

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Mgr. Zlata Brůžková

Diferenciace přístupu ve vzdělávání žáků se speciálními
vzdělávacími potřebami na základní škole.

Olomouc 2012

vedoucí práce: **PhDr. Martina Fasnerová Ph.D.**

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma: „Diferenciace přístupu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole.“

vypracovala samostatně a použila jen zdrojů, odborné literatury a dalších pramenů uvedených v závěru této práce.

V Olomouci dne 4.4. 2012

.....

Mgr. Zlata Brůžková

Poděkování

Dovolte mi, abych na tomto místě poděkovala své vedoucí práce PhDr. Martině Fasnerové, Ph.D. za odborné vedení, velmi vstřícný přístup, podporu a cenné rady. Poděkování patří i všem základním školám a jejich vedení, že si našli čas na poskytnutí informací o jejich způsobu vzdělávání. Dále ochotným paní učitelkám, za jejich sdílnost při rozhovorech a všem, kteří mne při vzniku práce podporovali a jakýmkoliv jiným dílem přispěli k jejímu dokončení.

„Velkým zákonem kultury je nechat jednoho každého jedince, aby se stal vším, čím je schopen být, rozvinout se do úplného vzrůstu a projevit se ve vlastním výrazu a postojích, jaké jen mohou být. „

(T. Carlyle)

Obsah

ÚVOD	7
CÍLE PRÁCE	10
I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA	11
1 VYMEZENÍ ZÁKLADNÍCH POJMŮ	12
1.1 <i>Základní vzdělávání v České republice</i>	12
1.2 <i>Legislativní rámec vzdělávání s ohledem na integrační trendy</i>	13
1.3 <i>Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání</i>	15
1.4 <i>Pedagogicko-psychologické poradenské služby v České republice</i>	17
1.4.1 Mimoškolní specializovaná poradenská zařízení	18
1.4.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna	19
1.4.1.2 Speciálně pedagogické centrum	19
1.4.1.3 Středisko výchovné péče	20
1.4.2 Školní poradenská pracoviště	21
1.4.2.1 Výchovný poradce	21
1.4.2.2 Metodik prevence	21
1.4.2.3 Školní speciální pedagog a školní psycholog	22
2 VYMEZENÍ OKRUHU ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	24
2.1 <i>Žák se zdravotním znevýhodněním a žák se zdravotním postižením</i>	24
2.1.1 Žák se specifickými poruchami učení	25
2.1.2 Žák se specifickými poruchami chování	26
2.1.3 Žák s tělesným postižením	27
2.1.4 Žák s lehkou mentální retardací	28
2.1.5 Žák s poruchou autistického spektra	28
2.2 <i>Žák mimořádně nadaný</i>	29
2.3 <i>Žák se sociokulturním znevýhodněním</i>	30
3 MOŽNOSTI INDIVIDUALIZACE A DIFERENCIACE V PRIMÁRNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	31
3.1 <i>Individualizace ve vzdělávání</i>	32
3.2 <i>Diferenciace ve vzdělávání</i>	33
3.2.1 Diferenciace školou	33
3.2.2 Diferenciace uvnitř školy	34
3.2.3 Diferenciace uvnitř jedné třídy	35
3.3 <i>Výukové strategie v souladu s diferenciačními přístupy</i>	35
3.3.1 Individuální vzdělávací plán	36
3.3.2 Skupinové a kooperativní vyučování	37
3.3.3 Projektové vyučování	38
3.3.4 Otevřené učení	39
3.3.4.1 Svobodně volená práce	39
3.3.4.2 Práce v kruhu	39

3.3.5	Program „Začít spolu“	40
3.3.6	Činnostní učení	41
3.4	<i>Osobnost pedagoga ve vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami</i>	41
4	PODPŮRNÁ OPATŘENÍ UPŘEDNOSTŇUJÍCÍ DIFERENCIACI VE VZDĚLÁVÁNÍ	44
4.1	<i>Asistent pedagoga a osobní asistent</i>	44
4.2	<i>Speciální učebnice, didaktické materiály a pomůcky</i>	45
II.	EMPIRICKÁ ČÁST	46
5	CÍLE VÝZKUMU	47
6	HYPOTETICKÉ VÝROKY	48
7	METODIKA	49
7.1	<i>Metody sběru dat</i>	49
7.2	<i>Výběr jednotek zkoumaného vzorku</i>	50
7.3	<i>Charakteristika zkoumaného vzorku</i>	51
7.4	<i>Metody analýzy dat</i>	53
8	POPIS VÝSLEDKŮ	55
8.1	<i>Výsledky dotazníkového průzkumu</i>	55
8.2	<i>Ověření hypotetických výroků</i>	75
9	KVALITATIVNÍ ČÁST	79
9.1	<i>Základní informace o souboru</i>	80
9.2	<i>Srovnávací analýza</i>	82
	<i>Tazatelské otázky strukturovaného rozhovoru:</i>	83
9.3	<i>Poznatky vycházející z rozhovorů</i>	86
10	DISKUSE	88
	ZÁVĚR	93
	SEZNAM POUŽITÉ BIBLIOGRAFIE	95
	SEZNAM PŘÍLOH	101
	SEZNAM GRAFŮ	101
	SEZNAM TABULEK	101
	SEZNAM ZKRATEK	102

ÚVOD

Jedním z nejdůležitějších propagátorů humanistického a demokratického přístupu ve vzdělávání byl jednoznačně J.A. Komenský. Významný myslitel české i světové pedagogiky, jehož názory a myšlenky jsou stále živé a platné i s odstupem několika staletí. (Švarcová, 2003) J. A. Komenský uvádí v Pampaedii aneb Vše výchově že „...od učení, moudrosti a vzdělávání nesmí být nikdo vyjímán, neřku-li vzdalován...Není tedy nikoho, komu by moudrost nebyla potřebná, i když jeden je postaven na vyšší stupeň než druhý, nikdo nesmí být zanedbáván zcela...“ (Valenta, Müller, 2007 s.19)

Dovolujeme si tvrdit, že náš vzdělávací systém se vyznačuje relativně velkými nerovnostmi ve vzdělávacích příležitostech. Toto tvrzení bylo prokázáno mnoha výsledky mezinárodních výzkumů. Nerovnosti spatřujeme například v selektivitě vzdělávacího systému a znevýhodňování určitých skupin žáků, kteří stojí poté mimo hlavní vzdělávací proud. (Polechová, 2005)

Údajně patří Česká republika mezi země s největším podílem žáků, kteří jsou kvůli svým speciálním vzdělávacím potřebám zařazeni mimo hlavní vzdělávací proud. Dle indikátorů OECD z roku 2001 se jedná téměř o 5% žáků oproti např. 1% v Japonsku nebo 0,2% v Turecku. (OECD Indicators, 2001 in Polechová, 2005)

Rovnost a spravedlnost jsou v České republice velice uznávanými hodnotami avšak na druhé straně, co se týče vzdělávání, se může skutečnost ještě stále někde jevit poněkud odlišně. S neustále se měnící společností se prohloubila snaha o integraci a inkluzi¹ jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (dále i SVP) do škol a školských zařízení běžného typu. (Vítková, 2009) Inkluze jako

¹ Dle Vítkové (2009) vyplývá aktuální význam inkluze z pojmů mainstreaming (zahrnutí) a inkluze (začlenění). Tyto pojmy jsou využívány zejména v angloamerické oblasti, avšak ani tam nebyl pojem úplné inkluze zcela ukotven. V současné době se v ČR používá pojem spíše synonymně s pojmem integrace. Pro ucelenost pojmů můžeme inkluzi chápat ve smyslu praktické realizace optimální integrace pro každého žáka s SVP.

taková se prosadila zejména v kontextu probíhající školské nebo též kurikulární reformy. Stávající reforma si klade za cíl přinést změny především v obsahu a cílech vzdělávání. Z hlediska formálního spočívá reforma v přechodu od jednotných osnov pro všechny školy k vytváření rámcových vzdělávacích programů (dále i RVP). Na základě těchto dokumentů bylo docíleno určité volnosti škol a jejich pedagogických týmů ve vytváření jedinečných školních vzdělávacích programů (dále i ŠVP). (*MŠMT, Školská reforma*)

Díky zavedení RVP se nám určitým způsobem otevřely dveře k využívání diferenciacních přístupů a individualizované práce s žáky dle jejich specifických potřeb. Nastupující moderní pedagogické tendence, alternativní formy výuky či přímé a otevřené vyučovací metody nám stále nabízí nové možnosti zkvalitňování péče o děti a žáky se SVP. Avšak dle Lechty (2010) vyvstávají do popředí v souvislosti s praktickým uskutečňováním inkluzivní edukace specifické otázky a problémy. Nejčastěji je tak pokládána otázka, zda realizovaný inkluzivní trend nastoupil předčasně či opožděně. Dále pak zda informovanost o dětech s postižením, narušením či ohrožením (dále i PNO) je ve směru k pedagogickým pracovníkům běžných škol dostatečná jak v rovině kvalitativní, tak v rovině kvantitativní.

Leonhardt a Lechta (2007 in Lechta, 2010) se domnívají, že inkluzivní trend přišel v době nepřipravenosti našich pedagogů, kteří se tak potýkají s mnohými komplikacemi a to nejen po osobnostní, ale i po vědomostní stránce. Postoje či přístupy pedagogů- učitelů k žákům či lidem s PNO jsou v určitém smyslu dvojsečné. Společně s obavami, nedostatkem informací či krátkodobými praktickými zkušenostmi se může pokus o inkluzivní vzdělávání stát neúspěšným či traumatickým zážitkem. Diferenciaci ve vzdělávání či individualizovaný přístup k žákům s PNO chápe pak mnoho pedagogů například mylně jako pouhé snižování nároků na žáka, modifikaci či redukci učiva.

Náhled do výše zmiňované problematiky by nám měla umožnit tato práce. Samotný text práce je členěn do dvou vzájemně na sebe odkazujících částí a to částí, která nám předkládá teoretická východiska a částí empirické. Nejprve se seznámíme se všemi důležitými pojmy a teoretickými podklady jako je systém

základního vzdělávání a jeho legislativní rámec, školní a mimoškolní poradenská síť. Dále pak vymezíme okruh žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a seznámíme se s pojmy jako je diferenciacce a její členění, individualizace ve výuce a jaké máme možnosti využívání těchto principů ve vzdělávání. Konkrétně nás pak budou zajímat organizační podpůrná opatření a různé vyučovací strategie upřednostňující diferenciacní přístupy.

Empirická část nás pak uvádí do problematiky samotného průzkumného šetření. Seznamujeme se s cíli a metodikou. Stanovujeme hypotetické výroky a interpretujeme výsledky pomocí zobrazených grafů a popisné analýzy. V závěru části je připojena kvalitativní ilustrativní doplňková část výzkumu a v předposlední kapitole provádíme diskusi všech výsledků a zjištění, která srovnáváme s již existujícími daty. Práce je ukončena shrnujícím závěrem.

CÍLE PRÁCE

Předmětem činnosti průzkumného záměru této práce je systematická tvůrčí činnost v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách s důrazem na postupné zavádění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Právě tato kurikulární reforma nám otevřela možnosti více diferencované výuky dle Školních vzdělávacích programů.

Práce má za úkol jednak zmapování současného počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných ZŠ v bývalém východočeském kraji (Pardubický kraj, Královehradecký a část kraje Vysočina) a jejich skladbu vzhledem ke konkrétnímu handicapu, ale i monitoring jakési připravenosti běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP.

Cílem průzkumného šetření bylo popsat a analyzovat některé námi vybrané determinanty vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách, zejména v těchto oblastech:

- diferencované kurikulum (úpravy obsahu, cílů, organizace, školní program diferenciací);
- metody a formy ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (alternativní, inovativní metody, projektová výuka);
- personální zajištění školního poradenského pracoviště, působnost asistenta pedagoga, role speciálního pedagoga v procesu školního vzdělávání, školního psychologa, atd.;
- zajištění potřebného materiálně technického vybavení (speciální učební pomůcky, počítačové programy).

Práce by svými zjištěními mohla přispět k uvědomění si současné situace v oblasti připravenosti běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání. Jedná se sice pouze o průzkum na regionální úrovni, ale mohou nám vystat zajímavé úvahy nad problematikou inkluzivního vzdělávání a s tím spojené možné dopady reformních tendencí přiklánějících se ke zrušení základních škol praktických a speciálních. Tato představa se může samozřejmě zdát jako „ideální“, ale obáváme se, že v případě našeho vzdělávacího systému a státní podpory je spíše „idealistická“ až utopická.

I. TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V následujících čtyřech kapitolách se budeme moci seznámit s teoretickými poznatky, které jsme do práce zahrnuli na základě zaměření empirického průzkumu. Naším cílem bylo nezahltit čtenáře příliš mnoha odbornými pojmy, ale poskytnout podklady pro lepší orientaci ve vyhodnocování výsledků diferenciačních přístupů ve vzdělávání a celkové připravenosti základních škol na vzdělávání žáků se speciálními potřebami.

První kapitola nás uvádí do problematiky vzdělávání v České republice a legislativních úprav, seznamuje nás s nejnovějšími postřehy týkajícími se školské reformy a vzhledem k důležitosti vzájemné součinnosti poradenských pracovišť se školami ve vzdělávání žáků se SVP, nahlédneme i do této problematiky.

Po přečtení druhé kapitoly by měl být každý čtenář mít představu, jací žáci spadají do okruhu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Podotýkáme, že naše práce nepředstavuje komplexní výčet a charakteristiky žáků, ale soustředí se především na žáky dále zmiňované v empirické části.

Třetí kapitolou se čtenář dostane k jádru problematiky celé práce a to k možnostem individualizace a diferenciaci na základních školách. Definujeme zde pojmy individualizace a diferenciaci včetně jejich tří podob z pohledu vnější a vnitřní strukturalizace. Dále si popíšeme alternativní či běžně používané strategie ve vyučování uplatňující diferenciační přístupy. Opět upozorňujeme na neucelenost z pohledu metod, forem či stylů, kterých by bylo mnohem více, ale jedná se jen o výčet několika vybraných možností, dle preferencí a rešerší autorky.

Čtvrtá kapitola představuje vzhled do dalších několika způsobů podpůrných opatření, která nám mohou usnadnit cestu k diferenciaci a individualizaci. Jedná se opět o několik názorných příkladů zvolených na základě dostupné literatury a zkušeností autorky s danou problematikou.

1 Vymezení základních pojmů

1.1 Základní vzdělávání v České republice

Dle Průchy (1999) rozumíme základním vzděláváním takové vzdělávání, které je složeno ze dvou částí, a to z primárního vzdělávání a nižšího sekundárního vzdělávání podle mezinárodní klasifikace vzdělávání. V dokumentech vydávaných Ústavem pro informace ve vzdělávání se uplatňuje také termín primární vzdělávání, když se pojednává o zahraničních vzdělávacích systémech. V podmínkách českého školství se pracuje s termínem základní vzdělávání rozdělené na 1. stupeň a 2. stupeň. (Průcha, 1999)

V naší zemi je takové vzdělávání realizováno v ucelené školské instituci nazývané základní škola. Ta je Průchou, Walterovou a Marešem (2003) definována jako všeobecně vzdělávací škola, v níž žáci nastupují povinnou školní docházkou zpravidla ve věku 6 let. V současné době má 9 ročníků rozdělených na dva již zmiňované stupně. Prvním stupněm se rozumí 1.-5. ročník a stupněm druhým pak ročník 6.-9.

V současné civilizaci prochází vzdělávání mohutným rozvojem. Hovoříme o učící se společnosti (learning society), ve které nabývá vzdělávání stále větší závažnosti pro život lidí. Jedná se zde jak o povinné školní vzdělávání tak o mnoho dalších forem vzdělávání. Budování co nejdokonalejšího vzdělávacího systému je snahou snad všech zemí světa vyspělých i méně rozvinutých. Vždyť právě vzdělávací systém by měl být nutným předpokladem k budoucímu rozvoji země. (Průcha, 1999)

Dlouholetým vývojem prošlo i české školství. K řadě změn u nás došlo v zásadních otázkách vzdělávací politiky po roce 1989 vlivem společenských změn. Změnila se oblast řízení, financování, vzdělávací nabídky, subjektů poskytujících tuto nabídku, ale v neposlední řadě i obsahová složka vzdělávání – kurikulum. Jednou ze zásadních změn můžeme rozumět decentralizaci systému ve prospěch nižších článků- krajů a obcí. Školy tak získaly právní subjektivitu a tím i jistou samostatnost v rozhodování v oblasti personální, organizační, finanční i kurikulární. Všechna rozhodnutí však musí být stále prováděna v souladu s legislativou a s platnými centrálními předpisy. V roce 1995 byl vytvořen

standard základního vzdělávání a na úrovni základního vzdělávání vznikly také nové vzdělávací programy pro základní, obecnou a národní školu v letech 1996 – 1997. (Vališová, 2011)

Směr českému školství udávala v roce 2000 Rada pro vzdělávací politiku tvorbou strategického dokumentu dlouhodobého plánování školství. Výstupem byl dokument z roku 2001 nazvaný Národní program rozvoje vzdělávání v České republice neboli Bílá kniha, která sloužila jako významný podkladový materiál školské reformy. Téměř souběžně s tímto dokumentem se utvářel a projednával návrh nového Školského zákona, určující závaznou legislativu v oblasti řízení a správy školství na úrovni regionů. Tyto dokumenty lze vzhledem k jejich vzájemné souvztažnosti chápat jako stěžejní nástroje proměn českého vzdělávacího systému. (*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR, 2007*)

Bílá kniha stanovila mimo jiné také hlavní vzdělávací oblasti, obsahy a prostředky. Na tento centrální dokument navázal v souladu se všemi principy a ustanoveními danými v novém Školském zákoně č. 564/2004 Sb. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále i RVP ZV). Postupná aplikace tohoto dokumentu na základní školy probíhá od 1.9.2007, kdy byl program zaveden do 1. a 6. ročníků. Tento dokument byl rovněž vytvořen centrálně a je závazný pro tvorbu Školního vzdělávacího programu (dále i ŠVP), který má vypracovat každá škola pro svoji vlastní výuku. (Vališová, 2001)

Dle Vališové (2011) je smyslem této decentralizované odpovědnosti za obsah vzdělávání snaha o utváření takové školské kultury, která bude těsně spjata s místními životními podmínkami a realizující představy a cíle konkrétní školy. Tento systém vzdělávacích programů a jejich strukturalizace vede k možnostem větší volnosti, kreativity a v neposlední řadě motivaci samotných pedagogů. Stejně tak hovoří i pedagogická teorie z úst Jana Uhra (1994 in Kasíková), který jednoznačně tvrdí, že „...osobnost ve výchově je tím nejdůležitějším činitelem.“ Pokud se nám nepodaří soustředit se na vytváření učitelských osobností, na jejich podporu a motivaci k tvůrčí práci, nespasí nás ani nová organizace, ani osnovy, i přesto, že jsou tyto prostředky důležité.

1.2 Legislativní rámec vzdělávání s ohledem na integrační trendy

Legislativní úprava českého vzdělávání je zakotvena v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (*Školský zákon*). Na tento zákon navazují *Vyhláška č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních* a *Vyhláška 73/2005 o vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a studentů mimořádně nadaných*. Do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zařazováni žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním, žáci nadaní a mimořádně nadaní (více viz kap. 2).

Nás bude v této kapitole zajímat právě úprava a organizace vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a pak zejména oblast takzvané individuální integrace² žáka do běžné základní školy. Kubiče, Kubičová (2001 in Pipeková 2006) považují za nutný předpoklad integrace přiměřenou sociální adaptabilitu dítěte a dostatečnou míru volných vlastností, které napomáhají dítěti v překonávání těžkostí. Vzhledem k současným podmínkám ve školství není zanedbatelný ani druh a stupeň postižení. Integrace daného žáka obvykle představuje vytvoření určitých podmínek závislých na druhu postižení:

- uspořádání třídy a školy;
- odbornost pedagogů;
- akceptace kolektivem;
- materiální vybavení;
- souhlas rodičů, ředitele dané školy a doporučení poradenského zařízení. (Pipeková, 2006)

Svou významnou roli v procesu integrace sehrává i právní úprava. Přínos právních norem v této oblasti spatřujeme v normativnosti, obecné závaznosti a mocenské vynutitelnosti. V kontextu integrace totiž nehovoříme o ničem jiném, než o právu dítěte pobývat a vzdělávat se mezi zdravými vrstevníky. Základním dokumentem upravujícím práva dětí, kterých se vzdělávání bezprostředně týká, je Úmluva o právech dítěte, která potvrzuje zákaz diskriminace kteréhokoliv dítěte se

² Dle Müllera (2001) se jedná o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pobývajícího v přirozeném komunitním prostředí a je vzděláván v běžném školském zařízení v prostředí skupiny (třídy) zdravých dětí.

zdravotním postižením. Jedná se o dokument, který má přednost před zákonem a jedním z vedoucích principů Úmluvy je právě zájem dítěte. (Michalík, 2002)

Letitou úpravu či přesněji, dle slov Michalíka (2005), „neúpravu“ školské integrace dle zákona ČNR č. 564/1990Sb., o státní správě a samosprávě ve školství přinesla již zmiňovaná novela zákona č. 561/2004Sb. vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nyní pojímáno z hlediska uplatňování jejich práva na vzdělávání pomocí specifických forem a metod a vytvoření zvláštních podmínek. Zásadní změnou této legislativy je podpora integrace individuálního typu a propojování speciálního školství a škol běžného typu. Zákon dále počítá i s podpůrnými opatřeními poskytujícími pomoc těmto žákům např. zřizování asistentů pedagoga za určitých podmínek (více viz kap.4). Naproti tomu však zákon nevylučuje eventuální zřizování samostatných škol či tříd pro žáky se zdravotním postižením. Nová legislativa nás také seznamuje s jinou variantou plnění povinné školní docházky a to tzv. individuálním vzděláváním, což je uzákoněno jen v rámci 1. stupně. Podle Důvodové zprávy zákona č. 561/2004Sb. *„je kladen důraz na rovnost vzdělávacích příležitostí pro všechny a odstranění překážek, které by tomu bránily, respektování vzdělávacích potřeb jednotlivců při vzdělávání, kvalitu vzdělávacího procesu. Zmínka je též o prostředí vzájemné úcty, respektu ke všem osobám a opatřeních proti projevům diskriminace a netolerance, pokud jde o přístup ke vzdělávání. Zároveň je tak zdůrazněno úsilí o zabezpečení přístupu ke vzdělávání dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.“*

1.3 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

Vzhledem ke globalizaci, multikulturní vzájemnosti, ekologické tolerantnosti, ale i zrychlenému hospodářsko-technologickému rozvoji jsou na žáka, ale i na učitele kladeny zcela nové požadavky. Výchova a vzdělávání tak stále stojí před novými a novými výzvami a nabízí se nám zde otázka, zda dokážeme zvládnout požadavky doby současnými způsoby výchovy, formami vzdělávání a organizací našich škol. (Rýdl, 2009) Budeme se zde zabývat alespoň nástínem specifík současného kurikulárního dokumentu, o jehož zasazení do systému kurikulárních dokumentů a uvedení do praxe jsme se zmiňovali výše (viz kap.1.1) Současný obsah vzdělávání se formoval dlouhým procesem v těsném

spojení s vývojem společnosti. Do dnešního kurikula se stále více promítají problémy, záměry a nároky moderní společnosti, např. ekonomické, ekologické, kulturní a politické. *(Janík, Maňák, Knecht, 2009)*

Nové přístupy ve vzdělávání, které nabízí a podporuje Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, (dále i RVP ZV) sledujeme především v zohledňování potřeb a možností žáků při naplňování cílů základního vzdělávání, prosazování různorodějších organizačních forem, ve vnímavém stylu výuky reagujícím na podněty dítěte a využívání vnitřní diferenciaci. RVP ZV umožňuje i pestřejší skladbu a vzájemnou integraci obsahů jednotlivých předmětů se širokou nabídkou povinně volitelných předmětů prohlubujících zájmy žáků. Mezi další specifika vzdělávání podle RVP ZV patří změna pohledu na hodnocení žáka, zejména zdůraznění průběžného diagnostického hodnocení a zohlednění individuálních možností. Podporováno je slovní hodnocení. Velký důraz je kladen na vytváření příznivého školního klimatu, podporu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a zkvalitnění spolupráce s rodiči. *(RVP ZV, 2004)*

S ohledem na obecné zákonitosti RVP ZV konstatuje veškeré nezbytné vědomosti, dovednosti, schopnosti, hodnoty a postoje, kterých by měl žák během povinné školní docházky nabýt a vše je definováno obsahem klíčových kompetencí³ (k učení, k řešení problému, komunikativních, sociálních a personálních, občanských, pracovních). V praxi se jedná o odklon od prostého mechanického „biflování“ k schopnosti získávat informace, zpracovávat poznatky a formulovat a vyjádřit svůj názor. RVP ZV dále stanovuje obsah dosažených klíčových kompetencí. Dále RVP ZV vymezuje obsah vzdělávání, který je rozdělen na prvním stupni do sedmi vzdělávacích oblastí:

- Jazyk a jazyková komunikace
- Matematika a její aplikace
- Informační a komunikační technologie
- Člověk a jeho svět

³ „Mít určitou kompetenci znamená, že se dokážeme v určité situaci přiměřeně orientovat, provádět vhodné činnosti, zaujmout přínosný postoj.“ *(VÚP, Klíčové kompetence v základním vzdělávání, 2007, s. 7)*

- Umění a kultura
- Člověk a zdraví
- Člověk a svět práce.

Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Obsah vzdělávání a jednotlivé obory sestávají z očekávaných výstupů a konkrétního učiva. Vzdělávací obsah v rámci 1. stupně je členěn na první a druhé období. V období prvním (1.-3.ročník) se jedná pouze o doporučený přehled naproti tomu obsah v období druhém (4.-5. ročník) je závazný. Významnou součástí RVP ZV tvoří tzv. Průřezová témata (osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, multikulturní výchova,...). Tato témata doplňují vzdělávací oblasti s odkazem na aktuální problematiku a jsou stěžejními nástroji pro rozvoj osobnosti žáka v oblasti hodnotové a postojevé. (*RVP ZV, 2004*)

1.4 Pedagogicko-psychologické poradenské služby v České republice

Český systém výchovného poradenství byl od samého počátku vždy realizován prostřednictvím dílčích složek a organizací. Již v roce 1963 zaznamenáváme první fungující výchovné poradce, kteří byli do své funkce stanoveni pomocí dané „Směrnice“ Ministerstvem školství na základních a středních školách. Již o čtyři roky později byly zřizovány, první pedagogicko-psychologické poradny, na základě „Pokynu“ Ministerstva školství a kultury. Jako jedna z posledních, tedy nejmladších složek tohoto systému se stala na základě „Předpisu“ Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy speciálně pedagogická centra při speciálních školách až v roce 1993. Na dlouhodobou práci výzkumných pracovišť, která se zasloužila o velký rozmach české teorie poradenství, navázal v roce 1994 Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR se sídlem v Praze. Systém výchovného poradenství byl od samého počátku na území našeho státu konstituován plně v rámci resortu školství. V současné době tedy tento termín nahrazují „školské poradenské služby“. (*Opekarková, 2007*)

Současné pedagogicko-psychologické poradenství můžeme definovat jako subsystém školské soustavy poskytující služby zaměřené na žáky a jejich zákonné zástupce, ale také na školská zařízení včetně škol samotných. Zařízení poskytují

zejména podporu v oblasti diagnostiky, poradenství, metodických činností, speciálně pedagogických a pedagogicko-psychologických služeb, preventivně výchovné péče. Dále jsou pak nápomocny při volbě vhodného vzdělávání žáků a jejich budoucí profesní orientace. Poradenská zařízení spolupracují s mnoha dalšími odbornými pracovišti a zařízeními jako například s orgány sociálně právní ochrany dětí, zdravotnickými zařízeními atd. (*zákon č. 561/2004Sb.*) V případě poradenské činnosti u dětí a žáků se zdravotním postižením je spolupráce s dalšími odbornými pracovišti nezbytná. (*Pipeková, 2006*)

Poradenské služby přímo na školách u nás nyní poskytují výchovní poradci a školní metodici prevence, ojediněle školní psychologové a školní speciální pedagogové. (*Renotiérová, Ludíková, 2005*) Náplň činnosti těchto pracovníků je určena příslušným Školským zákonem s návaznou vyhláškou (*Školský zákon č. 564/2004Sb., Vyhláška č. 72/2005Sb⁴.*) V průběhu realizace školské reformy se počítá, bohužel stále až v jakémsi střednědobém výhledu, se zavedením školních poradenských pracovišť, která by kromě výchovného poradce a metodika prevence disponovala také školním psychologem a školním speciálním pedagogem.⁵ (*Pipeková, 2006*) V našem poradenském systému jsou zahrnuty i již výše zmiňované mimo školské instituce poskytující komplexní poradenskou péči, kterými jsou pedagogicko-psychologická poradna (dále i PPP) a speciálně pedagogické centrum (dále i SPC), středisko výchovné péče (dále i SVP) a dále pak střediska výchovné péče a Institut pedagogicko-psychologického poradenství⁶, který je jakýmsi metodickým koordinátorem systému pedagogicko-psychologického poradenství. (*Renotiérová, Ludíková, 2005*)

⁴ Vyhláška č. 72/2005Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

⁵ Danou problematikou se budeme zabývat více v empirické části v kapitole 8.1

⁶ IPPP je organizace s celorepublikovou působností, která byla zřízena MŠMT v ČR v roce 1994. Řeší aktuální koncepční otázky pedagogicko-psychologického poradenství, zajišťuje koordinaci poradenského systému a další vzdělávání poradenských pracovníků. IPPP mimo jiné vydává periodikum *Výchovné poradenství*. (*Pipeková, 2006*)

1.4.1 Mimoškolní specializovaná poradenská zařízení

V následujících podkapitolách si více přiblížíme konkrétní oblasti působení a zaměření jednotlivých námi vybraných poradenských pracovišť. Pro potřeby naší práce se budeme blíže zabývat níže uvedenými pracovišti.

