

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Analýza domácí přípravy žáků se specifickými poruchami
učení na 2. stupni základní školy**

Diplomová práce

Brno 2015

Vedoucí diplomové práce:

PhDr. Mgr. Soňa Chaloupková PhD.

Vypracovala:

Mgr. Petra Nováková

Touto cestou bych chtěla poděkovat PhDr. Mgr. Soně Chaloupkové PhD. za rady, vstřícnou pomoc a odborné informace které mi poskytla při vedení mé diplomové práci. Dále chci poděkovat svému příteli a rodině, kteří mne podporovali během celého studia.

Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů, ve znění pozdějším.

Souhlasím se zveřejňováním práce a s jejím uložením na Masarykově univerzitě v Brně.

V Brně dne

.....

podpis

Obsah

Úvod.....	6
1 Specifické poruchy učení	8
1.1 Definice specifických poruch učení	8
1.2 Klasifikace.....	9
1.3 Etiologie vzniku specifických poruch učení	13
1.4 Rodinné prostředí dětí se specifickými poruchami učení	14
1.5 Edukace žáků se specifickými poruchami učení.....	16
2 Domácí příprava.....	19
2.1 Typy a funkce domácích úkolů	19
2.2 Pozitivní a negativní účinky domácí přípravy	21
2.3 Vhodné podmínky pro domácí přípravu	22
2.4 Spolupráce školy, rodiny a dětí v procesu domácí přípravy	24
3 Volný čas.....	26
3.1 Co je to volný čas.....	26
3.2 Funkce volného času	28
3.3 Jak mládež tráví volný čas?.....	29
3.4 Zájmové činnosti.....	31
4 Analýza domácí přípravy žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy	33
4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření	33

4.2 Charakteristika výzkumného souboru.....	35
4.3 Interpretace výsledků výzkumu	37
4.4 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi	62
Závěr	65
Shrnutí	66
Summary	66
Použitá literatura	67
Seznam grafů.....	72
Seznam tabulek	73
Seznam příloh.....	74

Úvod

Téma mé diplomové práce jsem hledala v mém studijním oboru- speciální pedagogice. V tomto oboru se úžeji specializují na specifické poruchy učení, logopedii a surdopedii. Zvláště problematika specifických poruch učení je stále živé a aktuální téma, jak pro pedagogickou, tak pro rodičovskou veřejnost. Věnuje se jí mnoho odborných publikací, ale ty se zaměřují především na žáky prvního stupně základní školy. Žákům na druhém stupni již taková pozornost věnována není, toto téma není ani v odborné literatuře dostatečně rozpracováno. Pokud žák na 2. st. základní školy nerad čte, nezvládá dobře číst, psát a počítat, nestačí tempu ostatních, uzavírá se mu tak cesta k dalšímu studiu a profesnímu vzdělávání. Ačkoli se často jedná o nadané žáky, přesto nejsou schopni využít své inteligenční předpoklady. Někdy nestačí ani jejich zvýšené úsilí a podpora rodičů, či více času věnovanému domácí přípravě. Pro takové dítě pak může neúspěšnost ve škole vyústit v odpor vůči ní, v pocity méněcennosti nebo vztahové problémy. Je proto žádoucí, aby okolí o jeho problémech vědělo a mohlo mu být nápomocno při jejich překonávání.

V této práci se proto zaměřuji na domácí přípravou žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Žák si pomocí domácích úkolů osvojuje znalosti a dovednosti nabyté ve škole. V tomto procesu je velmi důležité jak pro žáka, tak rodiče, ale také učitele, aby si dobře rozuměli a jejich vzájemná spolupráce byla efektivní.

Cílem diplomové práce je zjistit, jak probíhá domácí příprava žáků se specifickými poruchami učení. Výzkum byl prováděn v základní škole v Liberci. V této škole je podporováno vzdělávání běžných žáků a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Teoretická část má tři kapitoly. První kapitola se zabývá specifickými poruchami učení. Hluběji se v této kapitole jsou rozebírány základní definice specifických poruch učení, rodinné prostředí a edukace žáků s poruchou, klasifikace a etiologie vzniku těchto poruch. Druhá kapitola se zabývá domácí přípravou, jejími typy a funkcemi, pozitivními a negativními účinky, vhodnými podmínkami a spoluprací školy a rodiny. Třetí kapitola se zabývá volným časem žáků, ten je prakticky součástí vzdělávacího

procesu. Tato kapitola obsahuje podkapitoly - co je to volný čas, funkcemi volného času a jeho náplní, různými typy zájmové činnosti dětí a mládeže.

Čtvrtá kapitola je praktickou částí práce. První podkapitola vymezuje výzkumný cíl práce a použitou metodologii v kvantitativním měření. Druhá podkapitola popisuje charakteristiku výzkumného souboru. Třetí podkapitola se zabývá interpretací výsledků měření. Měření probíhalo ve speciálních třídách žáků na druhém stupni na základní škole. Na závěr následuje zpracování výzkumného šetření a závěr práce.

1 Specifické poruchy učení

1.1 Definice specifických poruch učení

V české odborné literatuře není zcela sjednocena a jasně definována terminologie specifických poruch učení. Používá se výrazů vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení, neb specifické vývojové poruchy, které jsou nadřazené termínům pro specializovanější pojmy, jako je dyslexie či vývojová dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie. Jev SPU je pro svou různorodost velmi těžko uchopitelný a nelze jej jednoznačně definovat. Je zcela nezvratné, že existuje fenomén SPU, který někdy výrazné nepříznivě ovlivňuje vzdělávací i osobnostní rozvoj dětí, takže má vliv i na jejich celoživotní orientaci a adaptaci ve společnosti. Má rozličnou etiologii mimointelektového charakteru, která však negativně ovlivňuje i rozvoj kognitivních a intelektových funkcí jedince (Pokorná, V. 2001).

Specifické poruchy učení mají individuální charakter a často jsou provázeny dalšími příznaky, jako jsou poruchy řeči, obtíže v soustředění, impulsivní jednání, poruchy v oblasti percepce, poruchy motoriky. Všechny příznaky, které se u žáka objevují, se prolínají do celého edukačního procesu a způsobují selhávání žáka ve školních výkonech. Žák pak nepřiměřeně reaguje, nedokáže porozumět pokynům učitele a plnit tak běžné úkoly. Opakovaný neúspěch vyvolá v žákovi pocit strachu a úzkosti. Specifické poruchy učení tedy zasahují i psychiku člověka (Bartoňová, M. 2004).

Z prof. Z. Matějček za významnou definici expertů z USA z roku 1980: Poruchy učení jsou souhrnnými označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostřední (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka není přímým následkem takových postižení. Na této definici je podstatné zdůraznění, že

specifická porucha učení se může vyskytnout s poruchami nespecifickými a vyjadřuje celkem jednoznačně, že jde o dysfunkci centrálního nervového systému (Matějček, Z. 1993).

Skupina specifických poruch učení má dle O. Zelinkové (2003) jeden společný znak, a to předponu dys-. Touto předponou je míněn rozpor či deformace. Například pojem dysfunkce vysvětlíme jako deformovanou funkci. Z vývojového hlediska chápeme dysfunkci jako neúplně vyvinutou, zatímco pojem afunkce chápeme jako ztrátu funkce již vyvinuté. Druhá část názvu poruchy je přejata z řeckého označení činnosti, která je postižena.

Výskyt jedinců trpících specifickou poruchou učení je obtížné vyčíslit. U nás se uvádí přibližně 2-4 % jedinců, přičemž u chlapců je výskyt asi třikrát vyšší. Problematika péče o žáky v oblasti nižšího stupně je poměrně dobře ošetřena. Avšak oblasti druhého stupně základní školy a středních škol jsou velice aktuálním tématem (Bartoňová, M. 2007).

1.2 Klasifikace

Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 zařazuje specifická vývojové poruchy školních dovedností do skupiny psychického vývoje. Najdeme je v kategoriích F 80- F 89 Poruchy psychického vývoje. Zahrnují základní diagnózy: F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka, F 81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností, F 81. 0 Specifika čtení, F 81. 1 Specifika psaní, F 81. 2 Specifika počítání, F 81. 3 Smíšená porucha školních dovedností, F 81. 8 Jiné vývojové poruchy školních dovedností, F 81. 9 Vývojová porucha školních dovedností nespecifikovaná, F 82 Specifická vývojová porucha motorické funkce, F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy (Mezinárodní klasifikace nemocí, 10. Revize: Duševní poruchy a poruchy chování, 1992).

Do specifických poruch učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie. Ty se stávají problémem nejen pedagogickým, ale také psychologickým, a jazykovědným (Šafrová, A. 1998).

Na základě obecných definic specifických poruch učení můžeme definovat specifické poruchy čtení-dyslexie, psaní-dysgrafie, pravopisu-dysortografie, počítání-dyskalkulie, kreslení-dyspinxie, hudebnosti-dysmúzie, schopnosti vykonávat složité úkony-dyspraxie. Uvedená klasifikace slouží pouze k snadnějšímu pochopení jednotlivých projevů, v běžné praxi se totiž v malé míře setkáváme s jedinci, kteří trpí pouze jednou z těchto poruch. Nahlížíme na dítě z hlediska celé jeho osobnosti, kdy se jednotlivé projevy specifických poruch učení navzájem kombinují a ovlivňují (Bartoňová, M. 2004).

Dyslexie je specifická porucha čtení, projevující se neschopností naučit se číst běžnými výukovými metodami, je to jedna z nejrozšířenějších poruch. Dítě má problémy s rozpoznáváním a zapamatováním si jednotlivých písmen, zvláště pak s rozlišováním písmen tvarově podobných (b-d, s-z, t-j). Problémem může být i rozlišení zvukově podobných hlásek (a-e-o, b-p). Dále je pro dítě náročné spojování hláse v slabiku a souvislé čtení slov. Mezi sekundární následky mohou patřit problémy s porozuměním čteného textu a omezené čtenářské zkušenosti, které brání růstu slovní zásoby a základních znalostí (Matějček, Z. 1993).

Dysgrafie je specifická porucha grafického projevu, postihuje zejména celkovou úpravu písemného projevu, osvojování jednotlivých písmen, napodobení tvaru, spojení hlásky s písmenem a řazení písmen. Dítě opět zaměňuje tvarově podobná písmena, písmo je neuspořádané, těžkopádné, neobratné. Má tendenci směšovat psací a tiskací písmo. Žáci postižení touto poruchou se dlouho nemohou naučit dodržení lineatury, výšky písma. Píší pomalu, namáhavě, obsah napsaného v časové tísní nekoresponduje se skutečnými žákovými jazykovými schopnostmi. Často u těchto dětí zjišťujeme vadné držení psacího náčiní. Samotný proces psaní vyžaduje velkou koncentraci žákovy pozornosti, žák není schopen se soustředit na obsahovou a gramatickou stránku řeči (Bartoňová, M. 2004).

Dysortografie je specifická porucha pravopisu, vyskytuje se velice často ve spojení s dyslexií. Tato porucha nepostihuje celou oblast gramatiky jazyka, ale týká se tak zvaných specifických dysortografických jevů, vynechávek, záměn tvarově podobných písmen v písemné podobě: objevují se inverze, zkomoleniny, chyby z artikulační neobratnosti, nesprávné umístěné nebo vynechané vyznačení délek samohlásek, chyby v měkčení. Porucha negativně ovlivňuje také proces aplikace gramatického učiva. Při uplatnění reedukační péče dělá dítě těchto chyb méně, ale na správné napsání potřebuje

více času než ostatní žáci. V časově limitovaných úkolech se dysortografické chyby mohou znovu objevovat, přibývající chyby pravopisné i v jevech, které si dítě osvojilo a umí je ústně správně odůvodnit (Zelinková, O. 2003).

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností. Poruchy matematických schopností úzce souvisí s dalšími poruchami jako dyslexie a dysgrafie. Dyskalkulie se týká zvládnutí základních početních výkonů (Bartoňová, M. 2004).

J. Novák (2004) uvádí typy dyskalkulií z hlediska vývojových stádií dítěte následovně:

Praktognostická dyskalkulie znamená narušení matematické manipulace s předměty nebo nakreslenými symboly. Žák není schopen dospět k pochopení pojmu číslo, v geometrii neumí seřadit různě dlouhé předměty podle velikosti, diferencovat geometrické tvary. Porucha prostorového faktoru matematických schopností způsobuje, že dítě selhává při rozmístění figur, není schopné ukazovat na počítané předměty a správně je třídit.

Verbální dyskalkulie se projevuje problémy dítěte při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů. Dítě nedokáže vyjmenovat řadu čísel od největšího k nejmenšímu, řadu sudých či lichých čísel. Má potíže s osvojením matematického slovníku (slovním označením počtu předmětů).

Lexická dyskalkulie se projevuje neschopností číst číslice, čísla, operační symboly. V nejtěžších případech není dítě schopné přečíst ani izolované číslice a operační znak, při lehčí formě mu udělá potíže číst vícemístná čísla s nulami uprostřed nebo napsaná svisle. Žáci zaměňují tvarově podobné číslice, římská číslice. Problematickou skupinou jsou zlomky a desetinná čísla. Příčinou nacházíme hlavně v oblasti zrakového vnímání, orientace v prostoru, zvláště pravolevé orientace.

Grafická dyskalkulie představuje neschopnost psát matematické znaky. Žák má potíže při zápisu čísel formou diktátu či přepisu, při psaní vícemístných čísel, píše v opačném pořadí, zapomíná psát nuly. Dělá mu potíže psát řády pod sebe, jeho zápis je neúhledný, v geometrii má problémy při rýsování jednoduchých útvarů. Vzhledem k poruše pravolevé a prostorové orientace píše dítě číslice často zrcadlově.

Operační dyskalkulie se projevuje poruchou schopnosti provádět matematické operace, sčítat, odčítat, násobit, dělit, což se odráží zvláště při počítání delších řad čísel. Žák se

dopouští záměn jednotek a desítek při sčítání, záměny čitatele a jmenovatele. V praxi se tato potíže projevuje i nedostatečným osvojením násobilky, kdy si žák pomáhá počítáním na prstech nebo sčítáním čísel. Žák má potíže s písemnými algoritmy, potíže mu činí počítání s přechodem přes desítku.

Ideognostická dyskalkulie se projevuje poruchou především v chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Dítě například umí přečíst a napsat číslo šest, ale neuvědomuje si, že čtyři je totéž jako tři plus jedna. Obvykle mají tito žáci potíže při řešení slovních úloh, protože neumí převést slovní zadání do systému čísel matematického zápisu

Dispinxie je specifická porucha kreslení, je charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy. Speciální porucha kreslení se objevuje především u dětí, které se nemohou naučit psát. Objevuje se křečovitě držení tužky, tahy jsou tvrdé, projevuje se trvalá nejistota. Celý kresebný projev dítěte je často nápadně primitivní (Matějček, Z. 1993).

Dysmúzie je specifická porucha postihující schopnost vnímání a reprodukce hudby, projevuje se obtížemi v rozlišování tónů dítě se čtením a zápisem not spíše souvisí s problémy dyslektickými, respektive dysgrafickými. Patří mezi vzácné poruchy a nemá závažný dopad na výuku. Dysmúzii lze rozlišit na formu expresivní, jež neumožňuje dítěti reprodukovat velice známý hudební motiv a nebo formu totální, která spočívá v nedostatku hudebního smyslu vůbec (Fisher, S., Škoda, J. 2008)

Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony se může projevovat jak při běžných denních činnostech, tak ve vyučování. Tyto děti bývají pomalé, nešikovné, neupravené, jejich výrobky jsou nevzhledné. Obtíže se mohou projevit i při psaní a řeči (Bartoňová, M. 2004).

1.3 Etiologie vzniku specifických poruch učení

Příčinami vzniku se odborníci začali zabývat na přelomu 19. a 20. století. K hlubšímu poznání začalo docházet teprve v padesátých letech minulého století, kdy se tyto poruchy staly aktuálním tématem ve všech zemích. Od počátku zájmu o tuto problematiku se odborníci domnívali, že potíže nejsou způsobeny sníženou inteligencí ani nepodnětným prostředím, ale že jsou spojeny s určitým funkčními nedostatky v centrální nervové soustavě (Matějček, Z. 1993).

Z. Matějček z výzkumu O. Kučery uvedl, čtyři základní příčiny vzniku specifických poruch učení (Bartoňová, M. 2004):

1. Lehká mozková dysfunkce- drobné poškození mozku vznikající v období prenatalním, perinatálním a nebo postnatálním (u 50 procent jedinců), porucha je většinou těžší, náprava je obtížná, objevují se zde i poruchy chování
2. Dědičnost- mezi blízkými příbuznými se občas vyskytuje někdo s podobnými obtížemi (20 procent jedinců)
3. Příčiny smíšené- jak lehká mozková dysfunkce, tak dědičnost (15 procent jedinců)
4. Neurotická nebo nejasná etiologie- vzniklé situace řeší žák neurotickými mechanismy, které si vytváří jako obranu proti stresu (zbývajících 15 procent)

Z hlediska nejnovějších výzkumů se k uvedeným příčinám také uvádí nepříznivé rodinné prostředí a podmínky školního prostředí. Avšak tyto příčiny nejsou pokládány za přímou příčinu specifických poruch učení, přesto nemalou mírou se mohou podílet na jejich projevech a ovlivňovat tak školní výkonnost.

Lehká mozková dysfunkce

Je nejčastějším etiologickým faktorem specifických poruch učení, bývá důsledkem drobného poškození centrální nervové soustavy. K tomuto organickému poškození centrální nervové soustavy může dojít v průběhu:

1. Prenatálního období- vlivem působení chemických, fyzikálních nebo biologických faktorů
2. Perinatálního období- jako důsledek nešetrného nebo dlouho trvajícího porodu (např. nedonošenost, přenášení plodu, přidušení dítěte)
3. Postnatální období- virová nebo horečnatá onemocnění, stravovací potíže v časně kojeneckém věku

Mezi základní příznaky lehké mozkové dysfunkce řadíme: poruchu pozornosti a soustředění, poruchy chování jako impulzivita či hyperaktivita, neklid, výkyvy nálad, poruchy motorických funkcí, poruchy řeči a sluchového vnímání (Černá, M. 1995).

1.4 Rodinné prostředí dětí se specifickými poruchami učení

Specifické vývojové poruchy učení neznamenaají zátěž nejen pro dítě samotné, ale také pro jeho sociální prostředí. Rodina svou mírou akceptace a následků a optimálních emocionální může hodně přispět ke zmírnění sekundárních následků u dětí s těmito poruchami (Vašutová, J. 2008).

Ne vždy je pro rodiče snadné přijmout fakt, že jejich dítě je odlišné od svých vrstevníků a způsob jeho učení nebude odpovídat běžných normám. Stanou se buď nadměrně úzkostlivými nebo naopak své dítě považují za líně a hloupé. Vyčítají jim špatné výkony ve škole a výjimkou nejsou ani fyzické tresty, které vyvolávají v dítěti strach a stres. To v něm zvyšuje napětí a způsobuje ještě větší nesoustředění a neklid. V rodině, kde je porucha vnímána jako štít proti vnějšímu světu a rodiče dítěti snaží vše ulehčit tím, že mu odstraňují z cesty překážky, se s velkou pravděpodobností setkáme s jedním z těchto dvou jevů: buď se dítě stane na svých rodičích a jejich natolik závislé, že nebude samo schopno řešit běžné problémy, nebo o jejich přízeň stát nebude a buď se bránit takové pozornosti a zacházení (Kaprová, Z. 2000).

Dlouhodobé neúspěchy dítě frustrují stejně jako pocit, že se rodiče zklamalo. Uvědomuje si, že postoje rodičů k němu se mění, ale neví, proč tomu tak je. Postavení dětí se specifickými vývojovými poruchami učení je ovlivněno jejich postojem k sobě, ale také postojem rodiny, školy, učitelů a spolužáků k nim. Někteří učitelé stále ještě

vnímají tyto děti hlavně jako zdroj problémů. Považují je za nenadané, líné, nepozorné, nepořádné, vzpurné, nesamostatné a nezajímající se o výuku. Pokud jim to dávají najevo, tyto děti nedokáží navozovat kontakt s ostatními spolužáky a cítí se v třídním kolektivu osamocené. Nenajdou – li pro ně pochopení učitelé, nenajdou ho ani spolužáci. Nezajímají se o ně a nechťejí se s nimi přátelit. Děti se specifickými vývojovými poruchami učení na nezájem kolektivu o svou osobu reagují různě. Uzavrou se do sebe, vyhýbají se kontaktu s ostatními, jsou plaší, stydlivý, nechťejí komunikovat, nebo se snaží na druhou stranu upoutat pozornost. Děti s poruchami často přenášejí svou zlobu na učitele a chovají se k vůči nim negativně, odmítavě. Ze školy obecně mívají strach, protože nemohou dané požadavky dostatečně kvalitně zvládnout. Někteří žáci se při výuce stanou zcela pasivní a svoji poruchu používají jako výmluvu, aby nemuseli nic dělat. Nejdůležitějším potřebou školního věku je potřeba kontaktu s vrstevníky. Školní třída je hned po rodině skupinou, která je dítěti nejbližší. Komunikace a kooperace a soustředění je klasickými rysy školní skupiny a výsledky učení pro přijetí do jejího centra. Každý žák potřebuje být vrstevnickou skupinou akceptován (Vašutová, J. 2008).

