během psaní je potřebné korigovat správný úchop psací potřeby a respektovat aktuální úroveň rozvoje grafomotoriky.

Dítě má 8 let a v současné době je žákem třetího ročníku běžné základní školy a bylo mu doporučeno vzdělávání s převažujícím druhým stupněm podpůrného opatření. Indikátorem znevýhodnění je 00T0000, což označuje dlouhodobé SVP vyplývající ze zdravotního stavu či jiných okolností. Aktuálně dochází jednou týdně na jednu hodinu do PSPP, které je vedeno speciálním pedagogem. PSPP je zaměřen především na kompenzaci obtíží, které má dítě v matematice.

Dítě č. 3 (dále D3)

Dítě žije v úplné rodině s matkou, otcem, mladším sourozencem, který navštěvuje stejnou školu, a starším sourozencem, který studuje v posledním ročníku střední školy. Dítě se narodilo přibližně dva týdny po termínu, přičemž během porodu došlo ke komplikacím, které si vyžádaly použití porodního zvonu. Oba rodiče podnikají v autodopravě. Matka má středoškolské vzdělání zakončené maturitou, otec střední odborné vzdělání zakončené výučním listem. Matka má diagnostikovanou dysgrafii.

Dítě nastoupilo k plnění povinné školní docházky v termínu. Školní obtíže se začaly projevovat v průběhu prvního pololetí první třídy ve čtení a psaní, v PPP však bylo dítě vyšetřeno až o prázdninách před nástupem do třetí třídy. Návštěva poradny proběhla později na základě doporučení paní učitelky, která rodičům sdělila, že diagnostika výukových obtíží se provádí až ve druhém ročníku. Psychologickým vyšetřením byla zjištěna aktuální úroveň kognitivních schopností v pásmu horní poloviny průměru. Během práce se u něj projevuje mírný psychomotorický neklid. Speciálně-pedagogickým vyšetřením bylo zjištěno oslabení v oblasti percepčně-motorických funkcí, což dítěti způsobuje obtíže v písemném a grafickém projevu. V psaní je neúměrně pomalé a má neergonomický úchop psací potřeby. Před zahájením psaní je tedy důležité realizovat uvolňovací cviky. V písemném projevu dělá dítě specifické chyby, píše zejména malé písmeno na začátku vět, zapomíná psát diakritická znaménka, vypouští některá písmena, obtížně si vybavuje tvary grafémů a spojuje nebo

chybně rozděluje slova. Učitelka a rodič by měli vést dítě k pravidelné kontrole, čímž mu mohou pomoci v předcházení těchto chyb. Zjištěny byly i obtíže ve čtení. Ve škole dítě občasné projevuje emoční nestabilitu a reaguje pláčem či odchodem ze třídy během hodiny, což může do značné míry souviset s potřebou upoutat na sebe pozornost.

Dítě má 8 let a v současné době je žákem třetího ročníku běžné základní školy a bylo mu doporučeno vzdělávání s převažujícím druhým stupněm podpůrného opatření. Indikátorem znevýhodnění je *07M0000*, což označuje mírné poruchy učení, pokud vyžadují podpůrné opatření. Aktuálně dochází jednou týdně na jednu hodinu do PSPP, které je vedeno speciálním pedagogem. PSPP je zaměřen především na rozvoj sluchového a zrakového vnímání a vizuo-motorické koordinace. Dítě je komunikativní, ve škole obecně vychází se spolužáky a v kolektivu má pár blízkých kamarádů.

Dítě č. 4 (dále D4)

Dítě žije v úplné rodině s matkou, otcem a starším sourozencem, který navštěvuje stejnou školu. Porod byl vyvolávaný týden po termínu a proběhl bez komplikací. Matka pracuje v administrativě jako rozpočtářka a fakturantka a otec je vedoucím projektu ve stavební firmě. Matka má středoškolské vzdělání zakončené maturitou a otec vyšší odborné vzdělání. V rodině nejsou diagnostikovány žádné SVP.

Již v mateřské škole se projevovala nezralost v oblasti grafomotoriky, přesto dítě nastoupilo k povinné školní docházce v termínu. V průběhu prvního ročníku se jevílo jako poměrně šikovné, s všeobecným přehledem, ale dovednosti čtení a psaní si osvojovalo pomaleji. Na začátku druhého ročníku, v sedmi letech, dal učitel rodičům podnět k vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně, kde mu byla psychologickým vyšetřením zjištěna aktuální úroveň kognitivních schopností v pásmu nadprůměru a vzhledem k věku je na vysoké úrovni schopnost abstrakce při tvoření pojmů, schopnost analyticko-syntetického myšlení a prostorová představivost. Během práce se u něj projevuje psychomotorický neklid. Speciálně-pedagogickým vyšetřením byla zjištěna nezralost v oblasti sluchového vnímání, grafomotoriky a vizuo-motorické koordinace. Dítě má zkříženou lateralitu, pomalé tempo čtení a psaní a křečovitý úchop psací potřeby. Nejvíce se jeho obtíže projevují v českém jazyce. V pravopise je dítěti doporučováno zapojení vícero smyslů za využití desky sloužící k rozlišení tvrdých a měkkých slabik. Dále je doporučena práce se bzučákem.

Dítě má 8 let a v současné době je žákem třetího ročníku běžné základní školy a bylo mu doporučeno vzdělávání s převažujícím druhým stupněm podpůrného opatření. Indikátorem znevýhodnění je *07M0001*, což označuje mírné poruchy učení, pokud vyžadují podpůrné opatření. Aktuálně u dítěte probíhá jednou týdně na jednu hodinu pedagogická intervence, ve které se společně s učitelem zaměřují na rozvoj techniky čtení, rozvoj percepčně-motorických funkcí a na uvolňovací cviky ruky. Dítě je komunikativní a v kolektivu žáků ve třídě oblíbené, spolužáci s ním rádi tráví čas o přestávkách a vyhledávají jeho společnost.

Dítě č. 5 (dále D5)

Dítě žije v úplné rodině s matkou, otcem a mladším sourozencem, který navštěvuje stejnou školu. Dítě se narodilo císařským řezem necelé dva týdny po termínu, přičemž během porodu došlo ke komplikacím. Matka je event manažerkou a otec řídí stavby domů. Oba rodiče mají vysokoškolské vzdělání. Kvůli pracovním záležitostem se mnohdy stává, že jeden z rodičů je několik dní v týdnu mimo domov a město. Otec dítěte a bratr matky má diagnostikovanou dyslexii. Dítě má refrakční vadu zraku dalekozrakost (hypermetropii)⁵ a nosí brýle se silnými plusovými dioptriemi.

Dítě původně navštěvovalo státní mateřskou školu, v průběhu však přestoupilo do dětské skupiny, kde mělo možnost individuálnějšího přístupu. Vzhledem k probíhající pandemii Covid-19 se matka rozhodla nechat dítě vyšetřit v PPP pro posouzení školní zralosti a vyšetření odhalilo zkříženou laterální. Rozhodnutí o odkladu povinné školní docházky bylo ponecháno na rodičích, a tak nástup k povinné školní docházce proběhl v termínu. Konkrétní SPU byly u dítěte diagnostikovány na konci první třídy na podnět zákonného zástupce. Na základě psychologického vyšetření byla zjištěna úroveň kognitivních schopností v pásmu mírného nadprůměru. Na vysoké úrovni je všeobecný přehled dítěte, jeho schopnost abstrakce při tvoření pojmů a kapacita krátkodobé sluchové paměti. Celkově má dítě pomalejší pracovní tempo, v průběhu aktivit se u něj projevuje psychomotorický neklid a při zátěži je u něj patrná zvýšená unavitelnost. Dle vyjádření matky má dítě mírnou poruchu pozornosti, jelikož má sklony k rozptylování. Při psaní se obvykle soustředí na první tři řádky, poté se už nesoustředí a dělá mnoho chyb. Speciálně-

⁵ Dalekozrakost je refrakční vada oka, která souvisí s lomivostí oka a její délkou. U dalekozrakosti se obraz zaostřuje až za sítnici. Při pohledu do dálky musí oko zaostřovat, přičemž na bližší vzdálenost je zaostřování ještě intenzivnější. Korekce této vady se provádí pomocí spojných čoček (Beneš, 2019).

pedagogickým vyšetřením se potvrdil neergonomický úchop psací potřeby, oslabení v oblasti grafomotoriky a vizuo-motorické koordinace, což se promítá do obtíží v psaní. Při psaní obvykle tvarově zaměňuje nebo vypouští grafémy, komolí slova, nerozlišuje hranice slov. Z hlediska vývoje je nevyzrálý v oblasti zrakového a sluchového vnímání. Z důvodu genetické zátěže se u dítěte taktéž objevily i obtíže ve čtení, v jeho tempu, při orientaci na řádku a postřehování hlásek, v plynulosti a přesnosti čtení.

Dítě má 9 let a v současné době je žákem čtvrtého ročníku a bylo mu doporučeno vzdělávání s převažujícím druhým stupněm podpůrného opatření. Indikátorem znevýhodnění je *07M0001*, což označuje mírné poruchy učení, pokud vyžadují podpůrné opatření. PPP doporučuje vést dítě jako žáka se SVP a zároveň s identifikovaným nadáním, hovoří se o tzv. dvojí výjimečnosti. Aktuálně rodiče s dítětem čekají na další vyšetření v PPP.

Dítě č. 6 (dále D6)

Dítě žije v úplné rodině s oběma rodiči a starším sourozencem, který studuje střední školu. Porod byl těsně před termínem, náročnější, ale bez závažnějších komplikací. Matka je kulturním pracovníkem a otec je technikem. Matka má středoškolské vzdělání zakončené maturitou, otec středoškolské odborné vzdělání zakončené výučním listem.

Dítě mělo na základě vyšetření školní zralosti v PPP odklad povinné školní docházky o jeden rok, a to na podnět učitele z mateřské školy. Po nástupu do školy se potýkalo s obtížemi ve čtení, obtížně artikulovalo a mělo nepřiměřeně pomalé tempo psaní. Matka si těchto obtíží byla vědoma, ale zpočátku jim nepřikládala velký význam, jelikož dítě mělo dobrý školní prospěch. Domnívala se, že má pouze pomalejší tempo nebo nepracuje vždy s maximální pečlivostí. Škola žákovi nejprve přidělila první stupeň podpůrného opatření a vytvořila mu plán pedagogické podpory. V rámci pedagogické intervence, kterou vedl školní speciální pedagog, byly identifikovány přetrvávající potíže ve čtení a psaní. Na základě jeho doporučení bylo dítě ve čtvrté třídě vyšetřeno v PPP. Psychologickým vyšetřením byla zjištěna úroveň kognitivních schopností v pásmu spodní hranice průměru. Oslabené jsou u dítěte všeobecné znalosti, krátkodobá sluchová paměť a vizuo-motorická koordinace. Speciálně-pedagogickým vyšetřením se potvrdily projevy SPU ve čtení a psaní. Dítě má pomalé pracovní tempo, avšak do práce je motivované a projevuje snahu.

Dítě má 10 let a v současné době je žákem čtvrtého ročníku a bylo mu doporučeno vzdělávání s převažujícím druhým stupněm podpůrného opatření. Indikátorem

znevýhodnění je 07S0000, což označuje středně závažné poruchy učení. Aktuálně dochází jednou týdně na jednu hodinu do PSPP, které je vedeno speciálním pedagogem. PSPP je zaměřen především na podporu správné techniky čtení, na rozvoj čtenářských kompetencí, sluchové paměti, artikulace, jemné motoriky, vizuo-motorické koordinace, grafomotoriky a na pravopis.

Dítě je přátelské a komunikativní. V třídním kolektivu má kamarády, se kterými tráví čas i mimo školu. V dokumentu ze školského poradenského zařízení se však uvádí, že dítě působí uzavřeně, což odpovídá tvrzení matky, že preferuje ženskou společnost a s muži příliš nekomunikuje.

Tabulka 1 *Přehled vztahů mezi participanty*

Dítě				Zákonný zástupce		Třídní učitel	
D1	3. ročník 9 let	3. stupeň podpůrného opatření	dyskalkulie, dysortografie, dysgrafie, dyslexie, drúzová papila	R1	matka	U1	žena praxe: 12 let
D2	3. ročník 8 let	2. stupeň podpůrného opatření	dyskalkulie, dysgrafie	R2	matka		
D3	3. ročník 8 let	2. stupeň podpůrného opatření	dysgrafie, dyslexie	R3	matka		
D4	3. ročník 8 let	2. stupeň podpůrného opatření	dysgrafie, dyslexie	R4	matka	U2	žena praxe: 8 let
D5	4. ročník 9 let	2. stupeň podpůrného opatření	dysgrafie, dyslexie, dvojí výjimečnost, dalekozrakost	R5	matka	U3	žena praxe: 30 let
D6	4. ročník 10 let	2. stupeň podpůrného opatření	dysgrafie, dyslexie, dysortografie	R6	matka		

Pro zachycení vztahů mezi participanty (dětmi, zákonnými zástupci, třídními učitelkami) je vytvořena tabulka č. 1. Ve všech případech byly zapojeny zákonnými zástupci matky a třídními učiteli ženy s různou délkou pedagogické praxe. Z tabulky je patrné, že participanti D1, D2 a D3 mají stejnou třídní učitelku, stejně jako participanti D5 a D6, kteří mají rovněž stejnou třídní učitelku.

4.3 Výzkumné metody

Pro získání potřebných dat a následné zodpovězení výzkumných otázek byly zvoleny tři základní výzkumné metody – analýza dokumentů, polostrukturovaný rozhovor a Q-metodologie.

První použitou výzkumnou metodou byla analýza dokumentů, která se „opírá o studium hmotných záznamů lidské činnosti, v nichž jsou skryty osobní i skupinové postoje, hodnoty a ideje“ (Hlad'o, 2011, s. 50). Předmětem analýzy jsou dokumenty, jež byly vytvořeny před zahájením výzkumu jinou osobou než tou, která výzkum provádí, a k jiným než aktuálně zkoumaným účelům (Hlad'o, 2011). Pro zpracování kazuistik dětí se SVP a popis jejich konkrétních vzdělávacích obtíží byla provedena analýza dokumentů, které byly vystaveny školským poradenským zařízením – PPP nebo SPC. Konkrétně se jednalo o dokument Doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo Zpráva školského poradenského zařízení. Primárně se jednalo o první ze zmíněných dokumentů, druhý dokument byl analyzován pouze v případě, pokud byl rodiči poskytnut.

Za další výzkumnou metodu byly vybrány polostrukturované rozhovory s dětmi a následně s jejich třídními učitelkami. Švaříček a Šed'ová (2014) uvádí pojem hloubkový rozhovor, který se zaměřuje na zkoumání osob, jež jsou součástí nějakého prostředí nebo sociální skupiny, aby výzkumník porozuměl jejich subjektivnímu vnímání. Za druh hloubkového rozhovoru je považován rozhovor polostrukturovaný, jehož podstatou je dopředu promyšlený a sestavený okruh témat a odpovídajících otázek. Dále je rozlišován i nestrukturovaný rozhovor. Hlad'o (2011) říká, že polostrukturovaný rozhovor nabízí výzkumníkovi flexibilitu v pořadí pokládaných otázek, aby nebyla narušena plynulost rozhovoru. Není tak vázán striktně daným pořadím otázek, jak by na sebe měly navazovat. Pro realizaci je vytvořena osnova základních otázek, která zachycuje obsahové zaměření výzkumu.

Za třetí výzkumnou metodu byla netradičně zvolena Q-metodologie, která se pro účely sběru dat v pedagogických vědách užívá relativně zřídka. Tato metoda se nachází na rozhraní kvalitativně a kvantitativně orientovaného výzkumu (Chráška & Kočvarová, 2015). V rámci výzkumu byla aplikována na rodiče dětí se SVP. Q-metodologie funguje na principu, že se „zkoumaným osobám předkládá soubor (balíček) karet, na nichž jsou uvedeny objekty, které mají hodnotit (např. výpovědi, názory, estetické objekty, životní

hodnoty apod.) s tím, že je mají roztrždit podle určitého kritéria“ (Chráska, 2007, s. 231). Kartičky neboli Q-typy „lze vytvořit na základě teoretické analýzy problematiky a zkušeností z praxe“ (Chráska & Kočvarová, 2015, s. 73). Pro účely výzkumu byly kartičky (Q-typy), které rodiče umísťovali do schématu, vytvořeny ve shodě s Chráskou a Kováčovou (2015) na základě teoretické analýzy problematiky vztahující se k tomuto tématu a na základě zkušeností. Vzniklo celkem 29 kartiček (Q-typů), které byly rozděleny do šesti tematických bloků (viz Příloha 6).

Analýza dokumentů byla zvolena s cílem porozumět zázemí dítěte, jeho anamnéze, speciálním vzdělávacím potřebám, a to blíže specifikovat. Polostrukturovaný rozhovor byl vybrán pro možnost pokládání doplňujících otázek a možnost přizpůsobení průběhu rozhovoru konkrétní situaci. Tato možnost byla obzvláště vhodná pro děti se SVP, které mohou mít problém s porozuměním otázek nebo budou tišší. Q-metodologie byla vybrána jako netradiční výzkumná metoda, která podněcuje diskusi s rodiči nad konkrétními výroky a přispívá k hlubšímu porozumění jejich pohledů na aspekty domácí přípravy jejich dítěte.

4.4 Vstup do terénu

V prosinci roku 2024 bylo zahájeno oslovování předem vybraných participantů, kteří splňovali stanovená kritéria (viz kap. 4.2). Zákonní zástupci byli prostřednictvím informačních listů, jež byly jejich dětem předány, kontaktováni a seznámeni s podrobným popisem požadavků spojených s účastí ve výzkumu. Taktéž jim byly po dětech předány informované souhlasy, zda souhlasí se svou účastí a účastí svého dítěte ve výzkumu. Následně probíhala telefonická komunikace se zákonnými zástupci, kteří projevíli zájem a byly jim poskytnuty další informace týkající se průběhu výzkumu. Nejdříve bylo osloveno šest rodin – tj. šest zákonných zástupců, z nichž pět souhlasilo s účastí. Později v lednu roku 2025 byla oslovena ještě jedna rodina, které splňovala kritéria a souhlasila s účastí na výzkumu. Oslovení učitelek probíhalo v prosinci roku 2024 osobně na škole během mého zastupování ve funkci třídní učitelky.

Samotný sběr dat byl zahájen na začátku ledna a byl ukončen v polovině února roku 2025. U participantů dětí a učitelek probíhal sběr dat výhradně ve škole, zatímco u rodičů v domácím prostředí výzkumníka, anebo rovněž ve škole. Konkrétní termíny polostrukturovaných rozhovorů s dětmi a učitelkami a následně Q-metodologie s rodiči byly stanoveny podle jejich časových možností a možností výzkumníka.

4.5 Analýza a interpretace dat

Ve výzkumu byly použity dvě výzkumné metody, jak je uvedeno výše. Jednou z nich jsou polostrukturované rozhovory s dětmi a učitelkami, druhou z nich je Q-metodologie s rodiči. Těmto metodám se budeme věnovat blíže v jednotlivých podkapitolách. Obě metody byly založeny na slovu, proto byly nahrávky polostrukturovaných rozhovorů a Q-metodologie přepsány do písemné podoby. Pro sjednocení vzniklých kategorií a subkategorií pro děti, učitelky a rodiče byl zvolen jednotný motiv tzv. „cesty“, jímž mě inspirovala odpověď jedné učitelky, která v rozhovoru uvedla, že dítě „vyhráno nemá a je to cesta na celý jeho život“. V této souvislosti jsou názvy kategorií a subkategorií inspirovány výroky zmíněné učitelky.

4.5.1 Polostrukturované rozhovory s dětmi a učitelkami

Po vstupu do terénu a sběru dat byly všechny rozhovory přepsány v Microsoft Word. Nejdříve byly rozhovory realizovány s dětmi a následně s jejich učitelkami. Poté nastala fáze otevřeného kódování, ve které byly prepisy podrobeny analýze a rozčleněny na části, přičemž částmi obecně mohou být různě velké významové celky – slovo, věta, odstavec. Zvoleným částem byla poté přiřazena určitá pojmenování, se kterými bylo zacházeno i v dalších fázích výzkumu (Švaříček & Šedřová, 2007). Otevřené kódování bylo provedeno v Microsoft Word prostřednictvím tvorby komentářů. Jednotlivé kódy s lokalizací byly následně převedeny do Microsoft Excel. Poté byly kódy podle podobnosti a příbuznosti seskupeny do subkategorií a kategorií pro každou skupinu zapojených participantů zvlášť.