1.4.1.1 Pedagogicko-psychologická poradna

Činnost pedagogicko-psychologických poraden je vymezena zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a dále také Vyhláškou č. 72/2005Sb.

Instituce tohoto typu jsou zřizovány v každém správním celku našeho státu. V některých regionech může mít i několik detašovaných pracovišť. Hlavním cílem při zřizování by měla být jejich optimální dostupnost. (Opekárková, 2007) Předmětem činnosti poraden jsou psychologická vyšetření dětí a mládeže a následná diagnostika, informační a metodická činnost, řešení výukových a výchovných problémů dětí a mládeže a pomoc při profesní orientaci žáků. V běžné praxi se PPP soustředí více na diagnostiku bez přímé návazné speciálněpedagogické péče. (Renotiérová, Ludíková, 2005)

Pedagogičtí pracovníci PPP obvykle ve složení psychologa, sociálního pedagoga, sociální pracovnice poskytují své služby nejčastěji ambulantně přímo na pracovištích popřípadě formou návštěv ve školách a jiných školských zařízeních. Tým pracovníků zpracovává odborné podklady pro rozhodnutí orgánů statní správy k zařazování či přeřazování dětí a žáků do škol, odklad školní docházky, doporučení k integraci a poskytuje konzultace a odborné rady ostatním pedagogickým pracovníkům. (Pipeková, 2006)

1.4.1.2 Speciálně pedagogické centrum

SPC jsou zpravidla zřizovány při speciálních školách a poskytují odborné služby zejména žákům s různým typem zdravotního postižení, kteří navštěvují speciální výchovná a vzdělávací zařízení, anebo jsou integrováni do škol.

(*Opekárková, 2007*) Pipeková (2005) dále specifikuje, že SPC se ve své poradenské praxi specializují na děti a mládež s jedním typem postižení, případně s více vadami, kterým dominuje typ postižení, pro které bylo SPC zřízeno. Legislativní zakotvení této služby opět najdeme ve Školském zákoně a Vyhlášce č. 72/2005Sb. Michalík (1999, s.40) definuje SPC jako „školská účelová zařízení zabezpečující pedagogickou a psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením a poskytují jim odbornou pomoc v procesu integrace do společnosti ve spolupráci s rodinou, školami, školskými zařízeními a odborníky.“

Služby centra jsou poskytovány analogicky jako v PPP buď ambulantně nebo návštěvami odborníků ve školách, v rodinách a v zařízeních s denní, týdenní a celoroční péčí o žáky se zdravotním postižením. (*Opekárková, 2007*) SPC jsou rovněž kompetentní ke zpracovávání podkladového materiálu k rozhodování příslušných orgánů o zařazení dětí do různých školských institucí. (*Renotíerová, Ludíková, 2005*)

1.4.1.3 Středisko výchovné péče

Tato střediska jsou zařazena do systému pedagogicko-psychologického poradenství od roku 1997. Činnost středisek je legislativně ukotvena v zákoně č. 109/2002Sb.,⁷ a v jeho novele č. 383/2005Sb. (*Pipeková, 2006*) Jedná se o specifické, státem podporované zařízení pro děti a mládež poskytující preventivně výchovnou péči. Hlavním spolupracujícím odborným pracovištěm mimo PPP a SPC je odbor sociální péče a společně se zaměřují na mládež mravně ohroženou a narušenou. (*Opekárková, 2007*)

V programech činnosti SVP se objevuje zejména nabídka okamžité pomoci, poskytování konzultací, nebo systematické péče při zachycení prvních varovných signálů výchovných problémů, prevence vážnějších výchovných poruch, odstraňování či zmírňování již vzniklých poruch chování, rozvíjení spolupráce s rodinou a v neposlední řadě poradenské služby rodinám i pedagogickým pracovníkům. (*Pipeková, 2006*) Cílem středisek je tedy poskytovat všestrannou

⁷ Zákon č. 109/2002Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních.

preventivní a terapeutickou činnost v oblasti sociálně-patologických jevů u dětí a mládeže. Služby jsou poskytovány ambulantně či v podobě internátní výchovné péče trvající zpravidla maximálně po dobu dvou měsíců.

1.4.2 Školní poradenská pracoviště

Seznámíme se zde s náplní práce jednotlivých pedagogických poradenských pracovníků na školách, s jejich kompetencemi, pravomocemi a povinnostmi. Jejich působením v současných školách se budeme podrobně zabývat v empirické části této práce.

1.4.2.1 Výchovný poradce

Výchovní poradci pracují na všech základních, středních i speciálních školách. V tradičním pojetí se jedná o učitele-specialistu, který kromě svého úvazku plní i úkoly poradenství v oblasti výchovy, vzdělání a volby studia či povolání žáka. (*Opekárková, 2007*) Pro funkci tohoto pracovníka je předepsané kvalifikační studium výchovného poradenství. (*Pipeková, 2006*)

Hlavní náplní výchovného poradce je činnost poradensko-výchovná a metodická a informační pomoc pedagogickým pracovníkům a rodičům. Působení tohoto pracovníka na školách směřuje k řešení kázeňských, prospěchových a zdravotních problémů. Výchovný poradce by měl být schopen řešit vztahové, citové či rodinné problémy u jednotlivých žáků. Pracovníci v této pozici by měli zastávat funkci informátora a poradce v otázkách profesní orientace žáků a být iniciátory a organizátory preventivních aktivit ve škole. (*Renotiérová, Ludíková, 2005*) Důležitým úkolem výchovného poradce je i činnost administrativní, zejména pak vedení dokumentace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je také důležitým spojovacím mezičlánkem mezi mimoškolními poradenskými zařízeními a školou. (*Opekárková, 2007*)

1.4.2.2 Metodik prevence

Školní metodici prevence jsou obvykle pracovníci z řad učitelů speciálně vyškolení či informovaní v oblasti prevence sociálně-patologických jevů u žáků. Jejich hlavním úkolem je vytváření, či spolupodílení se na strategii školy v oblasti prevence užívání návykových látek, šikany, záškoláctví, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování. Pojetí reálného fungování školních metodiků prevence se může v jednotlivých školách mírně lišit, jelikož rozsah působení pak závisí na daných podmínkách školy, či konkrétním složení školního poradenského pracoviště. Obdobně však jako ostatní dílčí články školních poradenských služeb by měl metodik prevence provádět činnost depistážní, diagnostickou, poradenskou a intervenční. Dále by měl být zdrojem informovanosti a metodické podpory ostatním pedagogickým pracovníkům. (Opekárková, 2007)

Podrobné a úplné kompetence a povinnosti školního metodika prevence jsou stanoveny taktéž Vyhláškou č. 72/2005Sb.

1.4.2.3 Školní speciální pedagog a školní psycholog

Pozice těchto pracovníků bohužel zatím nejsou ustaveny na všech školách a jejich funkce není dosud dostatečně ověřena, i přesto, že jejich náplň práce je již ukotvena Vyhláškou č.72/2005Sb. Za hlavní cíl těchto odborných pracovníků je považováno snižování rizika vzniku výchovných a výukových problémů a zároveň negativních vlivů ve vývoji žáků. (Pipeková, 2006) Tuto poradenskou činnost smí vykonávat pouze pedagogičtí pracovníci s ukončeným vysokoškolským vzděláním v oboru speciální pedagogika a v oboru psychologie nebo pedagogika-psychologie.

Základními úkoly školních psychologů jsou:

- poradenská pomoc pedagogickým pracovníkům v přístupu k žákům se SVP;
- podpora při tvorbě Individuálního vzdělávacího plánu (dále i IVP);

- sledování psychologických aspektů vzdělávacího procesu, psychohygienických a sociálních podmínek žáků a pedagogických pracovníků. (*Opekárková, 2007*)

Základními úkoly školních speciálních pedagogů jsou:

- vyhledávání žáků se SVP a jejich zařazování do speciálně pedagogické péče;
- intervenční činnosti v oblasti individuální péče s žákem, reedukační péče, realizace dalších opatření;
- podpora při tvorbě IVP;
- poradenská činnost pro žáky, pedagogické pracovníky a rodiče;
- příprava a úprava podmínek pro integraci žáků se SVP
- metodické aktivity a podpora. (*Vyhláška 72/2005Sb.*)

Na školách, na kterých je některá z těchto pozic ustavena se praxe může opět mírně lišit vzhledem ke konkrétním potřebám dané školy. Nedostatkem finanční podpory bývá často využíváno externích pracovníků do těchto pozic, a proto je často pracovní náplň modifikována.

2 Vymezení okruhu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování. Dále pak žáci se zdravotním znevýhodněním- zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a žáci s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování. Mezi skupinu žáků se sociálním znevýhodněním patří žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně-patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřeby se dle zákona č. 561/2004Sb. řadí i okruh žáků nadaných a mimořádně nadaných. *(Bartoňová, Vítková, 2007)*

V následujícím přehledu nejsou uvedeny všechny charakteristiky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle zákona č. 561/2004Sb., ale jen jejich stručný přehled odkazující na empirickou část této práce. Vedle základního definování jednotlivých projevů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsme se zaměřili také na zvláštnosti inkluzivní edukace těchto dětí a nutnost speciálně pedagogické podpory.

2.1 Žák se zdravotním znevýhodněním a žák se zdravotním postižením

Žákem se zdravotním znevýhodněním rozumíme dle Školského zákona žáka se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování. Žáci se zdravotním znevýhodněním potřebují zohlednění při vzdělávání dle míry, do jaké jsou schopni se zapojit do vyučovacího procesu. Nabízí se zde možnost pracovat dle IVP, který bere v úvahu sníženou školní výkonnost či zaostávání v osvojování si vědomostí. Pokud je nutné učivo modifikovat, přistupujeme k úpravě v souladu se základním

učivem. Je také důležité provádění neustálých změn programu žáka, dle aktuálního zdravotního stavu žáka. (*Kollárová in Lechta, 2010*)

Dle zákona č.561/2004Sb., rozumíme zdravotním postižením mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Některá často vyskytovaná zdravotní postižení v žákovské populaci vymezujeme v několika následujících podkapitolách.

2.1.1 Žák se specifickými poruchami učení

Specifické poruchy učení je termín označující skupinu obtíží, projevujících se při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. (*Perspectives on Dyslexia,1991 in Zelinková, 2003, s.10*) Jednotná definice těchto poruch je velmi komplikovaná a žádná z nich není všemi odborníky bezvýhradně přijata. (*Müller, 2001*)

Mezi poruchy učení, se kterými se může učitel v běžné praxi nejčastěji setkat patří dyslexie projevující se potížemi osvojit si čtení vzhledem k jiným schopnostem a výkonům dítěte. (*srov. Pipeková, 2006; Zelinková, 2003*) Dysgrafie postihující grafickou stránku písemného projevu, dysortografie projevující se v oblasti osvojování gramatických pravidel. V neposlední řadě se setkáme také s žáky trpící dyskalkulií, která se vyznačuje obtížemi v chápání číselných pojmů a provádění matematických operací. (*Zelinková, 2003*) Specifických poruch učení je ve skutečnosti mnohem více (dyspraxie, dysmúzie, dyspinxie), ale specifikujeme zde jen poruchy s největším výskytem mezi žáky na běžných základních školách a zároveň poruchy, které mají nejtěžší dopad na osvojování si učiva v období povinné školní docházky.

Obsah vzdělávání není zpravidla odlišný od vzdělávání ostatních žáků. Měli bychom se především zaměřit na silné stránky dítěte, správnou diagnostikou ověřit, co již dítě ovládá a na tomto zjištění začít budovat koncept podpory. (*Pipeková, 2006*) Úspěšné edukace tedy můžeme dosáhnout při dodržování několika podmínek:

- učení v sociálním kontextu, práce v heterogenních skupinách;

- vtahování žáků do diskusí, poskytování zpětné vazby, kladení otázek;
- pomocné instrukce, symboly, pomůcky;
- znalost specifických problémů žáka, respektování pracovního tempa, modifikovaná klasifikace;
- aplikace ověřených postupů a metod reedukace či kompenzace, kooperativní vyučování;
- strukturovaná práce a spolupráce s rodiči. (srov. *Lechta, 2010; Pipeková, 2006*)

Lechta (2010) chápe edukační problémy dítěte jako nerealizované potenciály, které neplynou jen z jeho vnitřních zábran, ale i z vztahů s okolním sociálním prostředím. Engelt a Marriage (2003) k tomuto dodávají, že hlavní rozdíly mezi žáky tkví zejména v diferenci poznávání a nakládání s kulturními nástroji a jsou jen důsledky špatné mediace těchto nástrojů dospělými. Vytvoření podnětného sociálně-edukačního prostředí musí pak vést k maximálnímu rozvoji kognitivního potenciálu dítěte.

2.1.2 Žák se specifickými poruchami chování

Poruchy chování jsou často zaměnitelné s jinými specifickými projevy spíše jen problémového chování či bývají nepřesně interpretovány. Poruchy chování mají trvalejší charakter v nápadnosti chování a projevy jsou tak intenzivní, že přinášejí v běžném životě různá omezení a vyžadují zvláštní výchovná opatření, případně i medikamentózní léčbu. (*MKN-10, 2009*) Oproti tomu žák s problémovým chováním nespĺňuje často očekávání učitele ve školní práci popřípadě svým chováním. Jedná se o opakované postoje, reakce a výkony vymykající se normě. (*Pipeková, 2006*) Poruchy chování mají počátek v dětství a jejich diagnostiku určuje psychiatr podle přesných kritérií. Je důležité zde také zmínit mylné spojování poruch chování s poruchami duševního zdraví (psychiatrických onemocnění) nebo poruchami psychického vývoje, kam spadají například specifické vývojové poruchy učení.

Mezi nejčastěji zastoupené poruchy chování mezi žáky ve školním prostředí patří poruchy hyperkinetické neboli porucha aktivity a pozornosti (ADHD) a různé emoční poruchy chování. Poruchy chování mají celou řadu příčin a projevů, které

upozorňují na intrapsychické napětí a konflikty nebo narušené vztahy a překážky v sociálním spolužití. (*Horňáková in Lechta, 2010*) Mezi základní podmínky vzdělávání žáků s poruchami řadíme následující:

- motivace dítěte a dostatečný prostor;
- upevnění naučených postojových modelů chování;
- vycházení ze znalosti dítěte, jeho daností a zájmů;
- speciální metody a formy práce (skupinové vyučování, nižší počet žáků);
- upravení třídy (odpočinkový kout, sportovní aktivity během výuky)

(*srov. Vágnerová, 2004; Hillebrandt, 1999 in Lechta, 2010*)

Vágnerová (2004) poukazuje na velkou šíři osobnostních vlastností dítěte s poruchami chování a na jejich rozdílný charakter způsobený impulzivitou a silnou emoční vzrušivostí a s tím spojenou nejednotností zásad pedagogické práce s těmito dětmi. Apel pedagoga na žáka, aby změnil své chování, vede zpravidla ke zklamání. Je zde třeba přijmout jeho chování a řešení postavit na úctě a spolupráci ke změně. (*Horňáková in Lechta, 2010*) Přijetí pomáhá vytvořit potřebné bezpečí pro zralejší chování a změnu.

2.1.3 Žák s tělesným postižením

Edukace dětí s tělesným postižením má svá specifika, která se odvíjejí od somatických a psychických zvláštností těchto jedinců. Žák bývá vlivem svého postižení omezen ve svých pohybových schopnostech. (*Vítková, 1999 in Pipeková, 2006*) Pohybovou vadou, se kterou se nejčastěji setkáváme v dětském věku, je dětská mozková obrna. Postižení má obvykle vliv na celou osobnost jedince a je důležitá podpora celého výrazového chování, které je změněné v důsledku pohybového postižení. (*Vítková, 2009*) Dopady tělesného postižení velmi úzce souvisí s postoji a jednáním okolí, k němuž žák s postižením patří. Společnost musí respektovat potíže jedinců s vlastní obsluhou, problémy komunikační a společenské a obtíže s pohybem a dopravou. (*Pipeková, 2006*)

Zajištění požadované podpory ve školách se provádí obvykle formou osobního asistenta. Ulehčení zátěže v mnoha životních situacích musí být prováděno s ohledem na vlastní zkušenost žáků, sebeurčenost a schopnost kooperace pro vlastní vedení života. Ve školním prostředí je třeba přizpůsobit řadu podmínek a pomůcek pro umožnění pohybu, komunikace a běžný život žáka

při vyučování. (Vítková, 2006; Opatřilová, 2005 in Vítková, 2009) Pipeková (2006) uvádí několik podmínek umožňujících a usnadňujících integraci a tím i vztahy s intaktními vrstevníky. Jako nejdůležitější podmínka v případě vozíčkářů je vnímána bezbariérovost školy. Důležité jsou také vhodné didaktické pomůcky a pomůcky pro psaní a kreslení. V neposlední řadě jsou hojně využívány pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností (míče, vaky) nebo technické a kompenzační pomůcky jako například diktafony, tablety, berle nebo chodítka.

2.1.4 Žák s lehkou mentální retardací

Žákem s lehkou mentální retardací rozumíme žáka s vývojovou duševní poruchou, která je způsobena takovým organickým poškozením CNS, jejímž důsledkem je snížení intelektových schopností. Je doprovázena sníženou adaptabilitou a špatnou sociální přizpůsobivostí v dalším vývoji. Postihuje jedince v duševní, sociální i tělesné složce jeho osobnosti (Krejčířová in Renotierová, Ludíková, 2005) Osoby s lehkou mentální retardací jsou zpravidla plně nezávislé v sebeobsluze, jsou schopni se velmi dobře sociálně začleňovat. Nepostradatelnou roli zde hraje výchovné působení a rodinné prostředí. Nejvýraznější problémy se vyskytují v období školní docházky. Charakteristickými znaky je absence konkrétního mechanického myšlení, omezená schopnost logického myšlení a slabší paměť. Vážné analýza a syntéza, je opožděna jemná a hrubá motorika a pohybová koordinace často také není zcela optimální. (Pipeková, 2006) Žáci jsou často schopni zvládat jednoduché učební obory nebo zaškolení v jednoduchých manuálních činnostech. Integrace je zde doporučována na základě odborného vyšetření a při splnění určitých stanovených podmínek.

2.1.5 Žák s poruchou autistického spektra

Dle Švarcové (2003) a mnoha dalších se autistický syndrom shodně projevuje postižením oblastí sociálních vztahů, komunikace a chování. Dle MKN (2009) je autismus zařazován mezi pervazivní vývojové poruchy. Obvykle je v případě komplexní diagnózy charakterizován třemi specifickými projevy. Dítě

není schopno navázat vzájemné společenské interakce, není schopné plnohodnotně komunikovat, má omezené a často stereotypní vzorce aktivit. Švarcová (2003) dále dle největší odbornice na danou problematiku Nesnídalové zmiňuje, že dosud neexistuje komplexní definice autismu a je tedy popisován spíše projevy. Nesnídalová (in Švarcová 2003, s.131) uvádí: „*Na autistech si můžeme uvědomit co je vnitřní neschopnost vrůst do trvalých a vědomých lidských vztahů. Jejich vnitřní svět je podivný, nelidský, osamělý a prázdný...Jsou jiní než ostatní, ne proto, že by se jim nedostávalo péče a lásky, ale proto, že ji nedovedou přijmout, využít, zpracovat a vytvořit v sobě stejné lidské hodnoty.*“

V běžných základních školách se spíše setkáváme s žáky s poruchou autistického spektra, což znamená, že bývá narušena jen některá z oblastí a není obvykle přidružená mentální retardace. Edukace žáka s autismem vyžaduje obzvláště specifický individuální přístup a vzdělávání dle IVP.(Šedibová, Vladová in Lechta 2010) Žáci především potřebují podporu pro vybudování pevných vztahů s učiteli a spolužáky. Je třeba dbát na srozumitelné jednání, strukturovaných podmínek, které usnadňují a snižují míru strachu a uvádí žáka do jistoty. (Drave 2000 in Vítková 2009)

2.2 Žák mimořádně nadaný

Definice nadání a talentu existují desítky. Pro učitele není zcela nezbytné, jakým způsobem je termín nadání definován, ale je třeba, aby nadání dokázal identifikovat a následně s ním pracovat, a při vzdělávání žáka nadání dále rozvíjet. (Chára, 2007) Specifické, osobnostní i emocionální projevy nadaných dětí bývají často výrazné, ale mezi důležitější determinanty patří úroveň kognitivních (poznávacích) a rozumových schopností. Dle Laznibatové a Ostatníkové (in Lechta 2010) uvádíme pouze výčet některých charakteristik: originalita, vynikající paměť, bystrý pozorovatel, věří si, vytváří nové úlohy, rychle se učí, klade otázky, zajímá ho nové, aj. Úkolem učitele pro rozvoj nadání je jeho správná identifikace. Chára (2007) uvádí několik typů nadaných dětí, se kterými je práce odlišná. Prvním typem je *žák úspěšný*, který se jeví jako perfekcionista, je poslušný a většinou velmi oblíbený. Na učiteli je mu poskytnout příležitosti k setkání s jinými nadanými vrstevníky a snažit se o rozvíjení jeho nezávislých dovedností. Druhým typem Chára (2007) označil *žáka tvořivého*, který se vyznačuje nízkou

sebekontrolou a oblíbeným experimentováním. Často se staví do role imitátora a rád opravuje chyby ostatních. Velmi mu pomáhá podpora v oblasti rozvoje sociálních dovedností, přímé komunikace a tolerance druhých. Třetím typem rozumějme žáka *undergroundového* neboli tzv. „skrytý typ“. Typické pro tohoto žáka je sebepodceňování, popírání svého talentu či vědomostí. Nechce se vyčleňovat. Učitel by se měl snažit nadání co nejdříve rozpoznat a povzbuzováním žákovi dodávat potřebnou jistotu.

2.3 Žák se sociokulturním znevýhodněním

„Mezi žáky se sociálním znevýhodněním patří žáci, pocházející z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci majoritní populace.“ (srov. Bartoňová 2005 in Pipeková 2006 s.33) Hovoříme tedy o žácích menšin žijících na území naší země. Ve větších městských školách se jedná tedy o žáky přicházející v rámci migrace nebo azylanty. Na území menších měst se vzdělávají v běžných školách především příslušníci romského etnika. (Pipeková, 2006) Toto téma je v systému českého školství stále živě diskutováno zejména vzhledem k přesvědčení populace, že Romové nevnímají vzdělání jako hodnotu. Velkou bariérou ve vzdělávání Romských dětí je jazyk romský tak i český, se kterým bojují. (Polechová, 2005) Pozornost je tedy třeba věnovat nejen osvojení jazyka, ale i seznámení se s českým prostředím, jeho kulturními zvyklostmi a tradicemi. Na druhé straně bychom měli žákům zajistit i vzdělávání v jazyce příslušné národnostní menšiny a zajistit jim informace, které jim umožní výběr prvků pro budování vlastní identity (*Školský zákon č. 561/2004Sb a vyhláška č. 73/2005Sb.*)

3 Možnosti individualizace a diferenciacie v primárním vzdělávání

Vzhledem k tomu, že v současné době neustále stoupá počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných školách díky trendu inkluzivního vzdělávání, zabýváme se intenzivněji rozvíjením nových strategií, které by směřovaly k jejich přirozenému začleňování do života běžné školy. V dnešní škole se můžeme setkat s žáky s nejrůznějšími předpoklady k učení. Učitel má brát zřetel na to, že jeden žák se raději věnuje počtům a jiný zas jen čtení encyklopedií. Jeden žák práci skončil, zatímco druhý teprve otevřel sešit. Jednoznačně nám z těchto úsudků vyplývá, že je třeba k dítěti přistupovat individuálně. Individualizace vzdělávání je jedna z neaktivnějších inovací minulých dekád. Nabízí se nám zde různé varianty řešení, spojené s celkovou změnou pohledu na to, co je mezi získávanými poznatky podstatné a co je primárním východiskem učitelských úvah. Současné individualizační přístupy se opírají o dlouhou historii individualizace a diferenciacie ve školách. Vše vychází z prvků reformní pedagogiky rozvíjející se na počátku 20. století, která se orientuje především na dítě. Jejím cílem je učit jednat, tvořit, řešit problémy, prožívat, komunikovat. Poznatky tak výrazně mění svoji roli ve vzdělávání z cílů na prostředky k tomu, aby se člověk rozvinul ve všech složkách své osobnosti. (Vališová, Kasíková, 2011)

Kasíková a Straková (2011) uvádějí velmi zajímavou analýzu čtyř typů školských systémů realizovanou V. Dupriezem, X. Dumayem a A. Vausem. Jednotlivé modely organizují odlišnými způsoby diferenciaci žáků. Strukturovaněji se budeme zabývat organizačními schémata diferenciacie a individualizace později. První typ školského systému označují výše uvedení autoři jako *separační*, kde jsou žáci od ukončení prvního stupně ZŠ rozčleněni podle svých schopností do různých druhů škol (můžeme se setkat i s pojmem diferenciacie vnější). Ve druhém modelu je zachována *přirozená heterogenita* tříd z prvního stupně ZŠ, ale žáci bývají členěni na určité předměty dle jejich úrovně schopností a dovedností (typ diferenciacie vnitřní). Třetí typ vzdělávacího systému žáky zpravidla nerozděluje dle jejich schopností, ale zásadním nástrojem diferenciacie je *opakování ročníků* u žáků, kteří nejsou z nějakého důvodu úspěšní.

Poslední model je založen na *principu individuální integrace*. Žáci zde nejsou členění podle schopností, neopakují ročníky kvůli nedostatečným vědomostem. Pracuje se s žáky individuálně, v menších skupinách zaměřených na problematické oblasti učiva a učitelé se snaží věnovat všem žákům dostatek času. Z výše popisované analýzy vyplývají také podstatné výsledky, které vycházejí ze sledování efektivity diferenciací či spíše individuální integrace žáků v jednotlivých formách vzdělávání. Dle studie dosahují pravděpodobně nejlepších výsledků žáci ve druhém a čtvrtém typu vzdělávání. Autoři se zaměřili zejména na žáky se slabším prospěchem a například první model shledali jako velmi nespravedlivý a jednostranný. Třetí model pak vzhledem ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jako zcela neúčinný. (Dupriez, Dumay, Vause, 2008 in Kasíková, straková, 2011)

3.1 Individualizace ve vzdělávání

Individualizací rozumíme právě efektivní způsob diferenciací výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy žáků jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciací vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti žáků. Mluvíme o tzv. individuálním přístupu k dítěti. Každý žák je osobitou individualitou, jejíž charakteristika může ovlivnit žákovo chování, prožívání a učení. Rozdílnosti se mohou vyskytovat v oblasti biologické, genetické, psychologické, sociokulturní, pedagogické a v odlišnosti životního stylu. (Průcha a kol., 2009).

Dle Vališové a Kasíkové (2011) podléhá individualizovaný přístup ve vzdělávání dvěma základním principům. Za první je autorkami považován *princip zvládnutého učení*, který můžeme vyložit jako možnost každého žáka dosáhnout stanoveného výukového cíle nezávislou odlišnou cestou. Slabší žáci by měli mít vždy dostatek času, vzdělávání variantními vyučovacími prostředky a měla by jim být nabízena korekce jejich postupů. Druhý princip je nazýván jako *kontinuální pokrok v učení*. Každý žák by měl být rozvíjen v maximální míře vzhledem ke svým schopnostem,

danému času a podmínkám. Žáci s vyšším potenciálem by tak neměli čekat na žáky slabší, neměli by opakovat stále úkoly, které již zvládli.

K naplnění obou principů vede mnoho cest, z nichž některé se kloní spíše k jednomu či k druhému typu. Vždy je třeba mít na mysli, že jde o vymezení pole individualizace ve škole.