Všechny příznaky specifické poruchy učení způsobují selhávání žáka ve školních výkonech a promítají se do kvality jeho práce. Víceméně permanentní neúspěchy žáky s poruchami učení ve školní práci vyvolávají stavy úzkosti, frustrace, strachu, někdy i přetavené i do podoby agresivního chování. Vstup do školy je přirozeným krokem v životě každého dítěte. Velká většina rodičů, což je přirozené vkládají do svého potomka značné naděje. Předpokládají, že jejich dítě s větším či menším výdajem sil obstojí požadavkům školy a postupně pronikne do tajů lidského poznání. U mnohých rodičů je to právě dítě, u kterého očekávají, že zaujme v životě postavení, kterého oni sami třeba z nejrozumnějších důvodů nebyli schopni dosáhnout. Jiní, kteří dosáhli významného a uznávaného postavení, očekávají, že jejich dítě půjde v životě plynule ve stopách jejich úspěchu. V okamžiku, kdy se začne objevovat první obtíže dítěte ve zvládnání školních požadavků, začíná většina vnímat tento stav s jistou dávkou nejistoty, rozčarování, strachu. Nezřídka se také pokoušejí označit viníka, nebo se naopak snaží nalézt zaručenou a rychlou pomoc v odstranění potíží. Této činnosti pak často věnují nepřiměřeně úsilí. Pro rodiče není snadné přijmout racionální fakt, že jejich dítě je jaksi odlišné, že jeho způsob učení nebude odpovídat běžným normám, že bude nutné tento fakt respektovat a nalézt způsob, jak obtíže překonat. Poruchy učení patří k vývojovým

poruchám, jejich příznaky se promítají až do doby dospělosti. Na způsobu, jakým je rodičům informace o dítěti a jeho obtížích sdělena, často závisí také jejich budoucí a tolik potřebná spolupráce se školou a odbornými pracovišti (Kaprová, Z. 2000).

Rodiče, kteří jsou dostatečně poučení o problému, jeho podstatě, příznacích i jeho celkové prognóze, daleko aktivněji, s větší angažovaností a větší dávkou realismu přistupují k plnění své nezastupitelné rodičovské role a role blízkého partnera učitele. Zkušenosti jednoznačně ukazují, že mnohem příznivějším všichni vnímáme sdělení o nás, pokud jsou tato zaměřena na pozitivní fakta. Proto nesmírně důležité vyrovnat se striktně negativního popisu stavu, ale naopak zdůraznit pozitivní skutečnosti, zaměřit se na to, čím dítě je, jaké jsou jeho přednosti, jaké budou konkrétní a potřebné kroky řešení problémů (Kaprová, Z. 2000).

1.5 Edukace žáků se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení se řadí k faktorům, které mohou mít významný vliv na školní výkon dítěte. Tyto děti mohou mít sociální a emocionální problémy. Tito žáci jsou zařazováni do příslušného školského zařízení na základě doporučení a výsledků odborného pedagogického a speciálně pedagogického vyšetření za souhlasu ředitele školy a zákonného zástupce dítěte. Poradenské zařízení zpracovává na žáka na základě tohoto vyšetření posudek (Bartoňová, M. 2004).

Zelinková O. (2003) uvádí, že práce s žáky se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy se odlišuje od práce s mladšími žáky. Poukazuje především na ztrátu motivace a negativní zkušenosti, nesprávné návyky, rozpor mezi úrovní jedince v oblasti čtení, psaní a jeho mentálním vývojem, ve škole žák nezvládá běžné prostředky výuky a proces osvojení poznatků je omezen, specifické poruchy učení u většiny jedinců negativně ovlivňují psychický vývoj jedince.

Na další problémy během vzdělávání poukazuje Michalová, Z. (2001). Žáci často narážejí na problém zvládnutí velkého množství naukových předmětů. Obzvláště v případě, že u nich přetrvávají výrazné obtíže ve čtení, nejsou schopny číst s porozuměním, tzn. že se nedokážou pomocí čtení učit. Je nutné probrat s nimi způsoby přípravy na vyučování, stejně tak i s jejich rodiči. Zkušenosti pedagogové svolávají první

třídní schůzky v šesté třídě hned za počátku roku, aby rodičům poradili, jak mohou svým dětem v domácí přípravě pomoci. Jaké zásady by bylo vhodné dodržovat? Přípravy v rámci domácího prostředí bývá únosná maximálně jednu hodinu, své sehrává nízká koncentrace pozornosti, proto je nutné vkládat přestávky. V soustředění mimo jiné brání vědomí opomenutých úkolů, děti vedeme, aby si poznamenávaly do záznamníku, co vše mají udělat. Vyplácí se v tomtéž notýsku mít zároveň napsán či vlepen přehledný rozvrh. Pro vypracování studního návyku nebývá případné rozšíření přípravy na skutečnou potřebu dítěte takový problém. Důležité však je, aby se dítěti na druhém stupni někdo první rok intenzivně každodenně věnoval (matka, otec), což je hlavním problémem dnešní školy. Pozor, řečené se týká dětí intelektuálně odpovídajících diagnóze SPU. Na koncentraci pozornosti má vliv i únava, o přestávkách které vkládáme mezi učení, musí následovat naprosto odlišná činnost. Vliv má i důvěra e vlastní schopnosti, neustálými výčitkami a podněcováním dítěte jeho sebedůvěra nestoupne. Při nástupu na druhý stupeň a střední školu se děti s obtížemi se SPU dostávají zprvu do nesnází. Zasluhu na tom má fakt, že již není tolik času na procvičování a osvojování látky v běžných hodinách, preferuje se spíše schopnost rychlého zpracování zadaných úkolů, osvojení učiva a jeho další bezchybná prezentace. Žáci s SPU mohou v tomto ohledu často působit jako málo snaživí, pohodlní a bez zájmu. Často narážejí na problémy s časovou orientací, respektive s neostatečnou schopností vnímat časový úsek. Při písemné prověrce či jiném písemném prověřování jejich vědomosti mohou narazit na neschopnost naplánovat si, kolik času jim zbývá na odevzdání práce. Další problémem, na který žák s SPU naráží, bývá jeho menší schopnost připravit se na zkoušení většího rozsahu látky. Jako první krok k úspěchu zde bývá důležité dokázat si stanovit, kdy, v kterou dobu, jak dlouho a případně s kým se bude studiu věnovat. Pravidelná a kratší příprava po větší počet dnů bývá efektivnější než trápení se s látkou ve stresu na poslední chvíli a mnoho hodin v celku.

J. Slowík (2007) uvádí, že náprava a edukace žáků se specifickými poruchami učení se zaměřuje především na zmírňování jejich projevů. Při edukaci se užívá řada specifických technik, vhodné běžné, ale i speciální předměty a specifické pomůcky. Při výuce se klade důraz na využití multisenzoriálního přístupu. Je také potřeba poukázat na to, že je velmi důležitá včasná náprava.

Z. Matějček dělí systém péče o žáky se specifickými poruchami učení do pěti úrovní: náprava nejlehčích forem probíhá přímo v základní škole v rámci běžné výuky,

reedukace specializovanými učiteli v rámci doplňujících hodin, reedukace prováděna v pedagogicko- psychologických poradnách za pomoci rodičů, reedukace za pomoci speciálních tříd pro tyto žáky (Fisher, S., Škoda, J. 2008).

2 Domácí příprava

Ve školní tradici v České republice v systému výuky počítá s domácí přípravou na vyučování, jsou tedy zadávány domácí úkoly, či také jinak nazýváno domácí příprava. Tento pojem je možné charakterizovat takto: Domácí úkol lze vymezit jako specifickou organizační formou výuky, v níž se konkrétní učební cíl výchovně vzdělávací práce školy v podmínkách nepřímého řízení žákovy práce v době mimo výuku. Termín domácí příprava je téměř shodný. Domácí příprava v didaktické systému zařazena do kategorie organizačních forem výuky. V systému jde tedy o důležitý prvek, který se od ostatních organizačních forem odlišuje především důrazem na samostatnou práci žáků a způsobem řízení, které je zprostředkované, bez přímého řízení učitele. Tento prvek nestojí osamoceně, ale tvoří vazbu s vyučováním ve škole. Vazba je uskutečňována především prostřednictvím jednotlivých cílů, obsahu a částečně pomocí metod a prostředků (Maňák, J. 1992).

Bělohradská, J., Solfronk, J. a Urbánek, P. (2001) uvádí, že domácí příprava je mimoškolní aktivita, těsně spojená se školním vyučováním. Na vyučování přímo navazuje je vlastně domácí pokračováním práce. Právě tato činnost může být účinným pojítkem mezi školní a mimoškolní vzdělávání dětí.

Ve srovnání s některými jinými zeměmi je doba strávená ve škole kratší, z toho pak plyne, že část látky si dítě procvičí doma. Bývá zvykem a učitelé to mnohdy předpokládají, že při práci doma na dítě dohlíží rodič. Tím se domácí příprava stává rodinnou záležitostí (Klégrová, J. 2003).

2.1 Typy a funkce domácích úkolů

M. Martin a C. Waltmanová- Greenwoodová (1997) uvádí čtyři základní typy úkolů:

- Cvičné domácí úkoly-vedou děti k tomu, aby se naučily základní dovednosti, jako je pravopis, základní matematické úkony, základní pojmy přírodních věd. Při těchto úkolech není možné se vyhnout určitému rozsahu učení se z paměti.

- Přípravné domácí úkoly-domácí úkol slouží jako příprava na následující hodinu. Děti mohou například vyhledávat informace k tématu, které budou příště probírat.
- Rozšiřující domácí úkoly-dítě si domácím úkolem rozšíří znalosti a chápání určité látky. Dítě například porovnává nově osvojené informace s jinými.
- Tvůrčí domácí úkoly-jedná se o náročné zadání, která vyžadují zapojení různých dovedností. Při tomto typu práce žáci integrují, rozšiřují a aplikují již osvojené učivo.

Maňák J. (1992) rozděluje domácí přípravu na druhy a formy. Druhy domácí přípravy vymezuje pomocí znaků, které výrazně určují typologické vlastnosti. Jde hlavně o vlastnosti obsahové, funkcí atd. Druhy domácích úkolů podle: obsahu, vztahu k hlavním momentům vyučovacího procesu, funkce ve výchovném vzdělávacím procesu, míry samostatnosti žáků, vztahu k individu. Formy domácí přípravy vymezuje pomocí jejich vztahu k jevovým stránkám například podle způsobu realizace nebo použitých prostředků. Formy domácích úkolů dělí podle: převažujícího způsobu realizace, použitých prostředků a pomůcek, použitých metod, časového hlediska, rozsahu záběru.

Základní funkcí je naplnit stanové cíle výchovně vzdělávacího procesu. Z této základní funkce lze odvodit, že funkce domácí přípravy jsou natolik široké, stejně jako cíle výchovně vzdělávacího procesu. Funkce domácí příprav lze rozdělit do tří skupin- na funkce kognitivní, afektivní a operativní.

Kognitivní funkce – má za úkol metodami přispět k upevnění již nabytých znalostí a k jejich dalšímu rozšiřování. Patří jsem zejména opakování, procvičování, osvojování dovedností a vědomostí, rozvíjení schopností. Afektivní funkce- má za úkol rozvíjet volní stránku osobnosti žáka. Formovat vhodné návyky, postoje včetně morálních a estetických. Patří jsem zejména pracovitost, zodpovědnost, samostatnost, organizace, plánování vlastní práce, nést odpovědnost za její kvalitu, vytrvalost, sebeovládání. Operativní funkce- má za úkol žáka naučit používat nabyté vědomosti a dovednosti při řešení problémů, složitých životních situacích. Patří jsem zejména schopnost spolupráce, základní dovednosti samostatné práce, rozvoj kritického myšlení (Maňák, J. 1992).

2.2 Pozitivní a negativní účinky domácí přípravy

Učitelé, stejně tak jako rodiče považují domácí úkoly za nezbytné (Kraus- Praus, D., Kraus, J., Nonnenmacher, E., 1995). Učitelé považují úkoly za nezbytné ze vzdělávacích důvodů, pro dosažení cílů výuky. Domácí úkoly dle učitelů také vedou děti k návyku plnit si své povinnosti. Rodiče dle průzkumu těchto autorů uváděli, že úkoly dětem nikterak neškodí a zároveň jsou cestou ke školnímu úspěchu. Rodiče i učitelé předpokládají, že domácí úkoly jednoznačně přispívají ke zlepšení výkonu žáka. Rodiče i učitelé zastávají tento názor, přestože vidí, jak úkoly děti zatěžují.

Naopak A. Kohn (2006) zpochybňuje nutnost existence domácích úkolů. Domácí úkoly ubírají dětem spoustu volného času a v rodinách bývají zdroji konfliktů. Odborníci se nemohou shodnout, zda přinášejí domácí úkoly více pozitivních efektů či negativních. Totiž většinou zadávané úkoly jsou zaměřené na procvičování a to je méně efektivní a často nenaplnující očekávání upevňující znalosti.

Kraus- Praus, D., Kraus, J., Nonnenmacher, E., (1995) uvedli soupis argumentů pro a proti domácím úkolům. Jako argumenty vypovídající o prospěšnosti domácích úkolů uvádějí následující. Tím, že se žáci věnují části probírané látky doma, mají více času na práci ve škole. Některé znalosti si žáci upevní až díky jejich opakování a procvičování, což umožňují právě domácí úkoly. Pravidelná samostatná práce v podobě domácích úkolů rozvíjí pracovitost žáků. Domácí úkoly pomáhají vytvořit si celkový obrázek o výkonnosti žáka. Domácí úkoly umožňují žákům zpracovat danou látku svým vlastním tempem. Jako argumenty vyznívající v neprospěch existence domácích úkolů uvádějí následující. Učitel kontrolou domácích úkolů a přípravou zadání stráví čas, který může věnovat jiným přípravám. Domácí úkoly procvičovacího charakteru snižují motivaci žáků pracovat, což následně vede ke psaní úkolů bez přemýšlení. Autoři se domnívají, že fáze samostatné práce, procvičování mohou být součástí vyučování. Mohlo by to být dokonce přínosné, neboť když pracují žáci spolu, rozvíjí to jejich schopnosti lépe, než při spolupráci s rodiči nebo při doučování. Pokud se domácí úkoly známkují, ještě více se zesiluje nerovnost šancí, neboť podpora v rodinách je různé úrovně. Také situace, kdy dostávají všechny děti stejné domácí úkoly, jen se přesouvá situace ze školy domů,

dobří žáci se tak stanou ještě lepšími a u těch méně úspěšných hrozí, že ztratí ještě více chut' k práci.

H. Cooper (2007) uvádí možné negativní účinky na postoj dětí ke škole. Ten spočívá v tom, že jakákoli aktivita zůstává uspokojení přinášející pouze po omezenou dobu. Pokud děti tráví příliš mnoho času učením. Důsledkem toho dochází k oslabení pozitivních postojů a ztrátě motivace k dosažení úspěchu. Úkoly se začínají plnit na úkor odpočinku a jiných aktivit dítěte. V tom případě se dostavuje další negativní účinek- domácí úkoly odpírají dětem aktivity volného času. Většina autorů se přiklání k názoru, že domácí příprava dítěte na školu, konkrétně vypracování domácích úkolů má pro dítě nejen pozitivní vliv na školní prospěch dítěte, ale napomáhá mu získat a rozvíjet mnohé dovednosti a schopnosti. Účinnost domácí přípravy nezávisí pouze na délce doby, kterou dítě přípravě věnuje, ale i na jiných aspektech, jako je kvalita přípravy, pracovní podmínky, pomoc rodičů či osobnost dítěte.

2.3 Vhodné podmínky pro domácí přípravu

Optimální nastavení podmínek a vhodné uzpůsobení podpoří pozitivní postoj dítěte k domácí přípravě. Mezi základní otázky pro vytvoření vhodných podmínek pro domácí přípravu patří stanovení doby domácí přípravy, délka jejího trvání a optimální prostředí pro práci žáka. Nelze určit univerzální vhodnou dobu pro vypracování domácích úkol, neboť by měla vyplývat vždy z individuálních potřeb konkrétního dítěte. Obecně předpokládáme, že po škole by se mělo dítě trochu odpočinout. Ovšem některému dítěti stačí poobědvat, dojít domů a může vypracovávat úkoly. Vypracování úkolů krátce po skončení vyučování má výhod, že si děti ještě probírané látky více pamatují, navíc pak nemusí po zbytek dne na úkoly myslet. Většina dětí však potřebuje odpočinek delší a mezi vyučováním a domácí přípravou potřebují vykonávat aktivitu, která nesouvisí se školou. V tomto případě je dobré stanovit dobu, kdy se dítě úkolu bude věnovat. Zavedení tohoto režimu dítě na úkoly psychicky připraví a postupně ubývají možné námitky dítěte. Tato pravidelnost je vhodná i pro plánování rodičů. Stanovená doba by neměla být příliš pozdní, pochopitelné z důvodu únavy (Klégrová, J. 2003).

Délka domácí přípravy souvisí s náročností domácích úkolů, se schopností dítěte a samozřejmě s unavitelností dítěte. Dětem, pro které je některá oblast školní výuky obtížná, by měla rodiče pomáhat více, a to nejen právě s cílem, že dítěti pomohou osvojit si látku, ale také proto, že při pravidelné spolupráci dokážou odhadnout, kdy je dítě příliš unavené a potřebuje skončit. Obecně by doba přípravy neměla v součtu přesáhnout 10-45 minut na prvním stupni a na druhém stupni hodinu až dvě denně. Avšak pro děti s oslavenou centrální nervovou soustavou by měla být doba kratší a rozdělena do krátkých časových úseků. U všech dětí, které mají ve škole obtíže, bychom se měli zaměřit na hledání její nejefektivnější podoby (Beníšková, T. 2007)

Prostředí, ve kterém dítě píše domácí úkoly, by mu mělo poskytovat klid. Rozhodně by neměla v prostředí hrát televize. Školák by měl mít k dispozici psací stůl, vhodnou židli.

Rabušicová M. (2004) uvádí, že vztahy mezi školou a rodinou jsou důležitým činitelem ovlivňující vzdělávání. Proto je dobrá kvalitní interakce. Naopak nedobré vztahy se podepíší na školních výsledcích dítěte. Spolupráce rodičů a školy rozděluje do čtyř základních kategorií. První kategorie se vyznačuje nízkou mírou spolupráce rodičů se školou. Rodiče vyčkávají na informace, které jim škola podá. Prvořadě jsou pro ně výsledky v podobě známek. Je to nejčastější se vyskytující se typ vztahu mezi rodinou a školou. Druhá kategorie se vyznačuje aktivní spoluprací se školou, rodiče poskytují pomoc i sponzorské dary, zajímají se o dění ve škole a o činnost svých dětí. Takoví rodiče jsou pro školu přínosem. Třetí kategorií jsou rodiče, kteří berou školu jako instituci, která poskytuje jejich dětem vzdělání, v co nejlepší možné kvalitě. Je to školy povinnost a rodiče necítí potřebu nějak zasahovat do chodu školy. Poslední kategorií jsou rodiče, kteří jsou pro školu problémem. Jsou to rodiče, kteří se o své děti vůbec nezajímají a nebo naopak se vměšují do všech situací. Vztahy mezi školou a rodinou respektive se jistě odrazí na domácí přípravě žáka a také na pomoci, která přichází ze strany rodičů. Komunikují-li obě strany, pak jde vyřešit jakýkoliv problém. I domácí příprava může být pestřejší, protože učitel cítí podporu od rodičů a ne odpor.

2.4 Spolupráce školy, rodiny a dětí v procesu domácí přípravy

Je patrné, že domácí příprava se týká nejen samotných žáků, ale i učitelů a rodičů. Pedagogové i rodiče se shodují, že domácí úkoly působí nejlépe, když je všem zúčastněným stranám jasné, co mají dělat. Dospělí nemohou očekávat, že děti budou vykonávat domácí úkoly s chutí. Děti žijí více přítomností a nedokážou tak jako dospělí domyslet důležitost domácích úkolů pro budoucnost, mnohdy ani pro následující den, kdy jim hrozí postih za nesplnění úkolů. Rodiče mohou své děti motivovat pochvalou za dobře odvedený úkol (Beníšková, T. 2007).