Tabulka 2 Kategorie, subkategorie a ukázka kódů u dětí

Kategorie	Subkategorie	Kódy
SVP jako určující faktor	Oblíbené vs. neoblíbené předměty	<i>negativní vztah k problematickému předmětu, oblíbenost předmětu bez vlivu SVP</i>
	Vnímání obtíží dítětem	<i>vědomí o obtížích, koncentrace na problematický předmět, náročná Hejného matematika</i>
Denní trasa	Každodenní rituály	<i>příprava aktovky, splnění DÚ, trénink čtení, trénink psaní, DÚ a konec, dobrovolné rozšíření DP</i>
	Časová mozaika cesty	<i>po kroužku, flexibilní časování DP, více času zasvěceného volnočasovým aktivitám</i>

Opory na vzdělávací cestě	Pomůcky ulehčující kroky	<i>taháky jako pomůcky, využití aplikací, speciální pomůcky na čtení, počítač, mnemotechnická pomůcka</i>
	Průvodci cestou	<i>zapojení členů domácnosti, rodič jako pomocník, rodič jako rádce, rodič jako kontrolor, PSPP pomáhá</i>
Motor pohánějící cestu	Palivo na cestu	<i>iniciace rodiči, negativní reakce rodičů na nesplněné DÚ, rodiče připomínají DÚ, test jako impuls pro učení</i>
	Význam cesty	<i>vliv na známky, radost z úspěchu, aktivní zapojení do výuky, připravenost na výuku</i>
Ochota kráčet cestou	Rodič chce	<i>nízká vnitřní motivace k DP, důležitost DP vynucená rodičem</i>
	Já chci	<i>vnitřní motivace k DP, DP pro zlepšení</i>

První vzniklou kategorií z analýzy polostrukturovaných rozhovorů s dětmi jakožto participanty je „**SVP jako určující faktor**“, která obsahuje dvě subkategorie. V rámci první z nich, „**Oblíbené vs. neoblíbené předměty**“, vyplynulo ze všech odpovědí, že školní obtíže se negativně promítají do vztahu k předmětům, kde se tyto potíže nejvíce projevují. Tento vztah ilustruje výrok D2: „*matika, protože tam je to zas naopak těžký a moc mě prostě nebaví*“. Naopak za oblíbené označují všichni předměty, v nichž žádné obtíže nepocítují. Na tuto subkategorii má přímý vliv druhá subkategorie „**Vnímání obtíží dítětem**“, která ukazuje, že děti si své SVP dobře uvědomují. Například D4 říká: „*v češtině ... no, ono tam jsou takový věci, který jsou těžký pro mě*“. Podobně se vyjadřuje i D5, který své SPU pojmenovává explicitně: „*protože jsem dyslektik a ona mi nějak nejde*“. Vzhledem k vědomí o obtížích se děti ve své domácí přípravě více zaměřují na problematické předměty, zejména český jazyk a matematiku. Významným aspektem se ukázala být Hejného matematika, která se na škole vyučuje. Z analýzy dokumentů vyplývá, že dva ze šesti participantů mají diagnostikovanou dyskalkulii, přičemž oba uvedli, že je pro ně náročná na pochopení a činí jim značné obtíže: „*mně vůbec nejde ta naše matika, třeba indický násobení ... to je pro mě těžký*“ (D2).

Druhou kategorií je „**Denní trasa**“, která zachycuje průběh domácí přípravy po návratu ze školy. Subkategorie „**Každodenní rituály**“ zahrnuje běžné činnosti, které jsou součástí každodenní domácí přípravy participantů do školy. D4 popisuje: „*já si otevřu aktovku a kouknu se do žákovské na rozvrh, co máme za hodiny a donesu si ty sešity*“. Prvním krokem je tedy příprava aktovky a pomůcek na další školní den. Tento postup potvrzuje i D3: „*vždycky, co přijdu tak jakože si vytáhnu třeba svačínář a pít*“. Následujícím krokem,

na kterém se všichni participanté shodli, je splnění domácích úkolů. Následné aktivity se však liší – někteří po úkolech s přípravou končí, jiní pokračují dalšími činnostmi. Většina participantů uvedla, že se snaží do svého režimu domácí přípravy zařadit čtení. V této souvislosti je jasná souvislost se subkategorií „**Palivo na cestu**“, jelikož ke čtení více motivují rodiče a nejedná se tedy o vlastní iniciativu dítěte: „*taťka po mně furt chce, abych četl, četl, četl*“ (D5). Dále děti doma procvičují i psaní formou přepisů či diktátů. D5 uvádí: „*já mám sourozence ve třetí a většinou si berem jeho knížku na diktáty, abych to měl já lehčí a on normální*“, z čehož vyplývá, že rodič strategicky volí diktáty mladšího sourozence pro vyrovnání schopností obou dětí. Participanté nad rámec domácích úkolů plní různé procvičení zprostředkované jeho rodičem nebo učitelem vyučujícím PSPP.

Následující subkategorií je „**Časová mozaika cesty**“, která odhaluje rozdíly napříč rodinami v časovém rozvrhu domácí přípravy. Spojujícím prvkem je však skutečnost, že pevný čas domácí přípravy u rodin zpravidla chybí. Mnohé děti se po škole věnují nejprve volnočasovým aktivitám, což má za následek plnění domácích úkolů často až ve večerních hodinách, kdy efektivita již poměrně klesá. Pokud má dítě volnější odpoledne, je na něm, kdy si svoji domácí přípravu splní. D6 uvádí: „*no jak kdy, někdy večer a někdy, když přijdu po škole, tak záleží, jak se mi chce*“. D5 odpovídá obdobně: „*někdy na poslední chvíli, někdy hned po škole, někdy mezi tím*“. Záleží tedy na dětech a jejich osobní preferenci, kdy si budou chtít svoji domácí přípravu do školy splnit. Většina dětí se shodla, že domácí přípravě se věnují přibližně hodinu denně, pouze jeden z nich uvedl kratší dobu – přibližně čtvrt hodiny. Zajímavým zjištěním byla skutečnost, že více času tráví děti u zábavy než u přípravy: „*asi déle koukám na televizi (smích)*“ (D2).

Participanté uvedli, že při jejich domácí přípravě využívají různé pomůcky, které jim celý proces ulehčují. V této souvislosti se vynořila další subkategorie „**Pomůcky ulehčující kroky**“. Získaná data ukazují, že všechny děti využívají různé pomůcky, které jim pomáhají k postupným krokům v učení. Při domácí přípravě i ve škole využívají pomůcky na zopakování a připomenutí učiva, jedná se zejména o násobilkové řady nebo o vyjmenovaná slova. V rozhovorech se objevuje opakující se tendence využívat v domácí přípravě digitální technologie a konkrétně různé aplikace. Například D6 uvedl, že: „*já třeba dělám Duolingo k naučení té angličtiny*“ a D2 využívá aplikaci zaměřenou na matematiku: „*z matiky mám normálně stáhlou hru, kde si to prostě počítám*“. Část z nich využívá i speciální pomůcky, které hrají značnou roli v jejich domácí přípravě. S odkazem na uvedené kazuistiky dětí se SVP (viz kap. 4.2.1) a jejich popsané SPU, se využití

speciálních pomůcek mezi participanty odlišuje. D1 a D2 používají v domácí přípravě počítadlo jako formu kontroly, jak dokládá odpověď D2: „*no, kdybych si nebyl jistý, tak si to prostě radši spočítám, než abych to napsal a měl to hned špatně*“. Naopak D3, D4, D5, D6 mají k dispozici záložku na čtení či barevnou čtecí fólii. D3 a D6 se shodly ve svých odpovědích, že záložka nehraje v jejich přípravě důležitou roli: „*záložku mám, ale já čtu spíš bez záložky*“ (D3). Opačný efekt mají speciální pomůcky na čtení pro D4 a D5, kterým přináší pomůcka ulehčení, což potvrzuje odpověď D4: „*používám na čtení barevnou záložku, ona má takový barvy a dala mně jí paní učitelka z druhé třídy a ono z ní se mně líp čte, že ona je taková barevná, a to černý písmo za ní vyniká a líp ho vidím*“. Za významnou odpověď, kterou uvedl pouze jeden participant D4 a jež může ostatním pomoci s rozlišením tvarově podobných písmen „b“ a „d“, je využití mnemotechnické pomůcky: „*v češtině, když nevím, jak vypadá tím malým písmem 'b' nebo 'd', tak si řeknu 'be-dna' (zvedl oba palce na rukou)*“.

Vedle materiálních a mnemotechnických pomůcek jsou důležitou oporou i členové rodiny a pedagogičtí pracovníci, kteří jsou v kontextu poskytované podpory vnímáni jako „**Průvodci cestou**“, což je považováno za další subkategorii. Velkou oporou při realizaci domácí přípravy hrají členové rodiny. Z odpovědí všech participantů vyplývá, že realizace probíhá vždy za přítomnosti další osoby – jedná se ve všech případech o matku, dále o otce nebo staršího sourozence. Starší sourozenec je zapojen pouze ve dvou případech u participantů D1 a D3 z důvodu zdravotního stavu a pracovní vytíženosti otce. Při zapojení otce nebo staršího sourozence se ukázalo, že obvykle bývají pověřeni pouze určitou částí domácí přípravy, a to obvykle společným učením, pomocí s konkrétním předmětem nebo konkrétní dovedností (např. se čtením). Oproti tomu matky zajišťují přípravu komplexněji: „*s mamkou se věnuju jako všemu*“ (D3). Matky podporují také své děti po technické stránce, jak uvádí D4: „*moje mamka mi ostrouhává pastelky a když mám malou gumu, tak mi ji vymění*“. Podobnou odpověď zmínil i D2: „*mamka vytiskne ty...to...už nakreslený indický násobení a do toho si napíšu jen ty čísla a počítám to*“. Rodiče zastávají v domácí přípravě hned několik rolí, z čehož lze usoudit, že děti vyžadují jejich přímou pomoc při realizaci. První z nich je role pomocníka, kdy rodiče pomáhají a vysvětlují dítěti domácí úkol. Další je role rádce, při které rodiče přímo dítěti radí v případě bezradnosti dítěte, což potvrzuje D1: „*radí mi, co tam mám napsat do toho úkolu v maticce*“. Poslední identifikovaná role je role kontrolora spočívající v kontrole správnosti vypracování domácích úkolů. Například D2: „*kdybych tam měla chybu, tak jako mi to řeknou a spolu si to zopakujeme třeba, abych*

to věděl“. Vliv na domácí přípravu má i zajištěný PSPP ve škole. Nejenže učitel vyučující tento předmět poskytuje participantům k domácí přípravě materiály, ale taktéž je to jeden z dalších elementů pomáhající dítěti k pokroku a zefektivnění domácí přípravy: „*paní učitelka mi hodně pomohla, že jsem se tam toho hodně naučil*“ (D3).

Další kategorií je „**Motor pohánějící cestu**“, kde subkategorie „**Palivo na cesty**“ zahrnuje zdroje motivující k realizaci domácí přípravy. Jedním z nejvýraznějších zdrojů iniciujícím samotnou realizaci jsou rodiče, především však matky. To potvrzuje odpověď D3: „*ona spíš jako mamka řekne: 'běž se připravit na tu češtinu nebo matematiku a tak', tak jakože já vždycky, že jdu*“. Z rozhovorů vyplývá, že mnoho dětí zapomíná na domácí úkoly a spoléhá na to, že jim je někdo připomene, zejména rodič. Z toho lze usoudit značná nesamostatnost dětí spojená s nedostatečným zápisem domácích úkolů během vysvětlování učitelkou. Zdrojem pohánějícím domácí přípravu jsou i případné negativní reakce spojené s nesplněním domácích úkolů. D5: „*hm... tak třeba na mě budou trochu naštvaní*“, podobnou reakci uvedl i D2: „*mamka ehm..., asi by na mě byla teda trochu naštvaná a asi bych měl teda nějaký trest*“, stejně tak i D3, který se chce vyhnout zákazu oblíbené činnosti: „*ona prostě řekne, žeš to měl udělat jakože, ale žeš to neudělal, tak jakože nebudeš mít telefon jakože*“. Zdrojem je tedy vyhnutí se negativním reakcím rodiče. Většina dětí se ve svých výpovědích shodla na tom, že zdrojem pro učení, je oznámení testu učitelkou, což je patrné z výroku D6: „*jestli píšeme nějaký test, tak se učím na to*“. Týká se to zejména naukových předmětů.

Ve výpovědích se prolíná také téma významu domácí přípravy pro participanty. Na tuto oblast tedy navazuje další subkategorie „**Význam cesty**“. V této subkategorii děti uvedly, že je pro ně domácí příprava v jejich cestě významná kvůli vlivu na získané známky ve škole. Tento fakt potvrzuje výrok D6: „*... kdybych se nepřipravoval, tak bych měl horší známky*“, přičemž podobnou odpověď uvedl i D5: „*... abych třeba nedostal blbý známky, tak hodně*“. Z toho je patrné, že tito participanté se domácí přípravou chtějí vyhnout špatným známkám. U D2 se objevuje pozitivní motivace – příprava jako příležitost získat lepší hodnocení: „*abych měl lepší známky jako*“. Téměř všichni participanté v souvislosti s touto subkategorií uvedli radost z úspěchu, většinou se jedná o radost z dobré známky, ale také o radost z pochopeného učiva.

Z rozhovorů zároveň vyplynul kontrast v motivaci k domácí přípravě, což ilustruje poslední kategorie „**Ochota kráčet cestou**“. Dvojice subkategorií „**Rodič chce**“ a „**Já chci**“ ukazuje na výrazné rozdíly mezi participanty. V prvním případě se u části participantů

projevuje nízká motivace k domácí přípravě: „*jakoby já moc nemám rád připravování, moc mě to nebaví*“ (D3). Podobné výroky uvedli taktéž participanti D1, D2, D5. Zde je shledána návaznost na subkategorii „**Palivo na cesty**“, která ukázala, že domácí příprava je do jisté míry iniciovaná rodiči, jelikož ji shledávají jako důležitou pro své děti se SVP. Druhá subkategorie „**Já chci**“ reflektuje naopak vnitřní motivaci participantů D4 a D6 k domácí přípravě silně poháněnou touhou zlepšit své dovednosti: „*chtěl bych se zlepšit v té češtině, hlavně ve čtení*“ (D4), obdobně i „*aby se mi vlastně ty aktivity zlepšily a tak (smích)*“ (D6).

Tabulka 3 Kategorie, subkategorie a ukázka kódů u učitelek

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Hledání správné cesty	Představa směru	<i>čtení jako základní kámen, psaní jako doplňkové procvičení, DP v menších dávkách, postupné opuštění lešení</i>
	Jsem odborník?	<i>pocit nejistoty při prognóze, spoléhání na odborníky při doporučeních, PPP radí rodičům s DP, přenechání digitální podpory na rodičích</i>
	Moudrost z cest	<i>rozvoj komunikační kompetence, zvýraznění problematických míst v diktátu, písanka s pomocnými linkami, pomůcka na čtení</i>
Most mezi školou a domovem	Pokračování školního dne	<i>stejně DÚ jako třída, DÚ: Hejného vs. klasická matematika, DÚ jako náplast za nestihání, jeden DÚ na den, DÚ jako nástroj procvičení</i>
	Komunikační síť podpory	<i>matka jako hlavní komunikátor, domluva o oboustranné spolupráci, osobní setkání ve škole, Edookit, telefonická komunikace, tripartity, třídní schůzky, komunikace U-PSPP/PI, učitelka mimo komunikaci rodič-PSPP/PI</i>
Průvodci cestou dítěte	Rodiče držící směr	<i>spokojenost s podobou DP, snažíví rodiče, zájem o školní výkon, nezameškání učiva při absenci</i>
	Bloudící rodiče	<i>nedostatečná motivace, reaktivní přístup, minimální zájem o školní výkon, zameškání učiva při absenci</i>
Rozcestí efektu	Trpělivost růže přináší	<i>zmírnění rozdílů ve třídě, DP má velký význam, usnadnění práce pro učitelku, cesta k úspěchu ve škole, cesta k pokroku, zvýšení aktivity ve třídě</i>
	Nejasné stopy	<i>nemožnost porovnání výkonu, nejasnost důsledku DP na spolupráci ve výuce, výuka dítěti stačí, bez interakce v hodině</i>

Z rozhovorů se zkoumanými učitelkami vyplynulo, že pod pojmem domácí příprava si představují pečlivé splnění zadaného úkolu a nachystání aktovky podle rozvrhu následujícího dne. To souvisí se subkategorií „**Každodenní rituály**“ (viz kap. 4.5.1). Vedle

těchto běžných školních povinností formulovaly učitelky rovněž svou představu ideální domácí přípravy. Ta se odráží v subkategorii „**Představa směru**“, která společně se subkategoriemi „**Jsem odborník?**“ a „**Moudrosti z cest**“ tvoří kategorii „**Hledání správné cesty**“. Tato kategorie zachycuje snahu o nalezení cesty pro podporu žáků se SVP v rozmezí mezi intuicí, subjektivně vnímaným nedostatkem odbornosti a zkušenostmi z praxe. Všichni participanti shodně zdůraznili důležitost každodenního trénování čtení nahlas, které vnímají jako stěžejní dovednost. U2 uvedla: *„určitě bych tam zařadila čtení každý den, to jako stopro“*. U1 v této souvislosti upozornila na problémy, které mohou vznikat při nedostatečném nácviku čtení: *„když to dítě neumí pořádně číst, tak potom se z toho vyvíjí další problémy, že si špatně něco přečte a nerozumí tomu, měli by být jako vedeni těmi rodiči“*. U3 doplnila, že je nezbytné děti ke čtení motivovat: *„je potřeba u těchto dětí jako namotivovat, proč vlastně chci po tobě, aby si četl, když mu to zrovna moc nejde ... musí v podstatě sám chtít si třeba něco přečíst“*. Motivaci lze podpořit vhodným výběrem žánru knihy podle zájmů dítěte nebo společným čtením s rodičem: *„maminka čte jednu větu, dítě další větu, maminka třetí větu, dítě čtvrtou větu ... vidí i ten zájem mámy a teď se snaží, protože slyší, že ta máma to čte, tak se snaží taky“* (U3). V případě dětí s dysgrafií učitelky navrhuji zařazovat každý den krátké přepisy nebo diktáty. Všechny se shodují v tom, že domácí příprava by měla probíhat v přiměřené délce, nikoliv po celý den, neboť dítě nebude schopné po celou dobu udržet pozornost a efektivita by klesala. Podle jejich názoru je efektivní vést dítě k pravidelnému režimu, který jim pomůže vytvořit návyk připravování. Vše ladit pozitivně, aby si nevytvořily negativní vztah k domácí přípravě. Participanti v této fázi zdůraznili důležitou roli rodičů, přičemž s ohledem na budoucí samostatnost by měla být přímá podpora postupně opouštěna, jako forma tzv. lešení: *„je to hlavně i na těch rodičích, kteří by je měli do té třetí vést, potom by mělo být schopno samostatnější práce, do té třetí třídy si myslím, že ten rodič je potřeba, aby dohlížel a aby to dítě mělo nějaký režim a zvyklo si“* (U1).

Představu ideální domácí přípravy učitelky často formulují intuitivně, jak dokládá subkategorie „**Jsem odborník?**“. Ta poukazuje na jejich nejistotu v metodické podpoře poskytované z jejich strany rodičům, při vedení rozhovoru a posuzování dalšího vývoje: *„takže si myslím, že kdyby na sobě fakt zamakali, tak ... já nevím, já nejsem odborník a neumím říct, jestli se ten problém zlepší nebo nezlepší“* (U2). Objevuje se i závislost na učitelích PSPP a pedagogické intervence, jak ukazuje výrok U3: *„to se přiznám, že asi úplně tady v tom nejsem jako naše speciální pedagožka, abych mu něco doporučila za pomůcky“*,

zejména v oblasti doporučení speciálních pomůcek a materiálů pro domácí přípravu. Učitelky často očekávají, že rodiče budou pracovat s dětmi z hlediska možností a podoby domácí přípravy podle doporučení obdrženého z PPP. Ve vztahu k digitálním technologiím pak učitelky ponechávají výběr vhodných aplikací a her na rodičích: „*ty aplikace nebo ty stránky na internetu nechávám svobodně na rodičích, co se rozhodnou pro ně použít*“ (U1), z čehož vyplývá, že spoléhají na větší iniciativu rodičů v dalším rozvoji domácí přípravy dětí se SVP.

Učitelky uplatňují to, co se jim osvědčilo v praxi, jak vystihuje subkategorie „**Moudrost z cest**“. Jen u jedné z učitelek bylo z rozhovoru patrné, že se cíleně snaží o rozvoj komunikační kompetence, která je u dětí se SPU důležitá rozvíjet. Při tvorbě čtenářského deníku, který vyplňují v rámci domácí přípravy na zvolenou knihu, nechává žáka zapisovat minimum informací, avšak důraz je kladen na ústní prezentaci knihy: „*nemá to tam sice napsané, ale dokáže o té knížce mluvit jako takové*“ (U3). U1 se osvědčilo zvýrazňování problematických míst v diktátu pomocí pastelek, které slouží k sebekontrolě v době, kdy ostatní žáci pokračují ve psaní. Žák si zvýrazňuje specifické chyby jako jsou velká písmena na začátku vět, háčky, čárky a tečky. U3 vnímá jako užitečnou pro žáka s dysgrafií písanku s pomocnými linkami: „*nepoznala jsem, co je malé písmeno, co je velký písmeno, takže to pomáhalo jako držet*“. Rovněž jako přínosnou vnímá speciální pomůcku na čtení, jež pomáhá dítěti sledovat řádky textu.

Učitelky přemýšlejí nad ideální podobou domácí přípravy a snaží se uplatňovat postupy, které se jim v praxi osvědčily. Tím hledají správnou cestu podpory pro žáky se SVP, čímž se dostáváme ke kategorii „**Most mezi školou a domovem**“, která zachycuje rozdíly mezi ideálem a skutečností. Kategorie je členěna do dvou subkategorií, z nichž první, „**Pokračování školního dne**“, reflektuje opravdovou podobu zadávaných domácích úkolů učitelkami. Všechny uvedly, že žákům se SVP zadávají stejné domácí úkoly jako ostatním žákům ve třídě, včetně těch z Hejného matematiky. Na domácí úkoly z Hejného matematiky nahlíží jednoduše a zařazují je proto, že podle této metody probíhá výuka po celou dobu školní docházky na této škole. U1 vysvětluje: „*já jsem se rozhodla, protože holt je to jejich matematika, tak by to měli zvládat, ale dávám si pozor na to, aby věděli, jak na to, aby to nebylo opravdu nějaký, kde se budou trápit, že to není cílem domácí úlohy*“. Zároveň uvádí, že vybírá úlohy, u kterých si je jista, že je žáci dokáží sami vypočítat. Současně se všechny shodly, že se snaží kombinovat domácí úkoly z Hejného matematiky s klasickými příklady, protože si uvědomují, že rodiče s touto metodou často nemají vlastní zkušenost, přičemž

porozumění a následné vysvětlení pro ně může být obtížné. V tomto kontextu zmiňují, že případné nevyřešení úlohy netrestají, což dokládá odpověď U3: „*některé děti třeba v té matice Hejného mají někdy takovou potíž, že třeba fakt nerozumí a ty rodiče, jelikož toho Hejného neměli nikdy, tak rodiče to ví, že když si s tím nebudou vědět rady, tak to nemusí dělat*“. Učitelky U1 a U2 se shodují, že domácí úkoly dávají i tehdy, když ve škole nestíhají a snaží se nestíhání dohnat domácími úkoly nebo zadávají za úkol dokončení cvičení z výuky. U1 si však uvědomuje, že tento postup není zcela ideální. Obě také vnímají domácí úkoly především jako prostředek pro procvičování učiva, což potvrzuje výrok U1: „*cílem domácí úlohy je, aby oni si něco procvičili a utvrdili se, že to umí, a byli rádi, že to třeba vyřeší, a když to holt nevyřeší, tak oni zase ví ode mě, že se nic neděje*“. Podobně to vnímá i U2, která navíc dodává, že bez domácích úkolů by se mnozí žáci doma nepřipravovali: „*tak procvičují, potřebuju to, do té češtiny tam toho je hodně, takže musí procvičovat i doma, někteří by se na to vykašlali, kdybych nedala domácí úkol*“. Všechny učitelky jednotně odpověděly, že se jedná nejčastěji o přepisy nebo doplňovací cvičení v pracovních sešitech.