3.2 Diferenciace ve vzdělávání

Znovu si definujme pro orientaci pojem diferenciace jako takové, tedy rozdělení či dělení žactva do stejnorodých (homogenních) skupin (tříd, škol). V opačném případě se může jednat i o záměrné dělení do skupin naopak nestejnorodých (heterogenních). Z hlediska organizačního můžeme diferenciaci členit na vnitřní a vnější. Za vnitřní budeme považovat dělení uvnitř třídy, za vnější pak dělení do různých typů tříd či škol. (podrobněji viz níže) Dalším hlediskem členění může být kvalita či kvantita. Kvalitativní dělení obvykle respektuje zájmy žáků, sklony, cíle či typy schopností žáků. Cestou „kvantifikace“ dochází k vyčíslování žáků v podobě IQ, výsledků testů, známek nebo výkonů, které se stávají kritérii dělení. Existuje také diferenciace statická a flexibilní (dynamická). V případě prvního typu dělení se jedná o neměnný stav (tzv. „škatulkování“) v případě druhém je možná určitá průchodnost mezi skupinami.

O diferenciaci však nemusíme hovořit pouze v rámci organizačních schémat, ale můžeme se setkat i s diferencovaným učivem, metodami či pracovním tempem. *(Kasíková, Valenta, 1994)*

Jak jsme se tedy dozvěděli, dělení žáků do homogenních skupin, které by redukovaly variabilitu mezi žáky je utvářeno ve třech rovinách- na úrovni škol, uvnitř školy a uvnitř třídy. Vysvětlíme si podrobněji všechny zmiňované typy, ale středem našeho zájmu je spíše rovina vznikající uvnitř třídy. *(Vališová, Kasíková, 2011)*

3.2.1 *Diferenciace školou*

Tímto typem diferenciace rozumíme mít oddělené školní instituce pro žáky odlišných typů. Kritériem dělení může být například fyzická charakteristika (školy pro sluchově postižené), intelektové či talentové schopnosti (školy pro žáky nadané, školy umělecké), školy církevní (muslimské, židovské). Individualizace školou je ve většině případů přirozenou cestou organizace školských systémů. Problematickou a ostře kritizovanou se jeví diferenciace v období povinné školní docházky již od první poloviny 20. století.

Předmětem kritiky se tak stala především víceletá gymnázia vzniklá po roce 1989. Tento typ diferenciace byl kritizován především pro nespolehlivost, nerespektování vývojových proměn dětí, nedemokratičnost. Byla velmi prosazována myšlenka tzv. jednotné školy, školy, která odstraňuje paralelismus, čímž rozumíme v podstatě vzdělávání v institucích různých stupňů. Mnohem více jsou proto propagovány atributy vnitřní diferencovanosti. (Vališová, Kasíková, 2011)

3.2.2 *Diferenciace uvnitř školy*

Jak jsme již uváděli výše v případě diferenciace v rámci jedné školy, dělíme žáky na určité stejnorodé skupiny, třídy. Nejprve si uvedeme několik příkladů tříd či skupin dělených dle kvantitativních kritérií. Můžeme zde hovořit o tzv. *streamingu*, dělení na třídy „studijní“ a „praktické“, většinou dělené stabilně. Při legislativním ošetření mohou „studijní“ žáci končit školu dříve. Jako jiný typ je uváděný tzv. *setting*, tedy nestabilní účelové dělení žáků na určité předměty. Typickým příkladem dalších homogenních tříd mohou být ty, které vznikají za účelem systematické péče o slabší žáky. (Kasíková, Valenta, 1994)

Dle Váňové (in Kasíková, Valenta, 1994) ustupují vyspělé školské soustavy od systémů diferencujících dle hledisek kvantitativních a stále více se opírají o dělení kvalitativní. Za jeden z těchto způsobů považují Kasíková a Valenta (1994) například tzv. *tracking*. Jedná se o třídy typu větví, kde má žák vlastní možnost volby. Zajímavým a oblíbeným typem je tzv. *selektivní systém* neboli zájmové vytváření tříd cestou volitelných předmětů. Jde tak o částečné udržení

heterogenity skupiny, kde volbu můžeme založit na rozmanitosti předmětů či na rozřazujícím faktoru obtížnosti základních předmětů (matematika A – náročná, matematika B – lehčí). Je třeba mít na paměti, že varianty diferenciacce uvnitř školy mohou být vždy rozmanitě kombinovány.

3.2.3 Diferenciace uvnitř jedné třídy

Zde hovoříme zejména o tzv. intra-class-groupingu – vytváření subskupin ve třídě. Může se jednat například o skupiny dobrých, průměrných a slabších žáků, z nichž každá má odlišný výukový program. Kritéria zde tedy mohou být jak kvantitativní tak kvalitativní, přičemž je zde výhodná i jejich kombinace. Pro učitele znamená tato cesta diferenciacce mnoho příležitostí k zohlednění kvalit jednotlivých žáků. Toto dělení se častěji realizuje jen v určitých oblastech některých vybraných předmětů. Charakteristickým znakem je i velmi výhodná prostupnost skupin. Výjimečná je zde především změna charakteru vyučování. Většinou není v zájmu učitele pracovat frontálně, ale dává přednost práci ve skupinách, samostatným činnostem nebo kooperativním aktivitám.

Klíče k sestavování skupin či tříd pro všechny tři roviny seskupování – školou, uvnitř školy a uvnitř třídy mohou být různé a jsou provázány dvěma vzájemně vztahnými problematickými okruhy. Jedná se o oblast technickou, kde se rozhodujeme podle jaké učební charakteristiky žáky dělit, jak žáky diagnostikovat, jak dosáhnout flexibility. Druhou oblast autoři nazývají sociopolitickou. Zde se zamýšlíme zejména, zda je či není diferenciacce opatřením diskriminačním, do jaké míry dělení koresponduje se sociálně-ekonomickým postavením. Ve všech případech je třeba mít na zřeteli především rozvoj žáků, respektování jejich potřeb a zachování demokratického přístupu. (*srov. Kasíková, Valenta, 1994; Vališová, Kasíková, 2011*)

3.3 Výukové strategie v souladu s diferenciacními přístupy

Vzhledem k současným trendům výchovy vycházející z potřeb dítěte se budeme v této kapitole zabývat nejčastěji uváděnými metodami školního vzdělávání, které podněcují právě individuální rozvoj dítěte. Dříve jsme se mohli s mnohými strategiemi setkat například pouze v kontextu nastupujících

alternativních škol. Dnes jsou již tyto principy implementovány i na běžných základních školách, které se alespoň snaží ve větší či menší míře podporovat samostatný rozvoj žáků a jejich přirozenou individualitu.

Budeme se snažit popsat nejčastěji uváděné možnosti vzdělávání ve škole, které jsou v souladu s individuálním rozvíjením žáka dle jeho možností a odkazují na empirickou část této práce, kde jsme se přesvědčovali o využívání těchto možností v praxi.

Seznámíme se tedy s některými organizačními formami vyučování, které se dle Průchy, Walterové a Mareše (2009) dělí podle prostředí na výuku ve třídě, ve specializovaných prostorech školy, v přirozeném prostředí, dále pak podle typu výuky na frontální vyučování, skupinové vyučování, týmové vyučování. Z jiného úhlu pohledu pro nás nejzajímavějšího, vzhledem k diferenciaci rolí žáků na kooperativní vyučování nebo individualizované vyučování. Některé z níže jmenovaných možností neřadíme přímo do organizačních forem, ale jedná se například také o legislativní zakotvení vzdělávání dle IVP nebo některé principy či výukové metody alternativních škol včleněné do školních vzdělávacích programů běžných základních škol.

3.3.1 *Individuální vzdělávací plán*

Vzdělávání žáka se SVP umístěného v běžné základní škole je možné uskutečňovat dle IVP. Tento dokument vzniká za spolupráce PPP, pracovníka provádějícího reedukaci, učitele, vedení školy, žáka a rodičů. Dle Zelinkové (2009), neexistuje optimální struktura individuálního vzdělávacího plánu, měl by být otevřený námětům a informacím dalších odborníků. IVP se nesoustředí pouze na oblast vzdělávání, ale také snižuje problémy a podporuje pozitivní oblasti vývoje dítěte. IVP musí obsahovat určité náležitosti vycházející ze závěrů z odborných vyšetření, diagnostiky učitele, diagnostiky poradenského zařízení a diskusí s rodiči.

V plánu žáka jsou dále specifikovány následující náležitosti: konkrétní cíle pro úspěšnou integraci, forma výuky, zadávání úkolů a hodnocení, rozsah a zabezpečení speciální péče, pomůcky, jména poradenských spolupracujících pracovníků. (Zelinková, 2007)

3.3.2 Skupinové a kooperativní vyučování

Podstatou skupinového vyučování je spolupráce žáků v malých skupinách při řešení společného úkolu. Soustředí se na kompromis mezi individualizovaným učením a hromadnou výukou, kde se snaží spojit přednosti obojího do sebe. Celá výuka už není založená pouze na vztahu žák – učitel, ale rozšiřuje se o vztahy mezi žáky navzájem. Mezi výhody skupinové výuky patří například rozvoj vzájemné interakce, komunikace, trénuje sociální dovednosti, spolupráci a rozvíjí interpersonální vztahy (*Nelešovská, 2005*).

Skupinová práce se skládá ze tří, na sebe postupně navazujících fází: přípravné, realizační a prezentační. V přípravné fázi se musí vyřešit rozdělení do skupin- optimální pro skupinovou práci je skupinka o třech až pěti žácích. Rozlišujeme mezi heterogenními (skupina složená z nadaných a průměrných žáků dohromady) a homogenními (ve skupině jsou prospěchově vyrovnaní žáci) skupinami, dělit můžeme ale také podle přátelských vazeb, zájmu žáků, ale i náhodným výběrem. O úspěchu realizační fáze rozhodují didaktické schopnosti učitele a sociální dovednosti žáků. Před samotným zadáním skupinové práce by žáci měli zvládat jednoduché diskuse, měli by umět samostatně řešit lehčí úkoly, hodnotit svou práci ve skupině, pomáhat spolužákům nebo umět klást otázky týkající se vybraného tématu. Během práce má převládat aktivita žáků nad aktivitou učitele, který nechává skupinu samostatně pracovat, do práce vstupuje pouze pro usměrnění práce nebo jako motivační stimul. V prezentační fázi žáci představují ostatním skupinám svou práci. Prezentace může proběhnout pouze ústně, může být doplněna schémata, „postery“, na nástěnkách apod. (*Maňák, Švec, 2003*).

Vališová a Kasíková (2011) uvádějí, že skupinových forem práce využívá kooperativní výuka. Nejedná se však o prosté dělení žáků do skupin, ale výstupem kooperativního způsobu učení by mělo být posílení jedince zvládat obdobné úkoly samostatně. Podle specialistů na problematiku kooperace D.W. Johnsona a R.T. Johnsona (1990 in Vališová, Kasíková, 2011) se kooperativní výuka skládá z těchto základních komponent:

- pozitivní vzájemná závislost členů skupiny;
- interakce tváří v tvář;
- individuální odpovědnost za skupinovou práci;

- sociální dovednost pro práci v malé skupině;
- reflexe skupinových procesů.

Jako klíčové pozitivní hledisko kooperativního učení považujeme na základě provedených výzkumů přínosné interakce dítě-dítě, která je běžně spíše vytlačována mimo školu. Tento typ interakce vnímáme jako podstatný element v rozvoji dětské osobnosti, jelikož dítě se učí dovednostem, hodnotám i postojům, které nemůže získat od dospělých nebo je jejich získání komplikovanější. (Vališová, Kasíková, 2011)

3.3.3 Projektové vyučování

Základním stavebním kamenem projektového vyučování je projektová metoda, díky které jsou žáci směřováni opět k samostatnému zpracování konkrétních tematických celků za využití praktických činností a experimentování. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003)

Přednost projektového učení tkví především v integrovaném přístupu k dané problematice. Uplatňujeme různé úhly pohledu nazírání na daný problém či téma, dochází k postupnému propojování souvislostí a vytváření komplexního pohledu na dané téma. (Krejčová, Kargerová, 2003)

Kratochvílová (2009) charakterizuje projektovou metodu systémem několika činností, které v rámci projektu probíhají. Jedná se především o autoregulovanou činnost (řízenou činnost vnitřně) dále pak činnost ovlivněnou průběhem projektu, tedy tvořivou. Důležitou činností je samostatnost, aktivita a odpovědnost za výsledek. Celkově se činnost nedá do detailu naplánovat, tudíž zde platí určitá míra nepředvídatelnosti. Realizace projektu a jeho produkt je vždy činnost směřující k cíli. Dochází zde ke spojení činností praktických a teoretických.

3.3.4 Otevřené učení

Otevřené učení volně navazuje na moderní pedagogické směry 70. let 20. století. V otevřeném učení dochází k integraci poznatků a postupnému zanikání pevných rozvrhů tříd. Žáci pracují dle svého vzdělávacího plánu, často samostatně či skupinově. Hromadná forma vyučování je zastoupena minimálně. Škola se otevírá rodině a nabízí prostor pro společná setkávání. (Váňová, Poláčková, Vališová, 1993)

3.3.4.1 Svobodně volená práce

Žákům je poskytován prostor pro plnění úkolů v rozvrhu činností, který je označován jako „volná práce“. Cílem je větší samostatnost, zodpovědnost a schopnost aktivně si vyhledávat činnost. (Váňová, Poláčková, Vališová, 1993) Volná práce je činnost, kterou žáci vykonávají samostatně v rámci sestaveného týdenního plánu. Předpokladem pro zavedení volné práce je dostatečně zvládnuté řízené učení. Badegruber (2003, s. 83) zmiňuje tyto přednosti volné práce:

- „Žáci si v samostatně zvolené skupině sami připravují materiál.
- Ke konfliktům dochází zřídka, neboť žáci si skupiny vybírají dobrovolně.
- Úkoly mohou být plněny i jiným způsobem - buď ve dvojici, nebo ve skupině.
- Neexistuje tlak na určený výsledek.
- Učitel není nucen provádět kontroly, může se nyní stát pomocníkem.
- Učitel má čas pro jednotlivé žáky a skupiny mající problém.
- Učitel se může těšit z překvapivých výsledků.“

3.3.4.2 Práce v kruhu

Práce a sezení v kruhu vyzdvihuje partnerství ve výuce, symbolizuje rovnost všech členů výuky. V otevřeném učení podstatnou část práce tvoří skupiny či samostatná činnost. Práce v kruhu je jednou z mála příležitostí, kdy celá třída pracuje pohromadě. Je nutné ji využívat každodenně pro podporu soudržnosti třídního kolektivu. (*Badegruber, 1997*)

3.3.5 Program „Začít spolu“

Program Začít spolu reaguje na potřebu inkluze žáků se specifickými potřebami vzdělávání do běžné výuky. Jednou z hlavních myšlenek programu je možnost výběru různých druhů činností podle individuální potřeby žáka (*Krejčová, Kargerová. 2003*). *Začít spolu* využívá projektového učení, integrované tematické výuky a podnětného prostředí ve třídě.

Výraznou roli zastupuje podnětné prostředí, jež je ovlivněno několika složkami. Z materiálního hlediska zmiňujeme odlišné uspořádání třídy do tzv. center aktivit. Centra aktivit charakterizujeme jako pracovní kouty, jež podněcují aktivitu žáků za využití kooperativních forem práce (*Krejčová, Kargerová. 2003*). Sociální hledisko podnětného prostředí je úzce spjato s klimatem třídy. Petlák (2006, s. 27) definuje klima třídy jako „*všechna pravidla práce a života ve třídě, které učitel žákům vstěpuje a upevňuje při didaktických a výchovných situacích.*“

Sociální prostředí je ovlivněno dlouhodobou systematickou prací, pomocí souborem vytvořených pravidel samotnými žáky, tzv. třídní úmlouvou. (*Krejčová, Kargerová. 2003*)

Školy vzdělávající podle programu *Začít spolu* se snaží vytvořit prostor pro aktivní zapojení rodičů do výuky. Lukavská (2003, s. 46) uvádí: „*Vstup členů rodiny do výuky minimalizuje napětí, které je historicky dáno mezi dvěma socializačními institucemi- rodinou a školou.*“

3.3.6 Činnostní učení

Činnostní učení vychází z odkazu J. A. Komenského, který konstatoval: "*Chcete-li dobře vzdělávat, pamatujte na tři věci – hlava, ruce, srdce.*"

Smyslem je samostatné objevování podstaty jevů pomocí manipulace s pomůckami a metodickými materiály. U žáků vzrůstá vlastní iniciativa a zájem o daný předmět, nejsou pasivními činiteli. Sami si volí otázky, nad kterými uvažují a hledají odpovědi.

Mezi základní stavební kameny činnostního učení řadíme žákovu samostatnost a rozvíjení již získaných znalostí a dovedností. Dále podporujeme zájem žáka o danou problematiku. Důležitou roli také mají vhodně zvolené didaktické a metodické metody spolu s vhodnými pomůckami. (www.tvorivaskola.cz)

3.4 Osobnost pedagoga ve vzdělávacím procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Na výkon učitele jsou v současné době individualizace a diferenciaci nejen ve vztahu k žákům se SVP kladeny stále větší nároky. Roli učitele zejména na prvním stupni běžné školy je třeba vyzdvihnout. Cílem dnešního učitele je usilovná práce se všemi dětmi taková, aby byly optimálně uspokojeny jejich individuální vzdělávací potřeby. Problematiku inkluzivní výuky v primární škole lze analyzovat nejen z hlediska speciálně pedagogického, ale právě vzhledem k didakticko-výchovným procesům aplikovaným učiteli. (*Filová, Havel, 2010*) Samozřejmě je nutné si uvědomit, že nelze systémově rozvíjet školskou integraci založenou jen na kladných vlastnostech a schopnostech pedagogů. Avšak má-li být rozvíjena na odborném základě, je třeba součinnosti mnoha složek výchovného procesu a školského systému, aby rozhodování pedagoga bylo snazší a nevyžadovalo od něho takové úsilí. (*Müller, 2001*)

Se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se SVP se mění postavení učitelů. Na řadě škol je snaha o zřizování funkce školního speciálního pedagoga. Pomalu se rozšiřuje příprava učitelů všech stupňů škol o základní poznatky ze speciální pedagogiky. (*Vítková, 2009*) Stále však podmínky našeho

školského systému neumožňují splnit požadavky na speciálně pedagogickou kvalifikaci všech učitelů a přijetí žáka s postižením do třídy musí být především otázkou osobitého přístupu učitele, ředitele a celé školy. Většina učitelů primární školy z podstaty své práce již aplikuje jakýsi „nevyklučující“ přístup učitele k dětem vycházející z humanistického pojetí školy aniž by na to byli jakkoliv připravováni. Přijetí žáka s postižením do třídy určitě znamená pro učitele větší nároky na přípravu výuky jako celku, ale v kontextu požadavků Rámcového vzdělávacího programu jako takového, dozrávají v současné době okolnosti, které specifikují nutnost individualizace ve vyučování vzhledem ke všem žákům s jejich různými potřebami. (Filová, Havel, 2010) Zařazení žáka s postižením tak v mnoha automaticky vyvolává potřeby zavádění metod skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a využívání dalších netradičních forem výuky. Ve skutečnosti tomu tak skutečně může být, ale učitel by měl být schopen tyto metody aplikovat i v současné běžné škole vzhledem k intaktním žákům, kteří dozajista také mají vlastní individuální potřeby. Například názor H.M. Levina (1997, s.390) poukazuje na to, že „*inkluzí by se neměla chápat jako jakýsi přídavek k tradiční škole. Musí se na ni pohlížet jako na pravé poslání, filozofii, pravé hodnoty, správnou praxi a činnost školy. Plná inkluze musí být pevně zasazena v samotných základech školy, jejího poslání, jejího kréda a její každodenní činnosti...*“

Právě osobitý a vstřícný přístup mnoha učitelek⁸ prvního stupně základních škol, o kterém jsme se zmiňovali výše, způsobil postupné zvyšování počtu žáků s postižením na našich školách. Dá se s jistotou říci, že třídní učitelka na prvním stupni základní školy má klíčový význam pro „úspěšné“ začlenění dítěte do třídy, školy. Hovoříme zde o určité spoluodpovědnosti pedagoga za přijetí žáka skupinou spolužáků bez postižení vedle samozřejmé zodpovědnosti za zvládnutí daného kurikula v rámci schopností žáka. (Michalík, 2002) Z výzkumu Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy řešeného v rámci výzkumného záměru Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity, jehož řešiteli jsou Filová a Havel (2010) z pozorování běžných vyučovacích hodin učitelů ve školách, které se prezentují jako inkluzivní,

⁸ Uvádíme „učitelka“, jelikož na 1. Stupni základních škol tvoří více než 93% celkového počtu ženy. (Müller, 2001)

vyplynuly následující charakteristiky inkluzivního učitele. V následujícím výčtu uvádíme pouze některé, které nám připadají klíčové a zastřešující:

- vysoce individualizovaná výuka a diferenciací úkolů;
- práce s vnitřní motivací žáků;
- podnětné prostředí ke kooperativnímu učení a vzájemné pomoci mezi žáky;
- autenticita učení a činnostní učení;
- prosociální chování, vzájemnost a osobní přístup. (*Filová, Havel, 2010*)

Dle Michalíka (2002) zde uvádíme i některé zásadní úkoly učitelek žáků s postižením. Učitelka musí být velmi nakloněna úzké spolupráci s rodinou a dalšími odborníky pečující o všestranný rozvoj dítěte. Nejčastěji zastoupenými subjekty jsou rodiče, asistenti (pokud jsou stanoveni), pracovníci SPC a další. Učitelka se podílí na zpracování IVP, ale zejména jeho naplňování, průběžném vyhodnocování a případné revizi. Zvláštní pozornost bychom měli věnovat učitelům druhého stupně základní školy. Zkušenosti jsou bohužel stále takové, že řada učitelů stále upřednostňuje svoji „vědu“ před celkovým rozvojem osobnosti dítěte.

Umění akceptace dítěte s postižením a zvládnutí spojených nároků na pedagogickou práci mohou být ideálním ukazatelem odolnosti vůči syndromu vyhoření. Pro mnoho pedagogů může přinést integrace žáka s postižením určité vytržení ze stereotypu, novou vlnu energie a sílu jak začít učit jinak, objevení nových metod a jejich aplikaci či cestu k poznání sebe sama s svých možností.

4 Podpůrná opatření upřednostňující diferenciaci ve vzdělávání

Opět se opíráme o organizaci poradenských služeb, která představuje systémovou součást celkové podpůrné sítě ve školství. V užším slova smyslu chápeme podpůrná opatření ve školství, dle významu uváděném v příslušných legislativních normách. Podpůrnými opatřeními ve vzdělávání rozumíme například: „*využívání specifických metod, postupů, prostředků vzdělávání a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, odlišné hodnocení apod.*“ (Opekárková, 2007 s.33)

V následujícím výčtu charakterizujeme stručně některá z výše uvedených podpůrných opatření využívaných na běžných základních školách, která odkazují na konkrétní prakticky využívaná podpůrná opatření zjištěná pomocí našeho průzkumu, a považujeme za důležité se o nich zmiňovat nejprve v rovině teoretické.

4.1 Asistent pedagoga a osobní asistent

Asistent pracuje ve školách jako podpůrný pracovník pro pedagogy, pomocník při komunikaci se žáky, spolupracuje s rodiči a jeho hlavní náplní by mělo být pomáhat potřebným žákům při přizpůsobování se školnímu prostředí. Tuto činnost může pracovník vykonávat pouze, pokud získal odborné vzdělání v oblasti pedagogických věd, což dále vymezuje zákon č. 563/2004Sb.⁹ (Opekárková, 2007)

Opekárková (2007) uvádí, že osobní asistent není oproti asistentovi pedagoga zaměstnancem školy či školského zařízení, ale pracuje individuálně se žákem obvykle se zdravotním (tělesným, kombinovaným) postižením. Osobní asistent tak může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce působit ve škole žáka.

⁹ Zákon č. 563/2004Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

4.2 *Speciální učebnice, didaktické materiály a pomůcky*

Současný trh nabízí velmi širokou a pestrou škálu speciálních učebnic, pomůcek a materiálů využitelných ve vzdělávání žáků se SVP. Zmíníme se jen o některých nejvíce využívaných či našimi odborníky doporučovaných publikacích pro vzdělávání žáků s danými SVP.

V oblasti pomůcek existuje dostatečný výběr didaktických her, hraček, ale i pomůcek pro psaní a kreslení (tzv. trojhranný program¹⁰, protismykové podložky). Pro názorné učení a rozvoj manuálních dovedností existuje řada dřevěných a textilních hraček, speciálně upravené nůžky, rehabilitační hmoty, aj. Pomůcky pro tělesnou výchovu či tělovýchovných chviliek v průběhu vyučování nám mohou usnadnit molitanové stavebnice, rehabilitační míče, padák a to jak pro děti se zdravotním postižením tak i pro žáky s poruchami chování a projevy ADHD.

Velkou databázi tvoří zejména publikace, metodické řady, pracovní listy, podpůrné programy pro žáky se SPU, kterých je na běžných školách většinou vzděláváno nejvíce. Mezi přední odborníky zabývající se touto problematikou řadíme Matějčka, Zelinkovou, Tymichovou. Za metodicky nejvýraznější uvádíme dle Pipekové (2006) autorku Pokornou. V oblasti vzdělávání nadaných žáků pak stojí za zmínku práce Nadaní a nadání od autorky Hříbkové (2005).

Nové možnosti se nám otevírají v oblasti informačních technologií. Didaktické pomůcky jako diktafony, dataprojektory či interaktivní tabule by neměly být žádnou novinkou a jejich využití nám může usnadnit práci se žáky se SVP. Zařazení speciálních počítačových výukových programů by jistě bylo vítaným zpestřením jak pro žáky, tak pro učitele. Navíc tyto programy splňují požadavek na reedukaci poruch, na kterou jinak v hodině pro běžného učitele příliš času nezbyvá.

¹⁰ Trojhranný program je řada psacích potřeb s přesným ergonomickým tvarem pro usnadnění grafomotoriky a obtíží při psaní. (Pipeková, 2006)

II. EMPIRICKÁ ČÁST

Empirická část této práce obsahuje dalších pět kapitol. Nejprve vymezuje cíle samotného průzkumu a poté stanovuje hypotetické výroky na základě podkladů získaných pomocí dotazníkové šetření a subjektivních preferencí autorky. Sedmá kapitola nás seznamuje s metodickými postupy zahrnujícími metody sběru dat, charakteristiku zkoumaného souboru a analytické postupy. V osmé kapitole shrnujeme výsledky dotazníkového šetření zaměřeného na diferenciaci přístupu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách formou popisné analýzy a pomocí grafického a tabulkového znázornění výsledků. V poslední části tohoto celku ověřujeme přijetí či nepřijetí hypotetických výroků.

Dle Miovského (2006) může být prezentace statisticky zpracovaných dat a výsledků nedostatečně srozumitelná nebo nemůžeme postihnout všechny jevy, které bychom chtěli zkoumat, můžeme využít kvalitativního přístupu. K „podbarvení“ či doplnění celého průzkumu jsme tedy využili kvalitativního nástroje šetření – polo strukturovaného rozhovoru. Bylo provedeno celkem šest rozhovorů s aktivně působícími pedagogy na základních školách z naší cílové oblasti šetření.

V konečné části práce provádíme diskusi a všechny poznatky se snažíme objektivně shrnout v samotném závěru práce.

5 Cíle výzkumu

Cílem této práce je monitoring současného zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných ZŠ v bývalém východočeském regionu (Pardubický kraj, Královehradecký a kraj Vysočina), ale i zjištění určité připravenosti běžných základních škol k inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP z různých hledisek.

Cílem empirické složky práce se tak stává vykreslení obrazu situace „inkluzivity“ na běžných základních školách v dané oblasti České republiky poměrně krátce po implementaci RVP ZV do škol.

Námětem této práce byla vlastní zkušenost autorky a zájem o tuto velmi těžce řešitelnou problematiku vzdělávání žáků se SVP a diferenciacními přístupy v praxi. Vzhledem k velmi širokému spektru aspektů ovlivňujících toto téma byly definovány jen hypotetické výroky (viz kapitolu 6), které byly stanoveny na základě praktických zkušeností autorky, subjektivních preferencí průzkumu daných oblastí vzdělávání na běžných ZŠ a výchozích podkladů získaných pomocí dotazníkového šetření.

Autorka se zaměřila především na oblasti diferencovaného kurikula ve školách, metod a forem výuky žáků se SVP, personálního zajištění a materiálně technického vybavení podporujícího individuální přístupy ve vzdělávání.

Zatímco se kvantitativní část se zabývá spíše systémově a komplexně řízeným vzděláváním v jednotlivých školách v námi postihnuté oblasti, kvalitativní část nám nabízí pouze ilustrativní pohled do reálné práce tří učitelek se zkušeností v přístupech k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a celkově se tak stává ilustračním a doplňkovým podbarvením celého průzkumu.