Rodiče prvňáčků předpokládají, že jejich dítě bude dostávat úkoly a že se bude podílet na jeho vyhotovení. Zapojení rodičů do domácí přípravy způsobuje lepší výsledky právě v domácích úkolech. Rodiče by si měli být vědomi, co je smyslem domácího úkolu a učení. Úlohou rodiče je poskytovat dítěti optimální prostředí, povzbuzovat se, vysvětlovat případné nejasnosti a na požádání dítěti sdělit svůj názor (Šulová, L. 2009).

Avšak vliv účasti rodičů na domácí přípravě může ovlivnit práci dítěte také negativně. Negativní vliv účasti rodičů na domácí přípravě může vznikat z následujících důvodů:

- Rodiče vyvíjejí na dítě nepřiměřený nátlak ohledně rychlosti vypracování či správnosti. Příčinou může být nedostatek času rodiče nebo to, že přeceňuje schopnosti dítěte.
- Rodiče se domnívá, že hlavním cílem je rychlé a správné dokončení úkolu, neumožňuje dítěti autonomně stanovit vlastní rychlost, v klidu vykonávat domácí přípravu.
- Nejsou zohledňovány skutečné možnosti dítěte. Škola předává informace rodičům o neúspěchu dítěte a pro rodiče je těžké připustit, že dítě má ve škole určité osobní limity. Rodiče a učitelé tak vystavují žáka stresu, ve výsledku může být narušeno klima rodiny.
- Předávání nesprávných studijních návyků či nejasné pokyny a strukturu domácí přípravy. Dochází ke snížení efektivity domácích úkolů.

Žáci by měli svůj úkol vypracovávat samostatně a zkontrolovat si jej. Schopnost dítěte toto splnit se u dítěte mění v závislosti na věku, ročníku, který navštěvuje, na jeho

zdravotním stavu, rodinné situace, příslušnosti ke skupině vrstevníků i na tom, jak si rozumí se svým učitelem (Martin, M., Waltmanová-Greenwoodová, C., 1997).

Požadavky učitelů směrem k rodičům musejí vycházet z reálného stavu a možnosti rodiny, jinak se stávají pouhými proklamacemi, které nikdo ze zúčastněných nemůže brát vážně. Na druhé straně je třeba vycházet ze základního axiómu, totiž že zodpovědnost za výchovu dítěte a jeho zdárný vývoj, leží jednoznačně na rodičích dítěte. Nelze považovat za správný takový stav, kdy rodiče zcela vědomě přenesou veškerou zodpovědnost na školu, respektive učitele a sami za prospívání dítěte ve škole necítí odpovědnost. Při rozhovorech o dítěti by učitel nikdy neměl říkat pouze to, co dítě nedělá, ale naopak to, co dělá. Je nutno sdělovat více údajů o dítěti a zejména srozumitelně, jasně a realisticky, říkat, co bude třeba podniknout i nějaké úrovni se bude vystupovat právě jako aktivní partneři (Kaprová, Z. 2000).

3 Volný čas

3.1 Co je to volný čas

Život a výchova dnešních dětí a mládeže probíhá v různých prostředích, nejprve většinou u rodičů, poté ve škole, v přípravě na profesi, ale také ve volném čase a jeho zájmových či společensky prospěšných aktivitách. Volnočasové aktivity uskutečňované v těchto prostředích mají různý obsah a dosah, hodnotové zaměření a účinky a pomáhají utvářet jednotlivce, jejich skupiny a celou společnost. Často se prolínají, protínají, a navzájem podporují, někdy se však ve svém účinku míjejí nebo si navzájem překážejí. Ze všech těchto důvodů význam výchovného zhodnocování volného času trvale roste. Co je vlastně volný čas? Je to čas, kdy člověk nevykonává činnosti pod tlakem závazků, jež vyplývají z jeho sociálních rolí, práce a nutnosti zachovat a rozvíjet svůj život. Někdy se vymezuje jako čas, který zbývá po splnění pracovních a nepracovních povinností. Přesnější úplnější je však jeho charakteristika jako činnosti, do níž člověk vstupuje s očekáváním, účastní se jí na základě svobodného rozhodnutí a která mu přináší příjemné zážitky a uspokojení. Jako hlavní funkce volného času se uvádějí: odpočinek (regenerace pracovní síly), zábava (regenerace duševní síly), rozvoj osobnosti (Hofbauer, B. 2004 str. 14).

Pávková J. uvádí, že z hlediska dětí a mládeže do volného času nepatří vyučování a činnosti s tím související jako je sebeobsluha, základní péče o zevnějšek a osobní věci, povinnosti spojené s provozem rodiny, domácnosti, výchovného zařízení. Součástí volného času nejsou ani činnosti zajišťující biologickou existenci člověka (jako strava, spánek, hygiena, zdravotní péče). Avšak toto vše patří k životu a tak se často z povinností stává i zábava, jako například příprava pokrmů či studium jazyků. Při organizaci volného času dětí je nutné, aby ovlivňování bylo především pestré, nenásilné, pedagogicky vyvážené. Právě s tímto správným plánováním a naplňováním volného času může pomoci středisko volného času či jiná organizace působící v tomto oboru. Je nutné uvést aspekt, který ovlivňuje volný čas dětí, a to sociální prostředí a vliv rodiny. Každá rodina má jiné priority hodnoty, které uznává. Rodiče působí na své děti buď jako pozitivní nebo negativní vzory. Pokud rodiče nevěnují dostatečnou pozornost svému dítěti, naplní jeho volného času, může se stát nositelem negativních vlivů.

Dobrou kompenzací nedostatku prostoru pro své dítě může rodič najít právě ve středisku volného času (Pávková, J. 2008).

Pojetí volného času a příslušná terminologie prošly od minulého století do současnosti vývojem. V posledních desetiletích se v dokumentech a praxi objevují nové pojmy. Zdůrazňující opět zřetel ke komplexně chápanému výchovnému působení. Toto výchovné působení rozděluje na tři základní směry.

Výchova formální je systém aktivit uskutečňovaných ve školách nebo odborných vzdělávacích zařízeních. Je zajišťována nebo podporována státem, věkově odstupňována od základního po vysokoškolského vzdělání. Patří sem tradiční vzdělávání uskutečňované ve škole, dálkové studium na středních a vysokých školách, distanční vzdělávání zprostředkované médii na základě připravených programů.

Výchova informální je učením vyplývajícím z každodenního kontaktu a zkušeností s rodinou, prací, přáteli, živelně vznikajícími vrstevnickými skupinami dětí a mládeže, médii a vlivy dalších činitelů, kteří působí v blízkých životních prostředích. Může probíhat cíleně, obvykle je však toto působení nezávislé, neorganizované, nesystematické a nekoordinované.

Výchova neformální je cílená a strukturovaná aktivita mimo formální výchovný systém, jak je zájmový kroužek, umělecký soubor nebo sportovní družstvo, členství ve sdružení dětí a mládeže. Zpravidla neprobíhá ve škole nebo v odborném vzdělávacím zařízení a nebývá zakončena udělením osvědčení. Hlavním rozdíle mezi výchovou formální a neformální je skutečnost, že informální výchova je víceméně dána postavením dítěte a mladého člověka ve společnosti a neuskutečňuje se z jeho rozhodnutí, neformální výchova od dítěte a mladého člověka naopak vychází, realizuje se prostřednictvím jeho dobrovolné činnosti a má nejbližší k výchově ve volném čase. Neformální výchovu vymezují tyto rysy: je součástí koncepce a praxe celoživotního výchovy a vzdělávání, zahrnuje svobodu a dobrovolné rozhodování o účasti na aktivitách, jež poskytují nejen věcné a odborné znalosti a dovednosti, ale také sociální kompetence a obsahuje prvky demokratismu (Hofbauer, M. 2001).

3.2 Funkce volné času

Výchova mimo vyučování jako specifická část výchovné působení má svou funkci, a to výchovně- vzdělávací, zdravotní a sociální. Jednotlivé typy výchovných zařízení, institucí a organizací plní tyto funkce v různém rozsahu dle svého charakteru (Pávková, J. 2008)

Funkce sociální zahrnuje socializaci v různých sociálních prostředích, včetně rodiny. Obsahuje potvrzení vlastní osobnosti a sociálního uznání.

Funkce zdravotní především zahrnuje zdravotní a smyslový rozvoj, prevenci chorob a podporuje zdravý životní styl.

Funkce výchovná plní důležitou funkci. Jednotlivé organizace by měli prostřednictvím svých činností pozitivně působit na mládež a tím formovat jejich osobnost (Pávková, J. 2008)

Vážaňský M. (1995) popisuje funkce a možnosti volného času dle vymezení německého pedagoga Horst W. Opaschowkina:

- rekreaci-potřeba zotavení, osvěžení, zdraví a dobrého pocitu, shromáždit síly, zbavení se zátěží všedního dne a psychické uvolnění, probuzení pocitu osvobození
- kompenzaci-potřeba vyrovnaní, rozptýlení a potěšení, odstranění námahy, bezstarostnost
- výchova a další vzdělání-potřeba poznání, učební podněcování a další vzdělávání, úsilí po poznání, stimulující orientace a touha po zážitcích, přirozená zvědavost v chování a jednání se zkouškami, potvrzení si sebe sama
- kontemplaci-potřeba klidu a pohody, rozjímaní a sebevědomí, hledání a získávání čas pro sebe samého, podpora uvědomění si vlastní osoby, osvobození se od stresu, shonu a nervového vypětí
- komunikaci-rozvoj sociálních kontaktů a partnerství
- participaci-podílení se účast na vývoji společnosti
- integraci-stabilizace života rodiny, vrůstání do společenských organismů
- enkulturaci-kulturní rozvoj sebe samých, tvořivé vyjádření prostřednictvím umění, sportu a technických a dalších činností

Volný čas není pouze jevem života člověka, často se stává aktivizujícím činitelem. To však vyžaduje pronikat do uspořádání souvislostí a možností při uplatňování volného času v praxi. Základem jsou proto tyto skutečnosti: Volný čas a jeho aktivity jsou dynamickou, nadějnou a přesto rizikovou oblastí života mladého člověka. V 20. Století začal volný čas hrát významnější úlohu v životě společnosti a to i ve výchově mladé generace a vznikly i specifické prostředky a postupy pro jeho využívání. V evropských souvislostech se podstatně rozšířily funkce a cíle volnočasových činností, jejich obsahy, metodická i materiální vybavenost pro jejich realizaci.

Do aktivit ve volném čase pronikají snadno vlivy a důsledky společnosti i života mladých lidí. Rozšiřují se možnosti pro uplatnění nových přístupů. Volný čas je však také prostorem úskalí a nebezpečí- někdy vyvolává nic nedělání, odmítání angažovanosti. Jako důležitá součást života mladého člověka se však na něm může výrazně podepsat, pozitivně i negativně. Na naléhavosti proto nabývá požadavek, aby se děti a mladí lidé učili svůj volný čas prožívat plnohodnotně, aby se stávali jeho aktivním subjektem, aby ho činili nedílnou součástí své přípravy a přenášeli ho do celého svého života (Hofbauer, M. 2004)

3. 3 Jak mládež tráví volný čas?

První zkušenosti z aktivit volného času se získávají v rodině. Rodina pro dítě a mladého člověka zůstává prvním prostředím, které pro jejich volný čas vytváří příznivé podmínky, hodnotová východiska a motivaci dosahování životních cílů. Avšak způsoby realizace volného času v našich rodinách se však v závislosti na jejím sociálním statusu, životnímu stylu i vztahu k volnočasovým potřebám dítěte od sebe značně odlišují. Žádoucím je aktivní zájem každé rodiny a to, aby její děti mohly svůj volný čas prožívat bohatě a smysluplně, na základě svého dobrovolného rozhodnutí a současně za citlivého vedení ze strany rodičů. Rodina jako inspirátor, podporovatel i realizátor volnočasových aktivit může svoje děti učit k volnému času přistupovat tvůrčím způsobem a vytvářet postoje. Další zkušeností, kde přijde dítě do styku s volnočasovými aktivitami je škola. Od školy jako všeobecně rozšířené vzdělávací a výchovné instituce se očekává vytváření předpokladů pro úspěšný vstup mladé generace do profesionálního,

občanského i volnočasového života. Svoji úlohu ve volném čase žáků škola uplatňuje jednak přímo, jednak prostřednictvím svých zařízení. Dobrovolná účast na volnočasových aktivitách školy vytváří prostor pro rozvoj individuálních předpokladů účastníků a jejich zájmového vzdělávání (Hofbauer, M. 2004).

Sak P. (2002) uvádí, že v období dětství a mládí je jedinec schopen zajímat se o velice široké spektrum zájmových aktivit. V žádném dalším životním období již není schopen takto širokého záběru. Ve srovnání s dospělostí se tato období vyznačují větší zájmovou pluralitou. V dalším vývoji jde spíše prohlubování jednotlivých zájmů a jejich redukci. Základní zájmová orientace se však tvoří již v mládí a to jak ve smyslu obsahovém, tak ve smyslu aktivní životní pozice. Sféra volného času dětí a mládeže a obsahové naplnění jejich volného času, má proto velký význam pro celoživotní orientaci člověka. O vyhraněné profesní orientaci v dospělosti vypovídá obsah volného času v dětství.

Volnočasové aktivity školy v letech školní docházky odkrývají zájmy a nadání dětí a mladých lidí, rozvíjejí je samy nebo tomuto rozvoji dávají podněty. Jejich prostřednictvím pomáhají utvářet pozitivní vztah dětí a mladých lidí k dalším způsobům vzdělávání. Toto potvrzují studijní, profesní i životní kariéry mnoha účastníků předmětových olympiád, sportovních soutěží. Škola pomáhá žákům zpřístupňovat poznání různých oblastí dvěma základními způsoby- ve vyučování a v souběžných volnočasových aktivitách. Ve výuce dnes usilujeme o kooperativní učení, interaktivitu a další způsoby inovace, přesto zůstává vyučování spíše konzervující a systematizující. Působí prostřednictvím relativně stabilního učebního plánu, soustavy vyučovacích předmětů a jejich kurikula, zachovává tradiční organizaci. Souběžné volnočasové aktivity jsou oproti povinnému vyučování obsahově daleko volnější, dynamičtější a flexibilnější, způsoby jejich realizace se neustále obměňují a obnovují. Životu a výchově děti zprostředkují nejen poznání, nýbrž také prožívání, sociální kontakty a možnost praktického konání. Škola tyto aktivity zprostředkovává většinou pomocí: Jednorázových aktivit, které rozšiřují a prohlubují obsah vyučovacího procesu nebo mají oddechovou a kompenzační funkci a jsou šancí pro každého žáka a jeho volný čas. Mezi ně patří návštěvy historických památek, kulturní, sportovní a další akce, školní slavnosti, taneční zábavy, meziškolní sportovní utkání, lyžařské výcviky, školy v přírodě, putování, prázdninové tábory. Dalším aktivitou je pravidelná zájmová činnost- zájmové kroužky, soubory, umělecké kroužky, sportovní družstva a ta se

většinou odehrává již mimo školu. Tato činnost sleduje individuální rozvoj účastníka (Hofbauer, M. 2004).

Sak P. (2000) dále uvádí, současná mládež se věnuje poslechu hudby, a to z důvodu odreagování, aby zapomněli na každodenní starosti, uklidnili se a přišli na jiné myšlenky. Po hudbě se mládež věnuje především sledování televize či videa. Velká část mládeže se také každodenně věnuje práci na počítači, přičemž velké oblibě se těší především u chlapců, a to surfování po internetu, sociální sítě a hry. Co se týče četby knih a časopisů, alespoň jednou týdně se těmto činností věnuje větší polovina mládeže a to především dívky. Více než polovina uvedla, že se denně věnuje ryze pasivnímu odpočinku. Pokud to porovnáme s aktivitami typu výlety do přírody a turistika, tak velká většina podniká výlety méně než jednou týdně nebo dokonce méně než jednou měsíčně. Výzkum prokázal se nejčastěji tráví volný čas mladí lidé se svými přáteli.

3.4 Zájmové činnosti

Zájmová činnost je taková, při které se jedinec zaměřuje na uspokojení a rozvoj individuálních potřeb a zájmů. Tato činnost ovlivňuje osobnost člověka a jeho orientaci. Na rozdíl od zábavy a odpočinku má zájmová činnost aktivní ráz. Vždy obsahuje volní složku a proto významně ovlivňuje mladého člověka. Pedagogika volného času se snaží zmírnit nevhodné a nežádoucí zájmy. Věnuje se také vytváření podmínek pro vznik zájmů nových. Zájmy se dělí podle různých hledisek. Může to být dělení dle úrovně činnosti, časového trvání, koncentrace, společenské hodnoty a evidentně podle obsahu (Veselá, J. 2006).

Pávková J. (2008) dělí zájmové činnosti podle obsahu na:

Společensko-vědní zájmy- tyto činnosti slouží k poznání aktuálního společenského dění a historických souvislostí. Do skupiny těchto zájmů můžeme zařadit studium cizích jazyků, sběratelství, seznamování s filozofickými a náboženskými směry atd.

Pracovní-technické zájmy- zde je hlavním cílem zdokonalení manuálních dovedností, získání vědomostí o technice a uvést je poté do praxe. Mezi okruhy těchto zájmů patří práce s různým materiálem, příprava jídel, modelářské práce atd.

Přírodovědně-ekologické zájmy- zde je hlavním cílem rozvoj zájmu o přírodu a citový vztah ke všemu živému, což se dá dále využít k formování morální odpovědnosti za ochranu přírody a k vytváření správných postojů k životním hodnotám. Do tohoto okruhu můžeme zahrnout například pozorování přírody, pěstitelské práce, chovatelství, činnosti zaměřené na ochranu životního prostředí atd.

Esteticko-výchovné zájmy- tyto činnosti mají rozvíjen výtvarné, hudební, literární, dramatické a hudebně pohybové projevy. Do tohoto okruhu patří například sborový zpěv, kresba, hra na hudební nástroj, četba, návštěv kulturních zařízení atd.

Tělovýchovné, sportovní a turistické zájmy- protože pohybová aktivita je podmínkou dobrého zdravotního stavu, měly by se děti těmito činnostem ve svém volném čase věnovat. Mezi okruhy těchto zájmů řadíme například atletiku, turistiku, míčové hry atd.

Zájmové činnosti plní jak funkci výchovnou, tak funkci vzdělávací. Jsou prostředkem relaxace, fyzického i duševního odpočinku a regenerace sil.

4 Analýza domácí přípravy žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy

4.1 Cíle a metodologie výzkumného šetření

Hlavním výzkumným cílem diplomové práce bylo zjistit, průběh domácí přípravy žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy.

Dílčí cíle výzkumného šetření byly:

Zjistit, jak často dělají žáci domácí úkoly.

Zjistit, kdy žáci dělají domácí úkoly.

Zjistit, jak se zapojují rodiče žáků do vypracování domácích úkolů.

Zjistit, kolik volného času žáci mají.

Zjistit, s kým tráví žáci svůj volný čas.

Zjistit, jestli žáci navštěvují zájmové kroužky.

Hypotézy

Ve výzkumném šetření byly stanoveny dvě kategorie:

- mladší žáci jsou žáci 6. a 7. ročníku- 30 žáků
- starší žáci jsou žáci 8. a 9. ročníku- 30 žáků

Hypotéza 1 (H1): Mladší žáci dělají domácí úkoly hned po příchodu ze školy častěji, než starší žáci.

Hypotéza 2 (H2): Starší žáci potřebují na domácí úkoly průměrně více času, než mladší žáci.

Hypotéza 3 (H3): Starším žákům jsou domácí úkoly zadávány ve větší míře, než mladším žákům.

Hypotéza 4 (H4): Mladším žákům pomáhají rodiče vypracovat domácí úkoly ve větší míře, než starším žákům.

Hypotéza 5 (H5): Mladší žáci dělají domácí úkoly na klidném místě častěji, než starší žáci.

Hypotéza 6 (H6): Mladší žáci častěji nepochopí zadání domácího úkolu, než starší žáci.

Výzkumné šetření bylo provedeno metodou kvantitativního výzkumu.

Jako základní techniku pro sběr informací jsem použila výzkumnou techniku dotazníku. Dotazník byl vytvořen ke zjištění domácí přípravy žáků se specifickými poruchami učení na 2. stupni základní školy. Obsahově byly vybrány podle potřeby zjišťovaných informací v daném oboru.