Šulová (2014, s. 145) popisuje domácí přípravu jako „systémovou práci, která zahrnuje součinnost žáků, rodičů i učitelů“. Z toho vyplývá, že samotné zadání úkolů dětem nestačí – důležitá je také komunikace mezi všemi aktéry usilující o podporu vzdělávání dětí se SVP. Tuto rovinu postihuje subkategorie „**Komunikační síť podpory**“, která mapuje síť komunikace mezi učitelkami, rodiči, žáky i učiteli PSPP nebo pedagogické intervence. Ve všech případech sehrávají hlavní roli v komunikaci mezi školou a rodinou matky, které zajišťují domácí přípravu svých dětí. Z odpovědí nevyplývá konkrétní doporučení učitelek ohledně zaměření domácí přípravy, ačkoliv jejich ideální představy byly již formulovány v subkategorii „**Představa směru**“. To může do jisté míry souviset s tím, že někteří rodiče jsou samostatní a podporu zvládají sami intuitivně, jedná se o skupinu „**Rodiče držící směr**“, která tvoří jednu subkategorii. To dokládá výrok U1 k R2 a R3: „*já jsem jim to i psala, že jim za tu domácí přípravu děkuju a byly rády a i psaly, že vlastně jsou rády, že i je někdo ocení. Myslím si, že ty maminky to potřebují, protože takhle jim to nikdo neřekne*“. Naopak by bylo vhodné sdělovat doporučení rodičům, kteří spadají do subkategorie „**Bloudící rodiče**“. Výpovědi učitelek ukazují shodu v domluvě o oboustranné spolupráci v případě potřeby a ladění postupů domácí přípravy. U3 uvádí: „*když by bylo potřeba něco, tak vždycky si to řekneme hned, kdyby bylo potřeba akutně*“, podobně U1: „*jsme domluvené tak, že pokud by byl nějaký problém, tak si dáme vědět i z mojí, i z jejich strany*“. Komunikace mezi školou a rodinou se liší intenzitou – u rodičů R1 a R5 je komunikace častější díky jejich přítomnosti

ve škole (vedení kroužku na škole a zaměstnání rodiče). V ostatních případech probíhá komunikace formou školního informačního systému Edookit, třídních schůzek, tripartit nebo telefonicky. Většina učitelek zmiňuje aktivní spolupráci a komunikaci s učiteli PSPP, což potvrzuje odpověď U3: *„úplně bez problémů se speciálním pedagogem komunikujeme cokoliv“*. U1 navíc zapojuje do této spolupráce i žáky a učí je vyjádřit potřebu procvičení subjektivně vnímaných mezer v učivu: *„v podstatě tím, že vlastně minulý rok měl třetíáky a ví tu látku, co probíráme a pokud je tam nějaký problém, tak buď říkám já, ať se na to zaměří, anebo jí řeknou i ty děti“*. Odlišně situaci popisuje U2, která komunikuje s učitelem pedagogické intervence na formální úrovni: *„jenom když mi říká, že to odpadá, jinak ne (smích)“*. Společná komunikace mezi učitelkou, rodičem a učitelem PSPP nebo pedagogické intervence v rámci jednoho rozhovoru neprobíhá.

S některými rodiči jsou učitelky spokojené, jak své děti k domácí přípravě vedou, u jiných mají pocit, že by jejich přístup potřeboval úpravu. Tyto odlišné pohledy ilustruje kategorie **„Průvodci cestou dítěte“**, která se dělí na dvě kontrastní subkategorie. Rodiče jsou zde vnímáni jako průvodci dětí se SVP, které je potřeba oproti jiným dětem cíleně podporovat, doprovázet a vytvářet jim vhodné podmínky pro domácí přípravu. Jednou ze skupin jsou rodiče, kteří usilují o podporu svých dětí se SVP a pravidelně se jim věnují – podkategorie **„Rodiče držící směr“**. Učitelky vyjadřují spokojenost s podobou domácí přípravy. U1 hodnotí přípravu rodičů R2 a R3 slovy: *„v té domácí ti rodiče si myslím, že to dělají velice dobře“*. Podobného názoru je U2 vyjadřující se k rodiči R4 a říká: *„... mně se zdá, že tam všechno klapě“*. Stejně tak i U3 o rodiči R5: *„ta rodina pracuje jako fajn“*. Tito rodiče se velice snaží a vedou své děti k postupným pokrokům na své cestě: *„maminka chce, aby hodně psali, takže vím, že by fakt doma pracovali, takže přepisovali, psali a vedla tak k tomu“* (U3). Podle U1 jsou výsledky dětí ve škole do velké míry zásluhou snaživých rodičů: *„říkám, že tam je to díky těm rodičům“*. Z odpovědí je zřejmé, že tyto rodiče se v rámci domácí přípravy usilovně s dětmi připravují a snaží se o jejich maximální podporu, aby byly jasné viditelné výsledky, které u nich učitelky potvrzují. Očividný je i velký zájem o školní úspěch jejich dětí. I v případě absence se rodiče aktivně zajímají o doplnění učiva a snaží se s ním doma chybějící učivo doplnit, aby dítě mohlo plynule pokračovat ve výuce.

V kontrastu stojí subkategorie **„Bloudící rodiče“** vztahující se ke dvěma rodičům. U rodiče R1 vidí U1 hlavní problém v nedostatečné motivaci a vedení k projevení svých znalostí a dovedností ve škole. Aktivní zájem u tohoto rodiče se objevuje nárazově až v případě oznámení testu, přičemž do té doby zájem není zřetelný. U1 popisuje situaci:

„měli jsme psát na tu násobilku a maminka byla překvapená: ‘Vy už to děláte?’, říkám, že oni to mají všechno v sešitě. Takže tím jsem i já nabyla dojmu, že asi nesleduje to učivo a pravidelně se tomu nevěnuji“. Druhý rodič R6 naopak neprojevuje výrazný zájem o školní výkon svého dítěte a při absenci je znatelné zameškání učiva.

Poslední kategorie „**Rozcestí efektu**“ se dělí na dvě protikladné subkategorie reflektující odlišné pohledy učitelek na efekt domácí přípravy dětí se SVP. První subkategorie „**Trpělivost růže přináší**“ obrazně vystihuje situace, že vynaložené úsilí a trpělivost u dětí se SVP přináší očekávané výsledky. Efekt domácí přípravy se zde projevuje ve vyrovnání rozdílů mezi dítětem se SVP a jeho spolužáky. U1 konkrétně k dětem D2 a D3 dodává: „*ty výsledky tam jsou, ty děti opravdu v té škole splynou s tím kolektivem*“. Podobné tvrzení uvedl i U3 o dítěti D5: „*v té třídě funguje jako ani kdyby ten papír skoro neměl a fakt se snaží jako za mě v té třídě a snaží se být vyrovnaný všem ostatním dětem*“. Z odpovědí je patrné, že domácí příprava pomáhá eliminovat rozdíly mezi žáky ve třídě a umožňuje jim zapojení ve výuce jako ostatním ve třídě, kteří nemají podpůrné opatření. U těchto dětí pociťují, že domácí příprava má pro ně značný význam, který se odráží v usnadnění jejich práce ve výuce: „*já v tom vidím velkou jako fakt velkou pomoc, jako kdyby to s nima nedělali, tak já si to neumím představit, že bych je měla jako fakt ve třídě a teďka bych to musela sama zvládnout*“ (U1). Domácí příprava je u těchto dětí učitelkami vnímána jako pomoc. Z hlediska významu domácí přípravy se učitelky u těchto dětí domnívají, že je to cesta k úspěchu ve škole a také k celkovému pokroku, jak potvrzuje odpověď U3: „*to, jak na tom doma pracují, tak je na dobré cestě*“. Učitelky vnímají také větší aktivitu žáků ve výuce – děti se hlásí, reagují a snaží se projevit své znalosti. U3 o D6 říká: „*v hodině funguje velmi samostatně, hodně se hlásí a fakt se snaží*“.

Na druhé straně se objevují i odpovědi učitelek, které si nejsou jisté, zda má domácí příprava opravdu takový dopad, jaký by očekávaly. To shrnuje poslední subkategorie „**Nejasné stopy**“. U2, třídní učitelka D4, uvádí, že nedokáže odhadnout efekt domácí přípravy z důvodu nemožnosti porovnání výkonu: „*tím, že je učím pár měsíců, tak nemám moc porovnání, kdybych je měla druhým rokem, tak třeba řeknu, že se to mnohem zlepšilo*“. U2 a U3 si nejsou jisté podílem, zda domácí příprava souvisí se spoluprací D4 a D5 v hodinách, poněvadž se jedná o žáky s úrovní kognitivní schopností v pásmu nadprůměru a mírného nadprůměru (viz kap. 4.2.1). U3 se navíc u D5 domnívá, že mu stačí pouze být aktivní a vnímat výuku. Domácí úkoly nutně nepotřebuje. Nejasnou stopou domácí přípravy

u D1 je i minimální interakce ve výuce s učitelkou, což může souviset s již zmíněnou nízkou motivací a slabším vedením ze strany rodičů.

4.5.2 Q-metodologie s rodiči

Po sběru dat z polostrukturovaných rozhovorů s dětmi a učitelkami byla následně realizována netradičně také Q-metodologie zaměřena na rodiče. Ti byli nejprve seznámeni s principy této metody, načež proběhlo samotné třídění kartiček (Q-typů), které bylo doplněno následným rozhovorem. Po úvodním rozložení Q-typů dle míry souhlasu nebo nesouhlasu byli rodiče vyzváni, případně sami projevíli zájem, aby mohli své rozložení upravit a více přizpůsobit. Tím se docílilo zachycení reality domácí přípravy jejich dítěte. Následně byl opět proveden transkript nahrávek v Microsoft Word a pomocí otevřeného kódování (viz kap. 4.5.1) byly kódy opět seskupeny podle podobnosti a příbuznosti do kategorií a subkategorií.

Rozmístění Q-typů jednotlivými rodiči bylo zpracováno v Microsoft Excel. Pozornost byla věnována výroky, u nichž se čtyři a více rodičů shodlo na podobné míře souhlasu či nesouhlasu. Za výraz souhlasu byly považovány hodnoty 6, 5 a 4, zatímco u nesouhlasu hodnoty 2, 1 a 0.

Tabulka 4 Kategorie, subkategorie a ukázka kódů u rodičů

Kategorie	Subkategorie	Kódy
Milník na společné cestě	Bod zlomu	<i>diagnóza nebyla šokem, připravenost díky SVP v rodině, SVP přepokládá větší úsilí, SVP jako velký handicap</i>
	Nový směr?	<i>upevnění základů, změna přístupu rodičů, větší důraz na zjištěné obtíže, snaha naskočit do rozjetého vlaku</i>
	Slepá ulička	<i>ztracený v Hejného matematice, bariéra ve vysvětlování kvůli povaze dítěte, bez doporučení na DP učitelkou, rodič by ocenil PSPP pro dítě</i>
Plán cesty	Časový itinerář	<i>realita večerní DP, DP bez hodin, DP je automatická, respekt k aktuální náladě dítěte</i>
	Každodenní zastávka na cestě	<i>příprava tam, kde to vážne, test jako hybatel přípravy, pravidelné čtení</i>
	Rodiče jako průvodci	<i>příprava sdílena s druhým rodičem, matka jako hlavní postava, pomoc s porozuměním zadání, postupné opouštění lešení</i>

	Pohonné hmoty	<i>rodič jako motor DP, odměna jako lákadlo, směnný obchod za pochvalu, motivace skrze vysvětlení usnadnění školy</i>
Vybavení na cesty	Digitální vybava	<i>počítač, tablet, telefon, Školákov, Umímečesky, Wordwall, Duolingo, Matemág, MATIKA.in</i>
	Speciální vybava	<i>aktivní rodič, stolní hry jako klíč k bystré hlavě, pracovní listy, Logico Piccolo, Brainbox, logopedický double, pexeso, počítadlo, barevná čtecí fólie</i>
	Zázemí na trase	<i>kuchyňský stůl jako učebna</i>
Odlišné cesty pod jednou střechou	Různě strmé úseky cest	<i>trpělivost v pochopení učiva, vyžaduje přímou pomoc rodiče, samostatnost sourozence, horská dráha emocí, více času na přípravu oproti normě</i>
	Měření cest	<i>sourozenci jako samostatné jednotky, porovnávání výkonu rodičem</i>
Jsme v cíli?	Záblesky cíle	<i>posiluje sebejistotu, udržuje stabilní výkon dítěte, velké úsilí přináší ovoce, denní dril pro posun</i>
	Výmoly na cestách	<i>zklamání z horší známky, povzbuzení při neúspěchu, prevence školního stresu dítěte skrze zkušenost rodiče</i>

První kategorií z Q-metodologie s rodiči dětí se SVP je „**Milník na společné cestě**“, která představuje přijetí situace a přizpůsobení domácí přípravy novým okolnostem. Subkategorie „**Bod zlomu**“ reflektuje přijetí výsledků vyšetření z PPP, které rodiče vnímají jako důležitý moment na pomyslné cestě jejich dítěte. Výrok Q1 „*Po překonání prvotního šoku jsem se smířil/a s tím, že mé dítě potřebuje individuální přístup k učení – více času, trpělivosti.*“ umístilo pět rodičů do neutrální pozice. Z jejich vyjádření zároveň vyplynulo, že žádný z nich nezažil fázi šoku, která bývá v odborné literatuře často popisována jako první reakce na diagnózu. V odpovědích se objevovala shoda mezi rodiči v připravenosti na tuto situaci a jejím rychlém přijetí. R3 k tomu uvedl: „*v šoku jsme z toho vůbec nebyli, ale víme, že se s ním musíme teda víc učit, víc času mu věnovat, to jsme ale věděli hned*“. Rodiče situaci akceptovali bez výrazného vnitřního otřesu a přizpůsobili se jí. V případech R3 a R5 bylo navíc přijetí usnadněno dřívější zkušeností se SVP v rodině, jak potvrzuje výrok R5: „*je to takový nepříjemný, ale jinak šok to nebyl, protože jsem to viděla u manžela a bratra*“. Tuto skutečnost potvrzují i vytvořené kazuistiky (viz kap. 4.2.1), kde jsou popsány SVP u dalších členů těchto rodin. Pouze jeden rodič R1 popsal zjištění SVP a odklad povinné školní docházky jako selhání, které doprovázely pocity nepříjemnosti. Až po fázi šoku zpětně vyhodnotil toto rozhodnutí jako nejlepší možné řešení. Jelikož u tohoto rodiče fáze

šoku nastala, umístil výrok do souhlasného stanoviska. Výrok Q2 „*Uvědomuji si, že po návratu z práce věnuji více času a péče domácí přípravě mého dítěte.*“ zařadilo pět rodičů do souhlasného stanoviska. Ve svých výpovědích opakovaně uváděli, že přípravě věnují zvýšenou pozornost, protože si uvědomují, že školní nároky budou pro jejich děti představovat větší výzvu. Jak poznamenal R4: „*mně to třeba bylo líto, že jsem si říkala, že to bude mít těžký ve všech těch různých písmenkách*“. Pouze rodič R5 označuje SVP svého dítěte za výrazný handicap, který negativně ovlivňuje i jeho sebevědomí a vztah k domácí přípravě, konkrétně ke čtení: „*má to docela hodně silný, že ho to paralyzuje hodně to čtení a díky tomu má obrovskou nechuť k tomu čtení, protože to má jako 'já musím číst'*“. Po přiznání podpůrných opatření v PPP následovalo přirozené přizpůsobení domácí přípravy nové situaci. Za zajímavé zjištění lze považovat, že všichni rodiče výrok Q6 „*Způsob domácí přípravy mého dítěte zůstal stejný i po diagnostikování jeho speciálních vzdělávacích potřeb.*“ zařadili do nesouhlasného stanoviska. U všech rodin tedy skutečně došlo ke změně. Dle většiny rodičů je potřeba se vrátit k základům a jejich důkladnějšímu upevnění. Část rodičů po zjištění SVP změnila svůj přístup a snaží se být klidnější a trpělivější. Rodič R6 uvedl: „*snažíme se být teda trpělivější, v některých směrech ty věci zkrátka neovlivní*“. Podobně i R5 popisuje změnu: „*trošku jsme zklidnili, zvolnili*“. Změnu přístupu zmínil také R4, který se snaží najít efektivní způsob motivace k domácí přípravě tak, aby ji dítě nevnímalo negativně: „*možná se změnil i můj přístup, že máme takovou hru, že vezmu čítanku a já si vymyslím číslo stránky, někdy za mnou přijde a řekne: 'Dneska spěchám, tak dvojku' (zašeptala)*“. Po diagnostice se rodiče intenzivněji zaměřují na rozvoj dovedností, které byly PPP vyhodnoceny jako problematické. Zajímavým zjištěním je také postoj rodiče R2, jehož snaha věnovat dítěti více času koresponduje s výrokem Q2, který zařadil mezi nejvíce souhlasné výroky. Jak sám uvádí: „*to je jasný, že se dost věnujeme, že přijede člověk z práce, a ještě hodinu spolu sedíme, abychom to dohnali*“. Tento přístup je tak do jisté míry v kontrastu s postoji rodičů R5 a R6, kteří své tempo naopak zvolnili, což dokládá odpověď R5: „*to nám vysvětlila speciální pedagožka, že ten rychlík stejně nikdy nedožene, že není potřeba jako tlačit*“.

S každým milníkem na vzdělávací cestě se objevují i určitá úskalí, která souhrnně zahrnuje subkategorie „**Slepá ulička**“. Ta reflektuje problematická místa, která se opakovaně objevovala ve výpovědích rodičů ve vztahu k domácí přípravě. Výrok Q4 „*Cítím se schopný/á efektivně vysvětlit učivo a pomoci svému dítěti s doučením v předmětech, ve kterých má obtíže.*“ zařadili do nejvíce souhlasného stanoviska dva rodiče R1 a R5. Podle

vytvořených kazuistik jde o jediné rodiče s vysokoškolským vzděláním, kteří se v odpovědích vnímali jako kompetentní při vysvětlování učiva svému dítěti. Ostatní participanti umísťovali výrok spíše do neutrálního nebo nesouhlasného stanoviska. Těmto rodičům činí značné obtíže vysvětlit učivo z Hejného matematiky, která je na škole vyučována. Vnímají ji jako bariéru, protože sami s ní nemají osobní zkušenost ze své školní docházky a netradičnost úloh včetně různých prostředí je pro ně často abstraktní. Například R6 popisuje: „*s matikou máme občas problémy, protože oni jedou podle Hejného a to je pro rodiče náročné, takže sem tam sahám ke strejdovi Googlu*“. R2 k tomu dodává: „*oni mají úkol a já ten úkol nebo to učivo v životě neviděla a jak mám vysvětlit něco, co neznám, takže potom akorát jedu QR kód, protože nevím, co s tím*“. Rodiče běžně hledají pomoc na internetu nebo skrze QR kódy, které slouží k vysvětlení. R3 situaci s Hejného matematikou shrnuje výstižně: „*v matematice nemůžu vysvětlit absolutně nic*“ a přiznává, že musí vždy požádat dítě, aby mu učivo vysvětlilo, a teprve poté spolu úkol vypracují. R4 vnímá problém ne ve svých vědomostech, nýbrž v povaze jeho dítěte. Rodič vnímá mezi nimi určitou zeď, která mu brání ve vysvětlování: „*nejsme asi úplně schopni mu to vysvětlit, že opravdu tou povahou se tak nějak sekne, někdy to jde, ale málo*“. Domácí příprava v této rodině bývá podle výpovědi často provázána emočními výkyvy. Do této subkategorie patří také výrok Q9 „*S učitelem dítěte komunikuji ohledně možností a podoby domácí přípravy, aby kompenzovala obtíže dítěte*“, který všichni participanti umístili do neutrálního stanoviska. Z výpovědí je patrné, že komunikace s třídními učitelkami probíhá převážně formálně a týká se především prospěchu dítěte, nikoliv konkrétních doporučení ohledně domácí přípravy či využití speciálních pomůcek a digitálních technologií. Výběr podpory tak závisí primárně na vlastní iniciativě rodičů. Za další slepou uličku označují rodiče R1 a R5 skutečnost, že jejich děti nemají ve škole domluvený PSPP. Z kazuistik vyplývá, že právě jejich děti jsou jediné, které tento typ podpůrného opatření nemají, přestože by jej jejich rodiče uvítali.

