

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická

Rozdíl v přístupu učitelů k žákům na základní a speciální škole

Pavλίna Půhoná

Bakalářská práce

2010

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2009/2010

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Pavína PŮHONÁ**
Studijní program: **B6107 Humanitní studia**
Studijní obor: **Humanitní studia**
Název tématu: **Rozdíl v přístupu učitelů k žákům na základní a speciální škole**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

1.Cíl: popsat a vyhodnotit rozdíly v přístupu učitelů k žákům na základní a speciální škole ve stejném předmětu 2.Hypotézy: 1) Učitelé na speciální škole mají k žákům osobnější přístup než učitelé na základní škole. 2) Učitelé na speciální škole používají jiné metody ve vyučování než učitelé na základní škole. 3.Metody: kvantitativní a kvalitativní výzkum interview rozhovor podle připravených otázek s učiteli na základní a speciální škole 4.Osnova: Úvod (terminologie) 1. kapitola: místo ZŠ a ZŠS ve vzdělávacím systému, odlišná příprava učitelů, rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální 2. kapitola: místo ZŠ Milady Horákové, Milady Horákové 258, 500 06 Hradec Králové a Speciální školy Hradec Králové, Hradecká 1231, 500 02 Hradec Králové ve vzdělávacím systému, odlišná příprava učitelů a plnění rámcových vzdělávacích programů na obou školách 3. kapitola: výzkum 4. kapitola: analýza a interpretace výzkumu 5. kapitola: závěry

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

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

Seznam odborné literatury:

Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole. Brno: Paido, 2007 Müller, Oldřich, Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001 Müller, Oldřich, Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontext. Olomouc: Univerzita Palackého, 2001 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha: VÚP, 2005 Rámcový vzdělávací program pro základní školu speciální. Praha: VÚP, 2008 Zákon 561/2004 Sb.

Vedoucí bakalářské práce:

prof. PhDr. Karel Rýdl, CSc.
Katedra věd o výchově


Datum zadání bakalářské práce: **30. dubna 2009**

Termín odevzdání bakalářské práce: **31. března 2010**



prof. PhDr. Petr Vorel, CSc.
děkan

L.S.



PhDr. Mgr. Ilona Moravcová, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 30. listopadu 2009

Prohlášení autora

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v Univerzitní knihovně.

V Pardubicích dne 17. 3. 2010

Pavčina Půhoná!

Pavčina Půhoná

SOUHRN

Práce se snaží zjistit rozdíl v přístupu učitelů k žákům na základní škole a základní škole speciální. S tím souvisí i práce učitelů s Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání a s Rámcovým vzdělávacím programem pro obor vzdělání základní škola speciální. Práce se také zabývá integrací žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy a prací asistenta pedagoga.

KLÍČOVÁ SLOVA

asistenti pedagoga, Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, základní školy, základní školy speciální, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

TITLE

Difference in access of teachers to the students in primary school and in special school

ABSTRACT

The aim of the work is to discover the difference in approach of teachers to the pupils in primary school and in primary special school. The phenomenon is related to work of teachers with the Framing educational programme for primary education as well as with the Framing educational programme for study of education primary special school. The work also deals with integration of the pupil with special educational needs into the common school and with a work of teacher's assistant.

KEYWORDS

teacher's assistant, Framing educational programme for study of education primary special school, Framing educational programme for primary education, primary schools, primary special schools, pupils with special educational needs

Děkuji vedoucímu bakalářské práce prof. PhDr. Karlu Rýdlovi, Csc. za odborné konzultace, metodické vedení a připomínky k textu. Také děkuji respondentům, kteří se zúčastnili mého výzkumu.

Obsah práce

Úvod.....	9
Terminologie.....	9
1. kapitola: Školský systém v České republice.....	13
1.1 Místo ZŠ a ZŠS ve vzdělávacím systému.....	13
1.2 Odlišná příprava učitelů.....	14
1.3 Rámcový vzdělávací program.....	15
1.3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	15
1.3.2 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální.....	19
1.4 Práce pedagogického asistenta.....	24
1.5 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol.....	25
2. kapitola: Charakteristika základní školy a základní školy speciální.....	28
2.1 Místo Základní školy, Hradec Králové, M. Horákové 258 ve vzdělávacím systému.....	28
2.2 Místo Mateřské školy, Speciální základní školy a Praktické školy, Hradec Králové ve vzdělávacím systému.....	28
2.3 Odlišná příprava učitelů na Základní škole, Hradec Králové, M. Horákové 258 a Mateřské škole, Speciální základní škole a Praktické škole, Hradec Králové ve vzdělávacím systému.....	30
2.4 Plnění rámcového vzdělávacího programu na Základní škole, Hradec Králové, M. Horákové 258.....	30
2.5 Plnění rámcového vzdělávacího programu na Mateřské škole, Speciální základní škole a Praktické škole, Hradec Králové.....	31
2.6 Pedagogický asistent na Mateřské škole, Speciální základní škole a Praktické škole, Hradec Králové.....	32
2.7 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do Základní školy, Hradec Králové, M. Horákové 258.....	32
3. kapitola: Metodologie výzkumu.....	33
3.1 Cíle výzkumu.....	33
3.2 Výzkumný problém.....	33
3.3 Hypotézy.....	33