Dotazník v jeho základní podobě není nic jiného než standardizované interview předložené v písemné podobě. A data lze obvykle lépe kvantifikovat. Nevýhody jsou menší pružnost, formulace otázky nemusí být dostatečně srozumitelná všem, obvykle nižší věrohodnost dat, příprava dotazníku vyžaduje větší pečlivost než příprava interview (Ferjenčík, J. 2000).

Dotazník obsahoval otevřené typy otázek a uzavřených otázek. Otevřené otázky- tyto položky nenavrhují respondentovi žádné hotové odpovědi, je u nich určen předmět, ke kterému se mají vyjádřit. Uzavřené otázky- vyznačují se tím, že se u nich respondentům předkládá určitý počet předem připravených odpovědí. (Chrástka, M. 2007)

Dotazníků bylo rozdáno 60 a všichni žáci je vyplnili, návratnost byla tedy 100 procent.

Nasbíraný materiál byl analyzován kvantitativně. Výsledek byl upraven v programu Microsoft Office Excel 2007 a zanesen do sloupcových grafů a do tabulek. Po kvantitativním výzkumu se požaduje, aby byl validní a reliabilní.

Aby výzkum byl reliabilní, snažila jsem se pokládat takové otázky, aby odpovědi zachycovaly spolehlivě a přesně zkoumané jevy. Aby test byl validní, snažila jsem se formulovat otázky jasně a přesně (Ferjenčík, J.2000).

Dotazník byl přečten nezávislým respondentem, který posoudil validitu otázek.

4.2 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumná část diplomové práce probíhala na základní škole. Toto zařízení je městská škola zřízená statutárním městem Liberec. Školní vzdělávací program „Škola bez rozdílů“ podporuje vzdělávání běžných žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP). Kmenových tříd je 17, žáci s SVP navštěvují školu od 2. do 9. ročníku. Pedagogický sbor tvoří 24 kmenových pedagogů a 3 vychovatelky. Třídní učitelé ve speciálních třídách jsou zároveň speciálními pedagogy.

Hlavním záměrem školy je poskytování kvalitního základního vzdělávání vhodnými metodami výuky. Prioritou je rozvoj žáka v oblasti osobnostní, sociální, vztahové a profesní, navázání spolupráce, hledání nových způsobů komunikace s rodiči, sladění výchovného působení školy a rodiny.

Výzkum probíhal ve třídách druhého stupně základní školy od šesté do deváté třídy. Každá třída měla 15 žáků, dohromady bylo tedy 60 respondentů.

Práce s žáky

Skupinová integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) patří k hlavním úkolům školy od 2. třídy. Ve škole jsou paralelně v ročníku jedna třída běžná a jedna třída speciální pro skupinu integrace žák s SVP. Práce ve speciálních třídách je založena na individuálních potřebách žáků, které vyplývají ze zpráv zpracovaných Pedagogicko-psychologickou poradnou v Liberci a jsou zakotveny ve skupinových individuálních plánech třídy. Při výuce jsou využívány takové metody a formy práce, které žáky

motivují ke školní práci, nezajišťují je v oblasti jejich specifických poruch a současně napomáhají k lepšímu zvládnutí učiva. Nově příchozím žákům třídy speciální 2. B se věnují intenzivněji. Náprava poruch probíhá v dopoledních hodinách a vede ji speciální pedagog. Žáci speciálních tříd 1. stupně mají pravidelnou hodinu nepovinného předmětu Logopedie a náprava SPU. Na 2. stupni se nápravě věnují speciální pedagogové s aprobací českého jazyka a matematiky. Pro úspěch těchto žáků ve škole je nutná úzká spolupráce učitelů, školního speciálního pedagoga, žáků a rodičů. Počet žáků s SVP bylo na druhém stupni 65 žáků.

Individuální integrace žáků s SVP

Integrovaní žáci jsou vzděláváni v běžných třídách. Jejich porucha učení je takového rázu, že pedagogicko-psychologická poradna předkládá posudek, na jehož základě škola vypracovává individuální vzdělávací plán. U integrovaných žáků se preferují metody a formy výuky podobné výuce ve speciálních třídách, tedy metody nezatěžující je v oblasti jejich specifických poruch učení a současně napomáhající lepšímu zvládnutí učiva. Pokud je těmto žákům zároveň doporučena poradnou 1 hodina reedukace za týden, je vedena speciálním pedagogem v době mimo vyučování a je pro žáka povinná. V průběhu školního roku zve školní speciální pedagog zákonné zástupce a žáka na pravidelné konzultace. Probíhá při nich kontrola zadané práce doma, metodická pomoc, poskytuje se zpětná vazba, řeší se návrhy na dílčí šetření, zákonní zástupci mají prostor na dotazy či diskusi. Na druhém stupni integrovala škola dva žáky se SPU (Výroční zpráva školy, 2013).

4.3 Interpretace výsledků výzkumu

V rámci výzkumného šetření bylo žákům se specifickými poruchami učení předložen dotazník zabývající se domácími úkoly a volným časem. Celkem odpovědělo 60 žáků, a to ve třídách od 6- 9. třídy základní školy (v každé třídě bylo po 15 žácích).

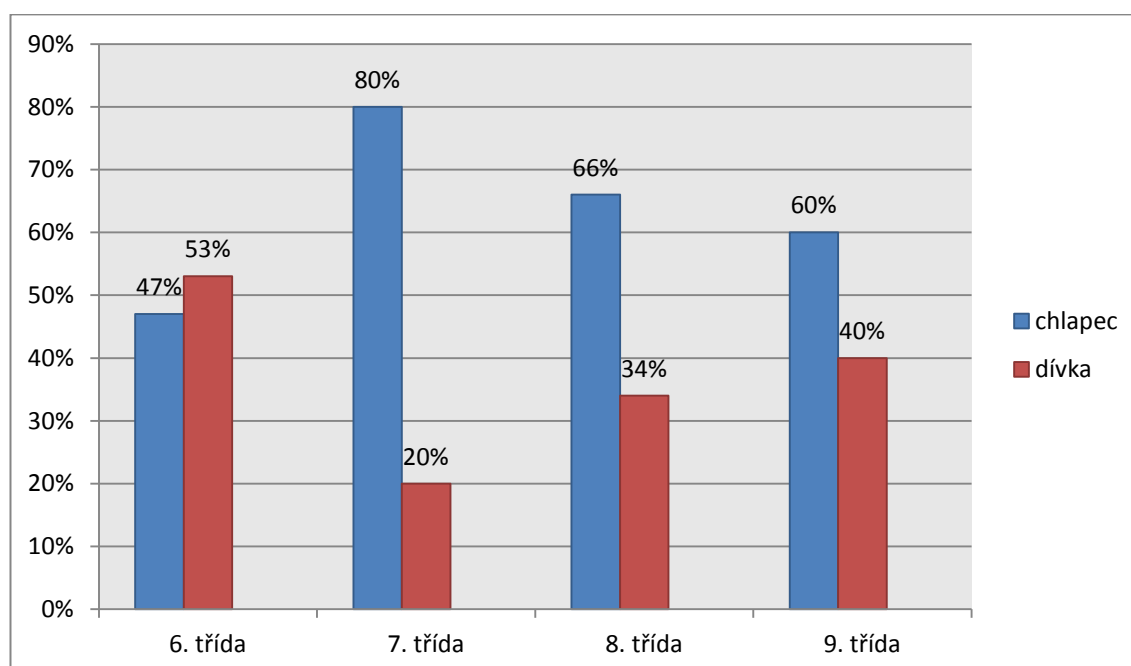
Otázka č. 1: Pohlaví

První otázka se zabývala pohlavím žáků. V 6. třídě bylo 47 % chlapců a 53 % dívek, v 7. třídě bylo 80 % chlapců a 20 % dívek, v 8. třídě bylo 66% chlapců a 34% dívek, v 9. třídě bylo 60% chlapců a 40% dívek. Zastoupení chlapců a dívek ve třídách je zobrazeno v následující tabulce (Tabulka 1 a Graf 1).

Tabulka 1: Pohlaví

	6. třída		7. třída		8. třída		9. třída	
chlapci	7	47 %	12	80%	10	66%	9	60%
dívky	8	53 %	3	20%	5	34%	6	40%
celkem	15	100 %	15	100%	15	100%	15	100%

Graf 1: Pohlaví



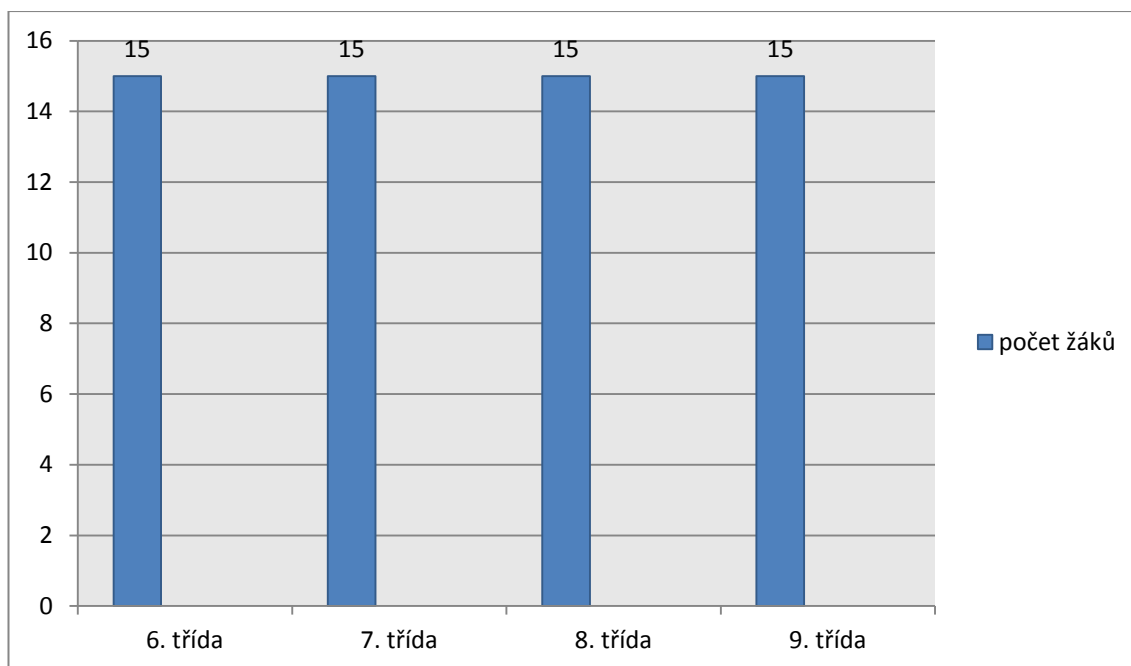
Otázka č. 2: Jsem žákem?

Druhá otázka se zabývala počtem žáků ve třídě (Tabulka 2 a Graf 2). 6. třídu navštěvovalo 15 žáků, 7. třídu navštěvovalo 15 žáků, 8. třídu navštěvovalo 15 žáků, 9. třídu navštěvovalo 15 žáků.

Tabulka 2: Počet žáků

	6. třída	7. třída	8. třída	9. třída
počet	15	15	15	15

Graf 2: Počet žáků



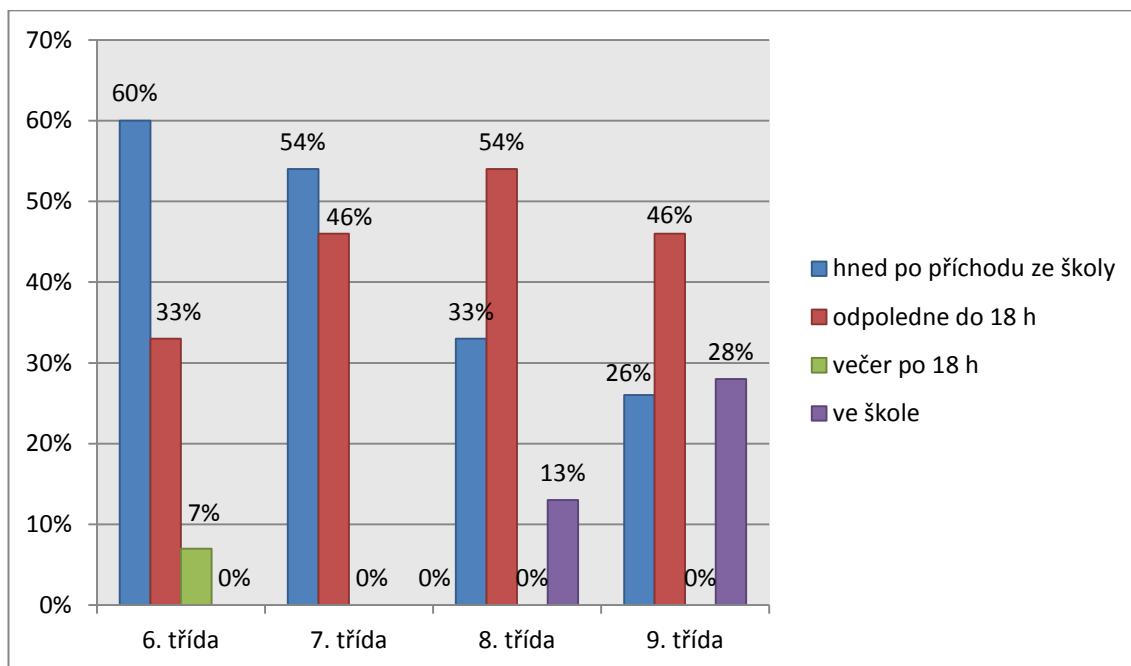
Otázka č. 3: Úkoly dělám?

Tato otázka zjišťovala, kdy dělají žáci domácí úkoly. Žáci 6. třídy nejčastěji dělají úkoly hned po příchodu ze školy (60 %), nikdo z žáků nezvolil odpověď, že dělá domácí úkoly ve škole. Žáci 7. tříd nejčastěji dělají úkoly také hned po příchodu ze školy (54%), nikdo z těchto žáků nezvolil, že by dělal úkoly večer po 18 hodině nebo ve škole. Žáci 8. tříd dělají nejčastěji odpoledne do 18 hodin (54%), nikdo z těchto žáků neodpověděl, že by úkoly dělal večer po 18 hodině. Žáci 9. tříd nejčastěji dělají úkoly odpoledne do 18 hodin, nikdo neodpověděl, že by úkoly dělal večer po 18 hodině. Následující Tabulka 3 a Graf 3 znázorňují přesný počet odpovědí u každé skupiny.

Tabulka 3: Kdy žák dělá domácí úkoly

	hned po příchodu ze školy		odpoledne do 18 h		večer po 18 h		ve škole		celkem	
6. třída	60%	9	33%	5	7%	1	0%	0	100%	15
7. třída	54%	8	46%	7	0%	0	0%	0	100%	15
8. třída	33%	5	54%	8	0%	0	13%	2	100%	15
9. třída	26%	4	46%	7	0%	0	28%	4	100%	15

Graf 3: Kdy žák dělá domácí úkoly



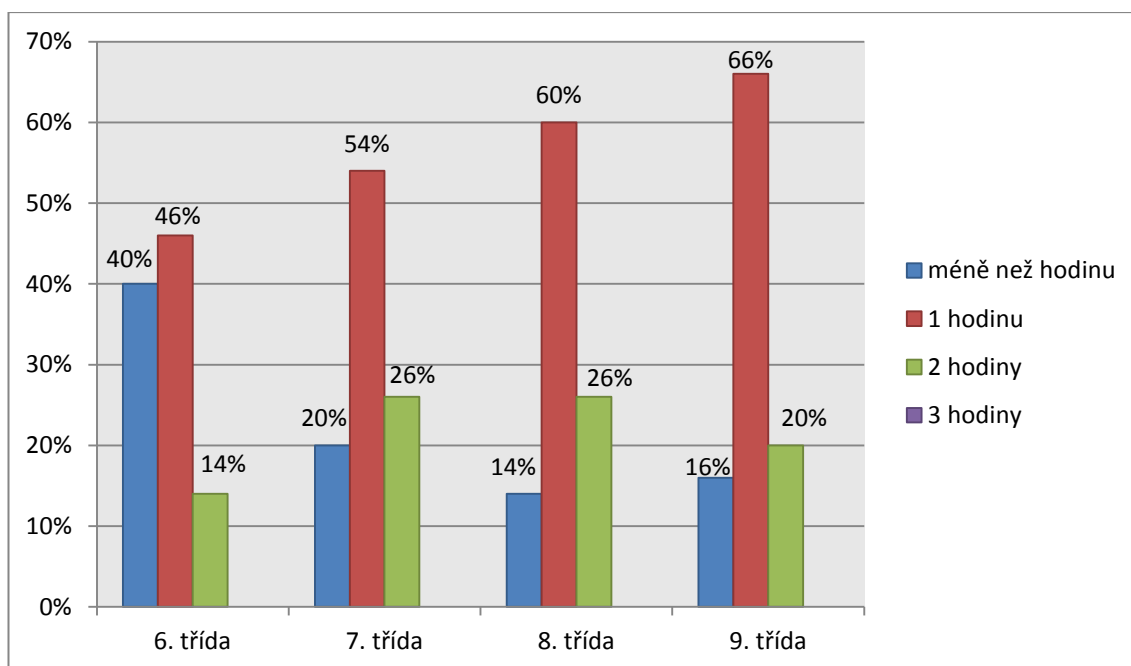
Otázka č. 4: Kolik času denně potřebuješ na domácí úkoly průměrně?

Tato otázka se zabývala, tím jak dlouhou dobu potřebují žáci k vypracování domácích úkolů průměrně denně. Žáci 6. tříd, 7. tříd, 8. tříd a 9. tříd uvedli shodně, že nejčastěji vypracovávají domácí úkoly průměrně 1 hodinu denně, nikdo z těchto tříd neodpověděl, že by úkoly dělal 3 hodiny denně. Přesný počet procentuelního zastoupení práce žáků na domácích úkolech denně naleznete v Tabulce 4 a Grafu 5.

Tabulka 4: Jak dlouho žák dělá domácí úkoly

	méně než hodinu		1 hodinu		2 hodiny		3 hodiny		celkem	
6. třída	40%	6	46%	7	14%	2	0%	0	100%	15
7. třída	20%	3	54%	8	26%	4	0%	0	100%	15
8. třída	14%	2	60%	9	26%	4	0%	0	100%	15
9. třída	14%	2	66%	10	20%	3	0%	0	100%	15

Graf 4: Jak dlouho žák dělá domácí úkoly



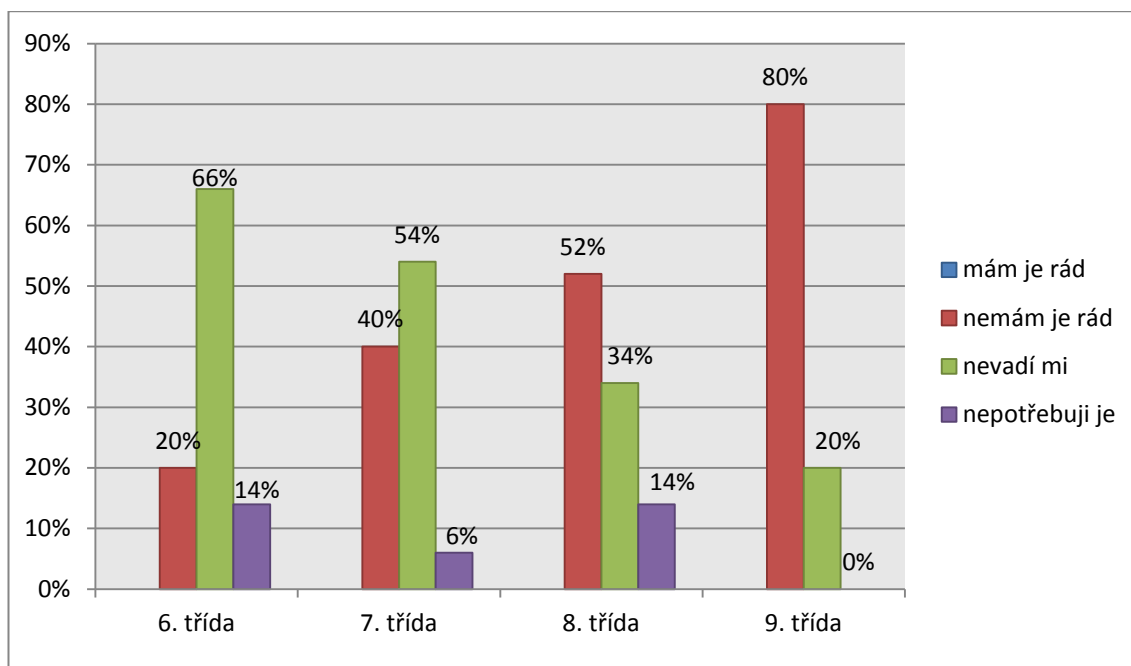
Otázka č. 5: Co si myslíš o domácích úkolech?