Další kategorií je „**Plán cesty**“, která reflektuje celkový průběh domácí přípravy a zahrnuje čtyři subkategorie. První z nich je „**Časový itinerář**“, která se zaměřuje na časový harmonogram domácí přípravy v kontextu denního režimu rodin. Z analýzy výroku Q3 „*Kvůli své profesi je pro mě časově náročné věnovat se domácí přípravě mého dítěte*.“ vyplývá, že čtyři rodiče jej zařadili do nesouhlasného stanoviska. V jejich výpovědích zaznívá, že zaměstnání jim nijak nebrání v zapojení do domácí přípravy. Jak potvrzuje rodič R3: „*přijdu domů, nepracuju dlouho, takže vždy je na to čas a vůbec v tomto moje práce*

není problém“. Pro tyto rodiče není práce výraznou překážkou, která by je v tomto ohledu omezovala. Naopak dva rodiče svou práci vnímají jako možný limitující faktor. Jak vyplývá z kazuistik (viz kap. 4.2.1), rodič R1 vykonává dvě zaměstnání a rodič R5 tráví z pracovních důvodů několik dní mimo domov. Rodič R5 k této situaci poznamenává: *„když nejsem doma, tak ta příprava tam vázne*“. Domácí příprava je u většiny rodin realizována až ve večerních hodinách, a to z důvodu volnočasových aktivit dětí. Rodič R1 popisuje: *„odpoledne třeba jedeme na ten kroužek, takže dostáváme se až večer k těm úkolům*“. Podobně R4 uvádí: *„vrátíme se po té kanoistice večer a pak ví, že se navečeříme a uděláme školu*“. V souvislosti s popisovanou večerní domácí přípravou někteří rodiče vyjádřili i ideální dobu, kdy by bylo pro jejich dítě nejvhodnější se jí věnovat, a to bezprostředně po příchodu z družiny, kdy je dítě ještě čilé a soustředěné. R1 k tomu říká: *„nejlepší by bylo přijít z té družiny a hned se na to vrhnout*“, přičemž R2 dodává konkrétní čas: *„já bych řekla kolem té třetí, jak přijde z té družiny*“. S časovým plánem domácí přípravy souvisí také výrok Q7 *„Domácí přípravu s dítětem realizujeme každý den ve stanoveném čase*“, který byl všemi rodiči zařazen mezi nesouhlasné hodnoty. Z výpovědí vyplynulo, že rodiny nedodržují pevně daný čas domácí přípravy. Jak uvedl rodič R3: *„skoro pokaždé je to jinak, většinou se snažíme, aby, než je tma, to bylo hotový, ale nemáme to časově nějak daný*“. Ačkoliv žádná z rodin nedodržuje pravidelný časový řád, domácí přípravu popisují jako každodenní povinnost. Kupříkladu R2 poznamenává: *„to, že prostě tu matiku musí procvičovat, tak to [D2] ví*“. Naopak R5 vnímá tuto odpovědnost spíše na straně rodiče: *„já to беру spíše jako takovou moji povinnost, ale to tak prostě jako je*“. Obecně pak shrnuje domácí přípravu R4: *„je to standard, že se musí nachystat do školy*“. Někteří rodiče rovněž zdůrazňovali, že přizpůsobují délku a čas aktuální náladě. Podle nich je důležité reagovat na aktuální rozpoložení dítěte a případně domácí přípravu zkrátit nebo odložit na později.

Subkategorie **„Každodenní zastávka na cestě“** se zaměřuje na náplň každodenní přípravy, co pravidelně procvičují a čemu se věnují. S touto subkategorií souvisí výrok Q8 *„V domácí přípravě se zaměřujeme hlavně na předměty, ve kterých má dítě největší obtíže*“, který byl všemi rodiči zařazen do hodnot vyjadřujících souhlasné stanovisko. Výsledky ukazují, že rodiče se v každodenní domácí přípravě kromě vypracování domácích úkolů nejčastěji zaměřují právě na procvičování problematických předmětů. Například rodiče R1 a R2, jejichž děti mají diagnostikovanou dyskalkulii, kladou v domácí přípravě největší důraz na matematiku. R1 popisuje: *„že bysme se denně učili všechny předměty, takto zase ne ... jako kladu důraz na tu matematiku*“. Podobně i R2 dodává: *„hlavně té češtině, to mu*

dám nějaký ten diktát třeba a určitě největší důraz je na matematiku, to 100 %“. Tento přístup se odráží i v jednotlivých kazuistikách. U dětí, u kterých je problematickým předmětem český jazyk, se příprava soustředí na oblast čtení a psaní, jak popisuje R5: *„řešíme jenom to čtení a psaní“*. Domácí přípravu do jisté míry ovlivňuje i blížící se test a podle něj se věnují i dalším předmětům, jak uvádí R6: *„domácí přípravu zaměřujeme potřebám toho, že píše v nějakém předmětu test, tak se učíme do něj“*. Podobnou odpověď uvedl i rodič R2: *„věnujeme se občas i dalším předmětům třeba angličtině, když se učíme nějaká slovíčka na test“*. V souvislosti s učením na test byl rodičům předložen výrok Q23 *„Snažíme se s dítětem hledat optimální styl učení, který mu bude vyhovovat.“*, který čtyři z šesti rodičů umístili do nesouhlasného stanoviska. Výrok doplňovali komentáři, že hledání vhodného stylu učení nyní není pro dítě stěžejní. Mnohem více zdůrazňovali, že je nezbytné se věnovat oblastem, které je nutné akutně řešit. Dle jejich slov se děti nejčastěji učí čtením, společným vysvětlováním rodiče s dítětem nebo mechanickým biflováním, avšak o jejich efektivitě pro dítě vyjadřují nejistoty. Z odpovědí rodičů lze vyvodit, že domácí příprava dětí se SVP je primárně orientována na předměty, v nichž má dítě aktuálně největší obtíže a je nutné pravidelně učivo v nich upevňovat. Tento přístup shrnuje R1: *„zaměřujeme se na to, kde má ty obtíže, to, co je akutní teď“*. Na tuto subkategorii navazuje také výrok Q14 *„V domácí přípravě dítě často pracuje nad rámcem zadaných domácích úkolů, které mu přidělí učitel ve vyučování.“*, se kterým pět ze šesti rodičů souhlasilo. Rodiče popisují, že se s dětmi věnují činnostem nad rámec běžných úkolů – pravidelnému čtení, tréninku psaní nebo práci s materiály. Jedná se o materiály z PSPP nebo materiály, které rodič sám obstaral, což přímo souvisí se subkategorií **„Speciální výbava“**. Například rodič R5 zdůrazňuje důležitost psaní pro rozvoj dítěte a pro propojení mozkových hemisfér: *„je hrozně důležitý psát, protože to je přesně to, co ta hemisféra posílá, jak se to propojuje, potřebuje to dostávat z té hlavy do té ruky, aby to vidělo oko“*. Rodiče dětí s dyslexií popisují, že se věnují pravidelnému čtení, což koresponduje s kazuistikami. Výjimku tvoří rodič R1, který s výrokem Q14 nesouhlasil a uvedl, že s dítětem plní pouze domácí úkoly: *„v rámci toho úkolu si to ještě obšírněji vysvětlíme, ale už neděláme jako další třeba příklady ... to už by asi nešlo“*.

Další subkategorii v rámci **„Plánu cesty“** je **„Rodiče jako průvodci“**, která se zaměřuje na míru zapojení rodiče do domácí přípravy dítěte a roli, kterou v ní zastává. Z výpovědí i umístění výroku Q5 *„Vzhledem k celkové náročnosti je pro mě jednodušší zajistit pro své dítě doučovatele nebo jinou třetí osobu, která mu pomůže s domácí přípravou.“* všemi rodiči do nesouhlasných hodnot vyplývá, že zvládají domácí přípravu

svých dětí sami a nepocítují potřebu placeného doučovatele. To úzce souvisí i s interpretací výroku Q3, kde bylo zjištěno, že zaměstnání většinou nebrání aktivnímu zapojení do přípravy. Někteří rodiče zmiňovali, že jejich dítě má ve škole domluvený PSPP nebo pedagogickou intervenci, a tudíž považují domácí přípravu za zvládnutelnou bez nutnosti doučovatele. Výrok Q11 „*Jsem jediný/á, kdo se věnuje domácí přípravě dítěte, druhý rodič nebo sourozenec se do ní nezapojuje.*“ ukázal, že se do ní nezapojují pouze matky, ale také i otcové nebo v některých případech i starší sourozenci, jelikož jej všichni rodiče umístili do nesouhlasného stanoviska. Ve čtyřech rodinách se do přípravy zapojuje i druhý rodič formou vzájemné spolupráce. R2 to komentuje následovně: „*my to máme napůl no... když třeba nemůžu, nebo si třeba nevím rady, tak se poradíme s manželem.*“. Přímo rozdělené oblasti domácí přípravy má rodič R5 s druhým rodičem: „*co se čtení týče, tak to je na manželovi a co se týče psaní, tak to zase řeším já, takže to máme hodně rozdělený.*“. U dvou rodin je zapojení otce do domácí přípravy omezené, a tak přebírá tuto roli občasně starší sourozenec, který pomáhá s vysvětlením nebo úkoly. R1 uvádí: „*leccos ji vysvětlí, ale kde je potřeba mít oči, tak to bohužel nejde*“, přičemž omezené zapojení otce souvisí s jeho zdravotním postižením. Přestože se na domácí přípravě podílí i další členové rodiny, ve všech případech zůstává hlavní organizátorkou přípravy matka. Rodiče se zároveň jednoznačně shodují na své aktivní roli. Výrok Q12 „*Během domácí přípravy aktivně pomáhám svému dítěti s učivem i domácími úkoly a vysvětluji mu obtížné části.*“ byl všemi rodiči hodnocen souhlasně. Naproti tomu s výrokem Q13 „*Během domácí přípravy pouze monitoruji činnost dítěte a nijak do ní nezasahuji.*“ většina rodičů nesouhlasila. To ukazuje, že rodiče se do přípravy aktivně zapojují a nepřistupují k ní formou pasivního dohledu. Z výpovědí je zajímavé, že většina rodičů pomáhá svému dítěti s porozuměním zadání a s vypracováním úkolu. Týká se to zejména dětí, které mají obtíže se čtením. Na pomoc s vypracováním úkolu poukázal např. R1, který postrádá smysl domácího úkolu z Hejného matematiky: „*u Hejného matematiky končíme s domácí přípravou a úkolem s tím, že já to tam napíšu v podstatě za něj.*“. Rodiče při přípravě sedí vedle svého dítěte a přímo mu pomáhají. U dvou rodičů dětí ze čtvrtého ročníku se postupně objevuje snaha je vést k samostatnosti a ubírat míru podpory (tzv. lešení). R6: „*snažíme se už pomalu vést k té samostatnosti, že si ty domácí úkoly dělá samostatně.*“. Jelikož příprava probíhá s rodičem, byl jim předložen další výrok Q15 „*Vnímám domácí přípravu jako zdroj stresu pro mě i mé dítě.*“ pro zjištění míry vnímaného stresu na straně obou zapojených subjektů. Tento výrok čtyři rodiče umístili do nesouhlasného stanoviska. Zbylí rodiče jej komentovali výraznými negativními emočními projevy, které ovlivňují efektivitu přípravy. Zde je návaznost

na subkategorii „**Slepá ulička**“, kdy si dítě nenechá od rodiče poradit kvůli jeho povaze a na subkategorii „**Různě strmé úseky cest**“, která popisuje průběh domácí přípravy jako emoční horskou dráhu.

Navazující subkategorie „**Pohonné hmoty**“ poukazuje na význam motivace a podpory rodičů. Výrok Q10 *„Moje dítě by bez mé podpory, pomoci jiného člena rodiny nebo doučovatele domácí přípravu nezvládlo.“* všichni rodiče zařadili mezi souhlasné hodnoty. Výrok komentovali téměř všichni slovy, že děti mají po výuce často nízkou motivaci k domácí přípravě a bez jejich pomoci by ji jednak nezvládly, ale často by si na ni ani nevzpomněly. Jak uvedl rodič R1: *„moje dítě by si snad neuvědomilo, že má ty úkoly, takže já to musím připomínat“*. Podobně R3 poznamenal: *„vůbec by to moje dítě nezvládlo tu přípravu, kdyby se mu nikdo nevěnoval, ani by se k tomu nedokopal“*. Význam rodičovské motivace potvrzuje i R5: *„má hlavně problém s motivací si k tomu sednout, takže kdybych já tam nebyla jako ta, která bude tlačit ‘pojd’ to udělat’, tak to neudělá“*. Z interpretace výroku Q10 je tedy zřejmé, že rodič hraje v přípravě roli tzv. „hnacího motoru“. Součástí této podpory mohou být i odměny a tresty. Rodiče výrok Q22 *„K domácí přípravě své dítě motivuji odměnami nebo tresty (vnější motivace).“* hodnotili nejednotně a nelze vyvodit jednoznačné stanovisko. Z komentářů vyplynulo, že žádný z nich nepoužívá motivaci trestem. Pouze rodiče R1 a R6 uvedli, že využívají občasné jako motivaci odměnu. R1: *„opravdu se více snaží, když ví, že má před sebou nějaký cíl, který je lákavý“*. Zajímavý pohled přináší R3, který motivaci dítěte popisuje jako směnný obchod: *„ví, že mně to dělá radost, když donese jedničku, takže asi myslí na to, abych já byla spokojená, protože já dělám maximum a může mi to vrátit tím směnným obchodem“*. Nejednoznačné výsledky přinesl také výrok Q21 *„Snažím se vést své dítě k tomu, aby vnímalo domácí přípravu jako příležitost ke zlepšení, a ne jako povinnost či zdroj stresu (vnitřní motivace).“*, který čtyři rodiče umístili do neutrálu. Rodiče se sice snaží motivovat do domácí přípravy vysvětlováním výhod – ulehčením učiva ve škole. R3: *„to učení, že dělá pro sebe, že to bude chápat a bude to mít jednodušší ve škole“*. Nicméně účinnost této slovní motivace sami zpochybňují. R1: *„moc se mi to nedaří, zatím to vnímá jako povinnost, ke které má odpor“*.

Další kategorií je „**Vybavení na cesty**“, která je členěna do čtyř subkategorií. První z nich, „**Digitální vybava**“, se zaměřuje na využívání technologií při domácí přípravě. Postoje rodičů k výroku Q24 *„Při domácí přípravě využíváme digitální technologie či různé aplikace, které se zaměřují na oblasti, ve kterých má mé dítě obtíže.“* byly rozdělené – polovina rodičů výrok zařadila do hodnot vyjadřujících souhlas, druhá polovina do hodnot

nesouhlasných. Rodiče, kteří souhlasili, vnímají digitální technologie jako důležitou součást domácí přípravy. Klíčovou roli hrají zejména při procvičování oblastí, ve kterých má dítě se SVP obtíže. Naopak ostatní rodiče považují digitální technologie spíše za zpestření, nikoliv za podstatou část. To dokládá odpověď R1: „*párkrát to pro zpestření použiju, protože na to [D1] reaguje docela dobře*“. Pro rodiče R2, R5 a R6 a jejich děti jsou digitální technologie alfou a omegou domácí přípravy. R5 zdůrazňuje vyšší motivaci díky digitálním technologiím: „*u té interaktivní varianty vydrží dýl, kdybych mu dala pracovní list, tak podle mě ho sežere, aby ho nemusel vyplňovat ... ta interaktivní technologie je teďka taková prim*“. Podobně R2 oceňuje jejich efektivitu: „*hrajou velkou roli, protože si na tom může matiku líp procvičit, zkouší si to pořád dokola a hlavně názorně, což u té Hejného matiky fakt pomáhá*“. Využívanými zařízeními jsou počítač, tablet nebo mobilní telefon, na kterých pracují s online aplikacemi jako „Školákov“, „Umímečesky“, „Wordwall“, na matematiku zaměřenými aplikacemi „Matemág“ a „Matika.in“ ke procvičení Hejného matematiky. R6 uvedl i aplikaci „Duolingo“ k procvičování angličtiny. Některé aplikace sice necílí na obtíže dítěte, přesto jsou rodiči vnímány jako přínosné, jelikož podporují jiné problematické činnosti. R6 tvrdí: „*mně připadá, že to moje dítě baví a v podstatě je tam zároveň nuceno i číst*“. Stejný přínos spatřuje i R5: „*musí tam hodně číst, přemýšlet a takový*“.

Vedle subkategorie „**Digitální vybava**“ stojí také subkategorie „**Speciální vybava**“, která se zaměřuje na využívání speciálních pomůcek a materiálů při domácí přípravě. Rodiče hodnotili výrok Q25 „*Speciální pomůcky nebo materiály využíváme v domácí přípravě a přinášejí mému dítěti očekávaný přínos*.“ podobně jako u předchozí subkategorie – rodiče se rozdělili na dvě poloviny. Rodiče, kteří výrok podpořili, se vyznačují vysokou aktivitou při hledání vhodných pomůcek pro své dítě. R5: „*já jsem taková, že hned vždycky všechno stáhnu, nakoupím, vytvořím, udělám*“, podobně se k tomu vyjadřuje i R3: „*vlastní materiály kupuju z těch specializovaných obchodů nebo stahuju prostě z internetu*“. V tomto ohledu se ukazuje určitá návaznost na subkategorii „**Slepá ulička**“, která poukazuje na nedostatečné doporučení konkrétních pomůcek ze strany učitelek. Záleží tak na aktivních rodičích a jejich vlastní iniciativě. Z komentářů k tomuto výroku dále vyplynulo, že za důležitou součást přípravy považují také hry podporující logické myšlení a uvažování dítěte. R3 to shrnuje do myšlenky: „*to si myslím, že prostě hraní s dětmi je nejdůležitější*“. Z her využívají rodiče s dětmi např. logopedický double, Brainbox, pexeso nebo karetní hry, což jsou hry zaměřené na paměť, postřeh a logické myšlení dítěte. Ze speciálních pomůcek a materiálů zmiňují Logico Piccolo nebo pracovní listy od Zelinkové a Bednářové. Rodiče dětí s dyskalkulií

uvedli k výroku, že využívali počítadlo, které se postupem času snaží již nepoužívat. R1: „*měli jsme první měsíce počítadlo, ale teďka už jsme ho odložili*“. Naopak rodiče dětí s dyslexií se vyjadřovali k využití speciálních pomůcek ke čtení. R4: „*máme barevnou čtecí podložku s linkou a vy tam vidíte ten jeden řádek a tu jako využíváme ... myslím, že není špatná, že tím hezky vyniknou ty písmenka*“. Účinnost těchto pomůcek však není vnímána jednotně. Zatímco dítěti D4 barevná čtecí fólie pomáhá, dítěti D6 užitek nepřináší: „*tu záložku jsme jako nepoužívali moc*“.

Pro popis prostředí během realizace byla zařazena subkategorie „**Zázemí na trase**“. Výrok Q26 „*Pro efektivní domácí přípravu je klíčové vytvořit dítěti organizované a nerušené studijní prostředí*.“ čtyři rodiče umístili do neutrálu. V komentářích k výroku zaznělo, že organizované prostředí není pro jejich děti zásadní, neboť příprava ve všech rodinách probíhá především v kuchyni, nikoliv v dětském pokoji. Ačkoliv mají k dispozici vlastní pokoje, preferují společný prostor, kde mohou na své děti dohlížet. Jak uvádí rodič R4: „*v pokojíčku mají stůl a tam, když na ně není dohled, tak to je přesně ono, že začne dělat ... a musíme si tam stoupnout, protože to je hned tohle, hned tohle a držet tu pozornost*“. Za důležitější ale považují rodiče nerušené prostředí, přestože jej nelze vždy zajistit. Rodič R3 vysvětluje: „*když má klid, tak je to lepší, je to rychlejší, ale ne vždycky to jde, ale je to lepší*“. To potvrzuje i odpověď R2: „*mám ještě jedno dítě, takže ono tady vždycky někde lítá nikdy není úplně klid, ale jako souhlasím s tím, že pro tu efektivní přípravu je to dobře*“. Z toho vyplývá, že klidné prostředí s eliminací hluku považují za efektivní pro domácí přípravu, nicméně v běžném chodu domácnosti jej nelze vždy plně zajistit.

Kategorie „**Odlišné cesty pod jednou střechou**“ ilustruje rozdíly vnímané rodiči při domácí přípravě dítěte se SVP a sourozence bez SPU. Kategorie je členěna do dvou subkategorií, přičemž první z nich se nazývá „**Různě strmé úseky cest**“. S výrokem Q27 „*Dítě se SVP vyžaduje více mé trpělivosti než jeho sourozenec bez vzdělávacích obtíží*.“ pět rodičů souhlasilo. Ve svých výpovědích zdůrazňovali, že domácí příprava dítěte se SVP je náročnější zejména z hlediska trpělivosti při vysvětlování a pochopení učiva. R2: „*zabere to víc času a člověk na to potřebuje víc nervů, protože někdy to trvá, než to pochopí*“. Podobný pohled uvedl i rodič R1: „*vyžaduje více mé trpělivosti, všechno dýl trvá, než pochopí ... je to celkově delší, s tím sourozencem to tak moc nebylo*“. Rodiče dále uváděli, že sourozenci jsou samostatnější a zvládají přípravu do školy bez jejich přímé přítomnosti. R4: „*s tím druhým dítětem jsme nemuseli sedět nad ním a nad tím úkolem*“, obdobně i u R5: „*jako u toho sourozence nikdo nesedí*“. Oproti tomu dítě se SVP potřebuje jejich přímou pomoc a vedení,

poněvadž mají běžně problém s pochopením zadání nebo učiva. R3 popisuje typický průběh: „většinou není příprava, aby nebylo: ‘Mami, já nevím’ nebo ‘Mami, můžeš?’“. R4 taktéž: „člověk si u toho prvního mezitím utřel nádoby, než to udělal, ale tady s tím musíme sedět, protože píše nesmysly, když to tak řeknu“. R2 doplňuje: „je to jiný, tam musím sedět vedle a víc to vysvětlovat a hlídat, jestli došlo k pochopení“. S touto subkategorií souvisí i výrok Q28 „Domácí příprava dítěte se SVP je časově a emočně náročnější než příprava jeho sourozence bez těchto potřeb.“, jehož hodnocení ukázalo individuální rozdíly mezi rodinami. Rodiče ve svých odpovědích potvrdili, že příprava dítěte se SVP je časově náročnější, což se mnohdy pojí s problémy s pochopením zadání nebo delším vysvětlováním. Například R3 uvádí konkrétní časový rozdíl: „myslím si, že se věnujeme poctivě 15-20 minut navíc, na rozdíl od normálních dětí“. Názory rodičů se však rozcházejí u hlediska „časové a emoční náročnosti“ domácí přípravy. Většina rodičů uvedla, že příprava je především časově náročnější, nikoliv emočně. Pouze rodiče R1 a R6 souhlasí s tímto výrokem a popsali i emoční složku související s emočními výkyvy dítěte se SVP. R1: „nepamatuju si, že by ten sourozenec měl takové výkyvy nálad a hroutil se u těch úkolů, ty projevy toho druhého dítěte jsou občas neurotický“, R6: „nechápe některé věci a taky brečí“.