6 Hypotetické výroky

H1: Existuje statisticky významný vztah mezi vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách a zavedením školního programu diferenciaci.

H2: S přítomností vyššího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách statisticky významně souvisí zvýšená míra potřeby odborných pedagogicko-poradenských pracovníků.

H3: Na většině běžných základních škol vzdělávajících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami působí alespoň jeden asistent pedagoga.

7 Metodika

Tato kapitola definuje a popisuje metodiku průzkumného šetření. Jedná se o způsoby, jakými jsme získávali potřebné údaje k dosažení vytýčených cílů a jaké metody byly aplikovány k následné analýze dat. Nedílnou součástí této kapitoly je také charakterizace průzkumného souboru a způsobu jeho výběru.

7.1 *Metody sběru dat*

Pro námi prováděné průzkumné šetření bylo využito nástroje nestandardizovaného dotazníku vytvořeného pro zjišťování současného stavu několika vybraných oblastí na běžných základních školách a vyplňovaného respondenty- školami (viz přílohu č.1). Dotazník byl pomyslně členěn do čtyř částí.

První díl (položky 1-5) nám sděloval základní informace o průzkumném vzorku pomocí nestrukturovaných položek dotazníku. Jednalo se o velikost školy, počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a počet žáků vzdělávajících se dle Individuálního vzdělávacího plánu. Mimo jiné jsme do první části zařadili také takzvané kontaktní položky uvádějící respondenta do dané problematiky. Sem řadíme nestrukturovanou položku zjišťující jaký je hlavní vzdělávací cíl školy a položku dichotomickou zda škola prakticky využívá či nevyužívá školní program diference.

Ve druhém segmentu dotazníku (položky 6-7) byla zařazena dvě témata. První téma, adaptované do polouzavřené položky, se zabývalo četnostmi zastoupení jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na daných školách a druhé téma směřovalo do oblasti personálního zajištění školního poradenského pracoviště. Zde proband subjektivně určoval míru potřebnosti dané funkce na pětibodové škále.

Třetí oddíl položek (8-9) se dotýkal samotné problematiky diference ve vzdělávání na běžných základních školách, využívaných podpůrných opatření upřednostňujících diferenciační přístupy a konkrétních metod a forem výuky. Vzhledem k širokému spektru možností jsme volili variantu polytomické položky s výběrem odpovědi z několika kategorií. Abychom se vyhnuli nebezpečí, že

některá možná odpověď bude respondentovi scházet, využili jsme i nabídky „jiná odpověď“.

Posledním jednopoložkovým oddílem dotazníku byla otázka, kde se ptáme na spokojenost škol se službami mimoškolního poradenského zařízení a to konkrétně Pedagogicko-psychologické poradny dané spádové oblasti.

7.2 Výběr jednotek zkoumaného vzorku

Respondenti skupiny běžných základních škol poskytujících vzdělání také žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v bývalém východočeském regionu byli pro průzkumné šetření vybírání kombinací metod účelového neboli záměrného výběru a výběru vícenásobného (Chráška, 2007). O výběru daných jednotek (škol) nerozhodovala náhoda, ale úsudek výzkumníka a zároveň jsme nezačínali přímo výběrem jednotek, ale selekcí skupin vyššího řádu.

V prvním stupni výběru jsme nejprve vybrali záměrně tři kraje (Pardubický, Královehradecký a část kraje Vysočina). Poté jsme si stanovili několik kontrolních znaků, podle nichž se orientoval výběr druhého stupně, tedy výběr konkrétních běžných základních škol. Kontrolními znaky pro nás bylo zejména hledisko, zda se jedná opravdu o základní školu ať už malotřídní či plně organizovanou. Dalším důležitým faktorem pro nás bylo, zda jsou na škole vzdělávání nějací žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nehledě na jejich četnost.

Metoda záměrného výběru je v jistém směru jednodušší, rychlejší a nenákladná, ale je třeba počítat s možnými nepřesnostmi ve výsledcích. Pro adekvátnost výběru zkoumaného vzorku ze základního souboru, kterým jsou pro potřeby našeho průzkumu běžné základní školy v bývalém východočeském regionu, jsme odhadovali potřebný rozsah výběru pro nominální data dle následujícího vzorce (Nowak, 1965 in Chráška, 2007)

$$n = \frac{t_a^2 \cdot p \cdot (1 - p)}{d^2}$$

Jako koeficient spolehlivosti (t_a^2) byla dosazena hodnota 1,96, která je využívána při běžně požadované spolehlivosti 95%. Odhad relativní četnosti

zkoumaného znaku v základním souboru (p) byl stanoven na necelých 7%.¹¹ K uvedenému odhadu jsme dospěli na základě Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2010/2011 a z údajů vycházejících z Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji za školní rok 2008/2009. Jako požadovanou relativní přesnost (d) jsme stanovili 5%.

Tímto výpočtem jsme došli k závěru, že pro adekvátnost zkoumaného vzorku by bylo třeba 100 dotazníků a náš soubor obsahoval platných 99 dotazníků.

7.3 Charakteristika zkoumaného vzorku

Zkoumaný vzorek průzkumného šetření byl tvořen běžnými základními školami, které poskytují vzdělání i některým žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Průzkumný soubor byl tvořen 99 respondenty (školami). Dotazníky byly rozeslány přibližně na 500 základních škol. Návratnost činila 23,6%. Některé dotazníky musely být vyřazeny pro nesplnění základních kontrolních znaků. Ve většině vyřazených škol z průzkumu se jednalo buď o základní školy speciální (6 případů) nebo školy, kde nebyli zařazeni do vzdělávání žádní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (10 případů), ale rozhodující pro nás byly i chybějící či nejasné údaje (3 případy).

Respondenti výzkumu vyplňovali dotazníky dostupné online dobrovolně po jejich obdržení ve formě internetového odkazu emailem.

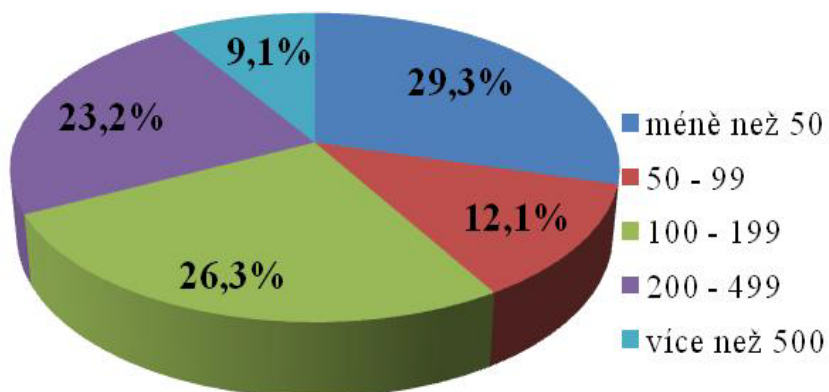
<https://docs.google.com/spreadsheets/viewform?formkey=dGIMbllaWU9FUUnA2SWxxQkNTNUpuU1E6MQ>

O vyplnění dotazníku za danou základní školu byl žádán zejména ředitel, ředitelka, výchovný poradce či kdokoliv jiný z vedení mající přístup k zjišťovaným informacím.

Na následujících grafech č.1.1- 1.2 jsou vidět základní informace o zkoumaném vzorku vzhledem k velikosti škol dle počtu žáků ve školách a druhý graf nám podává informaci kolik žáků se SVP je na běžných školách přibližně zastoupeno.

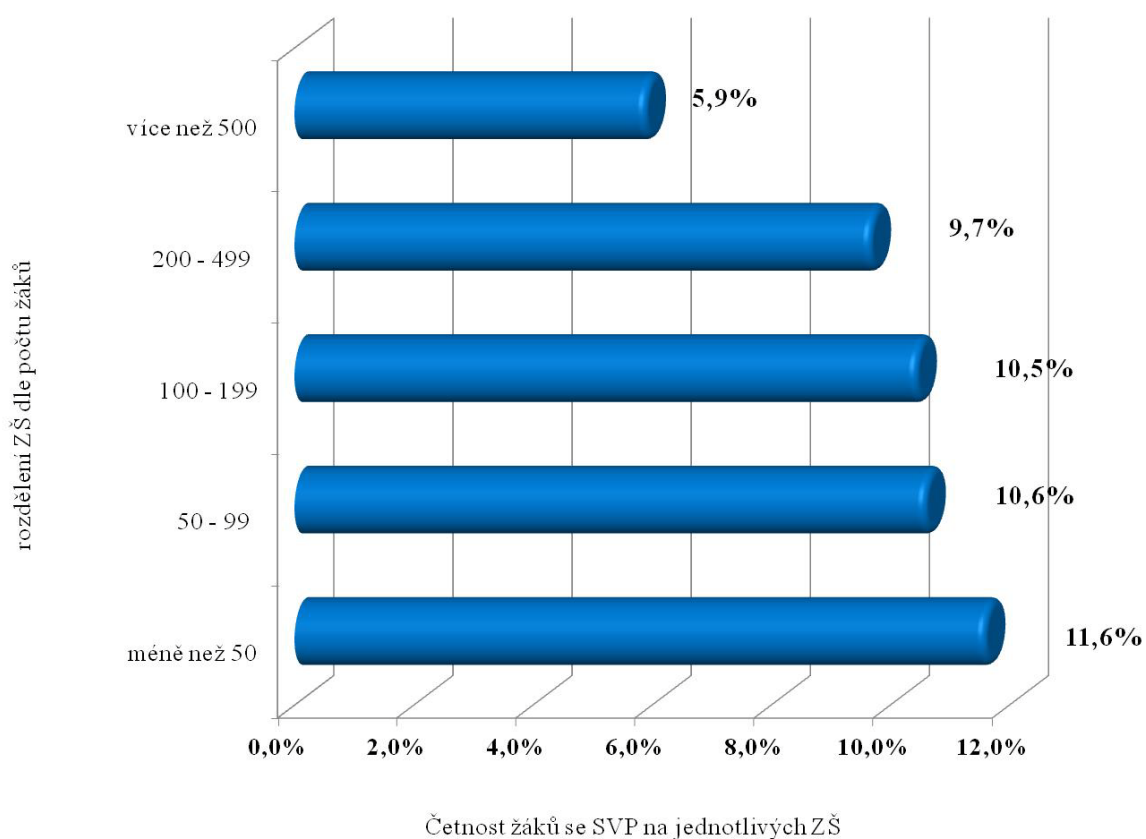
¹¹ Jako zkoumaný znak jsme určili relativní četnost zastoupení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách.

Rozdělení běžných ZŠ dle počtu žáků



Graf č. 1.1

Zastoupení žáků se SVP na běžných ZŠ



Graf č. 1.2

Z celkového počtu 99 škol tedy odpovídalo pouhých 9,1% škol s počtem žáků vyšším než 500. V takto velkých školách byla zjištěna průměrná individuální integrace v 5,6%. Průzkumného šetření se dále zúčastnilo 23,2% škol s počtem žáků mezi 200 – 499. Ve školách tohoto počtu žáků bylo integrováno přibližně 9,7% žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve 26,3% se průzkumu účastnily školy o velikosti 100 – 199 žáků. V poměru k velikosti těchto škol je v nich vzděláváno asi 10,5% žáků se SVP. Škol s počtem žáků v rozmezí od 50 - 99 žáků odpovídalo 12,1% a v těchto školách je individuálně integrováno až 10,6%. Nejmenších, pravděpodobně z velké části malotřídních a vesnických škol, bylo v průzkumu zastoupeno celých 29,3% a v těchto školách jsme zjistili nejvyšší míru vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v 11,6%.

Podrobnější informace o místě, počtu pracovníků či dalších specifických údajích nebyly záměrem našeho šetření.

7.4 Metody analýzy dat

Získaná data jsme zpracovávali v prvním stupni třídění, na základě popisné statistiky. Pomocí tohoto stupně třídění dat jsme již byli schopni potvrdit či vyvrátit některé námi stanovené hypotetické výroky. Získaná data byla uspořádána agregováním jednotlivých položek dotazníku do proměnných ve shodě s konceptuální mapou dotazníku. Některá data bylo nutné postupně redukovat a sumarizovat. Pro každého respondenta byly získány skóry pro všechny proměnné v šetření a skóry jsme uspořádali do tabulek četností v absolutních a relativních hodnotách. U zcela nestrukturované - otevřené položky dotazníku (č.1) bylo třeba jednotlivé odpovědi respondentů rozřadit do skupin dle uvedených hlavních cílů školního vzdělávacího programu dané školy. Cíle byly poté uspořádány dle četností do tabulky a bylo vybráno osm nejpočetněji zastoupených cílů vzdělávání z celého vzorku. Presentace výsledků byla provedena zejména formou grafů, kde byly získané hodnoty znázorněny jen relativními četnostmi.

V následných krocích byly zvoleny vhodné postupy pro analýzy souvislostí některých zkoumaných proměnných. Pro ověřování hypotetických výroků byl využit statistický test pro analýzu nominálních dat- Test nezávislosti chí-kvadrát pro čtyřpolní tabulku. Použití tohoto testu je vhodné v případě, kdy chceme ověřovat vztah mezi proměnnými, které mohou nabývat pouze dvou alternativních kvalit. (*Chrásková, 2007*) Dále byl aplikován také neparametrický znaménkový test a byly využity i samotné výsledky jednoznačně vyplývající z dotazníkového průzkumu.

8 Popis výsledků

Vyhodnocením obecných údajů jsme se již věnovali v kapitole 7.3. V této části se budeme zabývat v první řadě vyhodnocováním samotného průzkumného šetření. Výsledky průzkumu jsou rozděleny na dvě kapitoly. V první kapitole je provedena popisná analýza jednotlivých položek dotazníku a v druhé podkapitole se soustředíme na ověření přijetí či nepřijetí námi zvolených hypotetických výroků.

Výsledky prezentujeme buď na podkladě přímo prokazatelných dat zjištěných pomocí některých položek z dotazníku či zjišťováním statisticky významných vztahů mezi proměnnými. Výsledky testů jsou interpretovány obvyklým způsobem na základě jejich statistické významnosti. Znamená to tedy, že za významné souvislosti či rozdíly považujeme výsledky významné na hladině 5% nebo 10%. V praxi tím rozumíme, že riziko nesprávného zamítnutí nulové hypotézy o shodě (rozdílnosti) sledovaných proměnných, může být 5% nebo 10%.

8.1 Výsledky dotazníkového průzkumu

Nyní se budeme zabývat vyhodnocením všech částí nestandardizovaného dotazníku. Výsledky byly zpracovány pomocí softwaru Microsoft Excel a prezentovány pomocí grafů. K zajištění efektivitu a maximální míry názornosti jsme využili pro prezentaci několik typů grafů. Grafy výsečové byly použity pro znázornění relativního zastoupení dat v daném celku. Pro data určující procentuelní zastoupení jednotlivých kategorií jsme použili grafy pruhové. Pro utvoření představy o míře určitého jevu jsme data sumarizovali grafy spojnicovými. Výsledky plynoucí z našeho výzkumu jsme objasnili pomocí popisné analýzy či porovnáním s již provedenými výzkumy či šetřeními.

První položkou dotazníku jsme se pokusili zjistit hlavní vzdělávací cíle Školních vzdělávacích programů škol zahrnutých ve výzkumném vzorku. Respondenti odpovídali volnými otevřenými odpověďmi. Pomocí redukce a sumarizace jednotlivých témat jsme zjistili následujících osm nejpočetněji zastoupených a opakujících se vzdělávacích cílů. V následující tabulce č. 1.1 jsou

nejpočetněji zastoupené cíle znázorněny pomocí zastřešujících „pracovních názvů“ pro lepší orientaci v popisné statistice. Názvy vycházející z daných ŠVP, nejlépe charakterizují oblast cílů.

Tabulka nejpočetněji zastoupených vzdělávacích cílů v jednotlivých ŠVP daných škol								
pořadí	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
název	"Škola pro život"	"Škola pro všechny"	"Všestranný rozvoj žáka"	"Škola pro další vzdělávání"	"Naplnění kompetencí"	"Samostatnost, spolupráce, tolerance"	"Profilace"	"Zdravý životní styl"
relat. čet. [%]	26,1%	19,8%	15,6%	11,5%	10,4%	7,3%	5,2%	4,2%

Tabulka č.1.1

Vzhledem k zavedení RVP ZV a s ním souvisejících změn i na úrovni základního vzdělávání jsme očekávali určitý posun v implementaci vzdělávacích cílů do ŠVP jednotlivých škol. Z komplexního hlediska si můžeme povšimnout velké změny především v obratu vzdělávání směrem k žákovi.

Nejpočetněji zastoupené vzdělávací cíle (26,1%) v odpovědích respondentů se odkláněly od bezmyšlenkovitého získávání vědomostí a apelovaly spíše na praktické využití získaných vědomostí a dovedností. Tyto cíle jsme zařadili do oblasti s názvem „Škola pro život“. V odpovědích respondentů se objevovaly cíle zaměřené na zvládání úkolů v praktickém životě, přípravy na moderní a současný svět, aktivního zapojení do života, zvládání stresových situací, prosazení se v životě, nalezení svého místa a řešení neobvyklých situací. Pokusíme se některé cíle ilustrovat ukázkami ze ŠVP:

„Poslání školy ve 21. století nemůže být pouze mechanické předávání vědomostí a faktografických přehledů. Škola musí žáky připravovat pro život se všemi jeho složitostmi a vzájemnými vazbami.“

„Z každého žáka vychovat člověka orientujícího se v současném světě, dostatečně vybaveného znalostmi i dovednostmi, schopného plnohodnotného, aktivního života.“

„Připravit žáka pro budoucnost. Budovat osobnost, která si bude umět poradit ve svém dalším konání a rozhodování.“

Některé názvy ŠVP přímo označují směr, kterým se daná škola snaží ubírat. Uvádíme zde jen zlomek ze zajímavých názvů ŠVP pro bližší představu. „Škola pro život“, která byla námi zvolena jako zastřešující oblast této skupiny cílů. Dále pak jmenujme například „Škola, cesta do života“, „Svět se otevírá připraveným“, „Objevujeme svět pro život“, „Učíme se proto, abychom se v životě neztratili“, „Škola, základ života“, aj.

Za druhou nejfrekventovaněji zastupovanou oblast cílů (19,8%) považujeme rovné příležitosti ve vzdělávání. Tuto oblast jsme pojmenovali „Škola pro všechny“. Pro ilustraci uvádíme opět konkrétní případy ze ŠVP:

„Vytvořit prostředí, kde se děti cítí spokojeně a bezpečně a kde se jim dostává kvalitní vzdělávací péče podle jejich různých potřeb“.

„Vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, jejich specifickým potřebám a učit je žít společně s ostatními lidmi.“

„...soustředit se na osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“

Mezi dalšími zmiňovanými cíly jmenujeme následujících několik: vzdělávat žáky dle jejich individuálních potřeb a možností, otevřený přístup směrem k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, vytváření podpůrného prostředí nebo dosahování osobního maxima. Názvy ŠVP samy napovídají o zavedených cílech jednotlivých škol jako například „Barevná škola- Kolik barev má život, tolik barev má mít škola“, „Každý má svou šanci“, „Všichni společně za stejným cílem“, „Spolu bez rozdílů“, „Otevřená škola“, aj.

Poměrně vysoké procento (15,6%) tvořily také školy, které do popředí svého vzdělávacího záměru kladou harmonický a všestranný rozvoj žáků a jejich osobnostní růst. Tuto skupinu jsme zařadili pod pojem „Všestranný rozvoj žáka“. Jedna ze škol například uvedla jako stěžejní tyto cíle: *„Vytváření pozitivního vztahu ke vzdělávání a tvořivosti, rozvoj osobnosti a utváření vlastností tzv. velké pětky: inteligence, svědomitosti, otevřenosti, citové stability a přátelskosti“*. Školní vzdělávací programy škol upřednostňujících tyto cíle nesly názvy jako „Škola poznávání“, „Škola mnoha možností“, „Vše pro žáky“.

Zajímavou skupinou pro nás byli respondenti (školy), kteří uváděli (11,5%) jako své hlavní cíle přípravu na druhý stupeň ZŠ, kvalitní přípravu na SŠ, základy vzdělání, vzdělávání žáků tak jak tomu bylo vždy, osvojení strategií učení, atd. Všechny cíle v této skupině zastřešené názvem „Škola pro vzdělávání“ byly jednoznačně zacílené na přípravu na následné studium. Ilustrujme si opět na několika ukázkách ze ŠVP: „*Naše škola si klade za cíl především to, abychom našim žákům zajistili kvalitní přípravu pro další vzdělávání a vybavili je pozitivním přístupem ke vzdělávání vůbec.*“

„*Vybavit žáky základními vědomostmi, dovednostmi a návyky, aby byli připraveni pro další vzdělávání.*“

„*Dobře připravit žáky pro další studium na střední škole a pro život. Vést žáky k potřebě se vzdělávat a naučit je správně se vzdělávat.*“

„*Osvojit si strategii učení a být motivován pro celoživotní učení, tvořivě myslet, logicky uvažovat.*“

Další skupina respondentů (10,4%) vychází svými cíly jednoznačně z možností nabízených školskou reformou neboli „novinkami“ v podobě kompetencí, které jsou zakomponovány v RVP ZV a následně zakotveny i v ŠVP. Jako hlavní cíle se pak objevovaly v podobě utváření a rozvíjení klíčových kompetencí, naplňování klíčových kompetencí. Jedna ze zkoumaných škol uvádí: „*Cíle výuky byly zaměřeny především na naplňování klíčových kompetencí tak, jak je stanoveno v RVP. Výuka byla zaměřena hlavně na získání vědomostí v českém jazyce, matematice, přírodovědných, společenskovedních předmětech a tělesné výchově v souvislosti s vytvářením a rozvíjením klíčových kompetencí*“. Oblast těchto cílů jsme pracovníčně nazvali jako „Naplnění kompetencí.“

Poslední tři skupiny vzdělávacích cílů byly zastoupeny spíše menšinově. Jedná se o skupinu „Samostatnost, spolupráce, tolerance“ (7,3%), kde nejvíce zmiňovanými cíly bylo vytváření samostatných a tolerantních osobností, spolupráce ve skupině a budování pevných vztahů, vzájemný respekt a příjemné podnětné prostředí. Uvádíme opět několik ilustračních příkladů vyňatých z ŠVP:

„*Poskytnout pevné základy spolupráce a přátelských vztahů.*“

„*Vychovat samostatné děti schopné se vyjadřovat, snaživé, ohleduplné, kamarádké. Dosáhnout otevřené, klidné a sdílné atmosféry vzájemného porozumění, spolupráce a pocitu odpovědnosti.*“

Jako další oblast poslední trojice jsme identifikovali tzv. „Profilaci“ (5,2%). Některé školy upřednostňují rozvoj a péči nadaných dětí v určitém směru. Jak je uvedeno v ŠVP: „...cílem je nejen naplňování klíčových kompetencí, ale především rozvíjení talentu nadaných dětí.“ Konkrétně se jednalo o rozvíjení či zaměření na oblast environmentální výchovy, umění, hudební výchovy, jazyků či informačních technologií výrazněji než tomu je u ostatních škol.

„...důraz klademe na environmentální a hudební výchovu.“

„Přednostně vedeme žáky k využívání komunikačních a informačních technologií, podporujeme výuku na počítačích a jejich využívání.“

Poslední skupinou jsou vzdělávací cíle respektující v první řadě zdravý životní styl (4,2%). Školy jdou cestou takzvaného holistického pojetí zdraví.

„Zdravý životní styl se zaměřením na ekologickou výchovu.“

„...aktivně rozvíjet a chránit své fyzické, duševní a sociální zdraví.“

„Jsme zaměřeni na ICT, jazyky a výchovu ke zdraví.“

Filozofii či směr této skupiny škol výstižně charakterizuje název jednoho z ŠVP: „Zdravé, spokojené a svobodné dítě rádo objevuje svět.“

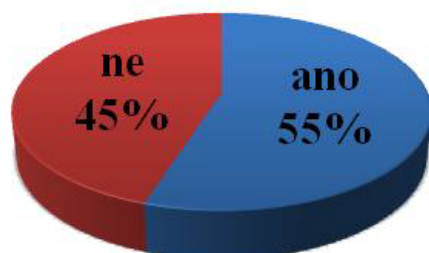
Některé další, zajímavé a podrobnější charakterizace vzdělávacích cílů daných ŠVP jsou uvedeny v příloze č.2. Z již poměrně malého vzorku respondentů je možné si všimnout určitého trendu kladení si poměrně vysokých či vzdálených cílů. Velmi zajímavé by bylo nahlédnutí do způsobu ověřování či hodnocení naplňování cílů či alespoň jaké konkrétní nástroje či prostředky jsou k plnění cílů využívány.

Rádi bychom také poznamenali, že některé cíle se samozřejmě ve vzdělávání prolínají a je to naprosto přirozené, jelikož není možné v případě všeobecného vzdělávání opomenout žádné klíčové cíle. Pro účely naší práce jsme se zabývali pouze těmi cíly, které jednotlivé školy uváděly jako dominantní, hlavní či něčím výjimečné.

Druhá položka dotazníku se zabývala problematikou školních programů diferenciací. Bohužel vzhledem k časové náročnosti pro respondenty jsme položku nekonstruovali jako otevřenou. Nezjišťovali jsme například zaměření programu, či jeho specifika ani nástroje pro jeho plnění, ale výsledkem našeho průzkumu byla pouze odpověď, zda dané školy mají (rozumějme, využívají) školní

program diferenciacie či nikoliv. Na následujícím grafu č. 1.3 si můžeme pozorovat podobný poměr odpovědí kladných a záporných.

Zavedení školního programu diferenciacie na zkoumaných školách



Graf č. 1.3

Tato informace pro nás představuje spíše zajímavý pohled do „zákulisí“ školních vzdělávacích programů, jelikož není přesně stanoveno jak by měl program diferenciacie vypadat a zda by měl existovat jako součást ŠVP či jako část dobrovolná neboli přílohová. Mnohé principy individualizace a diferenciacie vycházejí ze samotného RVP ZV, kde je na tento způsob vzdělávání obzvláště kladen důraz. Tato položka dotazníku byla zařazena z důvodu zájmu výzkumníka a osobní zkušenosti autorky ze školského prostředí, kde byl konkrétní program zaváděn. Pro ilustraci uvádíme jeden funkční program diferenciacie běžné základní školy v příloze č.3. Z autorčiny osobní zkušenosti uvádíme poznatek, že i když je program dlouhodobě implementován a je včleněn jako příloha závazného dokumentu ŠVP, není příliš mnoho prostředků kontroly dodržování a správného využívání programu všemi pedagogy dané ZŠ.

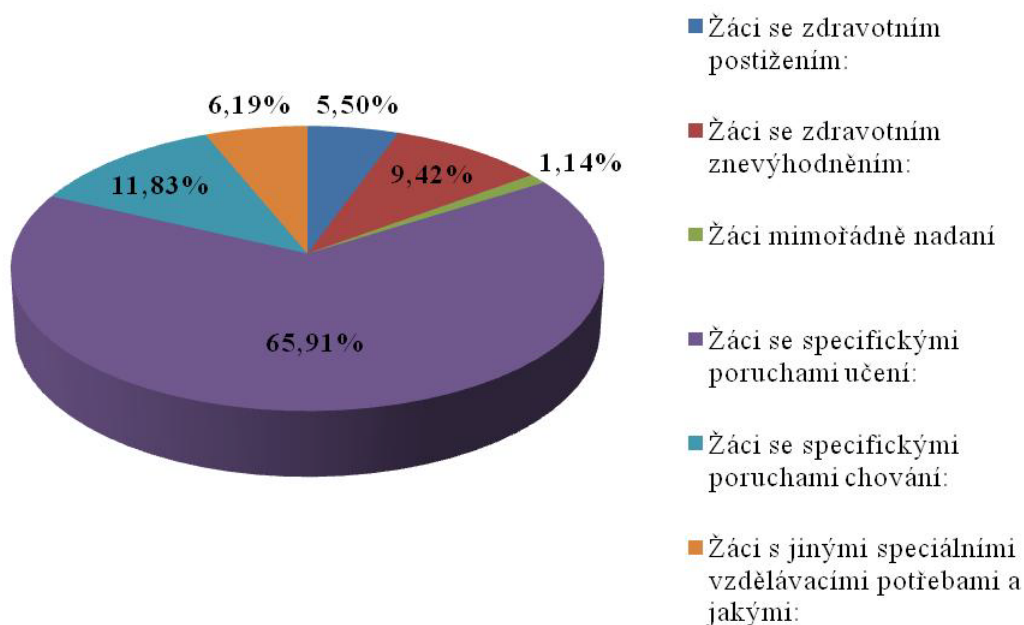
Nás však bude dále zajímat statistická závislost mezi vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách a zaváděním školního programu diferenciacie, kterou se budeme zabývat při ověřování hypotetických výroků.