Touto otázkou se zjišťovalo, co si myslí žáci o domácích úkolech (Tabulka 5 a Graf 5). Žáci 6. tříd (66%) a 7. třídy (54%) nejčastěji uvedli, že jim domácí úkoly nevadí. Žáci 8. tříd (52%) a 9. tříd (80%) nejčastěji uvedli, že nemají rádi domácí úkoly. Žádný žák ze všech čtyřech tříd neuvedl, že by měl rád domácí úkoly.

Tabulka 5: Vztah k domácím úkolům

	mám je rád		nemám je rád		nevadí mi		nepotřebuji je		celkem	
6. třída	0%	0	20%	3	66%	10	14%	2	100%	15
7. třída	0%	0	40%	6	54%	8	6%	1	100%	15
8. třída	0%	0	52%	8	34%	5	14%	2	100%	15
9. třída	0%	0	80%	12	20%	3	0%	0	100%	15

Graf 5: Vztah k domácím úkolům



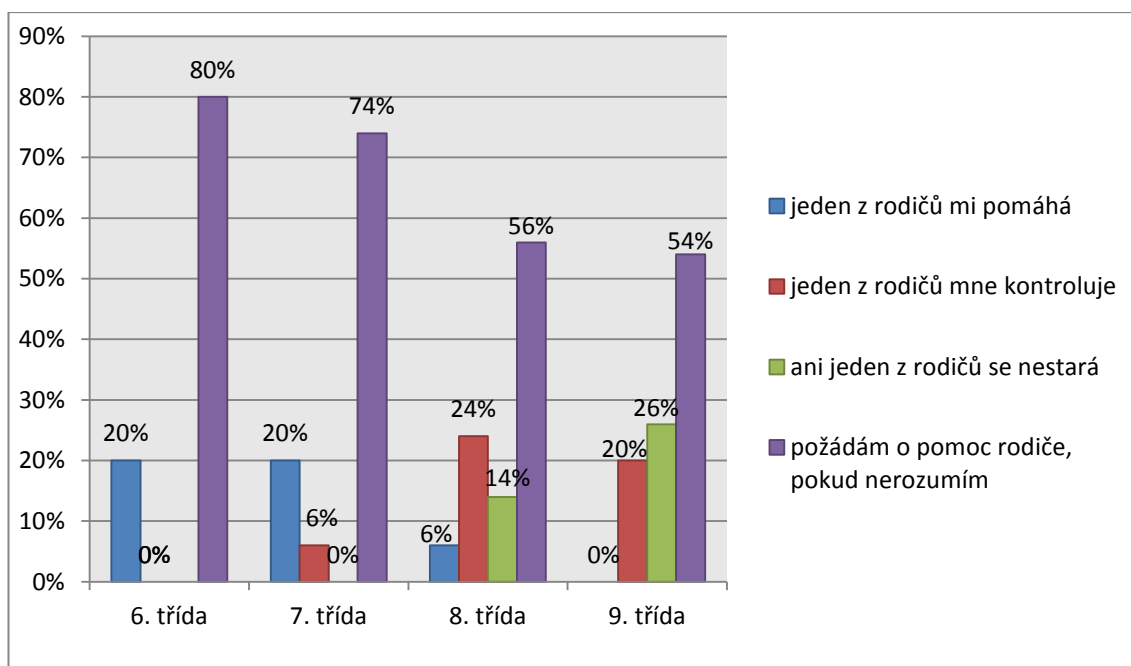
Otázka č. 6: Vyber, co se hodí:

Cílem této otázky bylo zjistit, jestli žákům pomáhají rodiče při vypracování a kontrole domácích úkolů (Tabulka 6 a Graf 6). Žáci 6. třídy (80%), 7. třídy (74%), 8. třídy (56%) a 9. třídy (54%) nejčastěji uvedli, že požádají o pomoc rodiče, pokud nerozumí úkolu. Nikdo z žáků 6. třídy a 7. třídy neuvedl, že by ani jeden z rodičů se nestaral o jeho domácí úkoly. U žáků v 8. třídě bylo nejméně odpovědí (6%), že jim pomáhá jeden z rodičů. U žáků v 9. třídě nikdo neodpověděl, že by mu pomáhal jeden z rodičů.

Tabulka 6: Pomoc rodičů s domácími úkoly

	jeden z rodičů mi pomáhá		jeden z rodičů mne kontroluje		ani jeden z rodičů se nestará		požádám o pomoc rodiče, pokud nerozumím	celkem	
6. třída	20%	3	0%	0	0%	0	80%	12	100%
7. třída	20%	3	6%	1	0%	0	74%	11	100%
8. třída	6%	1	24%	4	14%	2	56%	8	100%
9. třída	0%	0	20%	3	26%	4	54%	8	100%

Graf 6: Pomoc rodičů s domácími úkoly



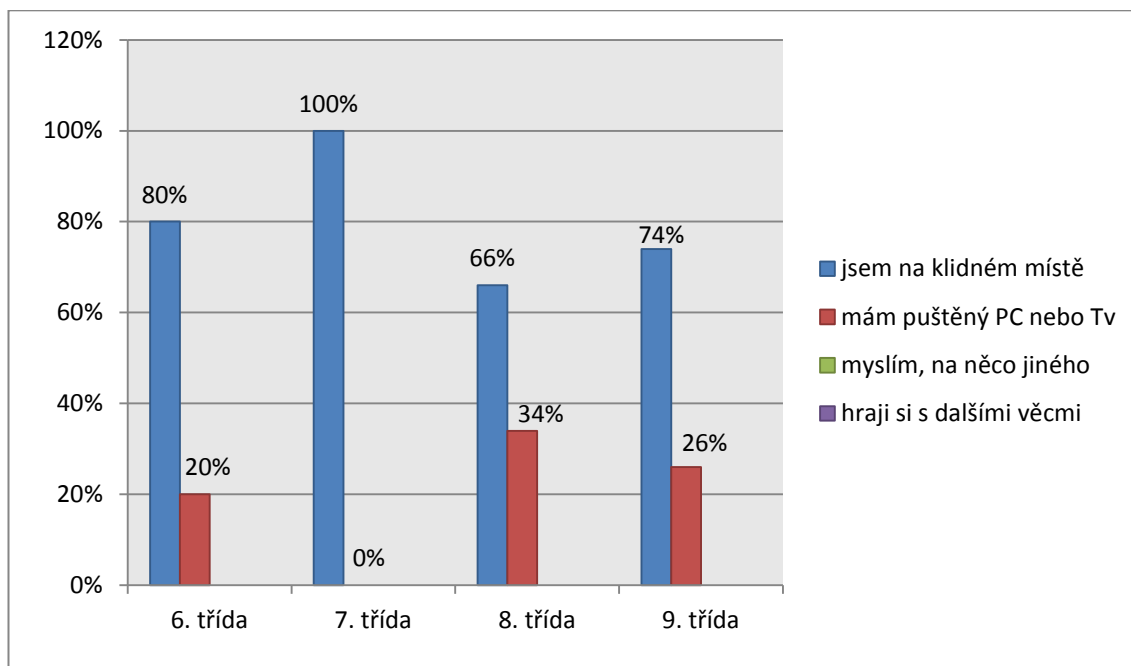
Otázka č. 7: Když dělám úkoly:

Další otázka zjišťovala, co dělají žáci, když vypracovávají domácí úkol (Tabulka 7 a Graf 7). Žáci všech tříd- 6. třídy (80%), 7. třídy (100%), 8. třídy (66%) a 9. třídy (74%) nejčastěji odpověděli, že jsou na klidném místě. Druhou nejčastější odpovědí u všech tříd bylo, že mají puštěný počítač, televizor. Nikdo z žáků neodpověděl, že by myslel na něco jiného či si hrál s něčím jiným při vypracování domácích úkolů.

Tabulka 7: Další činnosti během vypracování domácího úkolu

	jsem na klidném místě		mám puštěný PC nebo Tv		myslím, na něco jiného		hrají si s dalšími věcmi		celkem	
6. třída	80%	12	20%	3	0%	0	0%	0	100%	15
7. třída	100%	15	0%	0	0%	0	0%	0	100%	15
8. třída	66%	10	34%	5	0%	0	0%	0	100%	15
9. třída	74%	11	26%	4	0%	0	0%	0	100%	15

Graf 7: Další činnosti během vypracování domácího úkolu



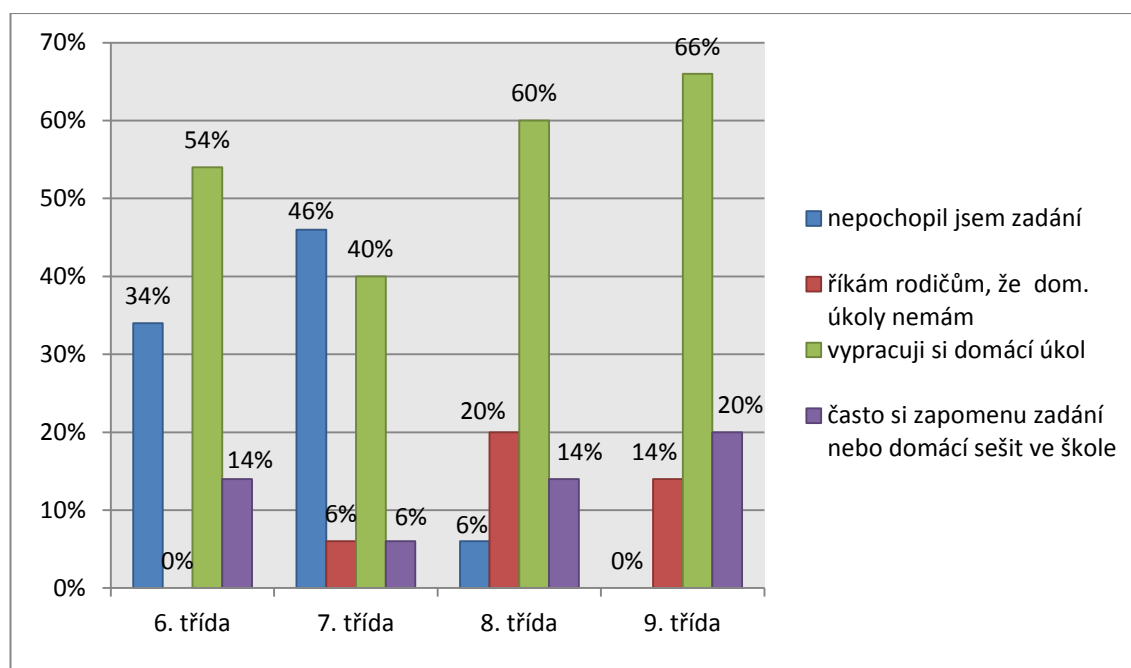
Otázka č. 8: Když mám domácí úkol, stává se mi, že:

Tato otázka se zabývala tím, co se stává žákům, když dostanou domácí úkol. Žáci 6. tříd nejčastěji odpověděli (54%), že vypracují domácí úkol. Nikdo z žáků z 6. třídy neodpověděl, že by říkal rodičům, že nemá domácí úkol. Žáci 7. tříd nejčastěji odpověděli (46%), že nepochopili zadání, když dostanou domácí úkol. Nejméně žáků v této třídě (6%), odpovědělo, že si často zapomenou zadání nebo domácí sešit ve škole. Žáci 8. třídy nejčastěji odpověděli, že vypracují domácí úkol (60%), nejméně žáků odpovědělo, že nepochopili zadání (6%). Žáci 9. tříd nejčastěji odpověděli, že vypracují domácí úkol (66%), nikdo z této třídy nevybral odpověď, že by nepochopil zadání. Procentuelní zastoupení v jednotlivých třídách najdete v Tabulce 8 a Grafu 8.

Tabulka 8: Co se stává, když žák dostane domácí úkol

	nepochopil jsem zadání		říkám rodičům, že dom. úkoly nemám		vypracuji si domácí úkol		často si zapomenu zadání nebo domácí sešit ve škole		celkem	
6. třída	34%	5	0%	0	54%	8	14%	2	100%	15
7. třída	46%	7	8%	1	40%	6	6%	1	100%	15
8. třída	6%	1	20%	3	60%	9	14%	2	100%	15
9. třída	0%	0	14%	2	66%	10	20%	3	100%	15

Graf 8: Co se stává, když žák dostane domácí úkol



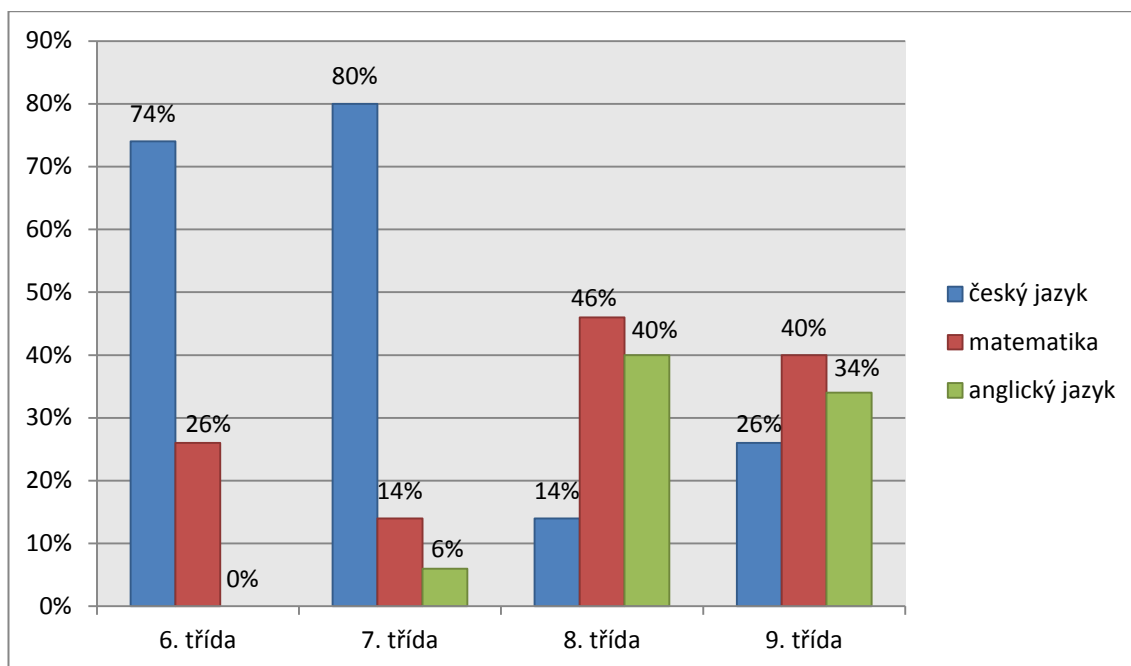
Otázka č. 9: Z jakého předmětu dostáváš nejvíce úkolů?

Tato otázka zjišťuje, z jakého předmětu dostávají žáci nejvíce domácí úkoly (Tabulka 9 a Graf 9). Žáci 6. tříd ((74%) a 7. tříd (80%) shodně uvedli, že nejvíce domácích úkolů dostávají z českého jazyka. Žáci 6. tříd uvedli matematiku (26%) jako další předmět z kterého dostávají nejvíce úkolů. Žáci 7. tříd jako další předměty, kterých dostávají domácí úkoly, uvedli matematiku (14%) a anglický jazyk (6%). Žáci 8. třídy (46%) a 9. třídy (40%) shodně uvedli, že nejvíce domácích úkolů dostávají z matematiky. Další uvedený předmět byl anglický jazyk (8. třída- 40%, 9. třída- 34%) a český jazyk (8. třída- 14%, 9. třída-26%).

Tabulka 9: Předmět, kde dostává žák nejvíce domácích úkolů

	český jazyk		matematika		anglický jazyk		celkem	
6. třída	74%	11	26%	4	0%	0	100%	15
7. třída	80%	12	14%	2	6%	1	100%	15
8. třída	14%	2	46%	7	40%	6	100%	15
9. třída	26%	4	40%	6	34%	5	100%	15

Graf 9: Předmět, kde dostává žák nejvíce domácích úkolů



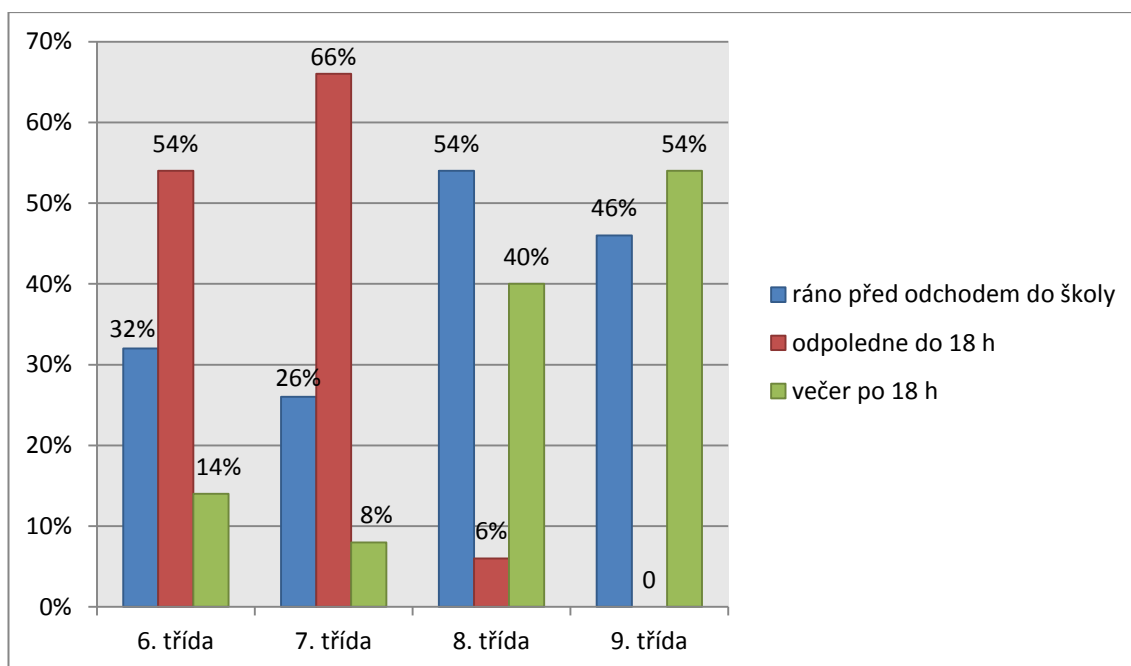
Otázka č. 10: Kdy si připravuji pomůcky na další školní den?

Další otázka zjišťuje, kdy se žáci připravují pomůcky na další školní den (Tabulka 10 a Graf 10). Žáci 6. třídy (54 %) a 7. třídy (66%) shodně nejčastěji uvedli, že si připravují pomůcky odpoledne do 18 hodin. Nejméně často si připravují žáci 6. třídy a 7. třídy pomůcky večer po 18 hodině. Žáci 8. třídy si nejčastěji připravují pomůcky do školy ráno před odchodem do školy (54%), nejméně často si je připravují odpoledne do 18 hodin (6%). Žáci 9. tříd si nejčastěji připravují pomůcky večer po 18 hodině (54%), nikdo z těchto žáků neodpověděl, že si připravuje věci odpoledne do 18 hodin.