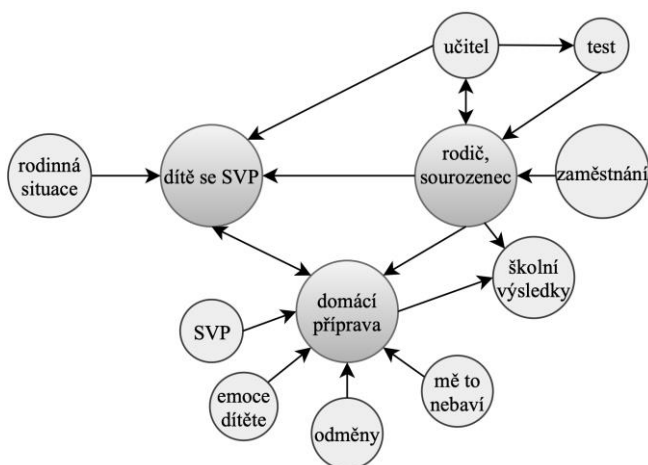
Další subkategorií je „**Měření cest**“, která se koncentruje na porovnávání mezi sourozenci, ale také na porovnávání dětí z pohledu rodičů. Výrok Q29 „Podporuji své dítě v tom, aby se při domácí přípravě nesrovnávalo se svým sourozencem, ale zaměřilo se na vlastní tempo.“ umísťovalo pět z šesti rodičů do nesouhlasného stanoviska. Nesouhlas rodičů vycházel ze dvou odlišných důvodů. Rodiče R1, R4 a R6 nesouhlasili, jelikož v jejich domácnosti ke srovnávání nedochází, a proto vnímají podporu jako nepotřebnou. Vysvětlují to věkovým rozdílem mezi sourozenci a v důsledku toho jsou vnímány jako samostatné jednotky. R4: „oni se nesrovnávají, takže my vlastně se ani nesnažíme, že by starší jako: ‘Já už jsem v tvém věku tohle a tohle’, takže to oni nedělají“. Rodič R3 naopak nesouhlasí z jiného důvodu, a tím je srovnávání ním samotným z hlediska dovedností: „já se přiznám, že je hodně srovnávám, srovnávám ho s oběma, třeba: ‘Dívej se, jak píše, netlačí na to, má to krásné’“. R2 komentoval výrok s ohledem na vzájemné srovnávání dětí samotných, nikoli ze strany rodiče: „oni se furt hašteří, jeden druhému říká, že je blbej, ten druhý mu zas řekne ... oni se strašně dobírají“. Rodič je však aktivně nevede k tomu, aby se vzájemně neshazovali. R5 výrok komentoval spíše neutrálně, jelikož se připravují společně a mají mezi sebou minimální věkový rozdíl (o rok mladší sourozenec), a tak jsou na podobné úrovni.

Poslední kategorie „**Jsme v cíli?**“ mapuje efekt přípravy u dítěte se SVP, zda se jeho vzdělávací cesta blíží naplnění. Kategorie je rozdělena na dvě subkategorie. První z nich, „**Záblesky cíle**“, zachycuje vnímání odrazu domácí přípravy pohledem rodičů. Tím, že výrok Q19 „*Domácí příprava je nepotřebná, jelikož dítě nejvíce kompenzuje své vzdělávací potřeby ve škole/v PSPP.*“ byl všemi rodiči odmítnut, zatímco s výrokem Q20 „*Domácí příprava je důležitá pro zmírnění vzdělávacích obtíží dítěte a vidím, že díky ní postupně dosahuje pokroků v činnostech náročných kvůli jeho SVP.*“ většina rodičů souhlasila, se potvrzuje validita těchto výroků a význam domácí přípravy jako důležité součásti vzdělávací cesty. Výrok Q16 „*Domácí příprava posiluje sebevědomí mého dítěte.*“ hodnotila většina rodičů souhlasně a dodává, že díky ní získávají jejich děti jistotu. R6: „*je si jistější do té školy, že když má hlavně třeba před těma testama, tak potom jde a ví, že ví a má ten pocit připravenosti*“. Podobně rodič R2 zmiňuje pozitivní změnu v souvislosti se změnou učitelky a celkovém dopadu na sebevědomí. R2 uvedl: „*v momentě od září, kdy vlastně má nového učitele, tak najednou to jde, víc se snaží doma a má větší sebevědomí*“. Naopak rodiče R1 a R5 nevnímají domácí přípravu jako faktor posilující sebevědomí dítěte. Rodič R5 uvádí spíše opak a dítě si tak více uvědomuje svou odlišnost a vnímá ji negativně, protože má pocit, že musí vynakládat více úsilí než ostatní. Výrok Q17 „*Pravidelná domácí příprava se pozitivně projevuje na školních výsledcích dítěte.*“ umístili všichni rodiče do souhlasného stanoviska. V souvislosti s výrokem rodiče uvedli, že díky přípravě si jejich dítě udržuje stabilně dobrý prospěch a vyhýbá se zhoršení známek. Například rodič R6 uvedl: „*kdyby moje dítě do té školy nic nedělalo, určitě by to bylo poznat, bez domácí přípravy by se zhoršilo určitě*“. Podobný názor na účinek domácí přípravy má také R4: „*myslím, že by se to bez domácí přípravy rozjelo a ty známky by byly horší*“. Význam domácí přípravy podporuje uvedená zkušenost rodičů, kdy se vynaložené úsilí přímo projevilo v hodnocení dítěte. Rodič R1 potvrzuje přímou zkušenost: „*ted'ka jsme měli pěkné známky z prověrek díky tomu, že jsme opravdu na tom zapracovali a byl z toho dobrý pocit i u mě i u [D1]*“. Tento efekt shrnuje i kód „velké úsilí přináší ovoce“, který přímo zazněl ve výpovědi rodiče R2: „*ted'ka to nese ovoce, protože moje dítě dostalo jedničku, takže dneska přišlo šťastné*“. Také rodič R5 popisuje intenzivní přípravu jako faktor vedoucí k úspěchu: „*na to jsme drilovali jako blázni, takže ta příprava se tam vždycky projeví*“. Za další efekt domácí přípravy je považováno také posílení pocitu vyrovnání se svým spolužákům. Jak uvádí rodič R3: „*ted' to tak hrotím i skrz to, aby v té škole před spolužákama nebyl úplně mimo mísu*“, na podporu tohoto pocitu poukazuje také R5: „*my vlastně s ním pracujeme proto, aby tam nebyly pocity, že je lůzr*“.

Poslední subkategorie „**Výmoly na cestách**“ představuje způsob, jakým rodiče reagují na školní neúspěchy, které jsou přirozenou součástí vzdělávací cesty dítěte se SVP. S výrokem Q18 „*Když se mé dítě navzdory dlouhé domácí přípravě setká s neúspěchem, snažím se ho podpořit tak, aby neztratilo motivaci a snažilo se dále.*“ pět rodičů souhlasilo. Uvedli, že děti bývají školními neúspěchy často zklamané a snaží se je v těchto situacích povzbudit a podpořit, aby neztratily motivaci a věřily, že se jim příště povede lépe. R6 zdůraznil snahu nevytvářet ze školních neúspěchů stres kvůli své vlastní zkušenosti ze školních let: „*já mám postoj a snažím se, aby z toho nebyl stres a strach, že když se přinese špatná známka, že je to neštěstí, protože já jsem měla vždycky strach přinést horší známku*“.

4.5.3 Shrnutí interpretace dat

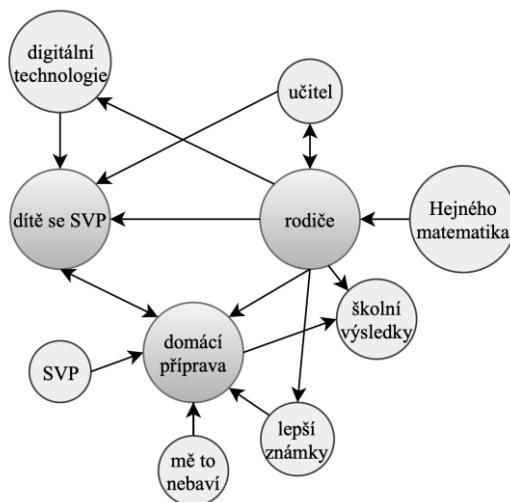
Pro přehlednost a hlubší porozumění informacím od dětí se SVP, učitelek a rodičů jsou uvedeny vztahové modely, které slouží k lepší vizualizaci. Pro každou rodinu jsou popsány samostatné vztahové modely.



Obrázek 1 Vztahový model u dítěte č. 1

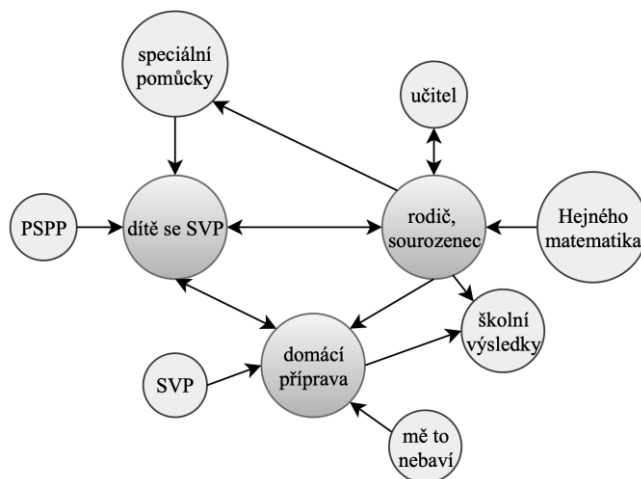
Na dítě č. 1 výrazně působí rodinná situace. Díky tomu je podle učitelky málo motivované k aktivitě a projevům ve výuce. Domácí příprava je zcela závislá na přímé pomoci rodiče, který ho aktivně řídí a vede. Bez účasti rodiče by příprava neprobíhala vůbec. Rodič však čelí časovému omezení kvůli dvěma zaměstnáním, což ovlivňuje přípravu. K aktivnímu zapojení rodiče často dochází až v souvislosti s oznámením testu. K samotné realizaci jsou zpravidla nezbytné tzv. „pohonné hmoty“, tedy odměny. Dítě samotné není motivované k domácí přípravě a uvádí, že její realizace nebaví. Rodič je zároveň v pravidelném kontaktu s učitelkou, která dítě podporuje i mimo vyučování. Domácí příprava je silně ovlivněna SVP dítěte, kvůli nimž se společně věnují intenzivněji

problematickému předmětu. Vliv má rovněž emoční ladění dítěte, které způsobuje, že rodič s dítětem zvládne pouze splnit domácí úkoly, zatímco další činnosti již nejsou možné. Školní výsledky dítěte jsou pak více odrazem úsilí rodiče.



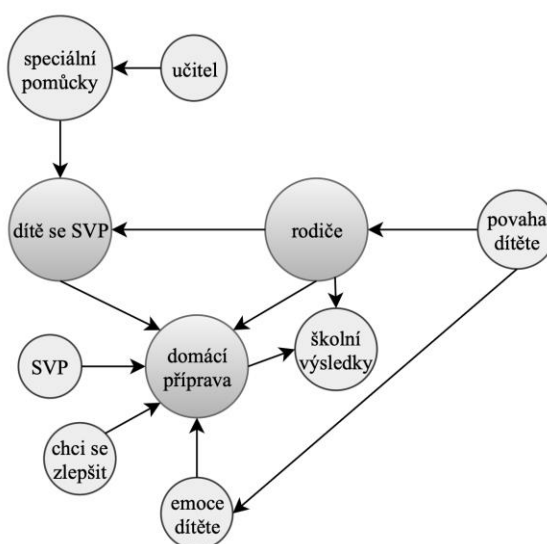
Obrázek 2 Vztahový model u dítěte č. 2

U dítěte č. 2 došlo k výrazné změně po nástupu nové učitelky, jejíž vstřícnější a podporující přístup pozitivně ovlivnil motivaci k domácí přípravě a přispěl k lepším výsledkům a vyššímu sebevědomí dítěte. Učitelka a rodič mají domluvenou oboustrannou spolupráci. Pro dítě jsou zásadní digitální technologie, jejichž využití v domácí přípravě iniciuje rodič, nikoliv učitelka. Rodiče jsou aktivně zapojeni, přímo pomáhají dítěti a vysvětlují mu problematické učivo, zejména v matematice. To však hodně souvisí s Hejného matematikou, kterou rodiče neznali a nerozumí ji. Motivace dítěte k domácí přípravě je ambivalentní – na jedné straně usiluje o lepší známky stejně jako rodič, na druhé straně přiznává nezájem a nechut', což částečně vychází z obtížnosti Hejného matematiky.



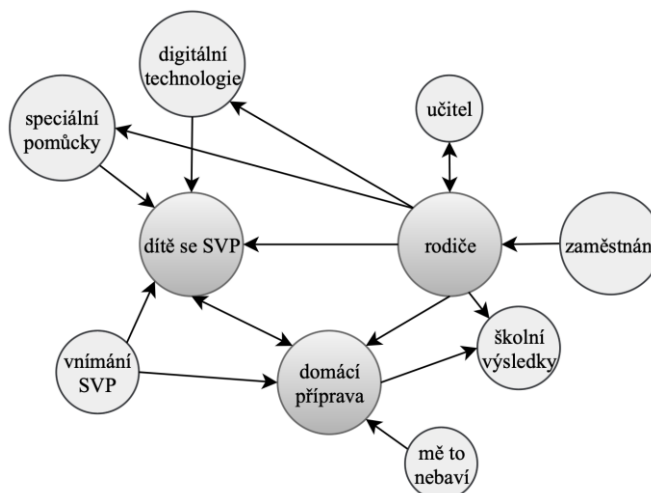
Obrázek 3 Vztahový model u dítěte č. 3

U dítěte č. 3 se kromě domácí přípravy pozitivně projevuje i podpora prostřednictvím PSPP, která je zajištěna ve škole a dítěti výrazně pomohla. Učitelka a rodič jsou domluveni na oboustranné spolupráci, přičemž učitelka podporuje způsob domácí přípravy, který rodič s dítětem realizuje. Volba pomůcek závisí na iniciativě rodiče, který namísto digitálních technologií upřednostňuje speciální pomůcky. Ty se ukazují jako stěžejní a mají na dítě se SVP pozitivní vliv. Mezi dítětem a rodičem nejde jen o přímou pomoc rodiče, ale o vzájemnou interakci. Dítě rodiči vysvětluje učivo z Hejného matematiky, jemuž rodič nerozumí, aby mu následně mohl pomoci úkol vyřešit. Mezi nimi jde rovněž o směnný obchod – dítě se připravuje, aby potěšilo rodiče a následně získalo od něj pochvalu. Samotnou domácí přípravu iniciuje rodič a bez jeho přítomnosti by vůbec neprobíhala, protože jej nebaví. Přesto je pro něj důležitá, neboť ho do ní rodič nutí zapojovat. Opakovaně se ukazuje, že úsilí má zásadní vliv na školní výsledky, které jsou mnohdy pílí rodiče.



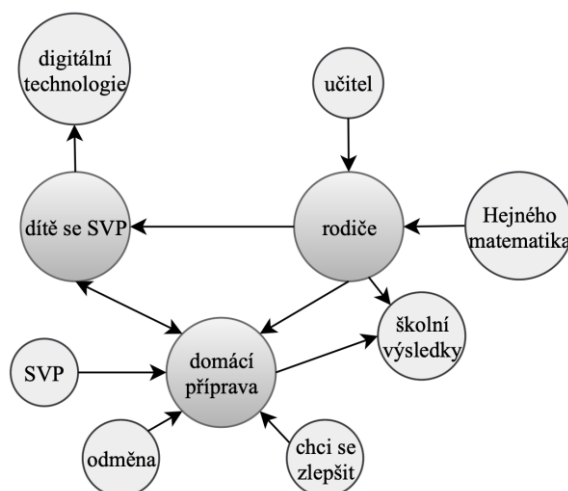
Obrázek 4 Vztahový model u dítěte č. 4

Dítě č. 4 v domácí přípravě využívá speciální pomůcky, které byly doporučeny učitelkou, kterého dítě silně obdivuje, jak uvedl sám rodič: „pro moje dítě je opravdu modla“. Tyto pomůcky se ukazují pro dítě jako velmi efektivní. Průběh domácí přípravy ovlivňuje složitá povaha dítěte, která je pro rodiče náročná a kvůli které se často objevují silné emoční výlevy dítěte, které narušují její průběh a vyžadují opatrný přístup rodiče. Výraznou změnou oproti jiným dětem je vnitřní motivace ke zlepšení dovedností a rodič ho proto nemusí k přípravě nutit. Domácí příprava se přizpůsobuje jeho SVP a společně s rodičem se dítě zaměřuje na problematický předmět.



Obrázek 5 Vztahový model u dítěte č. 5

U dítěte č. 5 je domácí příprava silně ovlivněna vysokou iniciativou rodiče, který aktivně vyhledává, vytváří nebo kupuje vhodné pomůcky, včetně digitálních technologií i speciálních pomůcek. Rodič vnímá důležitost přípravy pro zmírnění obtíží a i přes pracovní vytížení se snaží do ní aktivně zapojovat, avšak právě kvůli zaměstnání příprava někdy zaostává. Mezi rodičem a učitelkou je oboustranná domluva o spolupráci, která je podpořena intenzivní komunikací. Dítě samo přiznává, že ho domácí příprava nebaví a k jejímu plnění potřebuje přímé zapojení rodiče. Významným faktorem je negativní vnímání vlastních SVP, jelikož dítě jej vnímá jako handicap, což se promítá do jeho vztahu k domácí přípravě. Přesto se následně pozitivně odráží na školních výsledcích, což je zapříčiněno i snahou rodiče.



Obrázek 6 Vztahový model u dítěte č. 6

U dítěte č. 6 hraje důležitou roli vnitřní motivace k domácí přípravě, která je posilována touhou po zlepšení svých dovedností. Zároveň se objevuje i vnější motivace ve formě odměn. Dítě samo iniciuje využití digitálních technologií k vlastnímu rozvoji, aniž by k tomu

bylo vedeno rodičem. Rodič je aktivně zapojen do domácí přípravy, ale omezení přichází zejména v oblasti matematiky, konkrétně u Hejného matematiky, která je pro něj náročná. Komunikace mezi učitelkou a rodičem je spíše jednosměrná a odehrává se pouze podle potřeb, jak uvádí U3: „*s nimi obecně komunikace není pravidelná, jen prostě podle potřeb*“. Vliv SVP je patrný v potřebě přizpůsobení domácí přípravy.

5 ZÁVĚRY VÝZKUMU A DISKUZE

V této kapitole se budeme zabývat závěry výzkumu diplomové práce a budeme se podrobně věnovat odpovědím na stanovené výzkumné otázky, což bude vyplývat z interpretace získaných dat (viz kap. 4.5). Závěry výzkumu budou zasazeny do kontextu zjištěných výsledků ze zahraničních výzkumů. Na závěr kapitoly uvedeme doporučení do praxe a limity výzkumu.

Hlavní výzkumnou otázkou bylo: „**Jak probíhá domácí příprava rodičů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami?**“. Domácí příprava rodičů s dětmi se SVP je v praxi především výsledkem rodičovské intuice a jejich snahy o maximální podporu svého dítěte. Ačkoliv některé prvky domácí přípravy jsou ovlivněny doporučením ze školského poradenského zařízení, konkrétně z PPP, samotná realizace domácí přípravy vychází spíše z vlastní iniciativy rodičů a jejich dosavadních zkušeností. V zásadě došlo k přijetí diagnózy ze strany rodičů, což se následně promítlo do úprav podoby domácí přípravy a přístupu rodičů k ní a k dětem.

Domácí příprava je silně řízena rodiči a klíčovou roli v ní sehrávají matky. Ty zpravidla organizují celý průběh přípravy, vyhledávají a zajišťují vhodné doplňkové materiály k procvičení. Otcové, pokud jsou do domácí přípravy zapojeni, se orientují převážně na specifickou oblast domácí přípravy, zatímco matky se do ní zapojují komplexně. V případech, kdy není přítomen otec, bývá do pomoci zapojen sourozenec. Dítěti se SVP nepomáhá tedy pouze jeden člověk, ale vždy je pomoc sdílena ve dvou lidech. To částečně potvrzuje výzkum od Yildirim (2022), ve kterém bylo ve shodě s naším výzkumem zjištěno, že primární odpovědnost za veškeré vzdělávací činnosti dětí se SVP nesou jejich matky. Také bylo uvedeno, že mezi matkou a otcem nedochází ke vzájemné kooperaci při podpoře domácích a školních činností dítěte, což je v rozporu s naším zjištěním.

Pomoc rodiče v domácí přípravě spočívá ve formě přímé asistence, kdy rodič sedí s dítětem, vysvětluje mu problematické oblasti, kontroluje správnost řešení a poskytuje mu rady. Výzkum ukázal nezbytnost přítomnosti a přímé pomoci rodiče během domácí přípravy, neboť dítě vyžaduje průběžnou pomoc, zejména s porozuměním zadání, které se prokázalo jako problematické nejen u dětí s dyslexií. S metaforou pojetí rodiče jako „průvodce“ na vzdělávací cestě dítěte koresponduje výzkum od Maryani et al. (2018), který poukázal na roli rodiče jako mentora, který doprovází své dítě a poskytuje mu podporu, a to jak doma, tak i ve škole. Rodič by měl podle tohoto výzkumu nejdříve poznat styl učení dítěte a jeho

obtíže v učení a následně jej doprovázet s ohledem na jeho individuální potřeby a styl učení. Výsledky našeho výzkumu však ukázaly, že rodiče neznají a také nehledají učební styl svého dítěte, zda efektivněji zpracovává informace vizuálně, sluchově nebo s potřebou pohybu. Věnují se především těm oblastem, které aktuálně považují za akutní a problematické, tedy takové, jež vyžadují jejich cílenou pozornost.