Další tři položky dotazníku (otázky 3-5) nás informují o počtech žáků na daných školách ve zkoumaném vzorku. V kapitole 7.3 jsme se již seznámili

s výzkumným souborem, tedy se školami, které se průzkumu účastnili a dále také s informací, kolik procent žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělává v běžných různě velkých základních školách. Nyní se na to podíváme z pohledu celého průzkumu.

Aktuální počet zapsaných či vzdělávajících se žáků na daných školách činí v průměru 186 žáků na školu (přesnější rozdělení škol dle počtu žáků jsme uvedli v kapitole 7.3). Na běžných základních školách v bývalém východočeském kraji je vzděláváno přibližně 8,57% žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Z grafu č. 1.4 si můžeme všimnout skladby těchto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle jejich konkrétního postižení či znevýhodnění.

Skladba žáků se SVP

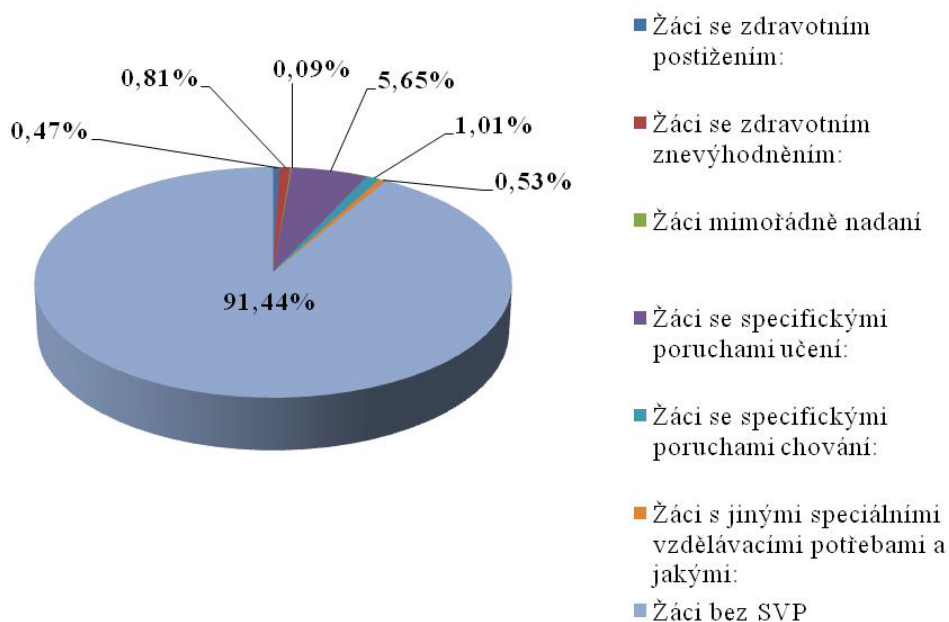


Graf č. 1.4

Z těchto žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je více než 55% vzděláváno dle Individuálního vzdělávacího plánu.

Na grafu č. 1.5 si můžeme prohlédnout procentuelní zastoupení žáků s jednotlivými speciálními vzdělávacími potřebami z celkového počtu zkoumaných škol.

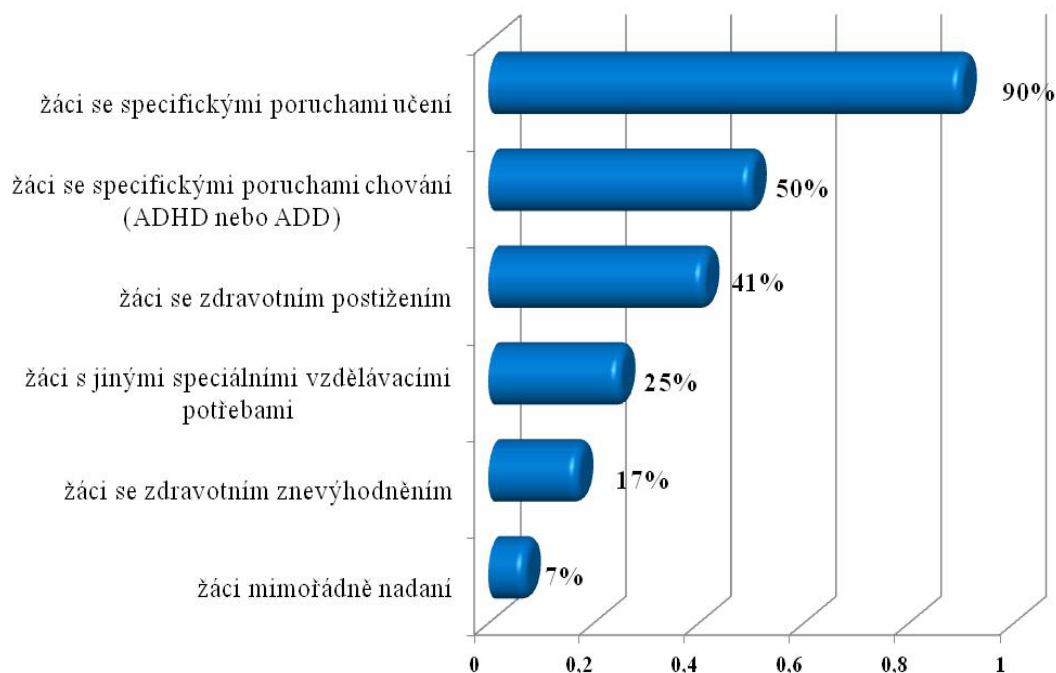
Procentuelní zastoupení žáků s jednotlivými SVP



Graf č. 1.5

Na následujícím grafu č. 1.6 se podíváme na vyhodnocení položky (6) dotazníku, která monitorovala procentuelní množství škol poskytujících vzdělání žákům s různými speciálním vzdělávacími potřebami.

Procentuelní zastoupení škol vzdělávajících žáky s konkrétními SVP



Četnost škol s výskytem žáků s danými SVP

Graf č.1.6

Na první pohled můžeme říci, že 90% běžných škol v bývalém východočeském kraji vzdělává žáky se specifickými poruchami učení. Žáci s ADHD nebo jinými specifickými poruchami chování se vyskytují na 50% základních škol. V případech těchto žáků si můžeme tak komplexní rozložení vysvětlit jednak vlivem společensky podmíněného rozšíření těchto poruch, ale také poměrně včasnou depistážní činností prováděnou běžně pedagogy a následným řešením s mimoškolními poradenskými pracovišti. Chceme tím poukázat na to, že pedagogové jsou v současné době o této problematice lépe informováni a během své každodenní praxe jsou schopni odhalit podezření na projevující se specifickou vývojovou poruchu učení ve většině případů včas.

Další rozšířenou skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou žáci se zdravotním postižením, kteří se vyskytují ve 41% dotázaných škol. Zde je na místě zopakovat, že žáci se dle zákona č. 561/2004Sb., řadí do této kategorie.

Žáky se zdravotním postižením rozumíme žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým postižením, vadami řeči, autismem, ale v širším slova smyslu sem patří i žáci se specifickými poruchami učení a s vývojovými poruchami chování, které jsme však z tohoto výčtu vyčlenili do zvláštních skupin a věnovali jim zvýšenou pozornost (viz výše). Zde narážíme na neúplnou objektivnost našeho zjištění. Velkou roli zde sehrála zejména erudovanost respondentů, kteří dotazník vyplňovali a zařadili žáka s daným hendikepem do správné kategorie. Jsme si tohoto hlediska vědomi. Respondenti totiž zařazovali skutečně některé žáky patřící do skupiny „zdravotního postižení“ do oblasti „žáci s jinými speciálními vzdělávacími potřebami“. Tyto žáky jsme identifikovali ze skupiny otevřených odpovědí v oblasti „žáci s jinými vzdělávacími potřebami“, kteří se údajně vzdělávají na 25% běžných škol. Byli zde zařazeni někteří žáci s lehkým mentálním postižením, autismem či autistickými rysy a žáci ze sociokulturně znevýhodněného prostředí.

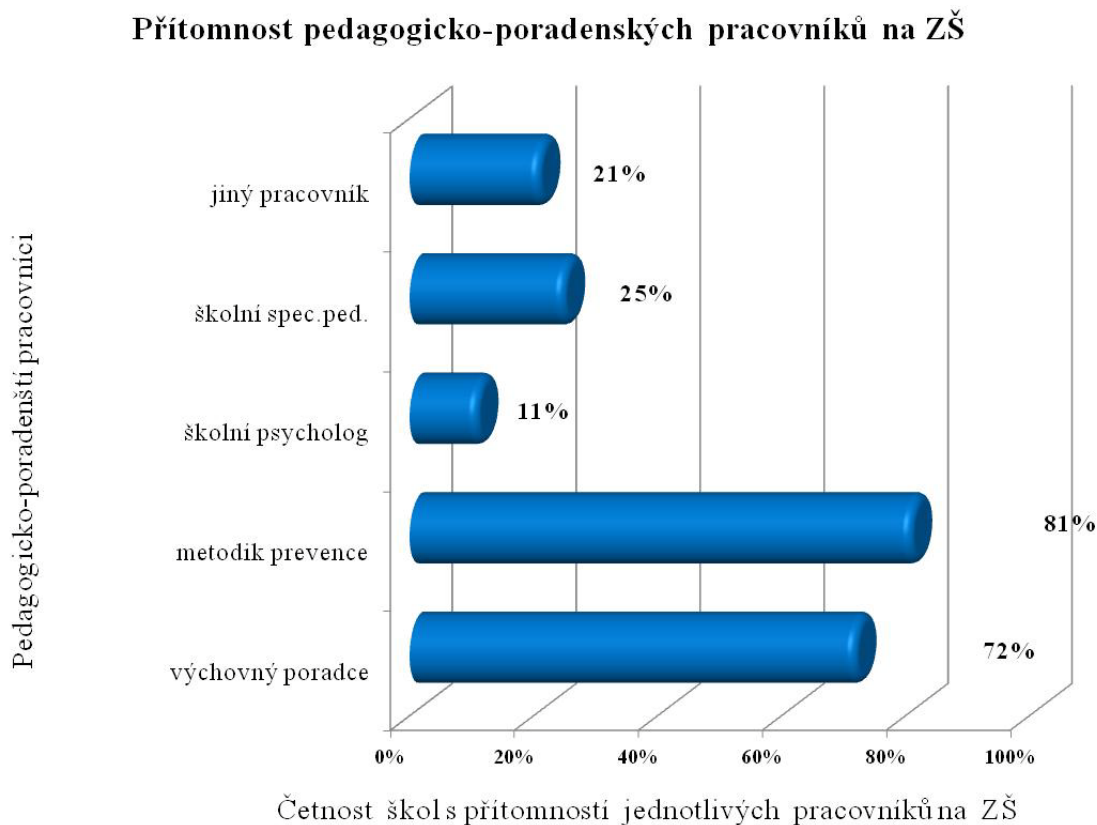
Další skupina žáků vzdělávajících se na běžných základních školách byla skupina „žáků se zdravotním znevýhodněním“, která byla zastoupena v procesu vzdělávání na 17% základních škol. Pro jasnou orientaci uvádíme, že dle školského zákona sem patří žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami.

Pozoruhodné výsledky byly zaznamenány u skupiny „žáků mimořádně nadaných“, kteří se v našem průzkumu ukázali jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami zastoupeni jen na 7% škol. Interpretace může být v tomto případě různá. V prvním případě se opravdu jedná o málo početnou skupinu, což je málo pravděpodobné. Spíše se kloníme k názoru, že jsou to žáci těžce rozpoznatelní, kteří nebývají správně diagnostikováni, aby mohli pracovat například dle IVP. Pedagog samozřejmě s „nadanými“ žáky pracuje odlišně, ale bez zvýšené pozornosti rodičů, a bez doporučení pedagoga k vyšetření v PPP nebude žák ve škole považován za žáka mimořádně nadaného.

Z tohoto mapování nám jednoznačně vyplývá, že nejvíce zastoupení žáci se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách jsou žáci se specifickými poruchami učení a žáci se specifickými poruchami chování.

Sedmá dotazníková položka nás seznamuje s výsledky týkajícími se školních poradenských pracovišť, jejich personálního složení a zároveň s fakty do jaké míry

je školou pocítována subjektivní potřeba daného pracovníka působícího na škole. Na následujícím grafu č. 1.7 si můžeme prohlédnout v jakém procentu základních škol působí pedagogicko-poradenská pracovníci jednotlivých zaměření.



Graf č. 1.7

Vzhledem k dlouhé historii působení výchovných poradců na školách již od roku 1963, kteří byli do své funkce stanoveni pomocí dané „Směrnice“ Ministerstvem školství, bychom mohli očekávat téměř stoprocentní zastoupení těchto pracovníků na všech školách. Naším průzkumem bylo zjištěno, že tito pracovníci působí pouze na 72% škol. Vysvětlujeme si tuto skutečnost například počtem menších škol zastoupených v průzkumném vzorku respondentů. Tato funkce je často na menších školách vykonávána přímo vedením školy. Usuzujeme tak i na základě zjištění z otevřených odpovědí na položku „jiný pracovník“, kde bylo v roli poradenského pracovníka často uváděno vedení školy (ředitel, ředitelka).

Zajímavé je zastoupení metodiků prevence v 81% základních škol. Zde je nutné podotknout, že záleží spíše na dané škole, jak tuto funkci pojme. Ze

školského zákona má sice stanoveny oblasti svého působení a kompetence, ale z vlastní praxe známe, že se jedná bohužel často pouze o funkci formální.

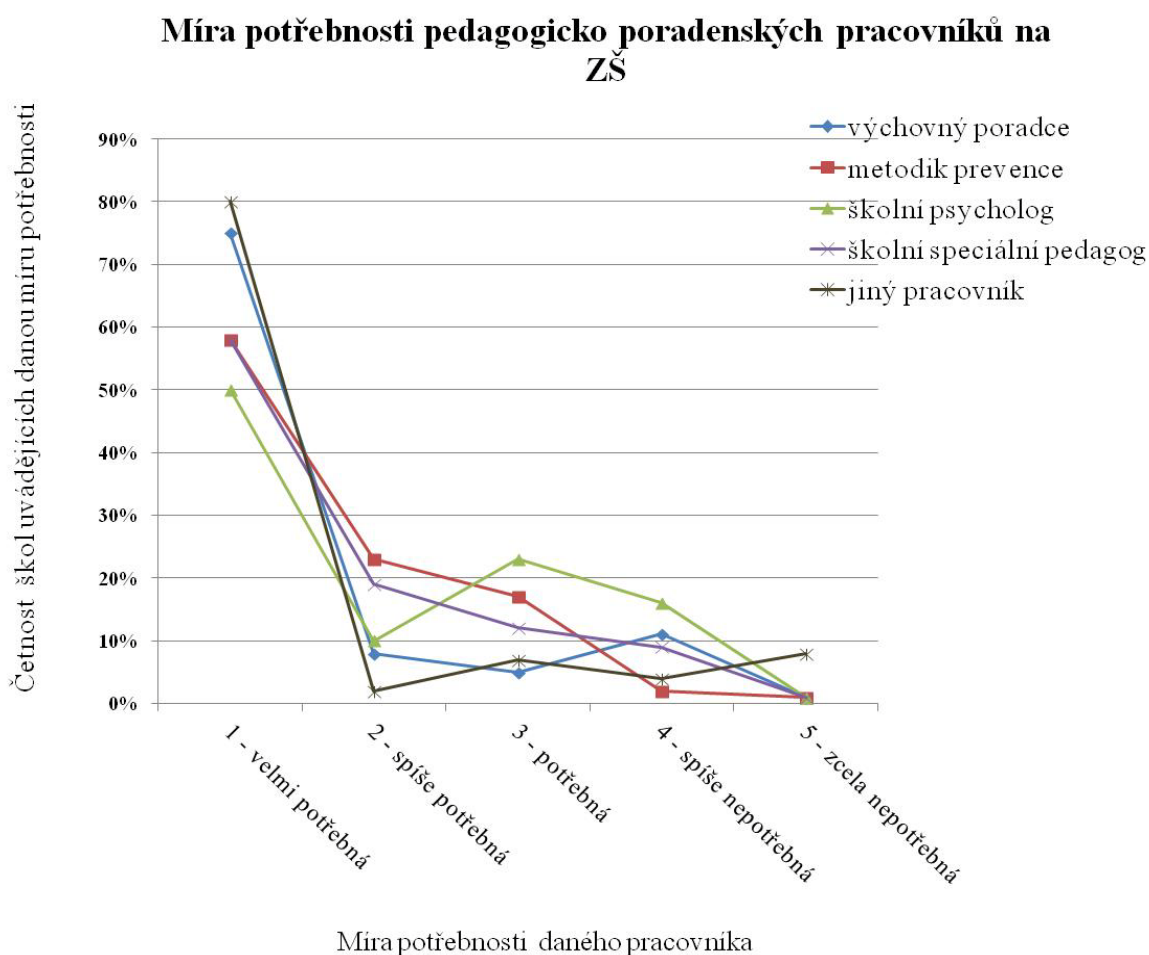
Byli jsme velice zvědaví, v jakém počtu škol bylo zaznamenáno působení školních psychologů a speciálních pedagogů. Je nutno podotknout, že se data týkají pouze bývalého východočeského kraje a v tomto případě nelze tak zcela zobecnit platnost pro celou Českou republiku, jelikož zavádění těchto pracovníků do škol závisí samozřejmě jednak na podpoře krajských úřadů, ale zároveň je možné počítat s aktivitou samotných škol v rámci zapojení do projektu Rozvoj školních poradenských pracovišť zaštiťovaný Operačním programem Vzdělávání pro konkurenceschopnost od roku 2009. (Šedivá, 2010) Z našeho průzkumu tedy vyplynulo, že školní psychologové působí pouze na 11% škol a školní speciální pedagogové na 25% základních škol. Je samozřejmé, že požadavky všech škol ani z prostředků projektu nelze uspokojit a trvalá udržitelnost těchto pracovníků je velmi komplikovaná, jelikož projekty mají zpravidla omezené trvání. Přední aktér tohoto projektu a zkušený psycholog Richard Braun uvádí, že by bylo optimální mít v každé škole s pěti sty žáky jednoho psychologa a v menších školách by pak postačil tento pracovník alespoň na poloviční úvazek. Pouze v takovém případě by byla možná následná efektivní spolupráce s mimoškolními poradenskými pracovišti a celkové propojení systému. (Šedivá, 2010) Již z těchto poznatků je patrné, že tato podmínka či spíše vize není naplněna. Je třeba se zamyslet, jak by bylo možné potřeby žáků, pracovníků i škol po těchto pracovnících uspokojit alespoň z větší části. Úkol je to velmi náročný i vzhledem ke stále chybějícím metodikám upravující činnost těchto pracovníků.

Abychom předešli nepřesnostem v odpovědích a poskytly tak co nejširší možnosti pro uvedení korektních dat, byla vykonstruována i položka „jiný pracovník“, o které jsme už hovořili výše v souvislosti s výchovným poradcem. Přítomnost tohoto pracovníka byla uváděna v 21% dotázaných škol. Mezi nejčastěji uváděnými pracovníky byli externí pracovníci pedagogicko-psychologických poraden, dyslektické asistentky¹², externí speciální pedagogové,

¹² Zelinková (2009) uvádí tento název jako nesprávný, jelikož sama asistentka tyto obtíže nemá. Správně bychom měli uvést asistentka pro žáky s dyslexií. Tyto názvy se stále používají, ale i v dalších případech „dyslektická třída“, „dyslektik“ by bylo označení nesprávné, jelikož specifické obtíže se stávají dominujícím znakem.

reedukační pracovník, asistent pedagoga, třídní učitelky zastávající funkci poradenských pracovníků a další speciálně proškolení pedagogové.

I nadále se budeme zabývat pedagogicko-poradenskými pracovníky na běžných základních školách, ale nyní z pohledu samotných škol a jejich subjektivního vnímání těchto pracovníků. Naším cílem, ve druhé části sedmé otázky dotazníku bylo zjistit, zda školy vůbec vnímají tyto pracovníky jako potřebné a opravdu důležité a není to jen jakési opatření vycházející z legislativní úpravy školského zákona. Výsledky je možné porovnat na grafu č. 1.8.



Graf č. 1.8

Z grafu je na první pohled patrné, že míra potřeby odborných poradenských pracovníků je opravdu poměrně vysoká v téměř všech případech škol. Zajímavým zjištěním, že míra potřeby je v procentuelní většině vysoká a pak následuje velký

zlom při hodnocení míry potřebnosti školami mezi prvním a druhým bodem škály. Značí to pravděpodobně, že odpověď „velmi potřebná“ zaškrtovali s jasným přesvědčením o nějakém smyslu působení daného pracovníka ve školním prostředí.

V 75% škol je vnímán jako nejpotřebnější výchovný poradce a další odpovědi na pětibodové škále jsou spíše klesající. Metodika prevence cítí jako velmi potřebného 58% škol, ale ani v odpovědi „spíše potřebná“ tendence razantně neklesá a stále by podporu tohoto pracovníka uvítalo 23% škol.

Pozice školního psychologa je možná právě kvůli nejasnosti jeho kompetencí, či možných obav z jeho skutečného uplatnění¹³ vnímána jako velmi potřebná pouze v 50% škol. Ze všech pracovníků tedy školní psycholog obdržel nejméně skóru v oblasti vysoké míry potřebnosti, avšak po velkém sestupném skoku ve druhém bodě pětibodové škály byl opět 23% škol hodnocen jako „potřebný“. Z grafu je i patrné, že nejvíce škol (16%) z celkového vzorku uvedlo školního psychologa jako „spíše nepotřebného“.

Speciální pedagog je na pětibodové škále posuzován podobně jako školní psycholog. V 58% škol je považován za velmi potřebného a v obou dalších bodech škály obdržel poměrně vysoké skóry. 19% škol trvá na tom, že speciální pedagog je spíše potřebný a celých 12% ho stále vnímá jako potřebného. Že je speciální pedagog spíše nepotřebný nebo zcela nepotřebný se domnívá celkem 10% škol. I když se zdají být skóry školního psychologa a speciálního pedagoga v míře jejich potřebnosti na školách podobné, speciální pedagog vychází ve výsledku jako pracovník žádanější. Můžeme spekulovat o příčinách a klást si otázky, zda je speciální pedagog více využitelný při přímé péči s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami na školách, jako poradce či asistent. Funkce tohoto pracovníka může být velmi různorodá v závislosti na typu školy (viz kapitolu 1.4.2.3).

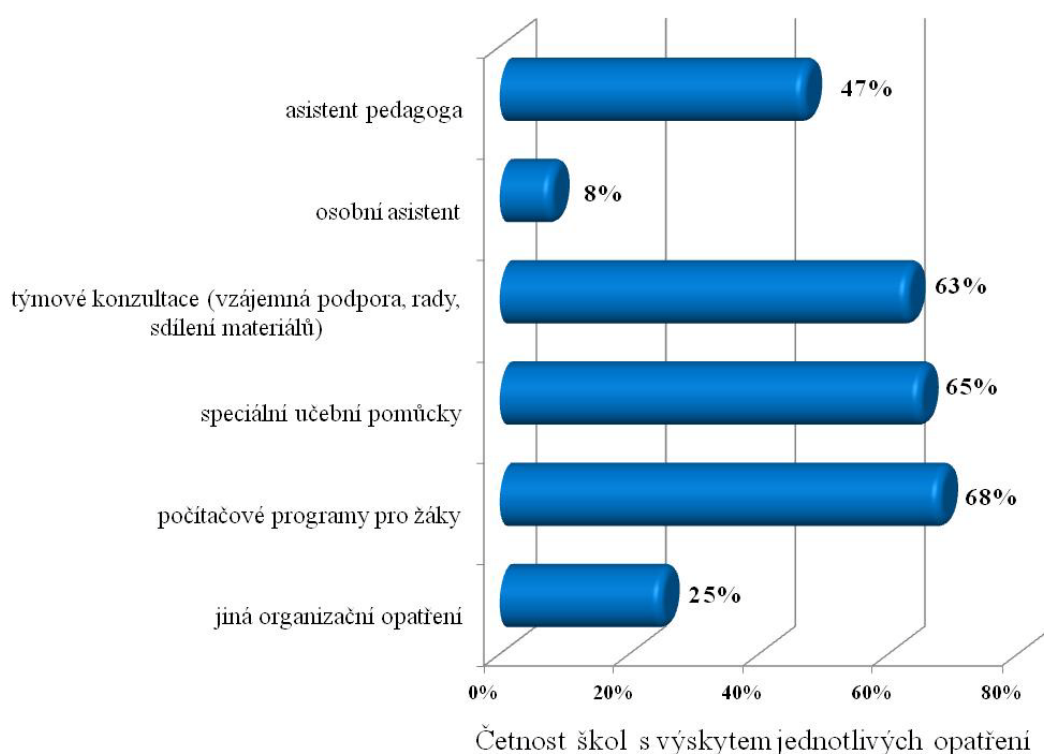
Hodnocením míry potřebnosti „jiného pracovníka“ se zde zabývat nebudeme, jelikož by to vzhledem k nejednotným odpovědím nebylo relevantní.

¹³ Domníváme se tak vzhledem k úzké spolupráci většiny škol s mimoškolními poradenskými zařízeními (PPP), kam je možné se vždy v případě nutnosti obrátit pro radu, konzultaci či krátkodobou intervenci.

V této oblasti jsme si položili otázku, zda s přítomností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách statisticky významně souvisí zvýšená míra potřeby odborných pedagogicko-poradenských pracovníků. Ověřením tohoto vztahu se budeme zabývat v kapitole 8.2.

Přistoupíme nyní k vyhodnocení dotazníkové položky s číslem osm. Zaměřili jsme se zde na podpůrná a organizační opatření upřednostňující diferenciaci, která jsou v daných školách k dispozici či nejčastěji využívána. Položka byla konstruovaná jako polytematická výběrová s možností doplnění nabízených variant otevřenou odpovědí. Výsledky šetření jsou patrné z grafu č. 1.9.

Organizační podpůrná opatření v běžných základních školách



Graf č. 1.9

O podpůrných či organizačních opatřeních jsme již hovořili výše (viz kapitolu 4). I přes poměrně vysoké pořizovací náklady různého softwarového vybavení, je tato pomůcka využívána až v 68% dotázaných škol. Jako

nejvyužívanější počítačové programy, většinou pro práci s žáky se specifickými poruchami učení, uváděli respondenti DysCom, Terasoft- matematika a český jazyk, Čítanka pro dyslektiky, Chytré dítě, ABC do škol, Alík, materiály pro interaktivní tabuli, aj.

Jako velmi bohatě využívané byly zjištěny speciální učební pomůcky celkem v 65% škol. Mezi konkrétní pomůcky školy zařazovali například různé pracovní šablony, čtenářské šablony, čtecí okénka a zejména řady materiálů právě pro žáky se specifickými poruchami učení, se kterými se na školách setkáváme nejčastěji. Jsou to čítanky pro dyslektiky, pracovní listy, učebnice pro žáky s SVPU, postřehové hry, obrázkové karty, hry pro rozvoj jemné motoriky, názorné a kompenzační pomůcky, aj. Zjištění takového materiálního vybavení je velmi pozitivní, avšak je třeba mít na paměti, že za mnohými materiály stojí mnoho lidského úsilí samotných pedagogů, jelikož financování těchto prostředků bývá velmi složité.

K pozitivním zjištěním z našeho průzkumu patří i vysoké procento škol dbajících na důležitost týmových konzultací, porad a vzájemného sdílení. V 63% škol, byla tato praxe potvrzena. Samozřejmě je nutné si uvědomit, že i týmová porada může mít mnoho podob a vše závisí na konkrétním týmu lidí, jak dokáže v kolektivu spolupracovat. Nabídnout pomoc či radu, nebo dokázat si o radu říci je možná na většině škol uměním ještě mnohem těžším, kterému je třeba se postupně naučit.

Myšlenka souběžného působení dvou pedagogických pracovníků ve třídách, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, přišla již v roce 1997. Zajištěno tak mělo být nejen efektivnější pedagogické a speciálně pedagogické působení, ale i jejich bezpečnost. Asistent pedagoga se tak stal pomocí legislativních předpisů z let 2004 a 2005 prioritním pracovníkem s posláním podpořit integrované vzdělávání žáků se zdravotním postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Praxe je však bohužel mnohem složitější vzhledem k mnoha legislativním předpisům. Ředitel školy totiž může se souhlasem krajského úřadu ve třídě zřídit funkci asistenta pedagoga, přičemž nutností k podání žádosti o zřízení je nutné vyjádření školského poradenského zařízení. Opět zde narážíme na omezené možnosti financování, které jsou plně pod patronací krajských normativů financování. To probíhá v praxi tak, že pokud

výdaje nezabezpečují realizaci upravených vzdělávacích programů, krajský úřad by měl tyto potřeby dofinancovat z tzv. vytvořené rezervy. Bohužel celý tento proces je také odvislý od žáka samotného a druhu jeho postižení, na jaké se vzdělává škole a o jaký způsob integrace se jedná. Pointa celé problematiky je, že stanovení výše základní částky i příplatku je plně v kompetenci krajských úřadů. Podotýkáme také, že při stanovování těchto částek nejsou kraje ničím omezeny (kromě celkového objemu rozpočtu ze státních prostředků).