Tabulka 10: Kdy si žák chystá pomůcky do školy

	ráno před odchodem do školy		odpoledne do 18 h		večer po 18 h		celkem	
6. třída	32%	5	54%	8	14%	2	100%	15
7. třída	26%	4	66%	10	8%	1	100%	15
8. třída	54%	8	6%	1	40%	6	100%	15
9. třída	46%	7	0%	0	54%	8	100%	15

Graf 10: Kdy si žák chystá pomůcky do školy



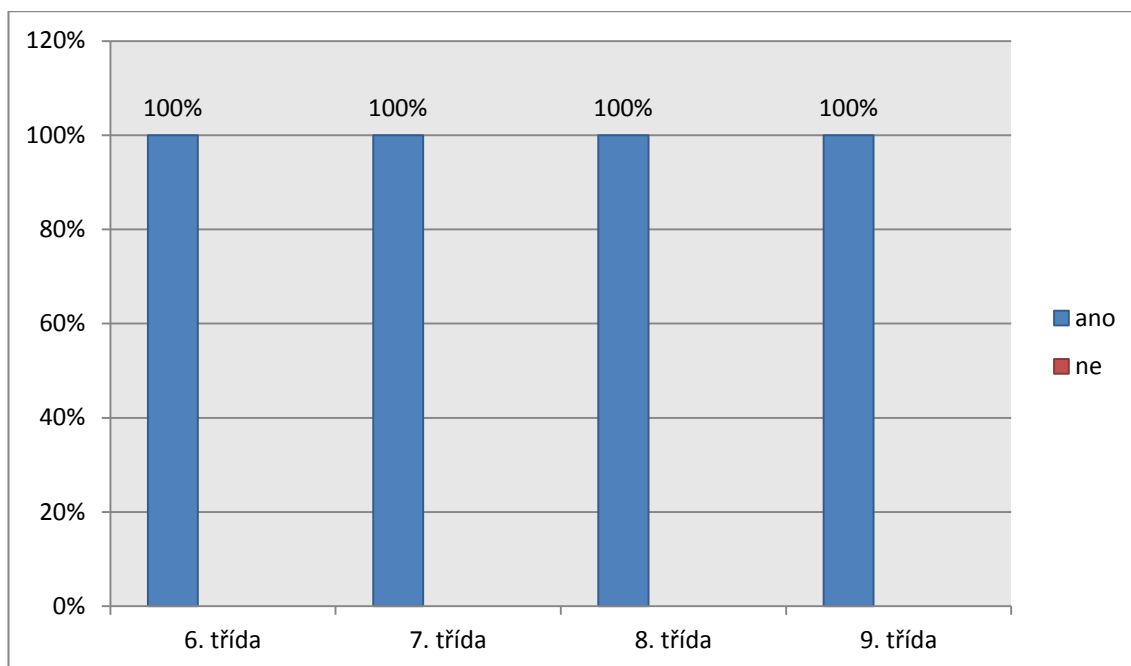
Otázka č. 11 Dostávám nějaký postih za nesplnění domácího úkolu? Pokud ano, jaký?

Tato otázka se zabývala, tím jestli žáci dostávají nějaký postih, když úkol nesplní. Všichni žáci všech čtyřech tříd shodně uvedli (Tabulka 11 a Graf 11), že dostávají postih za nesplněný úkol. Všichni žáci uvedli, že dostanou další domácí úkol k nesplněnému domácímu úkolu.

Tabulka 11: Postih za nesplněný domácí úkol

	ano		ne		celkem	
6. třída	100%	15	0%	0	100%	15
7. třída	100%	15	0%	0	100%	15
8. třída	100%	15	0%	0	100%	15
9. třída	100%	15	0%	0	100%	15

Graf 11: Postih za nesplněný domácí úkol



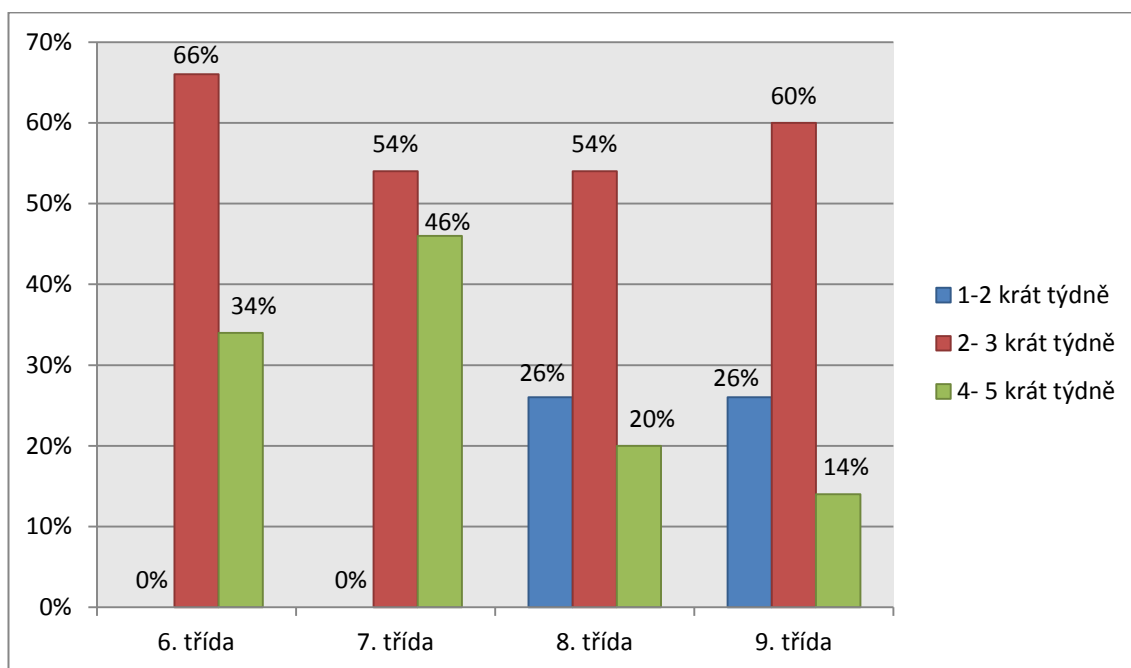
Otázka č. 12: Jak často mám domácí úkoly?

V této otázce zjišťujeme, jak často žáci dostávají domácí úkol (Tabulka 12 a Graf 12). V odpovědích ve všech 4 třídách se žáci shodovali. Nejčastěji žáci (6. třída- 66%, 7. třída- 54%, 8. třída- 54%, 9. třída- 60%) uvedli, že domácí úkol dostávají 2-3 krát týdně. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že žáci dostávají úkol 4-5 krát týdně. Nikdo z žáků 6. a 7. třídy neuvedl, že by domácí úkol dostával, 1- 2 krát týdně. 20% žáků 8. třídy a 14 % žáků 9. třídy uvedlo, že dostávají domácí úkol 1- 2 krát týdně.

Tabulka 12: Jak často má žák domácí úkol

	1-2 krát týdně		2- 3 krát týdně		4- 5 krát týdně		celkem	
6. třída	0%	0	66%	10	34%	5	100%	15
7. třída	0%	0	54%	8	46%	7	100%	15
8. třída	20%	3	54%	8	26%	4	100%	15
9. třída	14%	2	60%	9	26%	4	100%	15

Graf 12: Jak často má žák domácí úkol



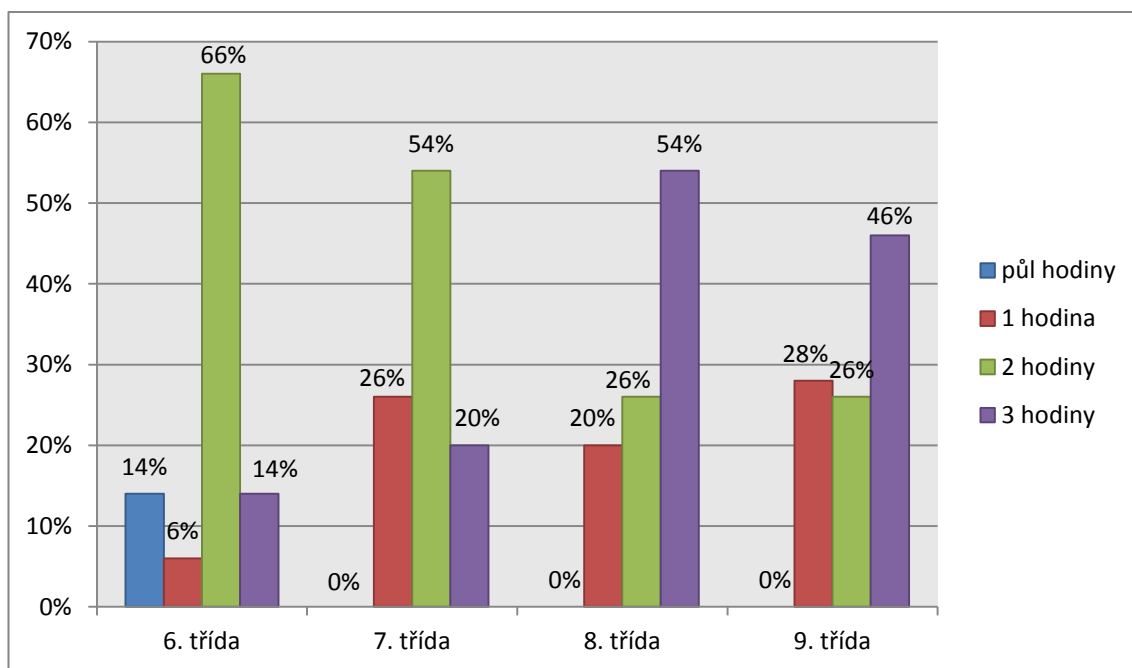
Otázka č. 13: Kolik volného času máš asi každý den?

Volného času každý den mají žáci 6. a 7. třídy nejčastěji 2 hodiny. Žáci 8. a 9. třídy nejčastěji uvedli, že mají volného času každý den 3 hodiny. Nikdo z 7., 8. a 9. třídy neuvedl, že by měl volného času pouze půl hodiny. 6% procent žáků 6. třídy uvedlo, že mají 1 hodinu volného času denně. Konkrétní zastoupení ve třídách najdete v Tabulce 13 a Grafu 13.

Tabulka 13: Kolik volné času žák má

	půl hodiny		1 hodina		2 hodiny		3 hodiny		celkem	
6. třída	14%	2	6%	1	66%	10	14%	2	100%	15
7. třída	0%	0	26%	4	54%	8	20%	3	100%	15
8. třída	0%	0	20%	3	26%	4	54%	8	100%	15
9. třída	0%	0	28%	4	26%	4	46%	7	100%	15

Graf 13: Kolik volné času žák má



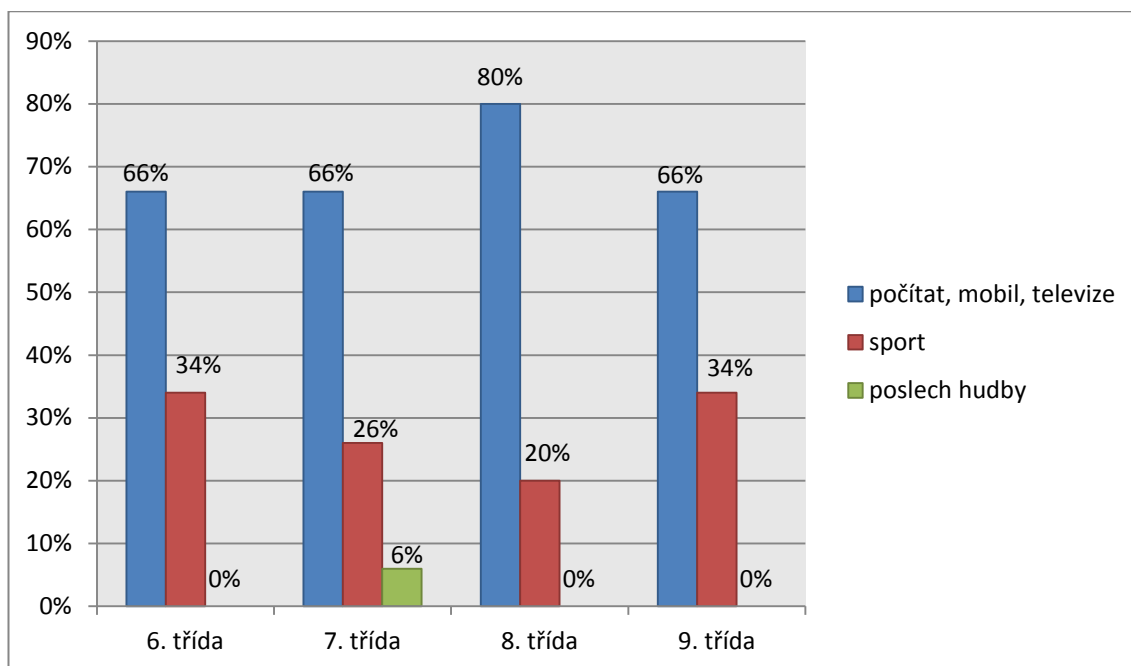
Otázka č. 14: Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas?

Shodně žáci všech čtyřech tříd (6. třída- 66%, 7. třída- 66%, 8. třída- 80%, 9. třída-66%) uvedli, že nejčastěji tráví svůj volný čas na počítači, mobilu či u televizoru. Druhou nejčastější odpovědí bylo, že tráví žáci svůj volný čas sportem. 6% žáků v 7. třídě uvedlo, že tráví nejčastěji svůj volný čas poslechem hudby (Tabulka 14 a Graf 14).

Tabulka 14: Jak tráví žák svůj volný čas

	počítat, mobil, televize		sport		poslech hudby		celkem	
6. třída	66%	10	34%	5	0%	0	100%	15
7. třída	66%	10	26%	4	6%	1	100%	15
8. třída	80%	12	20%	3	0%	0	100%	15
9. třída	66%	10	34%	5	0%	0	100%	15

Graf 14: Jak tráví žák svůj volný čas



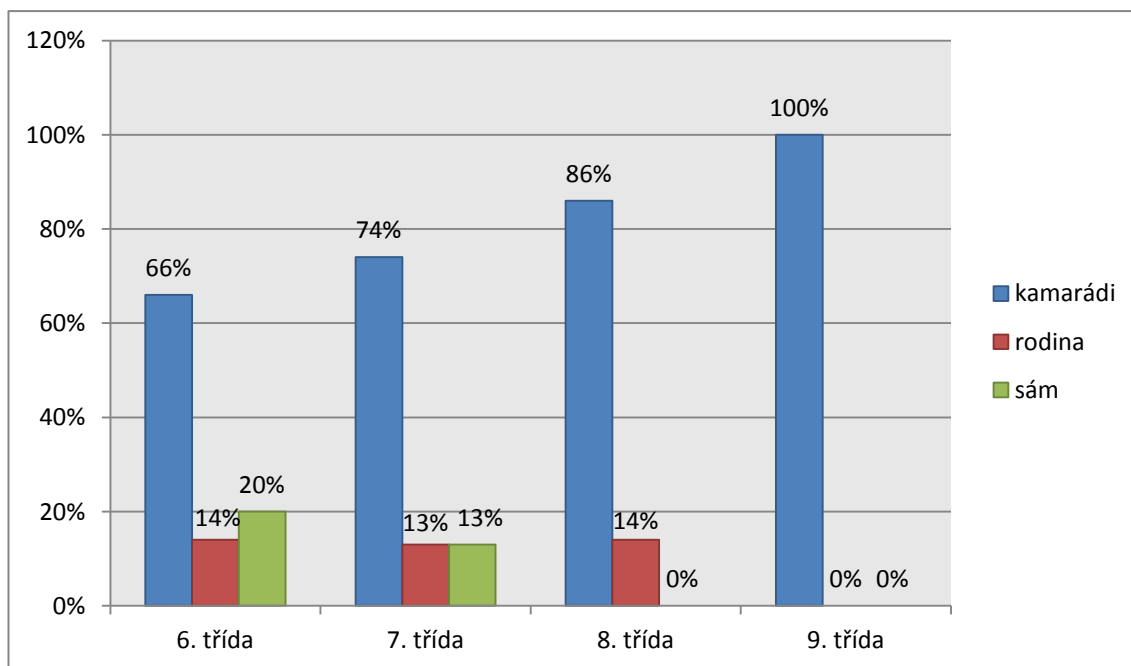
Otázka č. 15: S kým trávíš svůj volný čas?

Tato otázka zjišťovala, s kým žáci tráví svůj volný čas (Tabulka 15 a Graf 15). Všichni žáci (6. třída- 66%, 7. třída- 74%, 8. třída- 86%, 9. třída-100%) nejčastěji shodně uvedli, že svůj volný čas tráví s kamarády. Žáci 6. tříd jak druhou nejčastější odpověď uvedli (20%), že tráví svůj volný čas sami. Žáci 7. a 8. třídy jako druhou nejčastější odpověď uvedli, že tráví svůj volný čas s rodinou.

Tabulka 15: S kým žák tráví volný čas

	kamarádi		rodina		sám		celkem	
6. třída	66%	10	14%	2	20%	3	100%	15
7. třída	74%	11	13%	2	13%	2	100%	15
8. třída	86%	13	14%	2	0%	0	100%	15
9. třída	100%	15	0%	0	0%	0	100%	15

Graf 15: S kým žák tráví volný čas



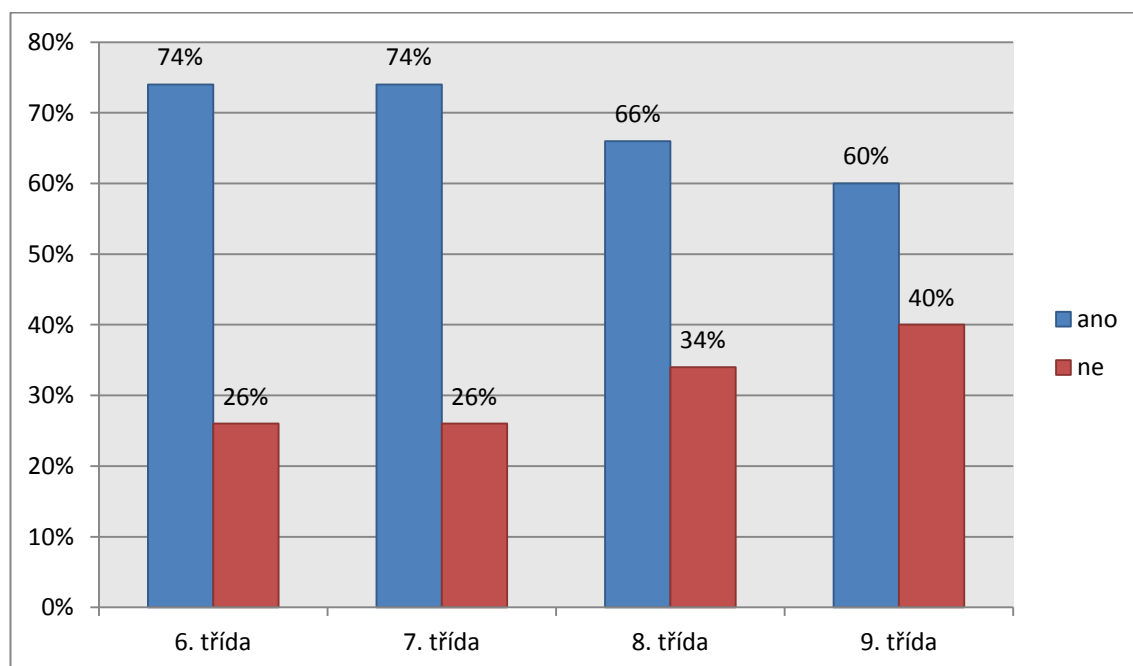
Otázka č. 16: Navštěvuješ nějaké zájmové kroužky? Pokud ano. Jaké zájmové kroužky navštěvuješ?

Většina žáků všech dotazových tříd uvedla, že mají zájmové kroužky (Tabulka 16 a Graf 16). Žáci uváděli, že jejich zájmové kroužky jsou: míčové hry, tanec, střelba, bojové umění, skaut, hra na nástroj, sjezdové lyžování.

Tabulka 16: Zájmové kroužky

	ano		ne		celkem	
6. třída	74%	11	26%	4	100%	15
7. třída	74%	11	26%	4	100%	15
8. třída	66%	10	34%	5	100%	15
9. třída	60%	9	40%	6	100%	15

Graf 16: Zájmové kroužky



Na základě získaných údajů v šetření je možné vyhodnotit stávající hypotézy následujícím způsobem:

Hypotéza 1 (H1): Mladší žáci dělají domácí úkoly hned po příchodu ze školy častěji, než starší žáci.