V kontrastu s naším zjištěním, že rodiče se aktivně zapojují do domácí přípravy, stojí výzkum od Touloupis (2021), který se zaměřil na zkoumání rodičovského zapojení do domácích úkolů dětí se SPU v období distanční výuky během pandemie. Tento výzkum poukázal na převážně kontrolující typ zapojení rodičů do domácí přípravy, které je založené na příkazech tzv. „*parental control*“. Oproti zapojení, které je založené na poskytování podpory a vedení tzv. „*parental support*“, které nemělo mezi rodiči takové zastoupení. V našem zjištění se v kontextu tohoto výzkumu více potvrdil model „*parental support*“, který je v souladu s metaforickým pojetím rodičů jako „průvodců“.

Z časového hlediska probíhá domácí příprava nejčastěji ve večerních hodinách kvůli volnočasovým aktivitám dětí, které mají hned po škole. Pouze v jednom případě je domácí příprava rozfázovaná do celého dne. Časování domácí přípravy je flexibilní, jelikož se neprokázalo její pevné časové ukotvení jako nezbytné. Naopak mnohem důležitější se z pohledu rodičů i učitelů jeví pravidelnost domácí přípravy, která napomáhá k vytvoření pracovních návyků a slouží jako vhodný předpoklad pro pokračování dítěte na pomyslné „vzdělávací cestě“. Učitelky kladou důraz zejména na každodenní trénink hlasitého čtení, který se z výzkumu prokázal jako zásadní u dětí s dyslexií. Průběh domácí přípravy se u pěti z šesti rodin neomezuje pouze na splnění domácích úkolů zadaných učitelkou ve vyučování. Rodiče sami iniciují pokračování domácí přípravy procvičováním a upevňováním školních dovedností, kde se SVP dětí projevují nejintenzivněji. Lze tedy konstatovat, že se rodiče svojí snahou a iniciativou snaží o kompenzaci obtíží.

Významným limitem, který rodiče identifikovali a ovlivňuje průběh a efektivitu domácí přípravy, je obtížnost Hejného matematiky, jež se na dané základní škole vyučuje. Ačkoliv jsou učitelky názoru, že zadávají pouze ty úkoly, o kterých se domnívají, že je dítě zvládne s dopomocí rodiče vyřešit, ukázalo se, že rodiče této Hejného metodě nerozumí, jelikož podle ní nebyli oni sami vyučováni. To snižuje jejich schopnost efektivně vysvětlit učivo a ztěžuje ochotu dítěti pomoci. V případě dítěte s dyskalkulií postrádají domácí úkoly z Hejného matematiky dle rodiče smysl, neboť mu nadiktuje správné řešení, čímž dochází k popření samotného cíle domácích úkolů, kterým je podle učitelky procvičení a upevnění

probíraného učiva. Ve všech případech se však ale neukázala potřeba externího doučovatele, který by nahradil rodiče v domácí přípravě svého dítěte se SVP, což je v rozporu se zjištěním ve studii od Ybañez et al. (2024), která se zaměřila na zjištění úrovně zapojení rodiče do domácí přípravy dětí se SPU z 5. ročníku. Ve výzkumu bylo zjištěno, že rodiče často volí externí podporu, která by se s dítětem učila. Podobné výsledky byly zjištěny také ve studii od Maryani et al. (2018), který poukázal na roli rodiče jako vyhledavatele vhodného doučování pro své děti jakožto formy pomoci při učení. Zajištění doučování plyne zejména z pracovní vytíženosti rodiče a neschopnosti vysvětlit vše svým dětem. Pracovní vytíženost rodičů v našem výzkumu nebyla většinou potvrzena, a tak nezasahuje do průběhu domácí přípravy. Přestože bylo zjištěno, že se rodiče necítí být schopni vysvětlit Hejného matematiku, nepotřebují zajistit doučování pro své dítě. Dle mého názoru je postup zapojených rodičů do mého výzkumu vhodný, neboť se díky tomu posiluje vztah mezi rodičem a dítětem v kontextu vzdělávání a rodič díky tomu má přehled o pokrocích svého dítěte.

Dalším faktorem, který ovlivňuje průběh domácí přípravy, jsou emoční projevy dítěte. Ty se ukázaly jako rozhodující pro rozvinutí domácí přípravy a pokračování v dalším procvičení problematických oblastí učiva po splnění domácích úkolů. Aktivita nad rámec školního zadání jsou v takových situacích eliminovány. Emoce hrály důležitou roli i ve výzkumu od Baliber-Duallo (2025), který poukázal na výrazný stres, zvýšenou emoční zátěž na straně rodičů, což může přecházet až do úzkostí, a to zejména co se týče jejich výchovy. To se v našem výzkumu nepotvrdilo, jelikož rodiče diagnózu dítěte přijali a ihned se jí přizpůsobili. V našem výzkumu se jeví pouze jako stresující emoční projevy dítěte.

Z našeho výzkumu vyplynulo, že děti mají nízkou vnitřní motivaci k domácí přípravě. Vnímají ji jako povinnost, nikoliv jako činnost, která by pro ně měla smysl a přinášela jim radost. Naopak se ukázalo, že mají k domácí přípravě odpor. Do jisté míry to souvisí s předměty, které ovlivňují jejich SVP a zažívají v nich neúspěch. Motivace je převážně vnější, a to snahou buď o výborné výsledky nebo odměny, které děti vnímají jako lákadlo. Realizace probíhá zejména kvůli iniciaci ze strany rodiče, který dítě k přípravě opakovaně vybízí a připomíná mu jeho školní povinnosti. Pouze ve dvou případech je znatelná vnitřní motivace dítěte ke zlepšení dovedností.

Z hlediska prostředí, ve kterém domácí příprava probíhá, se ukázalo jako důležité klidné a nerušené studijní prostředí. Naopak potřeba organizovaného pracovního prostředí,

jako je psací stůl v dětském pokoji, se neukázala jako zásadní, neboť domácí příprava probíhá v kuchyni, kde rodič na dítě přímo dohlíží a usměrňuje jeho pozornost.

Učitelky vyjadřují převážně spokojenost s podobou domácí přípravy. Oceňují snahu a spolupráci rodičů na cílené podpoře. Pouze v jednom případě byla zaznamenána výhrada, která směřovala k nedostatečné motivaci rodiče a nižší podpoře svého dítěte.

První dílčí výzkumnou otázkou bylo: **„Jaké digitální technologie a speciální pomůcky využívají děti se speciálními vzdělávacími potřebami při realizaci domácí přípravy?“**. Výsledky výzkumu ukázaly, že každá ze zapojených rodin v určité míře využívá buď digitální technologie, speciální pomůcky nebo obojí současně. Tyto podpůrné prostředky slouží především k vypracování domácích úkolů nebo k procvičení učiva nad rámec běžné přípravy.

Digitální technologie hrají v domácí přípravě některých rodin významnou roli. Vnímány jsou především jako motivační a interaktivní prvek. Rodiče ve shodě s dětmi uváděli využití tabletů, mobilních telefonů nebo notebooků, na kterých pracují s různými online nebo staženými aplikacemi. Mezi využívané online aplikace, které nabízí již vytvořené procvičující cvičení, patří „Školákov“, „Wordwall“, „Umímečesky“ a „MATIKA.in“, která je využívána k procvičení Hejného matematiky. Z aplikací ke stažení děti využívají aplikaci „Matemág“ a „Duolingo“, která navzdory zaměření na anglický jazyk rozvíjí i čtenářské dovednosti. Využití těchto aplikací nevyplývá z doporučení učitelek, ale z iniciativy rodičů a dětí.

V některých rodinách mají digitální technologie klíčový význam z hlediska motivace dítěte, což je dle mého názoru zapříčiněno jejich rozmachem v dnešní době, který zvyšuje atraktivitu pro děti. Benefitem digitálních technologií je motivace, která vytváří pocit „hry“, přestože podporuje proces učení. To potvrdila i zahraniční studie Torsani (2025), která ukazuje, že digitální technologie umožňují vytvářet hravou a nenásilnou formu učení, čímž přispívají k vyšší motivaci dítěte a lepší soustředěnosti, která se rovněž v našem výzkumu ukázala jako problematická u dětí se SVP. V tomto výzkumu byly zmíněny i konkrétní aplikace jako „Kahoot“ a „Quizlet“, které umožňují přetvářet domácí přípravu do zábavné formy. Tento výzkum by mohl být zdrojem inspirace pro domácí přípravu i českých dětí se SVP. Pozitivně jsou digitální technologie vnímány i ve výzkumu od Amzalag (2021). Přestože není výzkum zaměřen na naši cílovou skupinu, tedy děti se SVP, poukazuje na příležitost digitálních technologií, konkrétně her, rozvíjet dovednosti důležité pro 21. století, jako jsou digitální gramotnost, spolupráce apod. Taktéž je ve shodě

s naším výzkumem a výzkumem od Torsani (2025) zdůrazněna vyšší motivace technologiemi.

Nicméně ne všemi rodinami byly digitální technologie hodnoceny pozitivně v souvislosti s vyšší motivací. Dvě rodiny zdůraznily, že digitální technologie nemotivují jejich děti k učení, ale spíše k trávení svého volného času na sociálních sítích. V jednom případě je spatřen potenciál motivace k učení prostřednictvím digitálních technologií, ale rodiče, konkrétně matka, nedokáže tuto motivaci vhodně uchopit a využít. Přesto je možné u většiny říci, že digitální technologie jsou vnímány pozitivně jako činnost, ke které je nemusí nutit.

Speciální pomůcky jsou využívány v návaznosti na konkrétní SVP dítěte. Rodiče se ukázali jako aktivní v hledání vhodných pomůcek a materiálů, ať už formou nákupu ve specializovaných kamenných prodejnách nebo formou online nákupu. Podobné výsledky přináší i výzkum od Ybañez et al. (2024), kde rodiče nejčastěji projevovali aktivitu právě ve stahování online výukových materiálů. Výzkum také upozorňuje na rostoucí zapojení rodičů do vzdělávání jejich dětí, ale poukazuje i na rizika spojená s digitální gramotností a dostupností technologií pro rodiny.

Pro děti s dyslexií se jako nejúčinnější speciální pomůcka prokázala barevná čtecí fólie, díky které dítěti lépe vyniknou písmena a usnadňuje mu čtení. Využívají ji tedy k pravidelnému tréninku čtení v rámci domácí přípravy. Děti s dyskalkulií používají zase počítadla, a to jako nástroj kontroly pro své výpočty. Další speciální pomůckou využívanou pouze v jedné rodině je Logicco Piccolo. Ve více rodinách využívají speciální knihy a pracovní sešity zaměřené na konkrétní obtíže dítěte. Kromě speciálních pomůcek využívají i běžné pomůcky, jako jsou kartičky se souhrnem učiva, které jim slouží zejména k vypracování úkolu nebo k opakování před blížícím se testem. Zvláštní skupinu podpůrných prostředků tvoří stolní hry, které jsou hojně využívány ve třech rodinách. Rodiče je vnímají jako důležité pro rozvoj logického uvažování, pozornosti a paměti dítěte. Mezi konkrétní stolní hry využívané v rodinách patří logopedický double, Brainbox, pexeso a různé karetní hry.

Na základě zjištění lze konstatovat, že digitální technologie jsou prostředkem pro vyšší motivaci a názorné procvičování probíraného učiva, zatímco speciální pomůcky jsou vnímány jako funkční podpora pro konkrétní problematické dovednosti dítěte.

Druhou dílčí výzkumnou otázkou bylo: „**Jaké rozdíly vnímají rodiče v domácí přípravě mezi dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho sourozencem bez těchto potřeb?**“. Z výzkumu vyplynulo, že rodiče vnímají mezi svými dětmi rozdíly, zejména v míře samostatnosti, časové náročnosti domácí přípravy a jejich emočním prožívání.

Z hlediska samostatnosti se ukázalo, že dítě se SVP vyžaduje více trpělivosti ze strany rodiče, a to především při vysvětlování učiva a vypracovávání domácích úkolů. Jak již bylo uvedeno v hlavní výzkumné otázce, dítě se SVP potřebuje přímou pomoc a vedení, na rozdíl od sourozence, který zvládá domácí přípravu samostatně. U sourozence bez SPU dochází ze strany rodičů převážně k monitorování, zatímco u dětí se SVP jsou rodiče aktivně zapojeni a přímo dohlíží na průběh domácí přípravy. Podobné výsledky ukázal také výzkum od Rahmani et al. (2024), ve kterém bylo zjištěno, že žáci 4. a 5. ročníků základní školy bez SVP vypracovávají domácí úkoly převážně samostatně, aniž by potřebovali přímou pomoc rodičů, která byla naším výzkumem zjištěná u dětí se SVP. V tomto výzkumu je samostatnost pojímána jako žádoucí výsledek výchovy v rodině.

Rodiče se také shodli, že domácí příprava dítěte se SVP je výrazně časově náročnější než u jeho sourozence bez výukových obtíží. Důvodem je časté nepochopení zadání a pomalejší pracovní tempo. Dalším důvodem časové nenáročnosti domácí přípravy sourozence bez výukových obtíží je skutečnost, že obvykle nepotřebuje procvičovat učivo nad rámec zadaného domácího úkolu z výuky. Pouze v jednom případě rodič uvedl, že sourozenec trénuje psaní navíc, protože je dítě se SVP o rok starší a rodič se domnívá, že společná příprava mladšímu dítěti neublíží. Věnuje se tedy oběma současně, aby byla domácí příprava vyrovnanější. Někteří rodiče uvedli, že jejich děti bez SPU zvládnou domácí úkoly již ve škole při zadávání učitelkou a doma se jim už nemusí věnovat, zatímco jejich sourozenci se SVP potřebují nejen domácí úkol pečlivě s pomocí rodiče udělat, ale i opakovaně navíc procvičovat podle jejich SVP (číst, psát, počítat). Rozdíly z hlediska časové náročnosti nejsou pouze subjektivní, jelikož ji potvrzuje i výzkum od Maryani et al. (2018). V tomto výzkumu bylo zjištěno, že žáci se SVP potřebují pro splnění úkolů více času než jeho vrstevníci bez výukových obtíží, přičemž jednou z hlavních příčin je mimo jiné právě nepochopení zadání, které potvrdilo i naše zjištění.

Rozdíly se objevují i v emočním zvládnutí domácí přípravy. V některých rodinách rodiče pozorují u svého dítěte se SVP častější negativní emoční projevy, které mohou být spojeny s odporem k této činnosti, nízkou motivací, nepochopením učiva nebo i momentální

unaveností. V souvislosti s těmito emocemi lze domácí přípravu u některých dětí vnímat jako „emoční horskou dráhu“.

Třetí dílčí výzkumnou otázkou bylo: „**Jak se odráží domácí příprava na rozvoji dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?**“. Díky výzkumu bylo zjištěno, že domácí příprava má u většiny dětí se SVP pozitivní vliv na jejich školní výsledky, což se projevuje do jejího vnímaného významu všemi zúčastněnými stranami – dítětem, rodiči i učitelkami.

Pravidelná a cílená domácí příprava pomáhá dítěti udržovat stabilní výkon a přispívá k předcházení zhoršení prospěchu. Byla zjištěna přímá zkušenost s účinkem domácí přípravy a konkrétním projevením v hodnocení, a to jak v testu, tak i na vysvědčení. Tato zjištění jsou v souladu s výzkumem od Salonen (2024), který se zaměřil na vliv rodičovského zapojení na školní výsledky dětí bez SVP. Studie potvrdila, že aktivní zapojení rodičů má pozitivní dopad na školní úspěšnost dítěte. Stejně výsledky byly zaznamenány i v našem výzkumu, kde se rodiče aktivně zapojují do domácí přípravy dítěte se SVP, což se rovněž odráží ve zlepšení jeho školních výsledků.

Domácí příprava se rovněž jeví jako důležitá pro splynutí se třídním kolektivem. Tam, kde je v rodině domácí příprava cílená a rodiče se do ní aktivně zapojují, se děti se SVP ve třídě vyrovnají spolužákům, kteří nemají podpůrné opatření a zapojují se stejně jako oni do běžných školních činností. Zapojené učitelky hodnotí spolupráci rodičů a jejich účast na domácí přípravě jako přínosnou, neboť přispívá ke zmírnění výukových obtíží dětí, a především jim to usnadňuje jejich práci.

Odras domácí přípravy není zjevný pouze z hlediska výkonu dítěte ve škole, ale odráží se i do vnímání dítěte. Díky ní dochází k posílení sebevědomí a jistoty. Rodiče uvedli, že cílená domácí příprava vytváří jistotu u dítěte a cítí se díky ní lépe připraven. To jsou však subjektivně vnímané pocity rodičů. Nicméně u některých žáků je z pohledu učitelek efekt nejasný – buď nedokáží posoudit posun dítěte kvůli tomu, že jej učí prvním rokem, nebo je zřejmá nízká motivace rodičů k aktivnímu zapojení ve výuce.

Obecně lze shrnout, že domácí příprava má pro dítě se SVP smysl, pokud je systematická, pravidelná a zacílená na speciální vzdělávací potřeby dítěte. Odráží se nejen na školních úspěších dítěte, ale také na posílení sebevědomí a jistoty.

5.1 Doporučení do praxe

Na základě výzkumu zaměřeného na domácí přípravu rodičů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je možné formulovat několik konkrétních doporučení pro pedagogickou praxi.

Výzkum poukázal na potíže, které rodiče zažívají s domácími úkoly z Hejného matematiky. Tyto obtíže se promítají do jejich subjektivního pocitu neschopnosti s vysvětlením učiva nebo s pomocí s domácími úkoly. V tomto kontextu je možné doporučit, aby učitelky, v souladu s principy individuálního přístupu, využívaly diferencované domácí úkoly, které by lépe odpovídaly schopnostem a zájmům jednotlivých žáků. Doporučení se vztahuje nejen k žákům s dyskalkulií, ale rovněž k žákovi s tzv. dvojí výjimečností, u něhož učitelka uvedla, že mu postačuje výuka a domácí úkoly nepotřebuje. V takovém případě by bylo vhodné zadávat úkoly zaměřené na procvičení konkrétních výukových obtíží, nebo naopak na rozvoj silných stránek či zájmů dítěte.

Další doporučení se týká rozšíření teoretických znalostí učitelek o specifikách jednotlivých speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Některé učitelky vyjádřily nejistotu při doporučování konkrétních podpůrných pomůcek pro domácí přípravu. Zde se ukazuje prostor pro větší metodickou podporu učitelek směřovanou k rodičům. Z výpovědí rodičů vyplynulo, že nedostávají žádná doporučení od školy, a proto ji realizují intuitivně. Doporučení je směřováno k pravidelnější komunikaci mezi učitelkami, rodiči a případně také učiteli speciálně pedagogické péče. Komunikace by se měla zaměřit na podobu domácí přípravy – jakým způsobem by si učitelky představovaly spolupráci rodičů s dítětem doma. Zároveň by si měli vzájemně sdělovat jejich postřehy v pokrocích dítěte, aby bylo možné sledovat posun a přemýšlet tak o dalších možnostech jeho rozvoje. Vhodné by bylo přejít od formální komunikace zaměřené pouze na prospěch k poskytování konkrétních doporučení pro domácí přípravu. Rodiče by tak nebyli odkázáni pouze na vlastní intuici a iniciativu, ale měli by k dispozici podněty přímo od učitelky, která s dítětem tráví značnou část dne ve škole.

Doporučení směřuje i k rodičům, a to ve smyslu větší motivace dítěte se SVP k domácí přípravě. Jako motivující prvek se v souladu s jinými výzkumy jeví využití digitálních technologií, které jsou dnes běžnou součástí života dětí. Důležité je změnit vnímání domácí přípravy jako nepříjemné povinnosti na příležitost k pokroku a formě zábavy. Děti se SVP se budou na své „vzdělávací cestě“ připravovat vždy více než jejich spolužáci a bude je to

stát větší úsilí, proto je důležité hledat různé způsoby, jak je motivovat do domácí přípravy. S tím se pojí doporučení do praxe, a tím je hledání efektivního stylu učení, který bude dětem co nejvíce vyhovovat a podle toho domácí přípravu přizpůsobit.

Motivace je důležitá i v oblasti čtení. Rodiče mohou motivovat ke čtení volbou vhodného žánru, které dítě baví a zajímá. Z výzkumu vyplynulo, že problémy ve čtení dále souvisí i s dalšími problémy, např. s porozuměním zadání v jiných předmětech. Je vhodné vést nejen děti s dyslexií k pravidelnému, ideálně hlasitému, čtení. Motivační se jeví i společné čtení rodiče s dítětem, které posiluje pocit podpory. Pro děti s dysgrafií a dyslexií lze doporučit zapojení aktivit na propojení pravé a levé mozkové hemisféry, které přispívají ke koordinaci oka a ruky. Doporučené aktivity je možné zakomponovat do každodenní domácí přípravy.

5.2 Limity výzkumu

Do výzkumu bylo zapojeno šest dětí se SVP, šest rodičů a tři třídní učitelky. Jistým limitem je skutečnost, že se výzkum uskutečnil pouze na jedné základní škole. Lze totiž předpokládat, že postupy jako např. komunikace mezi učiteli a rodiči, budou obdobné a typické pro tuto školu. S tím souvisí i další limit, kterým je zapojení venkovské školy. V budoucím výzkumu by bylo vhodné zařadit více škol, včetně škol městských, kde se dá očekávat odlišná míra a forma spolupráce mezi školou a rodinou. Dalším limitem je zapojení dětí převážně se SPU. Bylo by přínosné zaměřit se i na děti s jinými typy SVP, které mohou aplikovat v domácí přípravě jiné postupy pro ně specifické. Výzkum byl navíc orientován především na rodiče, kteří se aktivně podílejí na podpoře svých dětí. Limitem zde může být nedostatečné prozkoumání jejich postojů, např. obecně ke vzdělání, které by mohlo ovlivnit jejich přístup k domácí přípravě.