4. kapitola: Analýza a interpretace výzkumu	34
4.1 Analýza výsledků rozhovoru.....	34
4.2 Analýza výsledků dotazníkového šetření.....	47
5. kapitola: Závěry	49
Prameny a literatura	53
Přílohy:	
Příloha 1 (Otázky z rozhovoru).....	55
Příloha 2 (Dotazník).....	57

Úvod

Vzhledem k aktuálnímu tématu, které se týká integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, jsem se rozhodla v této práci porovnat přístup učitelů k žákům na základní škole a základní škole speciální. Pro účely mé práce jsem si zvolila dvě skupiny respondentů. V první části výzkumu odpověděli respondenti na moje předem připravené otázky. Ve druhé části pak stejní respondenti vybrali z předem napsaných vyučovacích metod ty, které používají nejčastěji. Jedna skupina respondentů zastupuje pedagogy základní školy, druhá skupina zastupuje speciální pedagogy základní školy speciální.

Protože každý čtenář nemusí znát pedagogické pojmy, vyskytující se v mé práci, jsou důležité z nich vysvětleny v terminologické části.

Rámcový vzdělávací program na obou školách se liší, tím by se měl lišit i přístup učitelů k žákům. Proto jsou v teoretické části práce stručně popsány oba programy a zároveň uvedeny jejich některé odlišnosti. Další část práce je věnována plnění Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání na Základní škole, Hradec Králové, M. Horákové 258 a plnění Rámcového vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální na Mateřské škole, Speciální základní škole a Praktické škole, Hradec Králové.

Na základních školách speciálních je často využívána funkce asistenta pedagoga, proto jsem ji neopomenula ani ve své práci.

Smyslem této práce není rozhodnout, zda učitelé na základní škole mají lepší přístup k žákům než učitelé na základní škole speciální nebo naopak. Cílem práce je zjistit, jestli se tento přístup nějak liší nebo je shodný, a jak jsou učitelé připraveni vzhledem k odlišnosti dětí.

Terminologie

Základní škola (ZŠ) poskytuje dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) základní vzdělání. V České republice je stanovena povinná školní docházka na dobu devíti školních roků. Tuto dobu žák navštěvuje základní školu, pokud nemá stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky. Základní škola se dělí na třídy. Jedna vyučovací hodina trvá 45 minut. Vyučovacím jazykem v České republice je jazyk český. Příslušníci národnostních menšin mají právo na vzdělávání v jejich národním jazyce.

Podle výše uvedeného zákona umožňuje **základní škola speciální (ZŠS)** vzdělávání žákům s těžkým mentálním postižením, žákům s více vadami a autismem. Aby žák měl možnost navštěvovat základní školu speciální, je zapotřebí souhlasu jeho zákonného zástupce, doporučení školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Do této školy jsou řazeni žáci, kteří nezvládli učivo základní školy praktické. Základní školu praktickou navštěvují žáci s mentálním postižením a základní škola speciální slouží pro žáky se smyslovým postižením (např.: zrakovým a sluchovým). Na základní škole speciální jde hlavně o osvojení si trivia a získání praktických zkušeností, které žáci uplatní i v běžném životě. Dříve se tyto školy nazývaly pomocné, ale název byl změněn na základní školy speciální. Speciální školy jsou určeny pro děti s mentálním postižením. Vývoj jedinců s mentálním postižením je opožděný. U každého jedince je míra opoždění jiná, proto se k těmto dětem na základní škole speciální přistupuje individuálně. „*Celkové poškození neuropsychického vývoje přináší změny v oblasti poznávacích procesů, zasahuje sféru emocionální a volní, ovlivňuje adaptabilitu i chování, projevuje se i v omezení motoriky.*“¹ Mezinárodní statistická klasifikace nemocí považuje člověka za mentálně retardovaného, pokud má hodnotu IQ nižší než 69. Mentální retardace má několik stupňů: lehká mentální retardace, střední mentální retardace, těžká mentální retardace a hluboká mentální retardace. Dále ještě existuje jiná mentální retardace, jejíž stupeň nelze přesně stanovit, protože ho ovlivňují jiná postižení např.: smyslová, tělesná a autismus. Posledním druhem mentální retardace je nespecifikovaná mentální retardace. U tohoto druhu retardace víme, že je člověk mentálně retardovaný, ale nevíme, do jakého stupně ho zařadit. Pro úspěšné vzdělávání dětí s mentálním postižením je velmi důležitá spolupráce rodiny a školy. Musím zmínit, že žáci s lehkou mentální retardací převážně navštěvují základní školu praktickou. Žáci s ostatními druhy mentální retardace chodí do již zmíněné základní školy speciální.