Zkrátka tím chceme poukázat na to, že pouze v 47% námi zkoumaných škol funguje tato podpůrná funkce asistenta pedagoga, která se nám osobně jeví jako poměrně klíčová při všech možných transformačních procesech zavádění integrativního či inkluzivního vzdělávání, ale především jako podstatný faktor úspěšnější diferenciaci ve vzdělávání. Neznáme konkrétní zázemí daných škol a samozřejmě ani žáky a jejich specifika, abychom situaci mohli znalecky posoudit. Budeme se dále osobností asistenta pedagoga zabývat v kapitole 8.2.

V úzkém kontextu s asistentem pedagoga stojí osobní asistent. Tato funkce nespadá legislativně do řízení MŠMT, ale jelikož se jedná o sociální službu, jedná se o resort MPSV. Zajištění této funkce se děje přímo pro konkrétního žáka a je plně závislé na jeho potřebách. Bývá často poskytován úřady práce, občanskými sdruženími či zákonnými zástupci z příspěvku na péči. Tato funkce byla zastoupena pouze na 9% škol, ale v tomto případě bychom netvrdili, že se jedná o situaci alarmující. Přítomnost osobního asistenta není tak úplně záležitostí školy, ale spíše zákonných zástupců a závisí vždy zejména na zdravotním stavu a míře a stupni postižení dítěte.

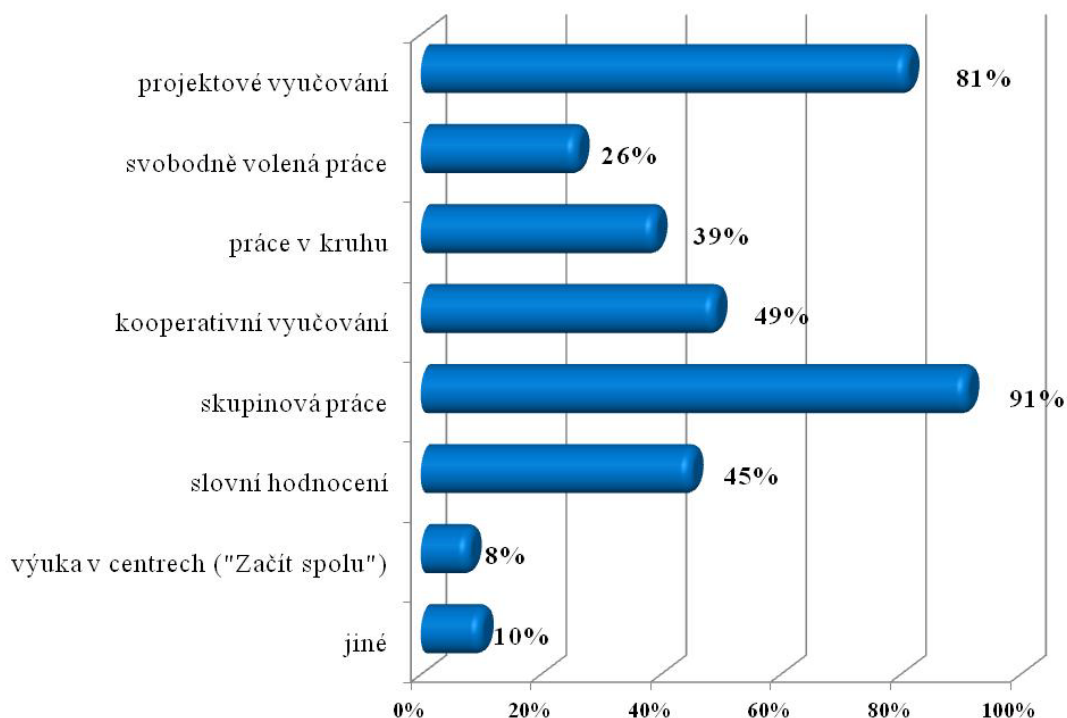
Velmi zajímavé odpovědi byly uvedeny u položky „jiná organizační opatření“, o něž se s námi podělilo celých 25% škol. Mezi nejčastěji uváděnými ať už technickými, materiálními či organizačními podpůrnými prostředky byla reedukační péče v dotaci alespoň jedné hodiny týdně. Což je samozřejmě velmi málo, ale při zapojení rodičů do spolupráce a nastavení služby reedukace spíše jako koordinačního vedení celého procesu, může být i jedna hodina velmi nápomocná v procesu dlouhodobého působení. Dále byla uváděna pravidelná spolupráce s rodiči a to i v podobě aktivní účasti rodičů na hodinách „nápravy“.

Byla zde zmínka i o tzv. postoupení do vyššího ročníku v rámci své třídy.¹⁴ Velmi často se objevovala právě individualizovaná výuka prováděná převážně speciálním pedagogem v dopoledních hodinách. V odpovědích některých respondentů byli zastoupeni i dobrovolní asistenti pracující individuálně s žáky či skupinově, dle svých možností. Některé malotřídní školy uváděli organizační opatření tzv. propustnosti mezi ročníky. U žáků, kteří potřebují zvýšenou míru pozornosti a péče či naopak v některé oblasti nadprůměrně vynikají, dochází k libovolnému přiřazování do nižšího či vyššího ročníku na konkrétní předměty.

Položka číslo devět se soustředila na průzkum situace inovativních metod ve vzdělávání, organizačních forem výuky a vyučovacích postupů a nástrojů. Opět jsme volili uzavřenou polytematickou výběrovou položku, jelikož by pro některé respondenty mohla otevřená otázka představovat určitý problém s kategorizací, co sem lze zařadit a co ne. Zvolili jsme varianty, které z našeho pohledu upřednostňují diferenciační přístup a především osobnost žáka v procesu vzdělávání jako takového. Výsledky jednotlivých oblastí je možné porovnat z grafu č. 1.10.

¹⁴ Žák mimořádně nadaný je vzděláván dle IVP uzpůsobeného dle učiva vyššího ročníku.

Výukové strategie využívané základními školami



Četnost výskytu jednotlivých metod a forem výuky na ZŠ

Graf č. 1.10

Nejvíce využívanou organizační formou je skupinová práce, která se provádí běžně na 91% škol. Její organizace není nijak náročná a vytváření malých skupin v rámci tříd je i součástí přirozeného vývoje skupiny. Na druhé straně si učitelé připravují samostatné žáky a podporují interakci vztahu žák- žák.

Další formou využívanou v 81% škol, se ukázala projektová výuka. Projektová metoda je jedna z prvních integrativních metod, kterou přinesla kurikulární reforma s cílem nahlížet na učivo z různých úhlů pohledu se zřetelem na systematičnost a komplexnost.

Kooperativní vyučování, které může být i dalším stupněm skupinové práce či částí projektové výuky je využíváno ve 49% dotázaných škol. Základní rozdíly mezi skupinovou prací a kooperativním učením je vysvětleno v kapitole 3.3.2. Domníváme se, že tato metoda je z hlediska vzdělávání zaměřeného na dítě a diferenciaci ještě přínosnější. Nižší procento využívání této metody může být způsobeno vyššími nároky na učitele při přípravě a dokonalejší promyšlenosti jednotlivých rolí žáků při zadané práci.

Další varianta, která byla velmi početně zastoupená v celých 45% škol, bylo využívání slovního hodnocení. Záměrně jsme sem tento prostředek zařadili, jelikož ho považujeme za nezbytný nástroj diferenciací v oblasti hodnocení a evaluace. Toto téma bývá často na mnoha školách předmětem četných diskusí a sporů, ale alespoň pro počátky povinné školní docházky ho považujeme za optimálnější než například využívání známek.

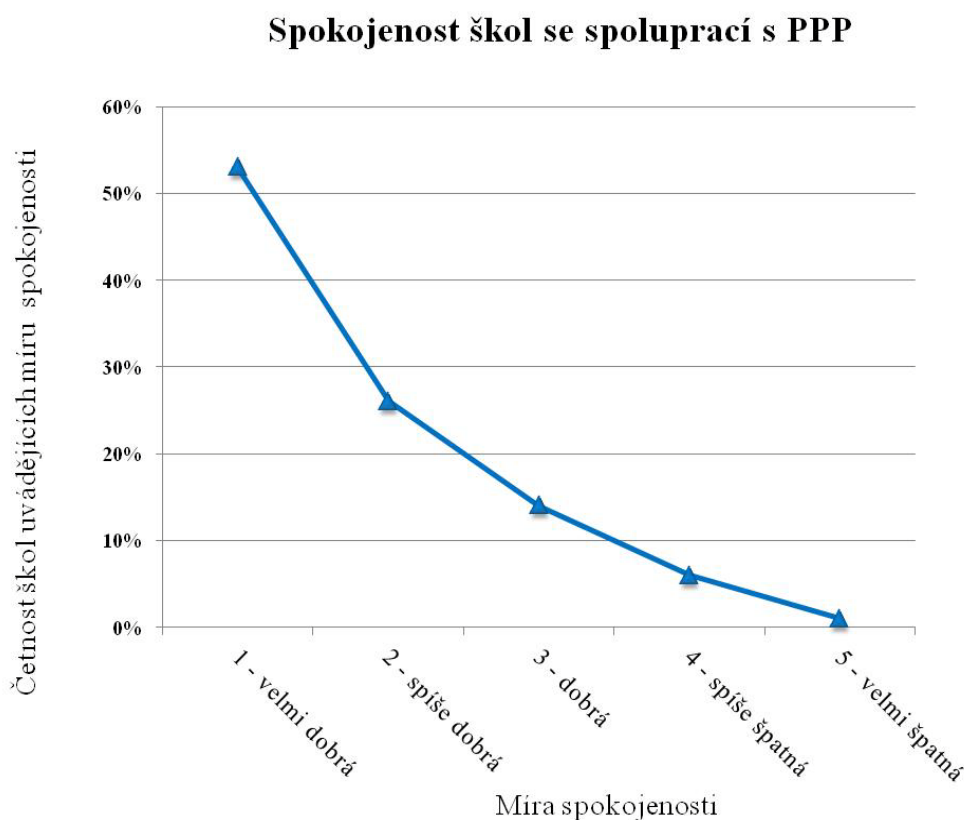
Ve 39% škol je využívána práce v kruhu a pouze ve 26% škol se aplikuje metoda svobodně volené práce nebo tzv. volné práce. Obě tyto metody jsou základními pilíři tzv. otevřeného učení (viz kapitolu 3.3.4) Nižší zastoupení těchto metod je možná způsobeno vyšší mírou alternativy pro hlavní vzdělávací proud obecně a najde se spíše pouze několik škol, které mají tyto principy ukotvené ve svých ŠVP. Dovolujeme si však alespoň dodat, že například práce v kruhu, či alespoň ranní kruh slouží k tréninku sociálních dovedností jako je komunikace, soudržnost, naslouchání nebo sdílení zážitků.

Spíše jako zajímavost jsme zařadili do výběru i poměrně specifický alternativní program „Začít spolu“, který je implementován na několika školách v České republice. Tato centra jsou využívána pouze v 8% škol. Tento program byl do výzkumu zařazen na základě subjektivního postoje a osobní zkušenosti autorky s praktickým fungováním center. Setkali jsme se s velmi pozitivními vlivy na participaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v těchto centrech aktivit (viz kapitolu 3.3.5).

Opět zde byla možnost uvádět i „jiné“ formy, metody či techniky výuky a byla využita 10% škol. Nejčastěji bylo uváděno činnostní učení (viz kapitolu 3.3.6), dramatizace, inscenační metody, simulační techniky, aktivizační učení, bohaté využívání motivace, manipulativní učení, vyhledávání a práce s internetem.

Poslední desátou položkou dotazníku jsme se snažili zaměřit na mimoškolní poradenské pracoviště, konkrétně pedagogicko-psychologické poradny. Sehrávají v péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nelehkou roli, jelikož často na správném vyšetření, diagnostice a následných doporučeních pro práci školy se žákem se odvíjí směr, kterým se daný žák a jeho blízcí mají ubírat. Každá škola spadá do nějakého rezortu sítě poradenských zařízení a samozřejmě i péče v různých místech může být odlišná. Průzkum zaměřený na spolupráci poradenských zařízení a škol by mohl být další samostatnou obsáhlou jednotkou,

ale my jsme se soustředili pouze na míru spokojenosti škol se spoluprací daných PPP. Výsledky jsou patrné z grafu č. 1.11



Graf č. 1.11

Celkově byla spolupráce hodnocena řekněme jako velmi dobrá. Tato nejvyšší možná míra spokojenosti z námi nastavených byla zvolena 53% škol. Stále ještě 26% škol hodnotilo spolupráci s PPP jako spíše dobrou. Dobrá spolupráce s poradenskými zařízeními byla pro 14% škol. Negativní spolupráci v součtu škál spíše špatná a velmi špatná odpovídalo pouze 7% škol.

Jak jsme se již zmiňovali výše, některými oblastmi jsme se zabývali o něco podrobněji a zkoumali některé statisticky významné vztahy mezi proměnnými. Blíže se ověřováním hypotetických výroků budeme zabývat v následující kapitole.

8.2 Ověření hypotetických výroků

Hypotetický výrok 1: *Existuje statisticky významný vztah mezi vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách a zavedením školního programu diferenciaci.*

Za vyšší počet žáků se SVP na běžných školách jsme považovali jejich četnost více jak 10% v poměru k celkovému počtu žáků dané školy. U této skupiny škol (46 škol) jsme si určili počet odpovědí, kde respondenti uvedli, že jejich škola má zavedený program diferenciaci a stejně tak jsme provedli součet záporných odpovědí pro tuto skupinu škol. Stejný postup byl aplikován na skupinu škol s počtem žáků se SVP nižším než 10% (53 škol). Absolutní četnosti odpovědí jsme zaznamenali do čtyřpolní tabulky pro test nezávislosti Chí-kvadrát. Provedli jsme výpočet testu a výslednou hodnotu χ^2 jsme porovnali s kritickou hodnotou pro 1 stupeň volnosti, kterému čtyřpolní tabulka odpovídá. Jako hladinu významnosti jsme si zvolili 5% (0.05).

	ano	ne	Σ
vyšší	30	16	46
nižší	27	26	53
Σ	57	42	99

Tabulka č. 1.2 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát

$$H_0: \chi^2 < k_h$$

Neexistuje statisticky významný vztah mezi vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách a zavedením školního programu diferenciaci.

$$H_a: \chi^2 > k_h$$

Existuje statisticky významný vztah mezi vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách a zavedením školního programu diferenciací.

H_0 zamítáme, když vypočítaná hodnota χ^2 je větší než hodnota kritická.

Kritická hodnota (k_h) na hladině významnosti 5% byla určena dle tabulky kritických hodnot testového kritéria chí-kvadrát

$$k_{h, 0,05} (1) = 3,841.$$

Po výpočtu nám vyšla ze získaných dat hodnota $\chi^2 = 2,054$ což je nižší než hodnota kritická. Na základě tohoto tvrzení tedy přijímáme nulovou hypotézu a tím i prokazujeme, že **hypotetický výrok 1 nebyl přijat.**

Hypotetický výrok 2: *S přítomností vyššího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách statisticky významně souvisí zvýšená míra potřeby odborných pedagogicko-poradenských pracovníků.*

Za vyšší počet žáků se SVP na běžných školách opět považujeme jejich zastoupení ve více jak 10% na škole. U této skupiny škol (46) jsme určili počet odpovědí, kde respondenti uváděli zvýšení míry potřebnosti jednotlivých pedagogicko-poradenských pracovníků. Na pětibodové škále jsme za zvýšenou míru potřebnosti dané profese na škole považovali odpovědi „velmi potřebná“ a „spíše potřebná“. Ostatní odpovědi byly zařazeny do skupiny beze změny nebo nižší potřebnosti. Odpovědi jsme ze škálových hodnot převedli na hodnoty kladných a záporných znamének (viz. tabulka č.1.3) V této skupině škol s vyšším počtem žáků se SVP než 10% jsme provedli součet kladných a záporných znamének pro jednotlivé pedagogicko-poradenské pracovníky. Počet méně početných znamének jsme u každého pracovníka ověřili dle kritické hodnoty pro znaménkový test na 5% hladině významnosti. Jelikož bylo naším cílem posoudit zvýšenou míru potřebnosti všech odborných pedagogicko-poradenských pracovníků, bylo pro přijetí hypotetického výroku klíčové prokázání statistické významnosti u všech pracovníků.

velmi potřebná + spíše potřebná + potřebná - spíše nepotřebná - zcela nepotřebná -

SKUPINA	MÍRA POTŘEBNOSTI	ZMĚNA	ČETNOST
ŠKOLY S VÍCE JAK 10% ŽÁKŮ SE SVP	výchovný poradce	kladně	36
		záporně	10
	metodik prevence	kladně	34
		záporně	12
	školní psycholog	kladně	31
		záporně	15
	školní speciální pedagog	kladně	35
		záporně	11

Tabulka č. 1.3 Znaménkový test

H_0 : počet kladných znamének = počtu záporných znamének

S přítomností vyššího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách statisticky významně nesouvisí zvýšená míra potřeby odborných pedagogicko-poradenských pracovníků.

H_a : počet kladných > počet záporných

S přítomností vyššího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách statisticky významně souvisí zvýšená míra potřeby odborných pedagogicko-poradenských pracovníků.

H_0 zamítáme, když počet méně četných znamének je stejný či menší než počet kritický.

Kritická hodnota (k_h) na hladině významnosti 5% byla určena dle tabulky kritických hodnot pro znaménkový test při 46 naměřených datech.

$$k_{h 0,05} = 15$$

Vzhledem k výše uvedeným výsledkům, jsme zamítli nulovou hypotézu a na základě přijetí alternativní hypotézy byl **hypotetický výrok 2 přijat.**

Hypotetický výrok 3: *Na většině běžných základních škol vzdělávajících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami působí alespoň jeden asistent pedagoga.*

Pro naplnění tohoto výroku jsme si zvolili podmínku „většina“. Touto většinou rozumíme většinu prostou. Prostá většina představuje nadpoloviční většinu ze všech platných odpovědí (99). Nepočítá se zde s většinou ze všech potenciálních odpovědí, ale pouze z odpovědí, které hlasovaly pro některou z alternativ. Z grafu č. 1.7 je patrné, že asistent pedagoga působí pouze na 47% běžných základních škol. K tomu, abychom mohli hypotetický výrok přijmout, bychom potřebovali více než 50% škol, které by měli na škole asistenta pedagoga.

Na základě těchto zjištění musíme konstatovat, **že hypotetický výrok 3 nebyl přijat.**

9 Kvalitativní část

Tato část nabízí pouze ilustrační podklad k podbarvení našeho průzkumu a je tedy považována spíše za část doplňkovou, kterou jsme proto zařadili téměř na konec práce za výsledky kvantitativního výzkumu. Zamysleli jsme se nad prací pedagogů samotných v procesu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tradičních škol v naší republice. V souvislosti s integračními trendy ve vzdělávání se výuka takových dětí postupně stává záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Položily jsme si otázku, zda umí pedagogové bez absolvování studia speciální pedagogiky chápat svět postižených, jejich mentalitu, chování, citové projevy a hlavně, jestli je umí něco naučit. Učitelů bez kvalitních znalostí speciální pedagogiky je v této době na školách drtivá většina. Pokud chtějí zodpovědně pracovat s inkluzivním žákem, musí si uvědomit, že úspěch jeho integrace je velmi závislý na tom, jak jsou na ni školy a především sami učitelé připraveni.

Výběr respondentů byl realizován metodou příležitostného výběru. Tento typ výběru ze základního souboru (v tomto případě učitelů běžných základních škol v bývalém východočeském regionu) nazýváme také libovolným výběrem nebo výběrem dobrovolníků. Hlavním principem je výběr nejdostupnějších jedinců pro výzkumníka. Jedinými podmínkami či kritérii, které jsme si stanovili, byly zkušenost s prací s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami ve vzdělávání a pokud možno co nejdélejší práce s jednou třídou (třídnicí).

Metodou polostrukturovaného rozhovoru jsme se tázali tří učitelek základních škol z různých míst a různých typů škol, které jsou součástí oblasti našeho průzkumu. Snažili jsme se otázky namodelovat tak, aby nám odkryly některé podstatné rozdíly či naopak podobnosti ve stylech práce, přístupech, využívaných metodách a formách výuky jednotlivých pedagogických pracovníků z praxe. Naším záměrem nebylo „vědecké“ pátrání po distinktivních či naopak obdobných rysech, ale snažili jsme se z velké části o subjektivní komparaci několika pedagogických přístupů ve třídách s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

V následující kapitole uvádíme některé zajímavé postřehy z rozhovorů s pedagogy působícími aktivně na základních školách. V závěru této části je shrnuto několik stěžejních témat rozhovorů do stručné srovnávací analýzy.

9.1 Základní informace o souboru

Uvádíme zde velmi stručnou charakteristiku respondentek zaměřenou především na dobu praxe v učitelství a předchozí profesní zkušenosti. Dále pak krátce představujeme třídu a školu, ve které probandi působí a popisujeme prostředí třídy z hlediska integrace či počtu žáků vyžadujících speciální přístup.

Paní Vendula

Učí na běžné základní škole už 26 let. Jedná se o vesnickou školu blízko přírody. Působí v malé třídě 2. ročníku s 12 žáky, kde je vysoké procento dětí vyžadujících speciální přístup. Ve třídě je jeden žák s vývojovou dysfázií řeči, další žák s doporučením k vyšetření pro podezření na ADHD a jeden žák zdravotně znevýhodněný s diagnostikovaným ADHD. Další dva žáci nemají diagnostikována žádná další specifika, ale přesto vyžadují vysoce individuální přístup. Paní Vendula si myslí, že ve třídě by měli být maximálně dva žáci s diagnostikovanými poruchami, aby výuka byla efektivní.

Paní Hana

Učí na plnoorganizované základní škole třetím rokem a dříve studovala pedagogickou fakultu, Učitelství pro 1. stupeň na UHK. Základní škola, na které učí, se specializuje na hru kopané a proto je na škole převážná většina chlapců (ve třídách je průměrně 15 chlapců a 4 dívky). Třídní učitelkou je nyní ve čtvrtém ročníku, kde je 12 chlapců a 4 dívky. Prospěch i chování v této třídě jsou lehce podprůměrné. Ve třídě se dva žáci vzdělávají dle IVP, další čtyři žáci mají diagnostikované nějaké specifické poruchy učení a jedna dívka je Slovenka. Paní Hana zastává názor, že vzhledem k současné přeplněnosti tříd ve většině škol by mělo být integrováno co nejméně dětí vyžadujících speciální přístup, jelikož situace pak neumožňuje učitelům věnovat jim dostatek času.

Paní Eva

Pracuje ve školství od roku 2001, kam nastoupila ihned po studiu na vysoké škole. Z toho byla 3 roky na mateřské dovolené. Působí v obci s dvěma tisíci obyvateli na plně organizované škole o 160 žácích. Ve městě je vysoký podíl sociálně slabých rodin. Většina rodičů má pouze základní vzdělání nebo neukončené základní vzdělání. Je učitelkou 5. třídy se 22 žáky. Třídu považuje za celkově slabou. Ve třídě je 5 žáků se specifickými poruchami učení, ale jen 3 mají doporučení z PPP. Mimo to uvádí další 4 žáky, kteří vyžadují maximální pozornost a péči. Paní Eva by si přála mít ve třídě jen tolik integrovaných žáků, aby se jim všem zvládala věnovat. V současné době využívá silnější žáky, kteří se zapojují do vzdělávání slabších žáků.

9.2 Srovnávací analýza

Tazatelské otázky strukturovaného rozhovoru:

1. Jak dlouho se věnujete učitelské profesi a jaká byla vaše předchozí profesní dráha?
2. Charakterizujte prosím několika větami školu a třídu, ve které vyučujete.
3. Je ve vaší třídě nějaký integrovaný žák vzdělávající se dle IVP?
4. Je ve Vaší třídě nějaký žák, který nemá stanovena žádná specifická opatření, ale přesto dle Vás potřebuje individuální přístup?
5. Kolik je dle Vás možné mít ve třídě žáků vyžadujících takový přístup, aby byla výuka stále efektivní?
6. Jak pracujete s takovými žáky?
7. Zadáváte pro takové žáky individuální úkoly v hodinách, individuální domácí úkoly, individuálně hodnotíte jejich práci?
8. Jaké formy a metody výuky podporující individuální rozvoj žáků využíváte? (projektovou výuku, otevřené vyučování – kruh, svobodně volenou práci, skupinové vyučování, kooperativní vyučování)
9. K čemu je podle Vás využívání (některých z výše uvedených) forem a metod výhodné a v čem naopak obtížné?
10. Jaké pomůcky a materiály pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami používáte?
11. Vyrábíte si materiály sama či využíváte materiály již předem určené pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami?
12. Jak se vám ve Vaší třídě pracuje s motivací?
13. Myslíte si, že individuální přístup je možné běžně využívat i v klasické třídě základní školy?
14. Myslíte si, že by seskupování žáků do tříd dle jejich schopností (skupina nadprůměrných, průměrných a podprůměrných žáků) bylo efektivní vzhledem k vyšší kvalitě vzdělávání?
15. Co by Vám ve vaší škole (třídě) nejvíce pomohlo k vytvoření ideálních podmínek pro diferencovanou výuku?

	<i>Paní Vendula</i>	<i>Paní Hana</i>	<i>Paní Eva</i>
6.	škola hrou, tvorba kolektivu třídy- pomáhat si, pestrá výuka, časté střídání činností, relaxační chvílky, názornost výuky, stálá a důsledná spolupráce s rodinou, arteterapie, vyučování v přírodě, individuální péče- doučování, projektové vyučování	individuální přístup dle postižení- úlevy v psaném projevu, důraz na mluvené slovo, zkrácená práce, posuzování kvality nad kvantitou, zadávání menšího rozsahu práce, důraz na hlavní učivo	kooperativní vyučování, skupinové práce, projekty - skupinově, pokud jsou silnější žáci hotovi, pomáhají žákům slabším, či jejich práci kontrolují
7.	ano, hodnotíme slovně do 3 ročníku ZŠ	ano, hodnotím slovně	při hodnocení přihlížím ke specifickým, hodnotím snahu, doučování/práce navíc- mírnější hodnocení- motivace
8.	projektová výuka- celoškolní i třídní (Indiáni, Keltové, Potulní mniši, husité,...) otevřené vyučování - centrem naší třídy je přírodní kruh tvořený pěti březovými špalíky, kde zahajujeme výuku, zpíváme, diskutujeme, řešíme, radujeme se, dramatická výchova, skupinové vyučování	skupinové vyučování, projektová výuka, závisí na charakteru předmětu i tématu učiva, používám skupinové vyučování, někdy- zřídka , projektovou výuku	kooperativní vyučování, skupinové práce, projekty- skupinově,
9.	Vše co dětem pomáhá, je dobré i pro mne. Mám pocit, že neharmonizuji s většinou učitelského kolektivu.	Výhodné- alternativa ke stereotypnímu stylu učení, oživení, zapojení více žáků najednou, naučí se pracovat týmově, obtížné- příprava, prostor, někdy pracuje jen jeden a ostatní se jen „vezou“	Výhody jsou především, že si děti vzájemně mohou pomoci a naučí se obracet jeden na druhého. Nevýhody- nejsou, pokud se žáci naučí pracovat tak jak mají. Musí pochopit, že práce ve skupině není volná zábava, ale plnohodnotná práce.
10.	hodně vyrábíme a hrajeme si s přírodou, využíváme žákovský deníček, třídní knihovnička- každý může číst, co se mu líbí, matematické divadélko (Nová škola), názorné učení- fazolky, kamínky, mušle	Dle postižení a potíží- čtecí okénko, doplňování gramatických jevů- místo diktátů , žáci mohou mít gramatické přehledy- i při prověrkách, bzučák, kostky- tvrdé měkké, ozvučná dřívka, Pavučinka, Čítanka pro dyslektiky, Shody a rozdíly (Tobiáš), čtenářské tabulky, puzzle, pexesa, grafomotorické prac. listy atd.	žádné speciální věci

11.	vyrábím si velké množství materiálů, co mě zrovna chybí či napadne, že by se mi mohlo hodit	některé si vyrábím, většinu si půjčuji od výchovné poradkyně	vše si vyrábím sama, dětem na tělo
12.	Využívám jí stále a všude- je to nosný pilíř výuky a výchovy- příběh	Motivovat musíte denně, při všech činnostech.	velmi dobře a využívám motivaci všude
13.	je to naprosto nezbytné	Záleží na zaplnění tříd- jiná práce je ve třídě s 16 a jiná s 29 dětmi (obojí jsem zažila). Počet kolem 16 žáků- téměř ke každému lze individuálně přistupovat.	Určitě ano, individuálně musíte přistupovat ke každému dítěti- nejen k dětem se SVP.
14.	ne rozhodně s tímto nesouhlasím	Vzhledem ke kvalitě- ve třídě nadprůměrných asi ano, ale ve třídě podprůměrných- ztrácejí vzory a tahouny. V reálném životě se budou setkávat také se vzorkem všech- jsem proti tomuto rozdělování	Myslím si, že pokud nejde o děti vysloveně nadprůměrného či podprůměrného IQ tak ne. Děti se dokážou učit jeden od druhého.
15.	lidský faktor a větší spolupráce s kolegy	Minimalizovat počty žáků ve třídách, dnešní financování škol nutí ředitele ke spojování tříd	Více místa, prostor pro projektovou a skupinovou výuku. Třída je mi malá. Určitě by mi pomohly i alespoň 4 PC ve třídě.