Mezi další limity patří absence zkoumání rozdílů mezi rodinami s odlišným socioekonomickým statusem. Tento aspekt nebyl ve výzkumu zahrnut vzhledem k citlivosti informací o finančních a sociálních podmínkách rodin. Významným limitem je rovněž vytvoření Q-typů s výroky pro potřeby Q-metodologie. U výroků kombinujících dvě proměnné („emoční a časové hledisko“, „odměny a tresty“, „organizované a nerušené studijní prostředí“) měli někteří rodiče obtíže s jejich tříděním, jelikož se ztotožňovali pouze s jedním aspektem, resp. proměnnou.

ZÁVĚR

V diplomové práci jsme se věnovali problematice domácí přípravy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na prvním stupni základní školy. Práce byla rozdělena na část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsme vymezili základní pojmy související s rodinou, jejími funkcemi a specifiky výchovy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále jsme se zaměřili na definici pojmu speciální vzdělávací potřeby a jeho legislativní ukotvení, na roli školských poradenských zařízení a na specifika vybraných specifických poruch učení identifikovaných metodou analýzy dokumentů u zapojených dětí. V kapitole věnované domácí přípravě jsme zdůraznili její význam jako součást vzdělávacího procesu, důležitost role rodičů a vytvoření vhodných podmínek pro efektivní průběh včetně využití digitálních technologií a speciálních pomůcek.

V praktické části práce jsme pomocí analýzy dokumentů školských poradenských zařízení vytvořili kazuistiky jednotlivých dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně jsme prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů s dětmi a učitelkami a Q-metodologie s rodiči zkoumali průběh domácí přípravy. Dále jsme se zaměřili na zjištění, jaké digitální technologie a speciální pomůcky jsou při domácí přípravě využívány, jaké rozdíly vnímají rodiče mezi domácí přípravou dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho sourozencem bez těchto potřeb a jak se domácí příprava odráží na rozvoji dítěte – nejen v oblasti výsledků učení, ale i v pokroku, aktivitě ve výuce a vnímaném sebevědomí. Stanované výzkumné otázky navazovaly na výzkumné cíle.

Na základě analýzy dat bylo zjištěno, že v domácí přípravě a jejím průběhu hrají zásadní roli rodiče, kteří ji intenzivně řídí a iniciují, jelikož děti prokázaly nízkou vnitřní motivaci k domácí přípravě. Rodiče se snaží o podporu vzdělávací cesty jejich dětí. Primární odpovědnost za organizaci a průběh domácí přípravy nesou matky, které aktivně vyhledávají vhodné podpůrné prostředky a přímo řídí její realizaci. Domácí příprava probíhá za přímé asistence rodiče, který dítěti pomáhá, a to zejména s porozuměním učivu i zadáním úkolu. Nezahrnuje pouze splnění domácích úkolů, ale také cílené procvičování problematických oblastí v návaznosti na speciální vzdělávací potřeby dítěte. Namísto pevného časového vymezení je důležitá pravidelnost domácí přípravy, individuální přístup k potřebám dítěte a budování návyků plnění školních povinností. Výzkum rovněž odhalil, že digitální technologie a speciální pomůcky představují významnou podporu v domácí přípravě. Digitální technologie u některých dětí působí jako silný motivační prvek, zatímco speciální pomůcky cílí na konkrétní obtíže dětí a usnadňují rozvoj jejich dovedností. Objevily se

i rozdíly v domácí přípravě mezi dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich sourozenci bez těchto potřeb. Rozdíly jsou patrné zejména v míře jejich samostatnosti, povaze poskytované podpory rodiči, časové náročnosti a u některých dětí i v emočních projevech. Z hlediska dopadu domácí přípravy na rozvoj dítěte bylo zjištěno, že cílená a pravidelná domácí příprava se pozitivně odráží nejen na školních výsledcích, ale také na sebevědomí a jistotě dětí. Učitelky v této souvislosti vnímají domácí přípravu jako významnou pomoc, která přispívá k eliminaci rozdílů mezi spolužáky a usnadňuje jejich práci ve výuce. Celkově lze shrnout, že domácí příprava hraje klíčovou roli v podpoře vzdělávacího procesu a rozvoji dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména pokud je cílená, pravidelná, systematická a přizpůsobená individuálním potřebám dítěte.

V závěru práce jsou diskutována naše zjištění se zjištěním zahraničních výzkumů, přičemž některá jsou ve shodě a jiná v kontrastu. Na základě zjištění jsou navržena doporučení pro praxi v oblasti diferenciací domácích úkolů a komunikace mezi školou a rodinou o možnostech rozvoje, podpory a podoby domácí přípravy dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami.

Závěrem lze podotknout, že podpora dětí se speciálními vzdělávacími potřebami by měla být vnímána jako dlouhodobá „vzdělávací cesta“, při níž je zejména na počátku nezbytná podpora rodičů, která by v součinnosti s učitelem měla postupně přecházet v osamostatňování dítěte a pouštění tzv. „lešení“. Učitel však i nadále hraje v podpoře dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami významnou roli, protože je to právě on, který rozhoduje nejen o tom, co se ve výuce odehrává, ale i tom, co se od žáka očekává v rámci jeho domácí přípravy.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí. (2025). *F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností*. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. <https://mkn10.uzis.cz/prohlizec/F81>
- Amzalag, M. (2021). Parent attitudes towards the integration of digital learning games as an alternative to traditional homework. *International Journal of Information and Communication Technology Education*, 17(3), 151–167. <https://doi.org/10.4018/IJICTE.20210701.0a10>
- Babtie, P., & Emerson, J. (2018). *Dítě s dyskalkulií ve škole*. Portál.
- Balharová, K. (2019). Děti se specifickými poruchami učení. In L. Bittmannová & kolektiv, *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: Co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami* (s. 7–20). Pasparta.
- Baliber-Duallo, R. (2025). Peaks and valleys of parents of children with special educational needs. *International Multidisciplinary Research Journal*, 2(3), 91–100. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15004372>
- Bartoňová, M. (2006). *Kapitoly ze specifických poruch učení*. Masarykova univerzita.
- Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Paido.
- Bartoňová, M. (2018). *Specifické poruchy učení: text k distančnímu vzdělávání*. Paido.
- Baslerová, P., Felcmanová, L., Michalík, J., Barvíková, J., Čadová, E., Janková, J., Ješina, O., Kasíková, H., Klenová, I., Sladká Mikulášková, L., Petráš, P., Raindl, M., & Vrbová, R. (2023). *Katalog podpůrných opatření: Obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. Wolters Kluwer.
- Beneš, P. (2019). *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami*. Grada.
- Beníšková, T. (2007). *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. Grada.
- Čadová, E. (2023). Charakteristiky jednotlivých stupňů podpůrných opatření. In P. Baslerová, L. Felcmanová, J. Michalík, J. Barvíková, E. Čadová, J. Janková, O. Ješina, H. Kasíková, I. Klenová, L. Sladká Mikulášková, P. Petráš, M. Raindl, & R. Vrbová (Eds.), *Katalog podpůrných opatření: Obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání* (s. 24–34). Wolters Kluwer.

- Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Portál.
- Čapek, R. (2013). *Učitel a rodič: spolupráce, třídní schůzka, komunikace*. Grada.
- Dunovský, J. (1999). Poruchy rodiny ve vztahu k dítěti. In J. Dunovský (Ed.), *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly* (s. 101–110). Grada.
- Dunovský, J., & Kovařík, J. (1999). Rodina. In J. Dunovský (Ed.), *Sociální pediatrie: vybrané kapitoly* (s. 91–100). Grada.
- Fischer, S., Škoda, J., Svoboda, Z., & Zilcher, L. (2014). *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Triton.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Portál.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy*. Grada.
- Hlad'o, P. (2011). *Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol*. Mendelova univerzita.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Burow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95(5), 435–450. <https://doi.org/10.1086/461854>
- Hornáková, M. (Ed.). (2010). *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Chráska, M. (2007). *Metody pedagogického výzkumu: vědecký výzkum a analyzování, statistické metody, výhody a nevýhody kvantitativního přístupu, měření v pedagogickém výzkumu, metody zpracování výsledků, sběr dat: základy kvantitativního výzkumu*. Grada.
- Chráska, M., & Kočvarová, I. (2015). *Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta humanitních studií.
- International Dyslexia Association. (©2024). *Gifted and Dyslexic: Identifying and Instructing the Twice Exceptional Student Fact Sheet*. <https://dyslexiaida.org/gifted-and-dyslexic-identifying-and-instructing-the-twice-exceptional-student-fact-sheet/>
- Jedlička, R. (2018). Předpoklady žákova učení a školní úspěšnosti. In J. Kořa & J. Slavík (Eds.), *Pedagogická psychologie pro učitele: Psychologie ve výchově a vzdělávání* (s. 290–296). Grada.
- Jochmannová, L., & Kimplová, T. (Eds.). (2022). *Psychologie zdraví: biologické, psychosociální, digitální a spirituální aspekty*. Grada.

- Jucovičová, D. (2014). *Specifické poruchy učení a chování*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Jucovičová, D., & Žáčková, H. (2015). *Jak se učit s dítětem se specifickou poruchou učení a s poruchou pozornosti?: určeno žákům a studentům se specifickými poruchami učení a s poruchou pozornosti a jejich rodičům a učitelům*. Jucovičová Drahomíra PaedDr. - nakladatelství D + H.
- Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka s SVP*. Raabe.
- Kendíková, J. (2020). *Vademecum asistenta pedagoga*. Pasparta.
- Kimpllová, T., Němcová, L., & Svoboda, J. (2023). *Psychologie rodiny*. Grada.
- Kolář, Z. (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Grada.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky*. Portál.
- Krejčová, L. (2013). *Žáci potřebují přemýšlet: co pro to mohou udělat jejich učitelé*. Portál.
- Krejčová, L., Bodnářová, Z. et al. (2014). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. Edika.
- Kroupová, K., Baše, L., Hanáková, A., Krahulcová, K., Martinková, E., Pastieriková, L., Regec, V., Růžicka, M., Urbanovská, E., & Vožechová, J. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Grada.
- Lojová, G., & Vlčková, K. (2011). *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Portál.
- Majerčíková, J., & Petrů Puhrová, B. (2017). Everyday family experience: A child's home preparation for school. *Acta Educationis Generalis*, 7(2), 17–29. <https://sciendo.com/article/10.1515/atd-2017-0010>
- Maryani, I., Kusainun, N., Fatmawati, L., Erviana, V. Y., Wangid, M. N., & Mustadi, A. (2018). Parents' roles in overcoming elementary students' learning difficulties. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 7(4), 305–312. <http://doi.org/10.11591/ijere.v7i4.15015>
- Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. SPN.
- Matějček, Z. (2013). *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. Portál.
- Matějček, Z. (2017). *Rodiče a děti*. Vyšehrad.
- Matoušek, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Sociologické nakladatelství.

- Mertin, V. (2013). *Výchova bez trestů*. Wolters Kluwer.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (©2013–2025). *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. https://msmt.gov.cz/file/44243_1_1/
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2017). *Analýza prvního roku implementace společného vzdělávání I*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR. <https://msmt.gov.cz/file/44371>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2023). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. edu.cz. <https://edu.gov.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>
- Novák, T. (2013). *Jak vychovat sebevědomé dítě*. Grada.
- Otradovec, J. (2003). *Klinická neurooftalmologie*. Grada.
- Packer, N. (2017). *The teacher's guide to SEN*. Crown House Publishing Limited.
- Paulík, K. (2017). *Psychologie lidské odolnosti*. Grada.
- Pešatová, I., & Tomická, V. (2019). *Společné vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení*. Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem.
- Petrů Puhrová, B. (2017). Zapojení rodičů do domácí přípravy dítěte na vyučování: Přehledová studie. *Paidagogos*, 2016(2), 90–106. <https://www.paidagogos.net/issues/2016/2/article.php?id=5>
- Plaňava, I. (2000). *Manželství a rodiny: struktura, dynamika, komunikace*. Doplněk.
- Pokorná, V. (2015). *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. Portál.
- Pol, M., Hloušková, L., Lazarová, B., Novotný, P., & Sedláček, M. (2013). *Když se školy učí*. Masarykova univerzita.
- Portešová, Š. (2011). *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Portál.
- Procházka, M. (2012). *Sociální pedagogika*. Grada.
- Průcha, J. (2020). *Psychologie učení: teoretické a výzkumné poznatky pro edukační praxi*. Grada.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Portál.

- Rahmani, L. A., Rexhepi, B. R., & Gagica-Rexhepi, F. (2024). The importance of homework for students in primary schools. *International Journal of Religion*, 5(5), 271–285. <https://doi.org/10.61707/jynn4g70>
- Říčan, P. (2013). *S dětmi chytře a moudře: psychologie výchovy pro rodiče a prarodiče*. Portál.
- Salonen, V. (2024). Influence of parental involvement on academic achievement in elementary school children in Finland. *International Journal of Psychology*, 9(6), 39–54. <https://doi.org/10.47604/ijp.3127>
- Shenaar-Golan, V. (2015). Hope and subjective well-being among parents of children with special needs. *Child & Family Social Work*, 22(1), 306–316. <https://doi.org/10.1111/cfs.12241>
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika: vyučovací proces, učivo a jeho výběr, metody, organizační formy vyučování*. Grada.
- Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika*. Grada.
- Stehlíková, M. (2018). *Nadané dítě: jak mu pomoci ke štěstí a úspěchu*. Grada.
- Střelec, S. (Ed.). (2005). *Studie z teorie a metodiky výchovy II*. Masarykova univerzita.
- Šedřová, K. (2009). Tiché partnerství: vztahy mezi rodiči a učitelkami na prvním stupni základní školy. *Studia Paedagogica*, 14(1), 27–52. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18676>
- Škoda, J., & Doulík, P. (2011). *Psychodidaktika: metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Grada.
- Šulová, L. (2014). *Význam domácí přípravy pro začínajícího školáka*. Wolters Kluwer.
- Švamberk, Š., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2013). *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Grada.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál.
- Torsani, S. (2025). From classroom to caregiving: Technology as a tool for special educational needs inclusion, a case study. *Computer Assisted Language Learning Electronic Journal (CALL-EJ)*, 26(2), 149–172. <https://doi.org/10.54855/callej.252626>

Touloupis, T. (2021). Parental involvement in homework of children with learning disabilities during distance learning: Relations with fear of COVID-19 and resilience. *Psychology in the Schools*, 58(12), 2345–2360. <https://doi.org/10.1002/pits.22596>

Vágnerová, M., & Lisá, L. (2021). *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.

Včelka: Aplikace pro získání pevných základů ve vzdělání. (©2025). Úvod. Levebee. <https://www.vcelka.cz>

Velemínský, M., & Kukla, L. (Eds.). (2023). *Vybrané kapitoly ze sociální pediatrie*. Zdravotně sociální fakulta, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. (2016). <https://msmt.gov.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>

Vyhláška č. 248/2019 Sb. Vyhláška, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů. (2019). <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=38710>

Ybañez, Y. L., Ponce, J., Recaña, J., Cañete, J. J., Opingo, K. M., & Mangubat, R. (2024). Parental engagement in supporting children with learning difficulties. *British Journal of Teacher Education and Pedagogy*, 3(2), 26–37. <https://doi.org/10.32996/bjtep.2024.3.2.4>

Yildirim, B. (2022). Parents' views on their role in the educational process of their children with special needs. *HAYEF: Journal of Education*, 19(3), 210–215. <https://doi.org/10.5152/hayef.2022.10>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. (2024). <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Portál.

Zíkl, P., Bendová, P., Maněna, V., & Maněnová, M. (2011). *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Grada.

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek 1 <i>Vztahový model u dítěte č. 1</i>	77
Obrázek 2 <i>Vztahový model u dítěte č. 2</i>	78
Obrázek 3 <i>Vztahový model u dítěte č. 3</i>	78
Obrázek 4 <i>Vztahový model u dítěte č. 4</i>	79
Obrázek 5 <i>Vztahový model u dítěte č. 5</i>	80
Obrázek 6 <i>Vztahový model u dítěte č. 6</i>	80

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 <i>Přehled vztahů mezi participanty</i>	51
Tabulka 2 <i>Kategorie, subkategorie a ukázka kódů u dětí.....</i>	54
Tabulka 3 <i>Kategorie, subkategorie a ukázka kódů u učitelek</i>	59
Tabulka 4 <i>Kategorie, subkategorie a ukázka kódů u rodičů</i>	65

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Aj. A jiné

Angl. Anglicky

Apod. A podobně

Atd. A tak dále

IVP Individuální vzdělávací plán

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Např. například

PPP Pedagogicko-psychologická poradna

PSPP Předmět speciálně-pedagogické péče

Resp. Respektive

SPC Speciálně-pedagogické centrum

SPU Specifické poruchy učení

SVP Speciální vzdělávací potřeby

Tj. To jest

Tzv. Tak zvaný

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Informovaný souhlas pro učitelky

Příloha P II: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha P III: Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha P IV: Návrh polostrukturovaného rozhovoru pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami

Příloha P V: Návrh polostrukturovaného rozhovoru pro učitelky

Příloha P VI: Návrh Q-metodologie pro rodiče

Příloha P VII: Ukázka otevřeného kódování

Příloha P VIII: Ukázka Q-metodologie

PŘÍLOHA P I: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO UČITELKY



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já, níže podepsaná/ý, souhlasím se zapojením do výzkumu, který se věnuje domácí přípravě rodičů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a který je součástí diplomové práce, jejíž autorkou je Anna Majerová.

Mým podpisem souhlasím s následujícími body:

- Byl/a jsem seznámena s cíli a metodou výzkumu, včetně požadavku nahrávat rozhovor. Audiozáznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepisu bude smazán.
- Současně jsem byl/a informován/a o tom, že má pravá identita bude v rámci dodržování etiky výzkumu tzv. anonymizována. Nikde tedy nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, které by sloužily k mé identifikaci.
- Potvrzuji, že jsem měl/a možnost se výzkumníka zeptat na vše, co jsem považoval/a za potřebné vědět a na tyto mé dotazy jsem dostal/a srozumitelnou odpověď.
- Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit.
- Jsem informován/a, že mám možnost odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží výzkumník – výše uvedená autorka diplomové práce a druhý účastník výzkumu.

Jméno a příjmení účastníka výzkumu:

Podpis účastníka výzkumu:

Podpis výzkumníka:

V..... dne.....

PŘÍLOHA P II: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE



INFORMOVANÝ SOUHLAS

Já, níže podepsaná/ý, souhlasím se zapojením do výzkumu, který se věnuje domácí přípravě rodičů s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami a který je součástí diplomové práce, jejíž autorkou je Anna Majerová.

Mým podpisem souhlasím s následujícími body:

- Byl/a jsem seznámena s cíli a metodami výzkumu, včetně požadavku nahrávat rozhovor. Audiozáznam rozhovoru nebude poskytnut třetím stranám a po přepisu bude smazán.
- Současně jsem byl/a informován/a o tom, že má pravá identita bude v rámci dodržování etiky výzkumu tzv. anonymizována. Nikde tedy nebude uvedeno mé jméno či jiné osobní údaje, které by sloužily k mé identifikaci.
- Potvrzuji, že jsem měl/a možnost se výzkumníka zeptat na vše, co jsem považoval/a za potřebné vědět a na tyto mé dotazy jsem dostal/a srozumitelnou odpověď.
- Jsem informován/a, že mám možnost kdykoliv od spolupráce na výzkumu odstoupit.
- Jsem informován/a, že mám možnost odmítnout odpovědět na jakoukoliv otázku.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží výzkumník – výše uvedená autorka diplomové práce a druhý účastník výzkumu.

Jméno a příjmení účastníka výzkumu:

Podpis účastníka výzkumu:

Podpis výzkumníka:

V..... dne.....

PŘÍLOHA P III: INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO RODIČE



INFORMOVANÝ SOUHLAS

Vážení rodiče,

jmenuji se Anna Majerová a jsem studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. V rámci své diplomové práce provádím výzkum zaměřený na domácí přípravu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tímto bych Vás chtěla požádat o souhlas k rozhovoru s Vaším dítětem.

Veškeré informace budou anonymizovány a použity výhradně pro účely výzkumu. Žádné jméno dítěte, učitele ani název školy nebude nikde uvedeno. Po přepsání do textové podoby bude celý audiozáznam smazán. Dítě má navíc kdykoliv právo odmítnout odpovědět na otázku nebo od spolupráce na výzkumu odstoupit.

V případě dotazů mě neváhejte kontaktovat na e-mailové adrese: a1_majerova@utb.cz.

Dále Vás žádám o souhlas k nahlédnutí do dokumentů dítěte vystavených školským poradenským zařízením. Poskytnuté údaje budou anonymizovány, nebude použito jméno, ani jiné citlivé údaje, aby nedošlo k identifikaci dítěte. Poskytnuté údaje budou sloužit pouze pro zpracování praktické části diplomové práce a nebudou poskytovány třetí osobě.

Souhlasím s rozhovorem s audiozáznamem: ano – ne

Souhlasím s poskytnutím údajů z dokumentů vystavených ŠPZ: ano – ne

Jméno dítěte:

Jméno zákonného zástupce dítěte:

Podpis zákonného zástupce dítěte:

Ve..... dne.....

PŘÍLOHA P IV: NÁVRH POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU PRO DĚTI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Rozhovor se bude týkat tvojí domácí přípravy. Smyslem tohoto rozhovoru je zjistit, kolik času věnuješ domácí přípravě, co všechno se doma učíš a s kým se nejčastěji učíš.