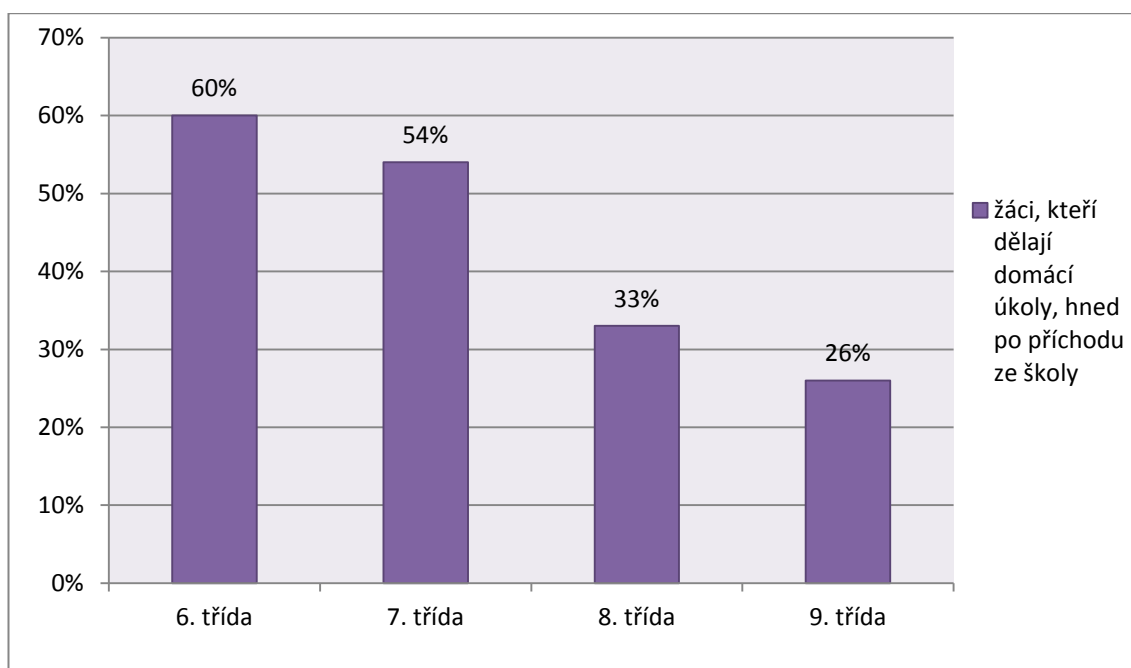
Cílem stanovené hypotézy bylo zjistit, zda mladší žáci dělají domácí úkoly hned po příchodu ze školy ve větší míře, než žáci starší. K této hypotéze se vztahovala otázka č.3: Kolik času denně potřebuješ na domácí úkoly průměrně? V šetření bylo zjištěno, že žáci 6. tříd a 7. tříd dělají domácí úkoly hned po příchodu ze školy v 60% a 54%. Žáci 8. tříd a 9. tříd dělají domácí úkoly hned po příchodu ze školy pouze v 33% a 26% (Graf 17 a Tabulka 17).

Hypotéze byla tedy verifikována.

Tabulka 17: Hypotéza č.1

třída		
6. třída	60%	9
7. třída	54%	8
8. třída	33%	5
9. třída	26%	4

Graf 17:Hypotéza č.1



Hypotéza 2 (H2): Starší žáci potřebují na domácí úkoly průměrně více času, než mladší žáci.

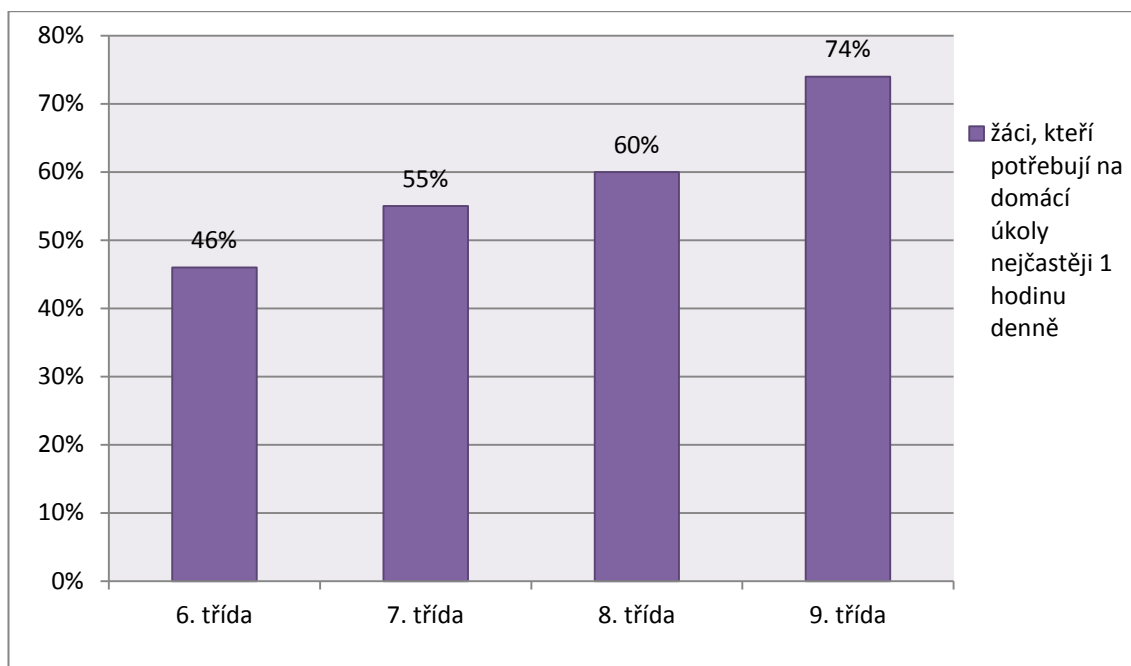
Cílem stanovené hypotézy bylo zjistit, jestli starší žáci potřebují na domácí úkoly průměrně více času, než mladší žáci. K této hypotéze se vztahovala otázka č. 4: Kolik času denně potřebuješ na domácí úkoly průměrně? V šetření bylo zjištěno, že žáci všech čtyřech tříd (6. třída- 46%, 7. třída- 55%, 8. třída- 60%, 9. třída- 66%) potřebují nejčastěji průměrně 1 hodinu denně (Graf 18, Tabulka 18).

Hypotéza byla tedy falzifikována.

Tabulka 18: Hypotéza č. 2

třída		
6. třída	46%	7
7. třída	55%	8
8. třída	60%	9
9. třída	74%	11

Graf 18: Hypotéza č. 2



Hypotéza 3 (H3): Starším žákům jsou domácí úkoly zadávány ve větší míře, než mladším žákům.

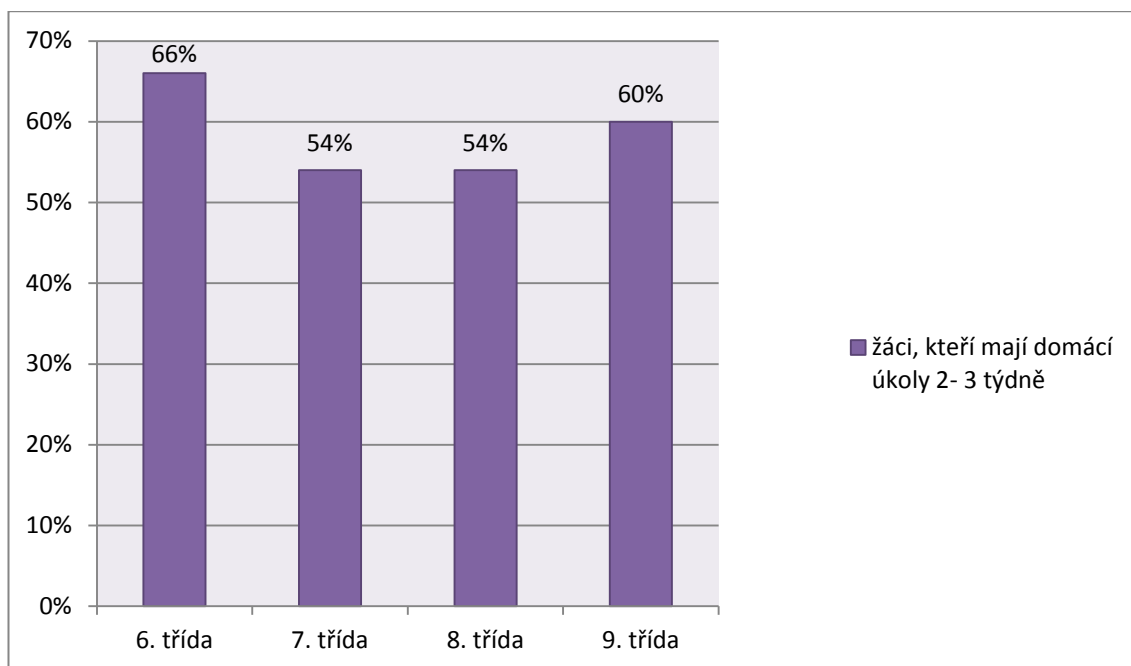
Cílem této hypotézy bylo zjistit, jestli starší žáci dostávají domácí úkoly častěji než mladší žáci. Touto hypotézou se zabývala otázka č. 12: Jak často mám domácí úkoly? V šetření bylo zjištěno, že žáci všech čtyřech tříd (6. třída- 66%, 7. třída- 54%, 8. třída- 54%, 9. třída-60%) dostávají úkol nejčastěji 2- 3 krát týdně (Graf 19, Tabulka 19).

Hypotéza byla tedy falzifikována.

Tabulka 19: Hypotéza č. 3

třída		
6. třída	66%	10
7. třída	54%	8
8. třída	54%	8
9. třída	60%	9

Graf 19: Hypotéza č. 3



Hypotéza 4 (H4): Mladším žákům pomáhají rodiče vypracovat domácí úkoly ve větší míře, než starším žákům.

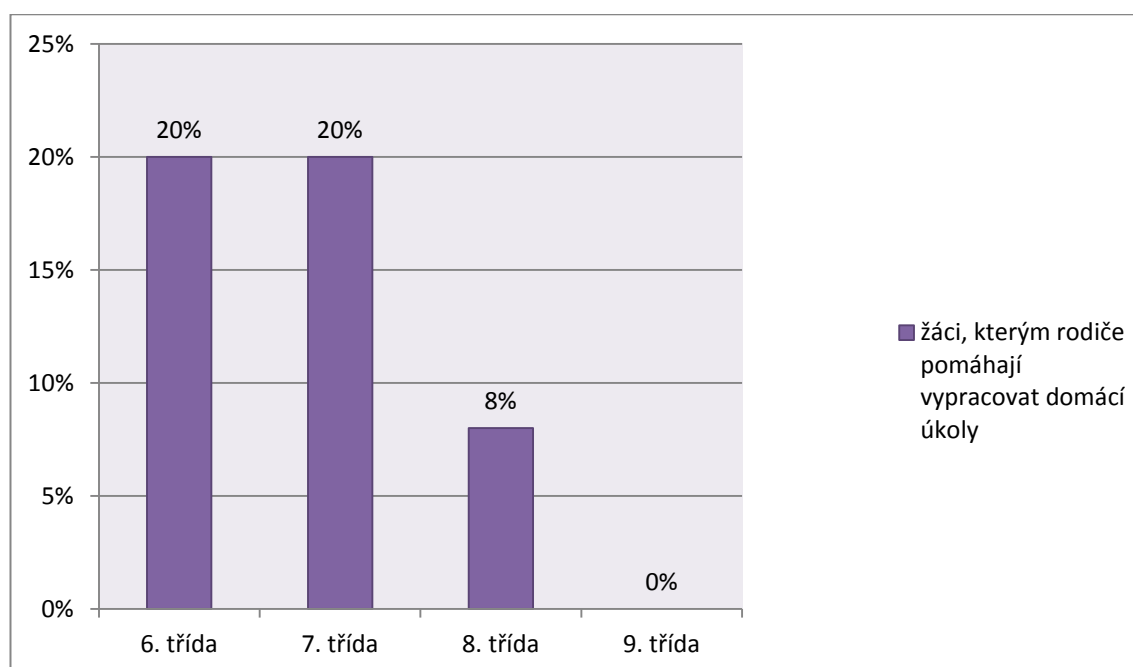
Cílem této hypotézy bylo zjistit, jestli mladším žákům pomáhají rodiče s domácími úkoly ve větší míře než žákům starším. Touto hypotézou se zabývala otázka č. 6: Vyber, co se hodí: jeden z rodičů mi pomáhá vypracovat domácí úkoly, jeden z rodičů mne kontroluje, jestli jsem si udělal domácí úkoly, ani jeden z rodičů se nestará o mé úkoly, požádám o pomoc rodiče, pokud nerozumím domácímu úkolu. Žáci 6. třídy a 7. třídy shodně uvedli, že ve 20% procentech jim rodiče pomáhají vypracovat. Žáci 8. třídy uvedli, že jim v 8% procentech pomáhají rodiče vypracovat domácí úkoly. Nikdo z žáků 9. třídy neuvedl, že by mu rodič pomáhal vypracovat domácí úkoly (Graf 20, Tabulka 20).

Hypotéze byla tedy verifikována.

Tabulka 20: Hypotéza č. 4

třída		
6. třída	20%	3
7. třída	20%	3
8. třída	8%	1
9. třída	0%	0

Graf 20: Hypotéza č. 4



Hypotéza 5 (H5): Mladší žáci dělají domácí úkoly na klidném místě častěji, než starší žáci.

Cílem této hypotézy bylo zjistit, jestli dělají mladší žáci domácí úkoly na klidném místě ve větší míře, než starší žáci. K této hypotéze se vztahovala otázka č. 7: Když dělám domácí úkol? V šetření bylo zjištěno, že žáci všech tříd (6. třída- 80%, 7. třída- 100%,

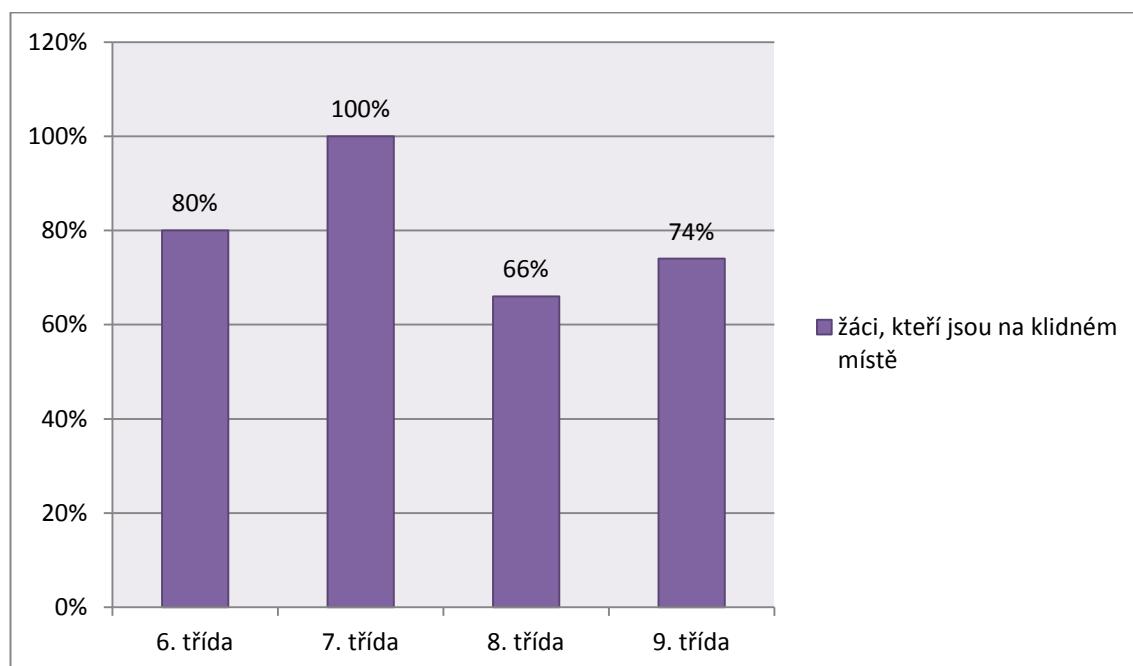
8. třída- 66%, 9. třída-74%) nejčastěji odpověděli, že jsou na klidném místě, když vypracovávají domácí úkoly (Graf 21, Tabulka 21).

Hypotéza byla tedy falzifikována.

Tabulka 21: Hypotéza č. 5

třída		
6. třída	80%	12
7. třída	100%	15
8. třída	66%	10
9. třída	74%	11

Graf 21: Hypotéza č. 5



Hypotéza 6 (H6): Mladší žáci častěji nepochopí zadání domácího úkolu, než starší žáci.

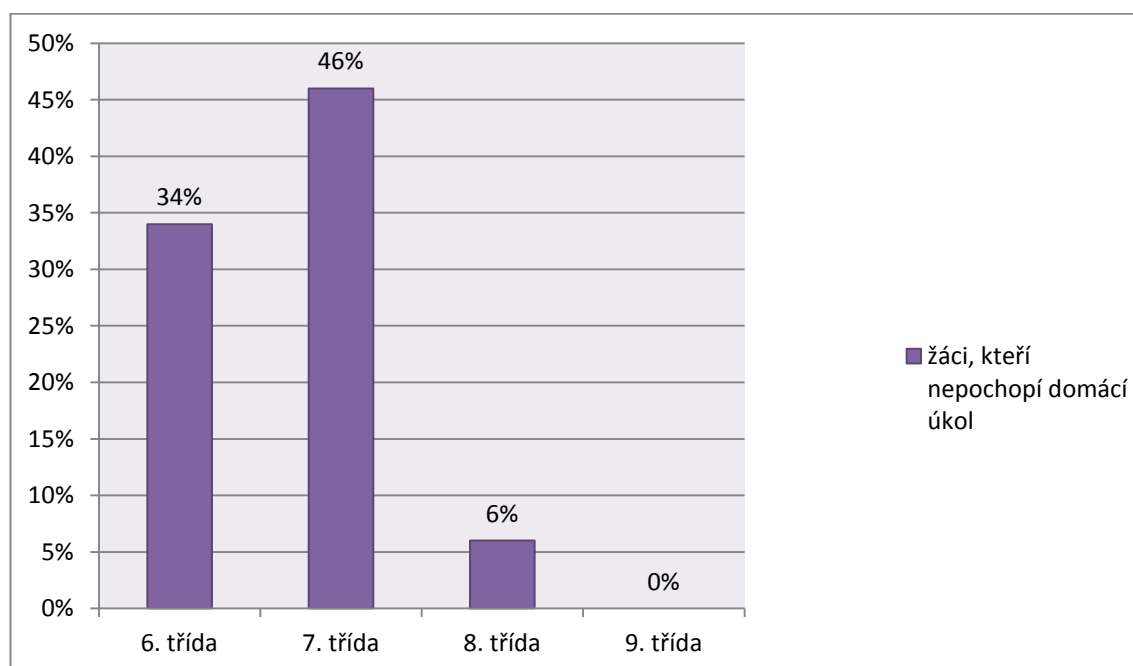
Cílem této hypotézy bylo zjistit, jestli mladší žáci častěji nepochopí domácí úkoly než žáci starší. Touto hypotézou se zabývala otázka č. 8: Když mám domácí úkol, stává se mi, že nepochopím domácí úkol. V šetření bylo zjištěno, že 34% žáků 6. třídy a 46% žáků 7. třídy nepochopí zadání domácího úkolu. 6% žáků 8. třídy uvedlo, že se mu stává, že nepochopí zadání domácího úkolů. Nikdo z žáků 9. třídy neodpověděl, že by se mu stávalo, že by nepochopil zadání domácího úkolu (Graf 22, Tabulka 22).

Hypotéza byla tedy verifikována.

Tabulka 22: Hypotéza č. 6

třída		
6. třída	34%	5
7. třída	46%	7
8. třída	6%	1
9. třída	0%	0

Graf 22: Hypotéza č. 6



4. 4 Závěry výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce bylo zjistit, průběh domácí přípravy žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy.

Byly stanoveny tyto dílčí cíle:

Zjistit, jak často dělají žáci domácí úkoly.

Zjistit, kdy žáci dělají domácí úkoly.

Zjistit, jak se zapojují rodiče žáků do vypracování domácích úkolů.

Zjistit, kolik volného času žáci mají.

Zjistit, s kým tráví žáci svůj volný čas.

Zjistit, jestli žáci navštěvují zájmové kroužky.

Na základě vyhodnocení dotazníku a analýzy získaných dat byly zjištěny tyto závěry šetření:

Bylo zjištěno, že žáci všech tříd (6. -9.) mají nejčastěji úkoly 2- 3 krát týdně, uvedeno v Grafu 12 a Tabulce 12.

Bylo zjištěno, že žáci 6. a 7. tříd nejčastěji dělají domácí úkoly hned po příchodu ze školy. Žáci 8. a 9. tříd dělají nejčastěji domácí úkoly odpoledne do 18 hodin. Zobrazeno v Grafu 3 a Tabulce 3.

Bylo zjištěno, že žáci všech čtyř (6. -9.) tříd požádají rodiče o pomoc, pokud nerozumí domácímu úkolu, uvedeno v Grafu 6 a Tabulce 6.

Bylo zjištěno, že žáci 6. a 7. tříd mají nejčastěji 2 hodiny volného času denně. Žáci 8. a 9. tříd mají nejčastěji 3 hodiny volného času denně. Zobrazeno v Grafu 13 a Tabulce 13

Bylo zjištěno, že žáci všech čtyř tříd (6. -9.) nejčastěji tráví svůj volný čas s kamarády (Graf 15 a Tabulka 15).

Bylo zjištěno, že žáci všech tříd (6. -9.) mají ve většině případů zájmové kroužky (Tabulka 16, Graf 16). Žáci nejčastěji uváděli: míčové hry, tanec, střelba, bojové umění, skaut, hra na nástroj, sjezdové lyžování.