Tabulka č. 1.4 Strukturované poznatky

9.3 *Poznatky vycházející z rozhovorů*

Přehled otázek a tabulka zestručněných odpovědí zkompletovaných vždy dle dané odpovědi nám vytváří určitý vhled do stylu a způsobu práce tří učitelek. Materiál může sloužit jako ilustrační a inspirující pro některé čtenáře, ale zároveň nám dává základní informace o způsobu uvažování pedagogů nad začleňováním dětí se SVP do běžného vzdělávání a nad samotnou prací s těmito dětmi.

Odpovědi na otázky 1-5 jsou zahrnuty v základních informacích o respondentkách (viz kapitolu 9.1). Otázka číslo šest zjišťovala nejčastěji využívané metody či způsoby práce s žáky se SVP. Společnými metodami u všech tří učitelek byly: vzájemná podpora žáků, skupinová práce, kooperativní učení a projektové učení. Paní Vendula navíc poznamenala důležitou roli spolupráce s rodinnou, časté střídání činností a relaxaci a navíc uvedla velmi zajímavý zavedený prvek otevřeného učení. Paní Hana zmínila menší rozsah práce s důrazem na hlavní učivo. V hodnocení žáků se paní učitelky shodují v přihlížení k specifikům dítěte a většinou hodnotí žáka slovně.

Můžeme říci, že všechny tři výše uvedené formy výuky využívané v praxi velmi přesvědčivě korespondují s výsledky našeho kvantitativního výzkumu v této oblasti. Jen pro připomenutí bylo skupinové vyučování využíváno v 91% škol, projektové vyučování v 81% škol a kooperativní vyučování ve 49% škol (viz graf č. 1.9) Nazírání na výhody či obtížnosti ve využívání jednotlivých metod se mírně lišily. Paní Hana a paní Eva uváděly podobné klady ve vzájemné pomoci žáků, jejich zapojení a například týmovou práci, Paní Hana obtíže spatřuje v přípravě, prostoru a v občasné neaktivitě některého z žáků. Paní Eva naopak nevidí žádné nevýhody, pokud se děti naučí hned zpočátku pracovat správně. Paní Vendula hledá v práci s alternativními způsoby výuky ponaučení a plusy i pro sebe, což nás velmi oslovilo.

Co se týče využívání speciálních či vlastnoručně vyrobených pomůcek při práci s žáky se SVP jsme se seznámili s mnoha možnostmi, jak k tomuto tématu přistupovat. Paní Eva uvedla, že žádné speciální pomůcky nepoužívá, ale běžné pomůcky si vyrábí pro žáky sama „šité na míru“. Paní Hana využívá celou řadu spíše ověřených pomůcek, programů a materiálů, které si většinou půjčuje od výchovné poradkyně, ale některé si i vyrábí. (více viz srovnávací analýzu). Paní Vendula využívá převážně přírodních materiálů k výrobě názorných pomůcek.

Jednoznačná shoda se ukázala v naprosté nezbytnosti motivace na prvním stupni základních škol, která by měla být přítomna vždy a všude. Paní Vendula uvedla, že: „...*je to nosný pilíř výuky a výchovy.*“ Žádná z respondentek však neuvedla konkrétní příklad své práce s motivací, či neodpověděla na otázku, zda je pro ně motivovat snadným či náročným úkolem.

Využívání individuálního přístupu k žákům v běžné třídě bylo pro všechny dotazované naprostou samozřejmostí a nutností. Paní Hana jen uvedla, dle nás velmi důležitý faktor při skutečném naplňování individuálního přístupu, a to počet žáků ve třídách. Početnost žáků ve třídách můžeme považovat za jeden ze základních aspektů kvality individualizace ve vzdělávání. Ve třídě s nižším počtem žáků se nám logicky naskýtají příznivější podmínky pro individualizaci a diferenciaci ve výuce.

Velmi zajímavé a vcelku jednomyslné odpovědi jsme obdrželi na otázku týkající se právě velmi diskutované problematiky vnitřní diferenciaci. Otázka zněla, zda by bylo efektivní seskupování žáků do tříd dle jejich schopností. Komplexně vzato byly všechny tři paní učitelky proti této teorii. Paní Vendula velmi razantně, na rozdíl od paní Hany, která připouštěla tuto možnost efektivního vzdělávání pro skupinu žáků nadprůměrných. S tvořením tříd slabších žáků nesouhlasí kvůli ztrátě „vzorů a tahounů“ v takových skupinách. Paní Eva souhlasí zpravidla s již uvedenými názory a jen dodává, že: „... *děti se dokážou učit jeden od druhého*“, tudíž je není třeba dělit na slabší a silnější.

Na závěr jsme chtěli zjistit, co by pedagogům v realizaci diferencované výuky nejvíce pomohlo, udělalo jim radost, či co by je motivovalo jít stále vpřed. U paní Evy a Hany se objevily jako stěžejní přání prostor pro alternativní formy výuky a menší počet žáků ve třídách obecně. Paní Eva se zmínila i o technickém vybavení a to konkrétně o počítačích, které by ji jistě usnadnily práci. Paní Vendula hovořila o lidském faktoru v kontextu větší podpory od kolegů a celkového souznění s nimi.

10 Diskuse

Tato diplomová práce byla zaměřena na zmapování počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných ZŠ v bývalém východočeském kraji a jejich rozložení v závislosti na typu postižení či potřeb. Práce si kladla za cíl také zjistit jaká je na školách aktuální situace vzhledem k připravenosti na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zaměřili jsme se jen na několik oblastí souvisejících s diferenciací přístupů ve vzdělávání. Ještě než přikročíme k samotnému rozboru výsledků průzkumu, shrňme si několik podstatných údajů.

Ve výzkumné práci jsou zahrnuty výsledky od 99 respondentů (běžných základních škol) vzdělávajících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Z celkového počtu respondentů odpovídalo pouhých 9,1% škol s počtem žáků nad 500. Průzkumného šetření se dále zúčastnilo 23,2% škol s počtem žáků mezi 200 – 499. Ve 26,3% se průzkumu účastnily školy o velikosti 100 – 199 žáků. Zástupců škol s počtem žáků v rozmezí od 50 – 99 žáků odpovídalo 12,1%. Nejmenších škol, pravděpodobně z většiny malotřídních a vesnických škol, bylo v průzkumu zastoupeno celých 29,3%. K výzkumu bylo použito nestandardizovaného dotazníku pro mapování počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách a zjištění celkové připravenosti základních škol a pro efektivní vzdělávání těchto žáků.

Autorka se zaměřila například na oblasti systémového zavádění diferenciací přístupů, personálního zajištění školních poradenských pracovišť a vnímání důležitosti role speciálního pedagoga, školního psychologa, metodika prevence a výchovného poradce v procesu školního vzdělávání, ale i na působení asistentů pedagoga na školách či na využívané formy a metody práce ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které by zdůrazňovaly principy individualizované či diferencované výuky. Na základě zájmu o tyto oblasti byly stanoveny hypotetické výroky. V závěrečné části práce byla zařazena ilustrační analýza ze třech rozhovorů s učitelkami na prvním stupni základních škol, které mají zkušenost se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Podívejme se nyní na stěžejní výsledky vztahující se ke stanoveným hypotetickým výrokům. U prvního hypotetického výroku nás zajímalo, zda zavedení školního programu diferenciaci do škol může záviset na vyšším počtu žáků se SVP na dané škole. Statisticky významný vztah mezi vyšším počtem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách a zavedením školního programu diferenciaci se nám nepotvrdil. Samozřejmě to nemusí znamenat nutně negativní dopad na individualizaci či diferenciaci ve výuce. Naopak se můžeme domnívat, že školy a jejich vedení sami zvažují, zda je nutné vytvářet metodiku na to, jak k žákům přistupovat individuálně v obecné rovině a ne pouze v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Calvin Taylor definoval například rozličné schopnosti, ve kterých mohou žáci demonstrovat své nadání. Tvrdí, že každý student má nějaký talent. I přes zamítnutí tohoto výroku bylo v 55% škol zjištěno zavedení školního programu diferenciaci, což považujeme z našeho hlediska za poměrně pozitivní.

Další hypotetický výrok se zaměřoval na potřebnost odborného personálního zajištění základních škol při současném nastupujícím trendu inkluzivního vzdělávání. Zabývali jsme se statisticky významnou souvislostí mezi vyšším počtem žáků se SVP na běžných základních školách a zvýšenou mírou potřeby odborných pedagogicko-poradenských pracovníků na těchto školách. Logicky je možné ihned předpokládat, že tento výrok se potvrdí, jelikož personální zajištění je vzhledem k počtu žáků na mnoha školách neutěšené. Posuzovali jsme všechny pracovníky komplexně, ale míra potřebnosti byla ověřena i pro každého zvlášť. Je třeba tomuto tématu věnovat zvýšenou pozornost, jelikož na školy hlavního vzdělávacího proudu je stále vyvíjen nátlak k přijímání žáků i s těžšími formami speciálních vzdělávacích potřeb, na které nejsou školy připraveny. Odkazujeme na slova Miluše Horské (2011), která se domnívá, že české školství se dostalo do svízelné situace, kdy termín „inkluzivní škola“ je používán bez kompetentní znalosti, komplexního výzkumu aktuální situace a stanovení státní politiky.

Do oblasti podpůrných systémů, mechanismů či opatření směřoval i náš třetí hypotetický výrok. Zjišťovali jsme, zda na většině základních škol vzdělávajících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami působí alespoň jeden asistent pedagoga. Tento výrok se nenaplnil, jelikož asistenti pedagoga působili pouze na 47% základních škol hlavního vzdělávacího proudu. Zde samozřejmě opět narážíme na problematiku rychlých změn a reform ve školství, které však zpravidla nepočítají s následnou realizací v praxi. Známe posláním tohoto pracovníka z legislativních dokumentů, ale už nikde není dáno, zda škola s individuálně integrovaným žákem se speciálními vzdělávacími potřebami nezbytně vyžadujícím zvýšenou míru podpory ve vzdělávání s jistotou bude mít nárok na asistenta pedagoga. Nepotvrzení naší výzkumné otázky má pouze informativní charakter, ale určitě může být i podnětem k zamyšlení se nad touto problematikou.

Uvádíme zde několik dalších zjištění či podnětů vyplývajících z dotazníkového šetření. V souladu se školskou reformou považujeme za velmi pozitivní zjištění, že mnoho škol se snažilo při tvorbě školních vzdělávacích programů o modifikaci všeobecných vzdělávacích cílů ke konkrétnějšímu směřování myšlenkových základů školy. Zaznamenali jsme zejména obrat vzdělávání směrem k žákovi či vycházející od žáka a jeho potřeb. Nejpočetněji zastoupené vzdělávací cíle školských programů se týkaly především získávání schopností k praktické aplikaci nabytých znalostí a přípravy na život v současném a moderním světě. V závislosti na osobní zkušenosti autorky s implementací školního programu diferenciací jsme se zabývali i touto oblastí a zjistili jsme, že takový či tomu alespoň podobný dokument zavádějí na 55% dotázaných škol.

Co se týče současných tendencí vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, zaznamenali jsme jistý nárůst těchto žáků i na takovém vzorku, ze kterého si nemůžeme dovolit výsledky zcela zobecňovat na populaci všech základních škol. Nicméně jsme naše výsledky porovnali pro zajímavost s výsledky z *Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2010/2011*, kde bylo zjištěno, že celkový podíl žáků se SVP na běžných základních školách činil cca 9% a podporu pro žáky se SVP nabízelo celkem 82,8%. Pro bývalý východočeský region jsme našim výzkumem zjistili podíl žáků v základním vzdělávání se

SVP asi 8, 57%. Pro srovnání uvádíme ještě počet integrovaných žáků do základních škol hlavního vzdělávacího proudu v Pardubickém kraji v letech 2005/2006, který činil 6,1% žáků se SVP. (*Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji za školní rok 2005/2006.*) Ve školním roce 2008/09 pak činil počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Pardubickém kraji vzdělávajících se ve školách hlavního vzdělávacího proudu pouze 4,4%. Z uvedených hodnot je patrný pokles o přibližně 1,7% během tří let. Z uvedených hodnot nám vyplývá, že se náš výsledek blíží spíše celorepublikovému průměru individuálně integrovaných žáků do běžných základních škol, což může být způsobeno širším územím zahrnutým do našeho výzkumu oproti výsledkům pouze z Pardubického kraje. (Královeshradecký kraj a část kraje Vysočina).

Předmětem našeho výzkumu nebylo zjištění komplexní podpory vzdělávání žáků se SVP na všech ZŠ, jelikož vzdělávání žáků se SVP bylo podmínkou pro zařazení respondentů (škol) do výzkumu. Zjistili jsme však například, že celých 90% z námi dotázaných škol, vzdělává žáky se specifickými poruchami učení. Tato skupina žáků se také ukázala nejvíce zastoupenou mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a to v 65,91% ze všech žáků se SVP. Vysvětlení tohoto faktu přikládáme především včasné diagnostice díky spolupráci lépe informovaných pedagogů a mimoškolních poradenských zařízení. Na opačné straně bylo prokázáno pouze 1,14% zastoupení mimořádně nadaných žáků z celkového počtu žáků se SVP. Možné příčiny tak malého počtu talentovaných žáků přisuzujeme nesystematické péči o tuto skupinu žáků, nedostatečnou depistážní činnost v souvislosti s jejich diagnostikou. Mnoho takových žáků totiž ve skutečnosti existuje, ale učitelé s nimi ve výuce nakládají často pouze dle svého „nejlepšího vědomí a svědomí“. Dovolujeme si tak usuzovat i na základě diskuse se senátorkou Miluší Horskou (2011), která tvrdí, že systematicky nepečujeme o talenty a nedokážeme nastavit adekvátní míru podpory žákům. Chybí nám často správné posouzení konkrétních potřeb dítěte a z toho plynoucí nutné poskytované opory, jakou dítě potřebuje

Při zaměření se na personální připravenost běžných základních škol jsme bohužel zjistili, že z velké části (72%) převažují na základních školách stále jen výchovní poradci a byl zaznamenán velmi malý počet škol, které by se mohli opřít

o odborníky, jako jsou speciální pedagogové či školní psychologové. Míra potřebnosti těchto pracovníků je poměrně vysoká na všech základních školách.

Z hlediska materiálního, organizačního či technického zázemí základních škol vzdělávajících žáky se SVP se ukázaly jako hlavní tři využívaná opatření počítačové programy pro žáky se SVP, speciální učební pomůcky (vzhledem k finančním možnostem často i vlastní výroby) a v neposlední řadě týmové konzultace a vzájemná podpora kolegy. Řada škol se v současné době zaměřuje právě na rozvoj profesionální přípravy učitelů, jejich sociálních a komunikačních kompetencí pomocí školení, kurzů a dalšího vzdělávání. Vališová a Kasíková (2011) podotýkají, že v profesionální přípravě učitelů vyvstává řada otázek. Zmiňují například význam introspekce, sebevýchovy, přijímání zpětné vazby. Je třeba stále reagovat na měnící se edukační realitu a stoupající míru sociální a kulturní heterogenity školního prostředí. Zejména v souvislosti s rozvojem inkluzivního vzdělávání žáků se SVP je nutné vytvářet zázemí a sdílné prostředí.

Inovativní metody či organizační formy ve vzdělávání mají svou nezastupitelnou roli a jednoznačně nejvyužívanějšími strategiemi upřednostňující diferenciací přístup jsou skupinová práce, projektové vyučování a kooperativní vyučování. Vyplývalo tak i z praktických rozhovorů s učitelkami na základních školách.

Velký význam pro komplexní vzdělávací systém služeb pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami činí mimoškolní poradenská zařízení. Zajímali jsme se o to, jak jsou školy spokojené se spoluprací těchto zařízení. Uvědomujeme si, že šetření může být ovlivněno velmi významně subjektivními faktory respondentů, či konkrétními pracovníky daných pracovišť. Ale i přesto jsme byli příjemně překvapeni, že nejvyšší možná míra spokojenosti byla zodpovězena 53% dotázaných škol a stále ještě 26% škol hodnotilo spolupráci jako spíše dobrou. Je třeba budovat vztahy s klíčovými pracovníky těchto zařízení, jelikož jsou to často jediní odborníci, na které se škola může obrátit o radu či pomoc v oblasti vzdělávání žáků se SVP.

ZÁVĚR

V této práci jsme se zaměřili na možnosti diferencované výuky v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Možnosti více individualizované výuky se nám otevřely zejména díky kurikulární reformě a nástupu školních vzdělávacích programů. Snažili jsme se také zmapovat počty žáků se SVP na běžných základních školách a zjistit aktuální podmínky k jejich efektivnímu vzdělávání. Jelikož nebylo možné postihnout všechny faktory ovlivňující diferenciaci ve vzdělávání, zaměřili jsme se jen na některé a vybrali stěžejní oblasti zájmu pro náš výzkum.

V teoretické části jsme se seznámili se všemi důležitými pojmy a teoretickými podklady jako je systém základního vzdělávání a legislativa s ním spojená, školní a mimoškolní poradenství. Vymezili jsme okruh žáků se SVP a vysvětlili pojmy diferenciaci a individualizace v souvislostech s využitím těchto principů. Vše jsme rozpracovávali pouze v adekvátní míře odkazující na empirickou část.

Empirická část formulovala cíle výzkumu, domněnky, metodiku a testové metody a seznámila nás s výsledky celého výzkumu, které byly následně shrnuty v diskusi. Naším zájmem bylo odhalit některá nová zjištění ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a v komplexním přístupu k nim ze strany pedagogů v bývalém východočeském kraji. Naším cílem nebylo aktuální situaci hodnotit, spíše popsat současný stav a přinést podněty k zamyšlení související s rychle nastupujícími inkluzívními tendencemi ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Při interpretaci výsledků našeho výzkumu si uvědomujeme, co z nich pro nás plyne. Je třeba mít na paměti velikost vzorku a například i jeho výběr pouze z dané geografické oblasti. Tyto faktory mohou mít velký vliv na výsledná data, a proto jsme daná zjištění zobecňovali spíše s rozvahou a vždy v kontextu vybrané oblasti (bývalý východočeský kraj). Při vzdělávání žáků se SVP může hrát velkou roli i velikost školy, architektonické řešení, dostupnost školy, vedení. Tyto a další

podmínky mohou ovlivňovat v důsledku výsledná data jako například počty žáků se SVP, zázemí nebo výukové strategie či možnosti dané školy.

Dosažené výsledky realizovaného výzkumu by mohly přispět k uvědomění si náročnosti zajištění komplexního a efektivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách v kontextu RVP ZV. Jednalo se nám také o poznání, že reformní změny s sebou vždy nepřinášejí jen pozitiva, ale také komplikace. Pomocí této práce si mnoho odborníků, pedagogů, ale i laiků může lépe představit co vše je, či může být třeba k vytvoření modelu inkluzivní didaktiky. Připomínáme, že tato práce představuje pouze zlomek neboli obrazně řečeno pohled „pod pokličku“ všech možností a způsobů diferencované práce ve vzdělávání nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z výsledků celé práce či z ilustračních rozhovorů s učitelkami základních škol je patrné značné úsilí o humanizaci naší školy, která se projevuje i větší citlivostí k potřebám handicapovaných dětí a snahou o jejich vzdělávání v rámci běžných tříd a škol. Nesmíme zapomenout, že prospěch z tohoto přístupu cítíme i u zdravých dětí, které se tak učí větší toleranci a respektování potřeb druhých. Změny v didaktickém působení spojené s diferenciací ve vzdělávání umožňují učitelům přijímat jedinečnost osobnosti každého, i nehandicapovaného dítěte.

SEZNAM POUŽITÉ BIBLIOGRAFIE

BADEGRUBER Bernd, 1994. *Otevřené učení ve 28 krocích*. Praha: Portál. 110s. ISBN80-7178-137-1.

BARTOŇOVÁ Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2007. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-140-9. s. 80.

ENGLERT, Carol Sue a Troy MARIAGE, 2003. *The sociocultural model in special education interventions:Apprenticing students in Higher-order thinking*. In: SWANSON H. Lee; Karen R. HARRIS a Steve GRAHAM (eds.). *Handbook of learning disabilities*. New York, London: The Guilford Press 2003, s. 450-467

FILOVÁ Hana a Jiří HAVEL, 2010. *Inkluzivní učitel v inkluzivní primární škole*. In: VÍTKOVÁ, Marie a Jiří HAVEL(eds.) *Inkluzivní vzdělávání v primární škole: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-199-7. Dostupné také z: CD

CHÁRA, Petr, 2007. *Jak pracovat s nadanými dětmi v českém vzdělávacím systému*. In: ASSENZA, Dora, (ed.). *Přístup k dětem podle individuálního psychického vývoje*. 8.díl. Olomouc: A & M Publishing. s. 158-176. ISBN 978-80-903654-7-6.

CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu:Základy kvantitativního výzkumu*. Praha:Grada. 272s. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANÍK Tomáš, Josef MAŇÁK a Petr KNECHT, 2009. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno:Paido. 181s.ISBN 978-80-7315-194-2

JUCOVIČOVÁ Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ, 2008. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-474-8.

KASÍKOVÁ Hana a VALENTA Josef, 1994. *Reformu dělá učitel*. Praha:STD. 56s. ISBN 80-901660-0-8.

KASÍKOVÁ, Hana, 2004. *Kooperativní učení a vyučování: Teoretické a praktické problémy*. Praha: Nakladatelství Karolinum. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ Hana a STRAKOVÁ Jana (eds.), 2011. *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum. 348 s. ISBN 978-80-246-1911-8.

KREJČOVÁ, Věra a Jana KARGEROVÁ, 2003. *Vzdělávací program Začít Spolu: Metodický průvodce pro 1.stupeň Základní školy*. Praha: Portál, 232 s. ISBN 80-7178-695-0.

LECHTA, Viktor(ed.), 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál. 440s. ISBN 978-80-7367-679-7.

LUKAVSKÁ, Eva, 2003. *Pozor, děti!: Didaktické otázky vyučování orientované na dítě*. Dobrá Voda: Aleš Čeněk. 197 s. ISBN 80-86473-52-X.

LEVIN, H. M., 1997. *Přirozená činnost: Plná inkluze ve školách s intenzivním učebním programem (Accelerated Schools)*. In: *Inclusion and School Reform: Transforming America's Classrooms*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co. s. 389 - 400.

MAŇÁK, Josef, 2009. *Vzdělávání ve společnosti vědění*. In: JANÍK, Tomáš a Vlastimil ŠVEC a kol. *K perspektivám školního vzdělávání: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido. s.11-20., 278s. ISBN 978-80-7315-193-5.

MICHALÍK, Jan, 1999. *Právo pro školy*. Olomouc:NETOPEJR.

MICHALÍK, Jan, 2002. *Škola pro všechny aneb Integrace je když...* Vsetín: ZŠ Integra. 55s. ISBN 80-238-9885-X.

MICHALÍK, Jan, 2005. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice: výzkumná zpráva*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 296s. ISBN 80-244-1045-1.

MÜLLER, Oldřich a kol., 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 288s. ISBN 80-244-0231-9.

OPEKARKOVÁ, Olga, 2007. *Kapitoly z výchovného poradenství: Školní poradenské služby*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 64s. ISBN 978-80-86723-35-8.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.), 2006. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2.vyd. Brno: Paido. 404s. ISBN 80-7315-120-0.

POLECHOVÁ, Pavla (ed.), 2005. *Jak se dělá "škola pro všechny"*. Kladno: AISIS. 101s. ISBN 80-239-4667-6.

PRŮCHA, Jan, 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál. 320s. ISBN 80-7178-290-4.

PRŮCHA, Jan; Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ, 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ a kol., 2005. *Speciální pedagogika*. 3.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 313s. ISBN 80-244-1073-7.

RÝDL, Karel, 2009. *Tradice školství a efektivní kurikulum*. In: JANÍK, Tomáš, Vlastimil ŠVEC a kol. *K perspektívám školního vzdělávání: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido. s.63-73., 278s. ISBN 978-80-7315-193-5.

ŠVARCOVÁ, Iva, 2003. *Mentální retardace*. 2.vyd. Praha: Portál ISBN 80-7367-060-7.

VALENTA Milan a Oldřich MÜLLER, 2007. *Psychopedie*. 3. vyd. Praha: Parta, 378s. ISBN 978-80-7320-099-2.

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ (eds.), 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2.vyd. Praha:Grada. 456s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VÍTKOVÁ, Marie, 2009. *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivní škole*. In: JANÍK, Tomáš, Vlastimil ŠVEC a kol. *K perspektivám školního vzdělávání: Pedagogický výzkum v teorii a praxi*. Brno: Paido. s.165-178., 278s. ISBN 978-80-7315-193-5.

VÍTKOVÁ, Marie, 2010. *Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání*. In: BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV*. Brno:Paido. s. 13 – 22., 384s. ISBN 978-80-7315-201-7.

ZELINKOVÁ, Olga, 2007. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program:Nástroje pro prevenci, nápravu a integraci*. 2.vyd. Praha:Portál. 208s. ISBN 978-80-7367-326-0.

ZELINKOVÁ Olga, 2009. *Poruchy učení – specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností*. 11.vyd. Praha: Portál. 263 s. ISBN 80-7178-800-7.

Mezinárodní klasifikace nemocí – 10.revize, 2009. Praha:Psychiatrické centrum. ISBN 80-85121-11-5.

Tvořivá škola: Sborník z celostátního semináře k problematice tvořivé školy. Brno:Paido,1998. 188s. ISBN 80-85931-63-X.

Legislativa

Zákon č. 561 ze dne 24. Září 2004 o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: Sbíрка zákonů České republiky, 2004. Částka 190, s. 10262-10324.

Vyhláška č. 48 ze dne 18. ledna 2005 o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky. In: Sbíрка zákonů České republiky, 2005. Částka 11. s.319-327

Vyhláška MŠMT ČR č. 72 ze dne 17. Února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: Sbíрка zákonů České republiky, 2005. Částka 20 s.490-502

Vyhláška MŠMT ČR č. 73 ze dne 17. Února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: Sbíрка zákonů České republiky, 2005. Částka 20 s.503-508.

Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže, 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha.* Praha. Ústav pro informace a vzdělávání. Nakladatelství Tauris. 2001. ISBN 80-211-0372-8. 98 s.

Internetové zdroje

Ministerstvo školství, tělovýchovy a mládeže. *Školská reforma*. Dostupné na WWW: <<http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma>> [cit. 2012-03-15].

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání - verze 2007. Dostupný na WWW:<<http://www.msmt.cz/vzdelavani/ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-verze-2007>. Z 29. srpna 2007>. [cit. 2012-03-09].

Výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2010/2011. Dostupný na WWW: <<http://www.csicr.cz/getattachment/f62b6e80-bf60-4685-8a2d-25d328964309>> [cit. 2012-03-05].

Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji za školní rok 2005/2006. Dostupný na WWW: <pardubickykraj.cz/viewDocument.asp?document=7909> [cit. 2012-03-10]

Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji za školní rok 2008/2009. Dostupný na WWW: <www.pardubickykraj.cz/viewDocument.asp?document=16596 > [cit. 2012-03-10]

Tvořivá škola. Dostupné na WWW: <<http://www.tvorivaskola.cz/index.php?obsah=cteni2.php&skok=&zaznam=208>> [cit. 2012-03-23]

HORSKÁ, Miluše (2011). *Tři otázky pro senátorku Miluši Horskou*. In: Zpravodaj Národního centra podpory sociálních služeb 1/2012. Dostupné na WWW: <<http://www.prohuman.sk/files/zpravodaj-2012-1e.pdf>> [cit. 2012-04-01]

SEZNAM PŘÍLOH

- Příloha č. 1 Nestandardizovaný dotazník
Příloha č. 2 Cíle ŠVP jednotlivých ZŠ
Příloha č. 3 Školní program diferenciacie

SEZNAM GRAFŮ

- Graf č. 1.1 Rozdělení běžných ZŠ dle počtu žáků
Graf č. 1.2 Zastoupení žáků se SVP na běžných ZŠ
Graf č. 1.3 Zavedení školního programu diferenciacie na zkoumaných školách
Graf č. 1.4 Skladba žáků se SVP
Graf č. 1.5 Procentuelní zastoupení žáků s jednotlivými SVP
Graf č. 1.6 Procentuelní zastoupení škol vzdělávajících žáky se SVP
Graf č. 1.7 Přítomnost pedagogicko-poradenských pracovníků na ZŠ
Graf č. 1.8 Míra potřeby pedagogicko-poradenských pracovníků na ZŠ
Graf č. 1.9 Organizační a podpůrná zařízení v běžných základních školách
Graf č. 1.10 Výukové strategie využívání základními školami
Graf č. 1.11 Spokojenost se spoluprací s PPP

SEZNAM TABULEK

- Tabulka č. 1.1 Tabulka nejpočetněji zastoupených vzdělávacích cílů v jednotlivých ŠVP daných škol
Tabulka č. 1.2 Čtyřpolní tabulka pro test nezávislosti chí-kvadrát
Tabulka č. 1.3 Znaménkový test

SEZNAM ZKRATEK

OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
SVP	speciální vzdělávací potřeby
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
ČR	Česká republika
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
PNO	postižení, narušení, ohrožení
ZŠ	Základní škola
atd.	a tak dále
ČNR	Česká národní rada
tzv.	tak zvaně
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně pedagogické centrum
SVP	Středisko výchovné péče
IPPP	Institut pedagogicko-psychologického poradenství
IVP	Individuální vzdělávací plán
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí – 10.revize
ADHD	Hyperkinetická porucha
CNS	Centrální nervová soustava
SPU	Specifické poruchy učení
aj.	a jiné
č.	číslo
UHK	Univerzita Hradec Králové

Příloha č. 1

Nestandardizovaný dotazník: Diferenciace přístupu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole

**Prosíme o jasné a stručné odpovědi na otevřené otázky. U uzavřených otázek zakroužkujte vyhovující odpověď, popřípadě označte více možností. U jiných variant se prosím řiďte níže uvedenými pokyny. Po vyplnění všech položek prosím klikněte pouze na tlačítko odeslat. Velice vám děkuji za vyplnění dotazníku.*

1. Jaký je hlavní cíl vzdělávacího programu vaší ZŠ?

2. Má vaše ZŠ vlastní program zabývající se diferenciačními přístupy ve vzdělávání? ano – ne

3. Jaký je aktuální počet zapsaných žáků do vaší ZŠ?

4. Jaký je počet aktuálně zapsaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do vaší ZŠ?

5. Kolik žáků z celkového počtu je vzděláváno dle IVP?

6. Jací konkrétní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami se ve vaší škole vzdělávají?

- | | | |
|--|----------|--------------|
| a) se zdravotním postižením | ano – ne | počet:..... |
| b) se zdravotním znevýhodněním | ano – ne | počet:..... |
| c) mimořádně nadaní | ano – ne | počet:..... |
| d) se specifickými poruchami učení | ano – ne | počet:..... |
| e) se specifickými poruchami chování (ADHD nebo ADD) | ano – ne | počet:..... |
| f) s jinými SVP | ano – ne | počet: |

7. V jakém složení funguje na vaší ZŠ školní poradenské pracoviště? Na škále určete, jak je přítomnost „funkce“ na vaší škole potřebná :

		velmi potřebná	spíše potřebná	potřebná	spíše nepotřebná	zcela nepotřebná
a) výchovný poradce	ano – ne	1	2	3	4	5
b) metodik prevence	ano – ne	1	2	3	4	5
c) školní psycholog	ano – ne	1	2	3	4	5
d) školní speciální pedagog	ano – ne	1	2	3	4	5
e) jiný pracovník:	ano – ne	1	2	3	4	5

8. Jaká organizační podpůrná opatření upřednostňující diferenciaci ve vzdělávání využíváte (máte k dispozici) na vaší ZŠ?

- | | | | | |
|----------------------|----------|--|----------|-------------|
| a) asistent pedagoga | ano - ne | d) speciální učební pomůcky | ano - ne | jaké: |
| b) osobní asistent | ano - ne | e) počítačové programy pro žáky se SVP | ano - ne | jaké: |
| c) týmová konzultace | ano - ne | f) jiné | ano - ne | jaké: |

9. Jaké formy a metody výuky podporující individuální rozvoj žáků jsou na dané škole využívány?

- | | | | |
|---------------------------|----------|-------------------------------------|----------|
| a) projektové vyučování | ano - ne | e) skupinová práce | ano - ne |
| b) svobodně volená práce | ano - ne | f) slovní hodnocení | ano - ne |
| c) práce v kruhu | ano - ne | g) výuka v centrech ("Začít Spolu") | ano - ne |
| d) kooperativní vyučování | ano - ne | h) jiné | ano - ne |

10. Jak byste hodnotili spolupráci s mimoškolní poradenskou institucí (PPP, SPC) ve spádové oblasti vaší ZŠ (podklady pro vytváření IVP, konzultace, podpora)

velmi dobrá	spíše dobrá	dobrá	spíše špatná	velmi špatná
1	2	3	4	5

Příloha č. 2

Vzdělávací cíle ze ŠVP: „Škola pro všechny“

Společné postupy na úrovni školy uplatňované ve výuce i mimo výuku, jimiž škola cíleně utváří a rozvíjí klíčové kompetence (souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti) žáků.

Strategie = dlouhodobý postup.

- Klademe důraz na výběr učiva, na to, co je podstatné a co se v dalším životě skutečně využije.
- Za velmi důležité považujeme, že učitelé motivují a v učení podporují každého žáka, připravují výuku zajímavou a dostupnou pro všechny, za důležité považujeme i to, aby děti chodily do školy rády a chtěly se učit. K tomu využíváme spolupráce s rodinou.
- S tím velmi souvisejí i používané metody práce, které zajišťují co největší trvalost poznání. Dnes je nepochybně prokázáno, že člověk si nejvíce zapamatuje (osvojí si) to, co sám vyvodil, prakticky vyzkoušel, o čem diskutoval, co jiným vysvětloval. Proto zařazujeme způsoby výuky, které nejsou pouhým předáváním hotových poznatků, ale vycházejí z aktivní práce žáků např. ve skupinách a z propojení poznání různých předmětů – navíc tento způsob výuky děti baví.
- Dále se snažíme reagovat na skutečnost, že se všichni žáci nemohou naučit totéž a ve stejném rozsahu. Je nesmyslné chtít stejné výsledky od všech žáků. Usilujeme o to, aby každý žák dosáhl svého osobního maxima. Proto klademe důraz na individuální přístup ve výuce i v hodnocení.
- S hodnocením pak souvisí další základní priorita. Pokud chceme žáky motivovat, nemůžeme stavět na zdůrazňování jejich chyb a nedostatků. Snažíme se o hodnocení příznivé, které především postihuje klady žákovy práce, vede jej k dalšímu učení a výkonům a ne jej od učení odrazuje. Proto budeme do budoucna prosazovat např. hodnotící dotazníky nebo sebehodnocení. Žáky vedeme i k vlastnímu hodnocení a hodnocení podle daných kritérií. Směřujeme k tomu, aby se žáci více porovnávali sami se sebou (se svým předchozím výkonem) než jen s ostatními žáky.
- Naším cílem je vytvářet příjemné a bezpečné klima školy. Myslíme tím prostředí, v němž není žák nadměrně stresován, kde se cítí dobře a nebojí se projevit a říci slušnou formou svůj názor, prostředí, kam se žáci rádi vracejí. K tomu slouží i projekty a akce školy.

- Naší prioritou je, aby všechny naznačené strategie vedly k tomu, že se žáci budou učit rádi, že získají dovednosti i způsoby jednání, které budou mít smysl a které bez problému uplatní v dalším životě i v zaměstnání, doma i kdekoliv v zahraničí.

Vzdělávací cíle ze ŠVP: „Maximální možný rozvoj každého žáka“

Důsledně je možno uplatňovat individuální přístup k žákům a respektovat prostředí, ze kterého naše děti pochází. Někdy se jedná o žáky z méně podnětného rodinného prostředí, ty je třeba plně zapojit a eliminovat nedostatečné rodinné působení. Zejména při vstupu do 1.ročníku musíme respektovat různé „vstupní“ úroveň žáků a přizpůsobit tomu svůj způsob práce. Tuto myšlenku považujeme za stěžejní.

Větší péči lze i nadále poskytnout dětem s výukovými problémy. Je naším cílem zabránit jejich rozvoji v první ročníku a pokud nejde o velmi výraznou poruchu, kompenzovat problém v běžné třídě.

Lze říci, že máme skutečně dobré podmínky pro výuku prožitkem a můžeme rovnoměrně napomáhat nejenom vědomostnímu, ale také osobnostnímu rozvoji dětí. Ideální cestou se jeví systém výchovy, který nejen učí znalostem, ale pomáhá přemýšlet nad vlastní osobností, vlastnostmi, podporuje sebedůvěru a kooperaci a koresponduje s důrazem naší školy na environmentální výchovu v co největším měřítku. Domníváme se však, že zejména v nižších ročnících skutečně vše souvisí se vším a bylo by jen na škodu se upnout na jednotlivosti, ale spíše musíme využívat nabízených možností a příležitostí k výchovnému působení

Konkrétní cesty k naplňování výše zmíněného? Uplatnění všech motivačních prvků, rozvoj kooperace a spolupráce, využití projektového vyučování, metody Čtením a psaním ke kritickému myšlení, plánování činností (inspirace Daltonským plánem), využívání prvků dramatické výchovy atd.

Využívejme v co největší míře okolí školy, inspirujme se v hledání metod lidskou činností i přírodou v okolí, přibližujme školu, co nejvíce reálnému životu. Vždy důsledně vycházejme a využívejme vstupních vědomostí žáků.

Nejsme zastánci radikálních cest a extrémních řešení, je třeba si reálně uvědomovat prostředí, ve kterém působíme – tzn. i jistý konzervatismus v lidech a postupovat i nadále citlivě a vše vždy projednat a rodičům vysvětlit.

Spolupráce s rodiči zůstává i nadále důležitým faktorem. Spolupráci s rodiči neomezujeme jen na informace o prospěchu a chování, ale snažíme se je zapojit do života školy i dalšími méně tradičními metodami. Komunikaci s rodiči a jejich spokojenost s průběhem výchovně-vzdělávacího procesu poskytuje řadu podnětů pro další činnost.

Znalost a vztah k prostředí, obci a nejužšímu je výchozím bodem a s tím souvisí nutnost „ukotvení“ dětí v prostředí, ve kterém žijeme. Tato skutečnost je odrazovým můstkem pro

vytváření a zdokonalování dovedností potřebných pro život v moderní společnosti. Máme poměrně dobré výsledky v této oblasti a rádi bychom v tomto započatém trendu pokračovali.

Malý počet žáků a poměrně dobra vybavenost informačními technologiemi umožňují používat počítač jako běžnou pomůcku, se kterou žáci nemají problém.

Naprosto nezbytnou nutností je jednotné působení školy, tzn. stanovení výše zmíněných priorit a jejich akceptování všemi zaměstnanci školy. Pro pedagogické pracovníky platí nutnost spolupráce a respektování všech cílů výchovy i její naplňování i ve svém jednání a postojích .

Vzdělávací cíle ŠVP:

Výchova a vzdělávání dětí mladšího školního věku, vytváření pozitivního vztahu ke vzdělávání a tvořivosti, rozvoj osobnosti a utváření vlastností tzv. velké pětky: inteligence, svědomitosti, otevřenosti, citové stability a přátelskosti.

Vzdělávací cíle ŠVP: „Vše pro žáky“

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a plnili své povinnosti
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě
- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně zodpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi
- pomáhat žákům, poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Příloha č. 3

Příloha Charakteristiky ŠVP

Školní program diferenciac

Školní program diferenciac vychází z následujících principů:

- každé dítě je nadané jiným způsobem v jiné míře a má tedy rozdílnou „startovací čáru“
- naším úkolem je snažit se každé dítě posunout v rámci jeho možností tak, aby mohlo dosahovat osobního maxima a aby mohlo být v rámci svých možností úspěšné
- usilujeme hlavně o vnitřní diferenciaci (individuálně či v rámci skupin), jen výjimečně realizujeme vnější diferenciaci (žák navštěvuje v příslušném předmětu jiný ročník, či přímo vyšší ročník)

Naplnování výše uvedených principů ukládá učitelům povinnost snažit se:

1. Zabývat se systematicky pedagogickou diagnostikou

Doporučené přístupy a strategie:

- pozorovat projevy žáků (přístup, aktivita, zodpovědnost, způsob myšlení a vyjadřování, nadání, typy zadání, na které reaguje...)
- pozorovat, jak funguje zohledňování žáků s SPU
- vytypovávat žáky s větším nadáním v příslušném předmětu
- zjistit a reflektovat styl učení jednotlivých žáků
- doporučovat rodičům vyšetření ve školském poradenském zařízení

2. Diferencovat v zadáních, nárocích a požadavcích v průběhu výuky

Doporučené přístupy a strategie:

- používat širokou škálu stimulujících a motivačních aktivit
- lákat žáky na zajímavý a smysluplný kontext
- promýšlet zadání s ohledem na rozvoj různých úrovní myšlení (Bloomova taxonomie)
- zařazovat metodu výběru (volba úkolu z nabídky, volba pořadí zadaných úkolů, volitelného či nepovinného předmětu...)
- promýšlet zadání s ohledem na rozvoj divergentního myšlení (rozvětvené, rozbíhá se do šíře) a konvergentního myšlení (soustřeďuje se na jednu věc)
- promýšlet zadání s ohledem na rozvoj fantazie
- používat metod kooperativní výuky
- zařazovat zadání zaměřené na objevování a řešení problémů
- zařazovat komunikační a diskuzní techniky
- zařazovat techniky práce s textem
- využívat modelu EUR
- zařazovat projektové vyučování
- zařazovat metody kritického myšlení, na 1. stupni projektu Začít spolu atd.
- poskytovat širokou škálu materiálů a zdrojů
- přizpůsobovat zadání úkolů potřebám jednotlivých žáků, stávajícím vědomostem a zájmům
- uvážit zadávání dlouhodobějších úkolů
- připravovat proces učení tak, aby odpovídal různým typům inteligence, stylům učení a zájmům (centra aktivit, laboratoře, kooperativní techniky...)

3. Diferencovat v zadání domácích prací

Doporučené přístupy a strategie:

- diferencovat při zadávání domácích prací dle přístupů a strategií uvedených v bodu 2.

4. Diferencovat v hodnocení

Každý předmět má zpracovaná svá kritéria hodnocení. Obecně platí, že při hodnocení zohledňujeme přístup, růst (posun, pokrok) i výkon.

Diferenciace dle kategorií:

1. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou na ZŠ Slatiňany vzdělávání formou individuální integrace (ve výjimečných případech formou skupinové integrace) v režimu speciálního vzdělávání na základě speciálně pedagogického, popř. psychologického vyšetření školským poradenským zařízením.

- a) kteří jsou zohledňováni z důvodu zdravotního či jiného postižení (SPU, ADHD, tělesné nebo smyslové postižení)**
- b) kteří se vzdělávají dle individuálního vzdělávacího plánu**
- c) kteří se vzdělávají dle individuálního vzdělávacího plánu s pedagogickou asistencí**

2. Nadaní žáci a žáci se zájmem

ZŠ Slatiňany podporuje rozvoj nadaných žáků a žáků se zájmem následovně:

- a) vzdělávání mimořádně nadaných žáků** vychází z vyhlášky 73/2005 Sb., opírá se o závěry školského poradenského zařízení a následně vypracovaný individuální vzdělávací plán.
- b) ZŠ Slatiňany si zavádí svůj vlastní interní režim „Podpora zájmu“**, který umožňuje systematickou podporu žákům, kteří projevují nadání či zájem v jednom oboru či skupině oborů, ale nejsou označeni jako „mimořádně nadaní žáci“.

Režim „Podpora zájmu“ se nabízí žákům ve dvojí úrovni:

- Motivační podoba (zahrnuje postupy stimulující žákův zájem o obor, prohloubení a rozšíření vybraných témat)
- Podoba výzvy (kromě motivace a rozšiřování a prohlubování učiva zahrnuje i nároky na výsledek a úpravu kritérií hodnocení).

3. Práce v režimu „Podpora zájmu“

Pro práci v režimu „Podpora zájmu“ se doporučuje následující postup:

- a) učitel na základě svého pozorování vytipuje žáky, kterým by prospěl režim „Podpora zájmu“**
- b) navrhne vytipovanému žákovi možnost pracovat v režimu „podpory zájmu“.**
- c) v případě přijetí „Motivační podoby“ jde o nabídku učebních aktivit, které mají nezávazný, obohacující, rozšiřující či prohlubující charakter.**
- d) v případě přijetí „Podoby výzvy“ jde o úpravu části obsahu výuky včetně úpravy nároků hodnocení. U daného tématu jsou formulovány očekávané výstupy a specifická kritéria hodnocení. Vychází se vždy z ŠVP. Práce může**

mít odlišnou podobu a náplň od zbytku třídy. Žák za ní může být hodnocen. Doporučujeme úzkou spolupráci s rodiči.

- e) Režim „podpora zájmu“ je průběžně prostupný (žák může být do režimu zařazen kdykoliv v průběhu školního roku nebo z něj vystoupit).
- f) zařazování do režimu: „Podpora zájmu“ a jeho realizace musí probíhat tak, abychom minimalizovali riziko „kastování a vytváření pocitů vyřazenosti“

Doporučené přístupy a strategie pro žáky pracující v režimu „Podpora zájmu“:

- učitel se opírá o přístupy a strategie uvedené v bodu 2.

- učitel vypracuje na určité období (týdne, měsíce) zadání pro příslušného žáka, na kterých žák v hodinách i v čase domácí přípravy pracuje.
- Učitel uváží, zda bude postupovat cestou rozšiřování učiva (předkládání nových témat) či prohlubování učiva (hlubší informace v daném tématu)
- toto zadání může mít podobu pracovního listu, může se opírat o další materiály (noviny, časopisy, odborná literatura, příslušné webové stránky)
- zadání vychází z očekávaných výstupů ŠVP i ze zájmu a potřeb žáků a snaží se uchopit téma tak, aby žáka zaujalo a dále rozvíjelo. **(Učitel se u nadaných dětí vyvaruje zadávání více práce stejného druhu!)**
- při formulaci zadání sleduje učitel rozvoj všech úrovní myšlení dle Bloomovy taxonomie (u nadaných dětí se doporučuje vycházet z obrácené Bloomovy taxonomie, zadávat tedy spíše úkoly rozvíjející vyšší úroveň myšlení)
- při formulaci zadání může učitel vycházet z modelu mnohočetného talentu Calvina Tailora
- zpracování zadání může mít podobu vyřešení úkolů v pracovním listu, vytvoření prezentace, sepsání příběhu, eseje, návržení řešení nějakého problému, sestavení myšlenkové mapy.....

Přílohy:

1. Bloomova taxonomie
2. Modelu mnohočetného talentu Cavina Taylora
3. Jak by mohl vypadat pracovní list pro žáka pracujícího v režimu „Podpora zájmu“

Hladina	Popis	Vhodné výrazy popisující činnost	Systém kladení otázek
6. Syntéza	Žáci vytvářejí z několika jednodušších komponentů původní a složitý výrobek	tvořit, stavět, vytvořit originál, vytvořit hypotézu, komponovat, psát, řešit, předvést, stanovit, předpovědět, naplánovat, rozvinout, vynalézt, navrhnout, zorganizovat, zkombinovat	Otázky syntetické: Jak bychom mohli přispět k ..., zlepšit, navrhnout, vyřešit? Co vás přivádí k takové úvaze? Jak předpokládáte, že se bude situace vyvíjet? Jak byste se zachovali jako hlavní postava příběhu? Co je podle vás nejdůležitějším tématem textu? Jak se vztahuje tato myšlenka k....?
5. Hodnocení	Žáci stanovují na základě dříve naučených norem a kritérií hodnotu nebo cenu složitěho produktu	obhájit nebo vyvrátit, rozvíjet a kritizovat, posoudit, zaujmout nebo podpořit stanovisko, ospravedlnit, diskutovat, rozhodnout, zvážit, dát do souvislosti, pochválit, doporučit, shrnout	Otázky evaluační, hodnotící: Co si myslíte o...? Podle čeho posuzujete ...? Jak hodnotíte...?
4. Analýza	Žáci rozčlení složitou věc na její komponenty a dokáží vysvětlit, proč je daná složitá sestava vztahů uspořádána daným způsobem nebo jaké příčiny k takovému uspořádání vedly	porovnat, analyzovat, rozdělit, vysvětlit proč, ukázat jak, nakreslit schéma, načrtnout, roztrždit, najít rozdíl, prozkoumat, vybrat	Otázky analytické: Jaké jsou části, znaky, motivy... důkazy pro...? Co si myslíte, že se stane? O čem si myslíte, že text je? Co bylo důvodem k jeho napsání?
3. Aplikace	Žáci použijí dříve naučenou látku, například pojmy, pravidla nebo generalizace při zpracování nové látky	zařadit, aplikovat, nalézt, vybrat, vypočítat, použít, připravit, vytvořit, zobecnit, uspořádat, vyřešit, předvést, nakreslit	Otázky aplikační, zobecňující: Jaké jsou další příklady?
2. Porozumění	Žáci vyjádří vlastními slovy dříve naučenou látku	definovat, vyjádřit vlastními slovy, popsat, shrnout, podpořit názor, uvést příklady, přiřadit, parafrázovat, vysvětlit, zdůvodnit	Otázky na porozumění, interpretační: Z jakého důvodu myslíte, že došlo k ...? Co znamená? Vysvětli to. Otázky převodové, transformační: <i>(Verbalizace obrazových či zvukových představ)</i> Co ses dozvěděl...? Můžeš

			<p>popsat...?</p> <p>Jak to bylo...? Co jste viděli a slyšeli?</p> <p>Jak na vás text zapůsobil?</p>
1. Znalost	Žáci si vybaví, reprodukují nebo rozeznají dříve naučené informace	reprodukovat, vybavit si, uvést seznam, identifikovat, nazvat, označit, vybrat, seřadit, popsat, naučit se z paměti, recitovat, definovat, pojmenovat, vyjmenovat	<p>Otázky vyžadující doslovnou odpověď:</p> <p>Kdo...? Co...? Kde...? Kdy...? Jak...?</p>

Model mnohočetného talentu Calvina Taylora

Calvin Taylor chápe nadané studenty jako nositele vrcholových schopností v jakékoliv oblasti, talentovaní studenti jsou ti nadprůměrní

Jeho aktivity jsou vytvořeny pro všechny studenty, neboť každý má nějaký talent.

Definoval rozličné schopnosti, ve kterých mohou žáci demonstrovat své nadání, tyto schopnosti vycházejí ze situací v reálném životě

Dovednost	Co znamená	Příklady...
1. Akademická oblast	- schopnost rozvíjet základ vědomostí a dovedností v určitém oboru	Získej informaci... Zkoumej koncept...
2. Tvořivost	- schopnost vytvořit originální významy, vidět nové vztahy a mít nové nápady	Vytvoř nový den v týdnu... Vymysli nápady, jak... Přidej detaily...
3. Rozhodování	- schopnost vidět alternativní řešení, zhodnotit a zdůvodnit učiněná rozhodnutí	Rozhodni se dle svého mínění, jak vypadá ideální domácí zvířátko. Přijdi na všechny možnosti řešení... Rozhodni se a zdůvodni svůj výběr...
4. Plánování	- schopnost organizovat způsoby dosahování specifických cílů	Naplánuj oslavu narozenin kamaráda... Vytvoř plán přípravy... Připrav rozpočet akce...
5. Predikace	- schopnost předpovídat vývoj událostí a zkoumat vztah příčiny a následku	Předpověz, co by se stalo, kdyby přešlo na poušti... Co by se stalo, kdyby...
6. Komunikace	- schopnost verbální i nonverbální interakce	Popiš, jak by ses cítil, kdybys stál na Měsíci. Popiš průběh třídní schůzky z pozice učitele. Nakresli obrázek, který představuje radost...
7. Uplatňování	- schopnost zrealizovat plán	Zrealizuj plán...
8. Lidské vztahy	- schopnost získat a udržet práci nebo daný úkol	Napiš žádost na pracovní pozici...
9. Využívání příležitostí	- schopnost najít nové příležitosti k seberealizaci a umění dělat pokroky	Zjistěte, co je třeba řešit a iniciujte program pro...

převzato z prezentace PhDr. Jitky Fořtíkové, Ph.D. (květen 2008)

Jak by mohl vypadat pracovní list pro žáka pracujícího v režimu „Podpora zájmu“

1. Silné, výrazné podněty

- zajímavé, netradiční informace
- provokativní otázky, nastolení lákavého problému
- pestrost úloh (např. uplatnění humoru)
- grafická úprava (různé směřování textu, rámečkování, ilustrace)

2. Uplatňování vyšších úrovní myšlení

- problémové a tvořivé úlohy (úlohy, kde musí uplatnit nový přístup, sám vytvořit cestu k řešení, při tvořivých úlohách existuje vícero možných řešení)
- redukce mechanických úloh (je-li potřebné procvičit mechanické algoritmy, poskytnout je v zajímavém kontextu, (např. spojování, vytvoření složitější úlohy z jednoduchých kroků, zadání úlohy v symbolech, prostřednictvím obrázků)

3. Podpora vnitřní motivace

- vyluštění hesla, informace na základě řešení, doplňovačka
- možnost po vyřešení věnovat se vlastnímu zájmu
- možnost stručné odpovědi (nevyžadovat formální zápisy, odpovědi, soustředit se na procvičovaný mechanismus, ne na formální stránku)
- samoopravitelnost pracovního listu (k dalšímu kroku ho pustí jen správné vyřešení předchozího kroku, možnost samoopravy, jestliže řešení není správné, vyluštění hesla na základě správných odpovědí)

zpracováno na základě podkladů PhDr. Jany Juráškové, Ph.D., převzato z prezentace PhDr. Jitky Fořtíkové, Ph.D. (květen 2008)

Školní program diferenciaci, ZŠ Slatiňany

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Mgr. Zlata Brůžková
Katedra:	Katedra primární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Martina Fasnerová Ph.D.
Rok obhajoby:	2012

Název práce:	Diferenciace přístupu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole.
Název v angličtině:	Differentiation approach in education of the pupils with special educational needs at primary school.
Anotace práce:	<p>Diplomová práce představuje příspěvek k lepší představě o možnostech diferenciacního přístupu ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách. Cílem této práce bylo zmapovat počet těchto žáků na běžných ZŠ v bývalém východočeském kraji a jejich skladbu vzhledem ke konkrétnímu postižení. Práce monitoruje také připravenost základních škol běžného vzdělávacího proudu k inkluzivnímu vzdělávání s ohledem na využívané výukové metody a opatření podporující individuální a diferenciacní přístup, ale také materiální, technické a personální zajištění. Práce je členěna na část teoretickou, která definuje důležité pojmy související se systémem vzdělávání, specifikuje okruh žáků se SVP a vysvětluje diferenciaci a individualizaci z několika úhlů pohledu. Empirická část se zabývá samotným výzkumem v oblasti vzdělávání žáků se SVP pomocí nestandardizovaného dotazníku. Prostřednictvím výzkumu jsme došli k závěru, že počet žáků se SVP na běžných školách má vzestupnou tendenci, ale ne všechny školy jsou na takový nárůst dostatečně připravené ve všech výše zmiňovaných oblastech.</p>
Klíčová slova:	Rámcový vzdělávací program, vzdělávání, diferenciac, individualizace, speciální vzdělávací potřeby, inkluzivní vzdělávání
Anotace v angličtině:	<p>This thesis represents a contribution to the better understanding of differentiation approaches in education of pupils with special educational needs in mainstream schools. The aim of this study was to map the number of pupils in primary schools in the former Východočeský region, and their composition due to a specific disability. The work also monitors the readiness of primary schools for inclusive education on the use of teaching methods, differentiation and individual approach, but also material, technical and staff factors. The work is divided into a theoretical part that defines important terms related to the education system, specifies the range of pupils</p>

	with SEN and explains the differentiation and individualization from several points of view. The empirical part deals with the actual research in the education of pupils with SEN using questionnaire. Through research, we concluded that the number of pupils with SEN in mainstream schools is increasing, but not all schools are adequately prepared on such increase in all above mentioned areas.
Klíčová slova v angličtině:	Framework educational programme, education, differentiation, individualization, special educational needs, inclusive education
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 Nestandardizovaný dotazník Příloha č. 2 Cíle ŠVP jednotlivých ZŠ Příloha č. 3 Školní program diference
Rozsah práce:	102s.
Jazyk práce:	český