Maminka a tatínek mi dali souhlas, abych mohla náš rozhovor nahrávat. Budu proto mít u sebe telefon, který použiji jako diktafon, abych si mohla náš rozhovor zaznamenat. Nahrávka bude sloužit pouze pro mě a nikde ji nebudu pouštět. Dělam to proto, abych si nemusela během našeho povídání dělat poznámky a rozhovor tak nezabral zbytečně moc času. Je to pro tebe takhle v pořádku?

Úvod

- Měl jsi dnes nějaký hezký zážitek ve škole?
- Jaký předmět tě ve škole nejvíce baví a proč?
- Který předmět tě naopak moc nebaví a proč?

Oblast č. 1 – Obecně o domácí přípravě

- Jakým způsobem se obvykle připravuješ doma na školu?
- Dělaš kromě domácích úkolů, které ti paní učitelka zadá, ještě nějaké úkoly navíc? Například nějaké pracovní listy?
- Jak často se doma učíš? Učíš se například pravidelně každý den, nebo se učíš nárazově jenom před psaním testu?
- Kolik času v průměru si myslíš, že většinou strávíš učením? Hraješ třeba déle nějaké hry, nebo se déle připravuješ do školy?
- Jakému předmětu se nejvíce věnuješ ve své domácí přípravě? A proč zrovna tomuto předmětu?
- Proč se věnuješ domácí přípravě?

Oblast č. 2 – Průběh domácí přípravy

- Kdy se domácí přípravě věnuješ? Po škole, jak přijdou rodiče z práce, nebo večer až na poslední chvíli?

- Jak probíhá tvé učení, když se musíš něco do školy naučit? Máš nějaký oblíbený způsob, jakým se učíš do školy?
- Používáš nějaké pomůcky, které ti pomáhají při přípravě do školy?
- Doporučuje ti paní učitelka nějaké aplikace nebo dává ti navíc nějaké pracovní listy?
- Dává ti něco navíc oproti ostatním spolužákům?
- Ubírá ti paní učitelka něco oproti jiným spolužákům?

Oblast č. 3 – Spolupráce s rodiči

- Kdo z rodičů ti při domácí přípravě nejvíce pomáhá?
- Má to maminka s tatínkem nějak rozdělené (například s maminkou se věnuješ českému jazyku a s tatínkem matematice)?
- Co konkrétně dělají maminka nebo tatínek, aby ti pomohli v domácí přípravě?
- Co ti doma rodiče slíbí nebo jak tě odmění, když si splníš domácí přípravu? A co se naopak stane, když domácí přípravu neuděláš?
- Chodíš za maminkou nebo za tatínkem sám, že máš nějaký domácí úkol, nebo tě musí rodiče upozorňovat, že nějaký úkol máte?

Oblast č. 4 – Význam domácí přípravy

- Jak moc je pro tebe důležité se připravovat do školy?
- Co tě nejvíce baví na domácí přípravě?
- Máš radost, když se ti něco povede?
- Vidiš u sebe zlepšení nebo lepší výsledky, když se připravuješ do školy?

Závěr

- Jak by sis představoval ideální domácí přípravu?
- Bavíš se s někdy se svými spolužáky, kolik času jim trvá domácí příprava a kolik zase tobě?

Tímto bych ti mockrát chtěla poděkovat za rozhovor.

PŘÍLOHA P V: NÁVRH POLOSTRUKTUROVANÉHO ROZHOVORU PRO UČITELKY

Rozhovor se bude týkat žáka z Vaší třídy, který má speciální vzdělávací potřeby. Ráda bych touto formou zjistila Váš názor na domácí přípravu tohoto žáka.

Rozhovor bude nahráván na diktafon pro účely mého výzkumu. Tímto Vás prosím o souhlas s nahráváním našeho rozhovoru.

Identifikační otázky

- Kdy jste se poprvé během Vaší pedagogické praxe setkala s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jak dlouho tedy působíte v pedagogické praxi?
- Jak dlouho pracujete s tímto konkrétním žákem?

Oblast č. 1 – Role domácí přípravy

- Co to pro Vás znamená, když se řekne domácí příprava?
- Co si myslíte, že může domácí příprava konkrétně žákovi/žákyni [jméno] se speciálními vzdělávacími potřebami přinést?
- Jaký má podle Vás význam domácí přípravy pro daného žáka/pro danou žákyni?
- Jakou konkrétní podobu by podle Vás měla domácí příprava ideálně mít u tohoto žáka/u této žákyně?
 - Kolik času by se měli věnovat domácí přípravě?
 - Jak často by se měli věnovat domácí přípravě?
 - Na co by se měli především zaměřit?

Oblast č. 2 – Průběh domácí přípravy

- Jakým způsobem komunikujete s rodiči o podobě a průběhu domácí přípravy žáka/žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami a o tom, jak by mohla vypadat?
 - Poskytujete rodičům doporučení k domácí přípravě, nebo si je sami vyžadují?
- Kdo Vás nejčastěji informuje o průběhu domácí přípravy žáka/žákyně a jak tyto informace o průběhu získáváte?

- Pomocí jakých způsobů, metod zjišťujete, že domácí příprava opravdu probíhá?

Oblast č. 3 – Komunikace s rodičem, učitelem PSPP

- Jak probíhá komunikace s rodiči žáka/žákyně [jméno] se speciálními vzdělávacími potřebami?
 - Jak často a jakou formou probíhá tato komunikace?
 - Jaké informace si s rodiči předáváte?
- Jak aktivně se rodiče zajímají o to, jak se jeho dítěti ve škole daří, a mají zájem s Vámi konzultovat nebo ladit postupy domácí přípravy?
- Jak probíhá komunikace mezi Vámi a učitelem, který má na starosti speciálně pedagogickou péči žáka?
- Jak probíhá komunikace mezi Vámi, učitelem speciálně pedagogické péče a rodiči žáka?

Oblast č. 4 – Domácí úkoly

- Jaké přínosy a jaké omezení spatřujete v domácích úkolech?
- Zadáváte žákovi/žákyni [jméno] k domácí přípravě stejné domácí úkoly jako ostatním žákům ve třídě, nebo máte jiný postup?

Oblast č. 5 – Doporučení pro domácí přípravu

- Poskytujete rodičům doporučení ohledně pomůcek nebo materiálů, které by mohli využít při domácí přípravě se svým dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami, aby podpořili jeho optimální rozvoj?
 - O jaké pomůcky se jedná?
 - O jaké materiály se jedná? Na co jsou zaměřené?

Oblast č. 6 – Efekt domácí přípravy na vzdělávání

- Jak se podle Vás odráží domácí příprava na výsledcích žáka/žákyně [jméno] se speciálními vzdělávacími potřebami (na jeho aktivitě v hodině, na jeho pozornosti, na jeho známkách, na jeho chování)?
 - Zkusíte popsat nějakou situaci, kdy jste tento odraz domácí přípravy odhalila?

- Do jaké míry podle Vás může soustavná domácí příprava kompenzovat obtíže žáka/žákyně [jméno] ve vzdělávání?
 - V čem to kompenzuje?

Závěr

- Je něco, na co jsem ve své rané fázi výzkumníka zapomněla a je to ve vztahu k tomuto tématu podle Vás důležité?

Tímto bych Vám chtěla mockrát poděkovat za Váš čas a ochotu.

PŘÍLOHA P VI: NÁVRH Q-METODOLOGIE PRO RODIČE

Identifikační otázky

1. Žije Vaše dítě v domácnosti s oběma rodiči, nebo ho máte ve střídavé péči?
2. Jaké je Vaše povolání a vzdělání, případně druhého rodiče?
3. Jak probíhal porod dítěte?
4. Mělo Vaše dítě odklad povinné školní docházky?
5. V jakých oblastech se Vaše dítě potýká s největšími obtížemi?
6. Kdy a jak se začaly objevovat problémy u dítěte?
7. Kdo dal podnět k tomu, aby Vaše dítě bylo vyšetřeno v pedagogicko-psychologické poradně?
8. Jaký má Vaše dítě vztah se spolužáky?

Tematický blok – Vyrovnání se rodiče s odlišnými potřebami dítěte

Q1: Po překonání prvotního šoku jsem se smířil/a s tím, že mé dítě potřebuje individuální přístup k učení – více času, trpělivosti.

Q2: Uvědomuji si, že po návratu z práce věnuji více času a péče domácí přípravě mého dítěte.

Tematický blok – Skloubení profesního a osobního života

Q3: Kvůli své profesi je pro mě časově náročné věnovat se domácí přípravě mého dítěte.

Q4: Cítím se schopný/á efektivně vysvětlit učivo a pomoci svému dítěti s doučením v předmětech, ve kterých má obtíže.

Q5: Vzhledem k celkové náročnosti je pro mě jednodušší zajistit pro své dítě doučovatele nebo jinou třetí osobu, která mu pomůže s domácí přípravou.

Tematický blok – Průběh domácí přípravy s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami

Q6: Způsob domácí přípravy mého dítěte zůstal stejný i po diagnostikování jeho speciálním vzdělávacích potřeb.

Q7: Domácí přípravu s dítětem realizujeme každý den ve stanoveném čase.

Q8: V domácí přípravě se zaměřujeme hlavně na předměty, ve kterých má dítě největší obtíže.

Q9: S učitelem dítěte komunikuji ohledně možností a podoby domácí přípravy, aby kompenzovala obtíže dítěte.

Q10: Moje dítě by bez mé podpory, pomoci jiného člena rodiny nebo doučovatele domácí přípravu nezvládlo.

Q11: Jsem jediný/á, kdo se věnuje domácí přípravě dítěte, druhý rodič nebo sourozenec se do ní nezapojuje.

Q12: Během domácí přípravy aktivně pomáhám svému dítěti s učivem i domácími úkoly a vysvětluji mu obtížné části.

Q13: Během domácí přípravy pouze monitoruji činnost dítěte a nijak do ní nezasahuji.

Q14: V domácí přípravě dítě často pracuje nad rámec zadaných domácích úkolů, které mu přidělí učitel ve vyučování.

Q15: Vnímám domácí přípravu jako zdroj stresu pro mě i mé dítě.

Tematický blok – Odraz domácí přípravy na rozvoji dítěte

Q16: Domácí příprava posiluje sebevědomí mého dítěte.

Q17: Pravidelná domácí příprava se pozitivně projevuje na školních výsledcích dítěte.

Q18: Když se mé dítě navzdory dlouhé domácí přípravě setká s neúspěchem, snažím se ho podpořit tak, aby neztratilo motivaci a snažilo se dále.

Q19: Domácí příprava je nepotřebná, jelikož dítě nejvíce kompenzuje své vzdělávací potřeby ve škole/v předmětu speciálně pedagogické péče.

Q20: Domácí příprava je důležitá pro zmírnění vzdělávacích obtíží dítěte a vidím, že díky ní postupně dosahuje pokroků v činnostech náročných kvůli jeho speciálním potřebám.

Tematický blok – Strategie při realizaci domácí přípravy

Q21: Snažím se vést své dítě k tomu, aby vnímalo domácí přípravu jako příležitost ke zlepšení, a ne jako povinnost či zdroj stresu (vnitřní motivace).

Q22: K domácí přípravě své dítě motivuji odměnami nebo tresty (vnější motivace).

Q23: Snažíme se s dítětem hledat optimální styl učení, který mu bude vyhovovat.

[illegible]

PŘÍLOHA P VII: UKÁZKA OTEVŘENÉHO KÓDOVÁNÍ

Polostrukturovaný rozhovor – dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

V32: Používáš nějaké pomůcky, které ti pomáhají při přípravě do školy?

D232: Jo, takový počítadlo.

V33: Na co ho používáš?

D233: No, kdybych si nebyl jistý, tak si to prostě radši spočítám, než abych to napsal a měl to hned špatně.

V34: A ještě něco?

D234: (přemýšlí).

V35: Nějakou další pomůcku do matematiky?

D235: Jo, jinak mám ještě takovej tahák na násobilku do deseti, ale ten nepoužívám, třeba ale jenom když píšeme test, tak si to jenom jako zopakuju. Ale jinak to jako schovám.

V36: A používáš ho i doma?

D236: Jo.

V37: Jaké pomůcky máš do českého jazyka? Třeba záložku na čtení?

D237: Záložku moc nepoužívám, spíš pravítkem jako. Jinak asi do češtiny nic.

V38: Doporučuje ti paní učitelka nějaké aplikace nebo dává ti navíc nějaké pracovní listy?

D238: Ehm... ne, nedoporučuje, ale do češtiny takový vyjmenovaný slova, takový jako hry, kdy máš prostě vyjmenovaný slova a ty tě prostě pomáhají ti to opakovat.

V39: Nevíš, jak se ta aplikace jmenuje?

D239: Ne-e, teďka si to nepamatuju.

V40: Co dalšího máš stáhnuté?

D240: Z matematiky mám normálně stáhlou hru, kde si to prostě radši počítám.

V41: A do čeho to máš stáhnuté?

D241: Já to mám na tabletu.

V42: A nějaké pracovní listy ti dává paní učitelka navíc?

D242: Nee, jen to, co ostatním. Jenom mamka vytiskne ty...to...už nakreslený indický násobení a do toho si napíšu jen ty čísla a počítám to.

počítadlo	bez doporučení učitelem na pomůcky a aplikace
taháky jako pomůcky	aplikace na tabletu
speciální pomůcky na čtení	matka zabezpečuje domácí přípravu techniky
využití aplikací	nic navíc od učitele

Polostrukturovaný rozhovor – učitelka

V14: Jaký má podle Vás význam domácí příprava pro tyto žáky?

U114: Velký význam má ta domácí příprava, neumím si představit, kdyby se s těma dvěma tak jako nepracovalo ...

V15: Došlo by podle Vás ke zhoršení prospěchu dítěte, kdyby se domácí přípravě tolik nevěnoval?

U115: Určitě ... tam fakt to drží ty maminky a říkám, já jsem jim i psala jako já si toho vážím, protože mně to ubírá práci, takže já jsem jim to i psala, že jim za tu domácí přípravu děkuju a byly rády a i psaly, že vlastně jsou rády, že i je někdo ocení. Jako myslím si, že ty maminky to potřebují, protože jako takhle jim to nikdo neřekne, no. Já v tom vidím velkou jako fakt velkou pomoc, jako kdyby to s nima nedělali, tak já si to neumím představit, že bych měla jako fakt ve třídě a teďka bych to musela sama zvládnout. Ale jako říkám bez té domácí přípravy by opravdu to takže velký dík rodičům za mě. Jako to fakt jsem hrozně ráda, že takhle spolupracují, no.

V16: Jakou konkrétní podobu by podle Vás měla domácí příprava ideálně mít u těchto tří žáků?

U116: Já si myslím, že za mě to je dostačující tak, jak to je, když to v beru v rámci té třídy, tak třeba někdy občas neví, ale to všechny děti v té třídě občas neví, takže já nemůžu po nich chtít, aby věděli úplně všechno ... a v rámci toho, co mají v těch papírech, tak prostě si myslím, že za mě to jako výborný.

domácí příprava má velký význam	prospěch drží rodič
ocenění práce matky učitelem	spokojenost s podobou domácí přípravy
usnadnění práce pro učitele	zmírnění rozdílů ve třídě
matky si zaslouží pochvalu	

Q-metodologie – rodič

Q27: *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje více mé trpělivosti než jeho sourozenec bez vzdělávacích obtíží. (Q-typ zařazen do 5)*

R286: Tak u mého druhého dítěte se ani nemusím dívat do těch sešitů, čte už dva roky, takže tam už jako vůbec, to je dobrý a prostě on jako nepotřebuje žádnou přípravu nic, takže...

V87: Zkusíte to ještě víc popsat, jaký je rozdíl v té trpělivosti mezi nimi?

R287: Se synem je to o dost jednodušší, tam se na to ani nemusím moc koukat, všechno zvládá sám. U toho prvního je to jiný, tam musím sedět s ním, víc mu to vysvětlovat a hlídat,

jestli to pochopil. Zabere to víc času a člověk na to potřebuje víc nervů, protože někdy to trvá, než to pochopí, hlavně v té Hejného matice, které přes ty svoje obtíže moc nechápe.

Q28: Domácí příprava dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je časově a emočně náročnější než příprava jeho sourozence bez těchto potřeb. (Q-typ zařazen do 3)

R288: Vyloženě emoční ne, že by strašně hodinu tam mě přemlouval nebo brečel, že ne, to ne, no.

V89: Jak to vnímáte časově?

R289: Časově jo, protože s tím druhým se vlastně skoro nepřipravuju, všechno zvládne sám. S [D2] naopak musíme sedět, vysvětlovat, procvičovat, a to zabere dost času. Ale emočně to nijak náročnější není, to je prostě v klidu, s ním se fakt dá dobře domluvit, jak jsem řekla.

Takže u této kartičky ano i ne.

Q29: Podporuji své dítě v tom, aby se při domácí přípravě nesrovnávalo se svým sourozencem, ale zaměřilo se na vlastní tempo. (Q-typ zařazen do 2)

R290: Oni se furt hašteří, jeden druhému říká, že je blbej, ten druhý mu zas řekne ... oni se strašně dobírají. Oni se strašně dobírají, ale já ji jako vyloženě nepodporuju v tom, aby se nesrovnávali, oni se tak jako hašteří oba. Já nevím tohle ...

V91: Jak je podporujete, aby se nesrovnávali mezi sebou?

R291: Oni se srovnávají, no tak si uvědomuje, že prostě je na tom hůř jako jo, že prostě jeho sourozenci to půjde asi ta škola vždycky líp. Asi je nijak moc nepodporuju... spíš jim říkám, ať se mezi sebou tak nehašteří, protože to může [D2] třeba mrzet.

samostatnost sourozence	vyžaduje přímou pomoc rodiče
sourozenec nepotřebuje domácí přípravu	srovnávací poznámky mezi sourozenci
vyžaduje přímou pomoc rodiče	pocit školní nevýhody
více času na přípravu oproti normě	bez podpory nesrovnávání sourozenců
trpělivost v pochopení učiva	tlumení hádek kvůli ochraně citů
emoční rovnováha v domácí přípravě	

PŘÍLOHA P VIII: UKÁZKA Q-METODOLOGIE

	0	1	2	3	4	5	6	
nejméně souhlasně	Q5: Vzhledem k celkové náročnosti je pro mě jednodušší zajistit pro své dítě doučovatele nebo jinou třetí osobu, která mu pomůže s domácí přípravou.	Q3: Kvůli své profesi je pro mě časově náročné věnovat se domácí přípravě mého dítěte.	Q4: Čítím se schopný/á efektivně vysvětlit učivo a pomoci svému dítěti s doučením v předmětech, ve kterých má obtíže.	Q1: Po překonání prvotního šoku jsem se smířil/a s tím, že mé dítě potřebuje individuální přístup k učení - více času, trpělivosti.	Q8: V domácí přípravě se zaměřujeme hlavně na předměty, ve kterých má dítě největší obtíže.	Q10: Moje dítě by bez mé podpory, pomoci jiného člena rodiny nebo doučovatele domácí přípravu nevládlo.	Q2: Uvědomuji si, že po návratu z práce věnuji více času a péče domácí přípravě mého dítěte.	nejvíce souhlasně
	Q11: Jsem jediný/á, kdo se věnuje domácí přípravě dítěte, druhý rodič nebo sourozenec se do ní nezapojuje.	Q7: Domácí přípravu s dítětem realizujeme každý den ve stanoveném čase.	Q6: Způsob domácí přípravy mého dítěte zůstal stejný i po diagnostikování jeho speciálních vzdělávacích potřeb.	Q9: S učitelem dítěte komunikuji ohledně možnosti a podoby domácí přípravy, aby kompenzovala obtíže dítěte.	Q12: Během domácí přípravy aktivně pomáhám svému dítěti s učivem i domácími úkoly a vysvětluji mu obtížné části.	Q14: V domácí přípravě dítě často pracuje nad rámcem zadaných domácích úkolů, které mu přidělí učitel ve vyučování.	Q17: Pravidelná domácí příprava se pozitivně projevuje na školních výsledcích dítěte.	
		Q15: Vnímám domácí přípravu jako zdroj stresu pro mě i mé dítě.	Q13: Během domácí přípravy pouze monitoruji činnost dítěte a nijak do ní nezasahuji.	Q21: Snažím se věst své dítě k tomu, aby vnímalo domácí přípravu jako přiléhlost ke zlepšení, a ne jako povinnost či zdroj stresu (vnitřní motivace).	Q18: Když se mé dítě navzdory dlouhé domácí přípravě setká s neúspěchem, snažím se ho podpořit tak, aby neztratilo motivaci a snažilo se dále.	Q16: Domácí příprava posiluje sebevědomí mého dítěte.		
		Q19: Domácí příprava je nepotřebná, jelikož dítě nejvíce kompenzuje své vzdělávací potřeby ve škole/v předmětu speciálně pedagogické péče.	Q22: K domácí přípravě své dítě motivuji odměnami nebo testy (vnější motivace).	Q23: Snažíme se s dítětem hledat optimální styl učení, který mu bude vyhovovat.	Q20: Domácí příprava je důležitá pro zminění vzdělávacích obtíží dítěte a vidím, že díky ní postupně dosahuje pokroků v činnostech náročných kvůli jeho speciálním potřebám.	Q27: Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje více než jeho sourozenec bez vzdělávacích obtíží.		
			Q29: Podporuji své dítě v tom, aby se při domácí přípravě nesrovnávalo se svým sourozencem, ale zaměřilo se na vlastní tempo.	Q25: Speciální pomůcky nebo materiály využíváme v domácí přípravě a přinášejí mému dítěti očekávaný přínos.	Q24: Při domácí přípravě využíváme digitální technologie či různé aplikace, které se zaměřují na oblasti, ve kterých má mé dítě obtíže.			
				Q26: Pro efektivní domácí přípravu je klíčové vytvořit dítěti organizované a nerušené studijní prostředí.				
				Q28: Domácí příprava dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je časově a emočně náročnější než příprava jeho sourozence bez těchto potřeb.				