Na základě získaných údajů v šetření je možné vyhodnotit stávající hypotézy následujícím způsobem:

Hypotéza č. 1 zjišťovala (Graf 17, Tabulka 17), jestli mladší žáci dělají domácí úkoly hned po příchodu ze školy častěji, než starší žáci. V šetření bylo zjištěno, že žáci 6. tříd a 7. tříd dělají domácí úkoly hned po příchodu ze školy v 60% a 54%. Žáci 8. tříd a 9. tříd dělají domácí úkoly hned po příchodu ze školy pouze v 33% a 26%. Hypotéza byla tedy verifikována.

Hypotéza č. 2 zjišťovala (Graf 18, Tabulka 18), jestli starší žáci potřebují na domácí úkoly průměrně více času, než mladší žáci. Bylo zjištěno, že všichni žáci potřebují průměrně stejně času, a to 1 hodinu. Hypotéza byla tedy falzifikována.

Hypotéza č. 3 zjišťovala (Graf 19, Tabulka 19), jestli starším žákům jsou zadávány domácí úkoly ve větší míře, než mladším žákům. Bylo zjištěno, že všichni žáci dostávají nejčastěji úkoly 2- 3 krát týdně. Hypotéza byla tedy falzifikována.

Hypotéza č. 4 zjišťovala (Graf 20, Tabulka 20), jestli mladším žákům pomáhají rodiče vypracovat domácí úkoly ve větší míře, než starším žákům. V šetření bylo zjištěno, že žákům 6. a 7. třídy častěji pomáhají rodiče s vypracováním domácích úkolů než žákům 8. a 9. tříd. Hypotéza byla tedy verifikována.

Hypotéza č. 5 zjišťovala (Graf 21, Tabulka 21), jestli mladší žáci dělají domácí úkoly na klidném místě častěji, než starší žáci. Bylo zjištěno, že žáci všech tříd nejčastěji odpověděli, že domácí úkoly dělají na klidném místě. Hypotéza byla tedy falzifikována.

Hypotéza č. 6 zjišťovala (Graf 22, Tabulka 22), jestli mladší žáci častěji nepochopí zadání domácího úkolu, než starší žáci. Bylo zjištěno, že žáci 6. a 7. třídy častěji nepochopí zadání domácího úkolu než žáci 8. a 9. třídy. Hypotéza byla tedy verifikována.

Doporučení pro speciálně pedagogickou praxi

Téma práce se zabývalo danou problematikou v omezené míře, proto by následující doporučení mohla posloužit pouze jako podnět pro zkvalitňování domácí přípravy a nebo pro další možné výzkumy.

Většina žáků odpověděla, že nemají rádi domácí úkol. Za takových podmínek je zřejmé, že je pro učitele obtížné nadchnout žáky pro vypracovávání domácích úkolů. Učitelé by se mohli pokusit zvýšit zajímavost úkolů, například jejich formou nebo druhem. Navrhovala bych, minimum povinných domácích úkolů a zároveň by žáci mohli vypracovávat i dobrovolné domácí úkoly, které by měly různý stupeň obtížnosti. Žák by měl tak možnost výběru, mohli by uspět i méně nadaní žáci. Pro žáky by to mohla být motivace k lepší známce a pro učitele by to mohl být jeden z nástrojů hodnocení, který by odrážel zájem a volní úsilí aktivního žáka.

Pro žáky se specifickou poruchou učení je velmi důležitá podpora rodičů, se kterou úzce souvisí jejich dobrá informovanost o domácí přípravě dítěte. Většina žáků odpověděla, že požádají rodiče o pomoc, pokud nerozumí domácímu úkolu. S přibývajícím věkem žáků se zapojení rodičů do domácí přípravy snižovalo. Domnívám se, že u žáků se specifickou poruchou učení je nezbytné, aby rodiče kontrolovali nejen výsledek domácích úkolů, ale i proces vypracování a pochopení probírané látky. K tomu je nezbytná úzká spolupráce rodiče a učitele. Rodič by měl vědět, jaký smysl a užitečnost spatřuje učitel v domácích úkolech a na co se má u svého dítěte rodič zaměřit.

Pro většinu učitelů je domácí příprava nezbytnou součástí zvládnutí učiva, na četnost jejich zadávání už nebývá tak jednoznačný názor. Žáci uváděli, že mají domácí úkoly 2- 3 krát týdně, druhou nejčastější odpovědí bylo 4-5 krát týdně. Domnívám se, že pokud žáci mají úkoly prakticky denně, mohlo by poté docházet k jejich přetěžování. A mohl by se rozvinout i záporný přístup žáka k domácí přípravě. Jako vhodné tedy spatřuji, aby žáci měli 2- 3 povinné domácí úkoly týdně, více domácích úkolů by bylo na dobrovolnosti.

V dnešní situaci, kdy se ve společnosti tempo a ekonomický tlak zvyšuje, rodiče bývají pracovně vytíženi, není jednoduché zajistit potřebnou pomoc dětem se specifickými poruchami učení. Učitelé by měli počítat s tím, že rodiče nebudou věnovat svým dětem tolik času, kolik by jejich vzdělávání a rozvoj vyžadovaly.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala analýzou domácích úkolů u žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Teoretická část byla rozdělena na tři kapitoly. První kapitola se zabývala specifickými poruchami učení, jejich základními definicemi, etiologií a klasifikací těchto poruch. Druhá kapitola se zabývala domácí přípravou žáků, jejími typy, pozitivními a negativními účinky, vhodnými podmínkami a spoluprací školy a rodiny. Poslední teoretická kapitola se zabývala volným časem, jeho definicí, funkcemi volného času dětí a různými zájmovými činnostmi dětí.

Praktická část se zabývala průběhem domácí přípravy žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni. Výzkumu se zúčastnili 4 třídy, a to 6., 7., 8., 9. třída. Výzkum byl měřen kvantitativní metodou. Pro sběr informací byla použita technika dotazníku. Z výzkumného šetření bylo zjištěno, že žáci většinou mají 2- 3 domácí úkoly týdně. Mladší žáci si většinou domácí úkoly dělají rovnou po příchodu ze školy. Starší žáci si úkoly dělají většinou odpoledne do 18 hodin. Pokud žáci nerozumějí zadání domácí úkolu, požádají rodiče o pomoc. Mladší žáci mají většinou dvě hodiny volného času denně. Starší žáci mají většinou tři hodiny volného času denně. Svůj volný čas tráví žáci nejčastěji se svými kamarády. Většina žáků má zájmové kroužky, a to míčové hry, tanec, střelba, bojové umění, skaut, hra na nástroj a lyžování.

Specifické poruchy učení se poslední dobou týkají stále většího počtu žáků. Tato porucha ovlivňuje nejen vzdělávání, ale také rozvoj jedince a promítá se do jejich činností. Často mají žáci problémy přiměřeně reagovat, porozumět pokynům, plnit běžné úkoly. Dochází k tomu, že vnímají vzdělání jako stresující a negativní situaci. Záleží samozřejmě nejen na žácích samotných, ale také na rodičích, učitelích jak se takoví žáci budou vyvíjet a jak se podaří zmírnit jejich deficit. Domácí úkoly by pro ně neměly být jenom povinností, ale měly by jim pomáhat v rozvoji celé osobnosti. Nejen v nabývání znalostí, ale také v rozvoji jejich úsilí, volných vlastností, motivace a seberegulace.

Shrnutí

-

Diplomová práce se zabývá analýzou domácí přípravy žáků se specifickými poruchami učení na druhém stupni základní školy. Práce se teoreticky zabývá specifickými poruchami učení, domácí přípravou a volným časem žáků. Obsahem práce bylo zjistit průběh domácí přípravy žáků. Ve výzkumném šetření bylo zjištěno, že žáci většinou mají 2- 3 domácí úkoly týdně. Mladší žáci si většinou domácí úkoly dělají rovnou po příchodu ze školy. Starší žáci si úkoly dělají většinou odpoledne do 18 hodin. Pokud žáci nerozumí zadání domácí úkolu, požádají rodiče o pomoc. Mladší žáci mají většinou dvě hodiny volného času denně. Starší žáci mají většinou tři hodiny volného času denně. Svůj volný čas tráví žáci nejčastěji se svými kamarády. Většina žáků má zájmové kroužky, a to míčové hry, tanec, střelba, bojové umění, skaut, hra na nástroj a lyžování.

Summary

This thesis focuses on the analysis of homework students with specific learning disabilities at secondary school. Theory deals with learning disabilities, homework and free time pupils. The content of this work was to determine the homework of pupil. In our research, it was found that students generally have 2- 3 homework per week. Younger pupils usually do homework right after coming home from school. Older pupils do your homework mostly in the afternoon to 18 hours. If students do not understand the homework, they ask parent for help. Younger pupils usually have two hours of free time a day. Older students usually have three hours of free time a day. Spend their leisure time students most often with their friends. Most pupils have clubs, and ball games, dancing, shooting, martial arts, scout, playing an instrument, and skiing.

Použitá literatura

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 2004, 128 s. ISBN 8021036133.

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče: výběr školy, první školní den, učitelé a spolužáci, domácí příprava, mimoškolní činnost, když nastanou problémy*. vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 168 s. Pro rodiče. ISBN 9788024719061.

BĚLOHRADSKÁ, J. – SOLFRONK, J. - URBÁNEK, P. Problematika zatíženosti žáků základní školy domácí přípravou. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum*. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí. Ostrava, Pedagogická fakulta OU, 2001, s. 264-268. ISBN 80-7042-181-9.

COOPER, H. 2007. *The Battle Over Homework : Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. 3.vyd. Thousand Oaks : Corwin Press, 2007. 117 s. ISBN 1-4129-3713-2.

ČERNÁ, Marie. *Lehké mozkové dysfunkce*. 3. vyd. Praha: Karolinum, c1999, 224 s. ISBN 8071848808.

FERJENČÍK, Ján. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. vyd. 1. Překlad Petr Bakalář. Praha: Portál, 2000, 255 s. ISBN 8071783676.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. vyd. 1. Praha: Triton, 2008, 205 s. ISBN 9788073870140.

HOFBAUER, Břetislav. *Děti, mládež a volný čas*. vyd. 1. Praha: Portál, 2004, 176 s. ISBN 8071789275.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 265 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024713694.

KAPROVÁ, Zuzana. *O problémech žáků s poruchami učení a cestách k jejich řešení*. vyd. 2. opr. Praha: Tech-Market, 2000, 73 s. ISBN 8086114325.

KRAUS-PRAUSE, D., KRAUS, J., NONNENMACHER, E. 1995. *Lexikon Erziehung: Grundbegriffe zu Entwicklung, Familie und Schule*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag, 1995. 287 s. ISBN 3-499-19727-8.

KOHN, A. 2006. *The Homework Myth : Why Our Kids Get Too Much of a Bad Thing*. Cambridge: Da Capo Life Long, 2006. 250 s. ISBN 978-0-7382-1111-4.

KLÉGROVÁ, Jarmila. *Máme doma prvňáčka*. 1. vyd. Praha: Mladá fronta, 2003, 144 s. Žijeme s dětmi. ISBN 80-204-1020-1.

MAŇÁK, Josef. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 1990, 111 s. ISBN 8021002107.

MAŇÁK, Josef. *Problém domácích úkolů na základní škole*. vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 1992, 157 s. Spisy Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně, sv. 45. ISBN 802100388x.

MARTIN, Michael, WALTMAN-GREENWOOD, Cynthia. *Jak řešit problémy dětí se školou: lexikon pro rodiče*. vyd. 1. Editor. Překlad Jiří Foltýn. Praha: Portál, 1997, 322 s. ISBN 8071781258.

MATĚJČEK, Zdeněk. *Dyslexie: specifické poruchy čtení*. vyd. 2., upr. a rozš. Jinočany: H & H, 1993, 270 s. ISBN 8085467569.

MICHALOVÁ, Zdeňka. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních: materiál určený učitelům a rodičům dětí s dyslexií, dysgrafií, dysortografií--*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, 102 s. ISBN 8073110008.

NOVÁK, Josef. *Dyskalkulie: metodika rozvíjení základních početních dovedností*. vyd. 3., zcela přeprac. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2004, 125 s. ISBN 8073110296.

PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. vyd. 4. Praha: Portál, 2008, 221 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

POKORNÁ, Věra. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. vyd. 3., rozš. a opr. Praha: Portál, 2001, 333 s. il. ISBN 8071785709.

RABUŠICOVÁ, Milada. *Škola a (versus) rodina*. vyd. 1. V Brně: Masarykova univerzita, 2004, 176 s. ISBN 8021035986.

SAK, Petr. *Proměny české mládeže: česká mládež v pohledu sociologických výzkumů*. vyd. 1. Praha: Petrklíč, 2000, 291 s. ISBN 8072290428.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika: prevence a diagnostika, terapie a poradenství, vzdělávání osob s různým postižením, člověk s handicapem a společnost*. vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. Pedagogika (Grada). ISBN 9788024717333.

ŠAFROVÁ, A. Žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. In: VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998, s. 68-89. ISBN 80-85931-51-6.

ŠULOVÁ, L. 2009. Setkávání dětí, rodičů a učitelů nad domácími úkoly. In Krejčová, L., Mertin, V. (eds.). *Škola jako místo setkávání II. : Sborník příspěvků z konference konané 20. dubna 2009*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Filozofická fakulta, 2009. S. 204- 218. ISBN 987-80-7308-310-6.

VAŠUTOVÁ, Maria. *Děti se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a násilí ve školním prostředí*. vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2008, 274 s. Spisy Filozofické fakulty Ostravské univerzity, 179/2008. ISBN 9788073685256.

VÁŽANSKÝ, Mojmír. *Volný čas a pedagogika zážitku*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, c1992, 64 s. ISBN 8021004282.

VÁŽANSKÝ, Mojmír a Vladimír SMÉKAL. *Základy pedagogiky volného času*. 1. vyd. Brno: Paido, 1995, 176 s. ISBN 8090173799.

VESELÁ, Jana. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. vyd. 1. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, 210 s. ISBN 80-7194-864-0.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10., zcela přeprac. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2003, 263 s. ISBN 8071788007.

Internetové zdroje

BENEŠOVÁ, Zuzana a Jiří VESELÝ. *Zpráva o činnosti školy za školní rok 2013/2014* [online].c2014[cit. 10.12.2014]. Dostupné z: http://zsusoudu.liberec.cz/images/zs-uso/dokumenty/USO_VZ_2013-14+prilohy.pdf

Mezinárodní klasifikace nemocí-10 [online] [cit. 10.1.2015]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>

Seznam grafů

GRAF 1: POHLAVÍ

GRAF 2: POČET ŽÁKŮ

GRAF 3: KDY ŽÁK DĚLÁ DOMÁCÍ ÚKOLY

GRAF 4: JAK DLOUHO ŽÁK DĚLÁ DOMÁCÍ ÚKOLY

GRAF 5: VZTAH K DOMÁCÍM ÚKOLŮM

GRAF 6: POMOC RODIČŮ S DOMÁCÍMI ÚKOLY

GRAF 7: DALŠÍ ČINNOSTI BĚHEM VYPRACOVÁNÍ DOMÁCÍHO ÚKOLU

GRAF 8: CO SE STÁVÁ, KDYŽ ŽÁK DOSTANE DOMÁCÍ ÚKOL

GRAF 9: PŘEDMĚT, KDE DOSTÁVÁ ŽÁK NEJVÍCE DOMÁCÍCH ÚKOLŮ

GRAF 10: KDY SI ŽÁK CHYSTÁ POMŮCKY DO ŠKOLY

GRAF 11: POSTIH ZA NESPLNĚNÝ DOMÁCÍ ÚKOL

GRAF 12: JAK ČASTO MÁ ŽÁK DOMÁCÍ ÚKOL

GRAF 13: KOLIK VOLNÉHO ČASU ŽÁK MÁ

GRAF 14: JAK TRÁVÍ ŽÁK SVŮJ VOLNÝ ČAS

GRAF 15: S KÝM ŽÁK TRÁVÍ VOLNÝ ČAS

GRAF 16: ZÁJMOVÉ KROUŽKY

GRAF 17: HYPOTÉZA Č. 1

GRAF 18: HYPOTÉZA Č. 2

GRAF 19: HYPOTÉZA Č. 3

GRAF 20: HYPOTÉZA Č. 4

GRAF 21: HYPOTÉZA Č. 5

GRAF 22: HYPOTÉZA Č. 6

Seznam tabulek

TABULKA 1: POHLAVÍ

TABULKA 2: POČET ŽÁKŮ

TABULKA 3: KDY ŽÁK DĚLÁ DOMÁCÍ ÚKOLY

TABULKA 4: JAK DLOUHO ŽÁK DĚLÁ DOMÁCÍ ÚKOLY

TABULKA 5: VZTAH K DOMÁCÍM ÚKOLŮM

TABULKA 6: POMOC RODIČŮ S DOMÁCÍMI ÚKOLY

TABULKA 7: DALŠÍ ČINNOSTI BĚHEM VYPRACOVÁNÍ DOMÁCÍHO ÚKOLU

TABULKA 8: CO SE STÁVÁ, KDYŽ ŽÁK DOSTANE DOMÁCÍ ÚKOL

TABULKA 9: PŘEDMĚT, KDE DOSTÁVÁ ŽÁK NEJVÍCE DOMÁCÍCH ÚKOLŮ

TABULKA 10: KDY SI ŽÁK CHYSTÁ POMŮCKY DO ŠKOLY

TABULKA 11: POSTIH ZA NESPLNĚNÝ DOMÁCÍ ÚKOL

TABULKA 12: JAK ČASTO MÁ ŽÁK DOMÁCÍ ÚKOL

TABULKA 13: KOLIK VOLNÉ ČASU ŽÁK MÁ

TABULKA 14: JAK TRÁVÍ ŽÁK SVŮJ VOLNÝ ČAS

TABULKA 15: S KÝM ŽÁK TRÁVÍ VOLNÝ ČAS

TABULKA 16: ZÁJMOVÉ KROUŽKY

TABULKA 17: HYPOTÉZA Č. 1

TABULKA 18: HYPOTÉZA Č.2

TABULKA 19: HYPOTÉZA Č. 3

TABULKA 20: HYPOTÉZA Č. 4

TABULKA 21: HYPOTÉZA Č. 5

TABULKA 22: HYPOTÉZA Č. 6

Seznam příloh

PŘÍLOHA 1: DOTAZNÍK

Příloha č. 1: Dotazník

Dotazník

Milí studenti,

provádím výzkum pro diplomovou práci zabývající se domácími úkoly žáků na základní škole.

Výsledky testu budou zpracovány anonymně.

Děkuji za vyplnění.

Petra Nováková

Studentka Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity

1. Jsem:

- chlapec
- dívka

2. Jsem žák:

- 6
- 7
- 8
- 9

3. Úkoly dělám

- hned po příchodu ze školy
- až si odpočinu- okolo 17 hodině
- až večer po 19 hodině
- ve škole

4. Kolik času denně potřebuješ na domácí úkoly průměrně

- méně než hodinu
- 1 hodinu
- 2 hodiny
- 3 hodiny

5. Co si myslíš o domácích úkolech

- mám je rád
- nemám je rád
- nevadí mi
- nepotřebuji je

6. Vyber co se hodí:

- jeden z rodičů mi pomáhá vypracovat domácí úkoly
- jeden z rodičů mne kontroluje, jestli jsem si udělal domácí úkoly
- ani jeden z rodičů se nestará o mé úkoly
- požádám o pomoc rodiče, pokud nerozumím domácímu úkolu

7. Když dělám úkoly:

- jsem na klidném místě
- mám puštěný počítač, televizi či hudbu
- myslím na něco jiného
- hraji si s dalšími věcmi

8. Když mám domácí úkol, stává se mi, že :

- jsem nepochopil přesně zadání
- říkám rodičům, že nemám domácí úkoly
- vypracuju si domácí úkol
- často si zapomenu domácí úkol ve škole

9. Z jakého předmětu dostáváš nejvíce úkolů?

10. Kdy si připravuji pomůcky na další školní den?

- Ráno před odchodem do školy
- Odpoledne do 18 h
- Večer po 18 h

11. Dostávám nějaký postih za nesplnění domácího úkolu? Pokud ano, jaký?

- ano
- ne

12. Jak často mám domácí úkoly?

- 1- 2 týdně
- 2- 3 týdně
- 4- 5 týdně

13. Kolik volného času máš asi každý den?

- půl hodiny
- jednu hodinu
- dvě hodiny
- tři hodiny

14. Jak nejčastěji trávíš svůj volný čas?

15. S kým trávíš svůj volný čas?

16. Navštěvuješ nějaké zájmové kroužky?

- Ne
- Ano

Pokud ano. Jaké zájmové kroužky navštěvuješ?