Základní školy speciální navštěvují také děti s **Downovým syndromem**. Downův syndrom je forma mentální retardace. „*Děti s Downovým syndromem mívají většinou středně těžkou mentální retardaci, tedy IQ v rozmezí 35–49 bodů IQ stupnice, ale některé děti mohou mít i lehkou mentální retardaci či naopak těžkou, jiné mohou mít téměř průměrnou inteligenci.*“²

¹ BARTOŇOVÁ, M. – BAZALOVÁ, B. – PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. 2.vyd. Brno: Paido, 2007. s. 22. ISBN 978-80-7315-161-4

² BARTOŇOVÁ, M. – BAZALOVÁ, B. – PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. 2.vyd. Brno: Paido, 2007. s. 106. ISBN 978-80-7315-161-4

Vývoj dětí s Downovým syndromem je opožděný. Je postižena hlavně hrubá motorika a vývoj řeči. Neprojevuje se tolik v emocionální a sociální stránce jedinců. Při vzdělávání dětí s Downovým syndromem je vhodné užívat i speciální terapie např.: muzikoterapie, dramaterapie a canisterapie (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007).

Na základních školách speciálních jsou zřizovány speciální třídy. Bývají to autistické třídy a rehabilitační třídy. **Autistické třídy** navštěvují žáci s **poruchami autistického spektra**. Toto postižení se hlavně projevuje v těchto oblastech: komunikace, sociální chování – interakce a představitivost – imaginace (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007). Autisté nesnášejí změny. Mají rádi řád a pořádek. Je s nimi nesnadná komunikace a v některých případech nemluví vůbec. Často se u autistů objevují poruchy chování. Těmi jsou agrese a sebepoškozování (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007). „*Je třeba jasně definovat vztah mezi mentální retardací a autismem. Pozor, pokud je člověk autista, neznamená to, že automaticky musí být mentálně postižený.*“³ K těmto dětem je potřeba při výuce volit jiný přístup, jiný způsob komunikace a jinou organizaci výuky. Proto jsou tyto děti seskupovány do auti-tříd. Žáci s poruchami autistického spektra se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu.

Jedna z forem autismu je **Aspergerův syndrom**. Jeho hlavním znakem je egocentrismus. Tito žáci nemají zájem navazovat přátelské vztahy a komunikují zvláštním způsobem. Zajímají se např.: o astronomii, matematiku a jízdní řády. Jsou schopni si zapamatovat jízdní řád nazpaměť. Intelekt u těchto dětí je normální a někdy až nadprůměrný. Bývá u nich postižena hrubá motorika (Bartoňová, Bazalová, Pipeková 2007).

Rehabilitační třídy jsou zřizovány pro žáky, kteří nejsou schopni zvládat vzdělávací programy základní školy speciální. Rozumí se tím žáci s těžkým mentálním postižením a s hlubokým mentálním postižením. Někdy tito žáci mají k mentálnímu postižení přidružené zdravotní postižení. V těchto třídách je nutné rozvíjet komunikační dovednosti, pohyblivost a základy sebeobsluhy. Chodí sem děti, u kterých je potřeba udržovat již dosažené znalosti, protože u většiny z nich dochází k poklesu vědomostí.

Na běžných základních školách se v dnešní době vzdělává mnoho dětí se **specifickými poruchami učení (SPU)**. Tento pojem znamená, že jde o poruchy, které se projevují různě a mohou vzniknout porušením centrální nervové soustavy. Narušují

³ BARTOŇOVÁ, M. – BAZALOVÁ, B. – PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. 2.vyd. Brno: Paido, 2007. s. 131. ISBN 978-80-7315-161-4

psychické procesy, které potom žákům znesnadňují vzdělávání se. Mohou ovlivnit porozumění řeči nebo samotné vyjadřování žáka jak mluvenou, tak psanou formou. Lidé se specifickými poruchami učení mají ztížené některé úkony, které jsou pro člověka bez této poruchy běžné. Do specifických poruch učení zařazujeme dyslexii (specifická porucha čtení), dysgrafii (specifická porucha psaní), dysortografii (specifická porucha pravopisu), dyskalkulii (specifická porucha počítání), dyspínxií (porucha kreslení), dysmúzií (specifická porucha hudebnosti) a dyspraxii (specifická porucha vykonávat složitou činnost) (Bartoňová, Vítková 2007). Také nesmím opomenout **lehkou mozkovou dysfunkci (LMD)**, nebo-li Attention-Deficit hyperaktivity Disorder (ADHD), čímž je označena porucha pozornosti s hyperaktivitou. „*Jde o syndrom příznaků, které se mohou lišit či vyskytovat společně, mají však stejného jmenovatele – oslabené funkce centrální nervové soustavy.*“⁴ Žáci s LMD bývají hyperaktivní a impulzivní, porucha zasahuje do motoriky, řeči a chování (Bartoňová, Vítková 2007). Většina žáků se specifickými poruchami učení chodí do běžných základních škol. U dětí s mentálním postižením se specifické poruchy učení nediodagnostikují, protože u nich je převažující mentální postižení.

⁴ BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2007. s. 163. ISBN 978-80-7315-158-4

1. Kapitola: Školský systém v České republice

1.1 Místo ZŠ a ZŠS ve vzdělávacím systému

Základní školy a speciální školy jsou zařazeny dle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) do vzdělávací soustavy. V České republice je stanovena doba povinné školní docházky na dobu devět školních let. V této době mají žáci povinnost navštěvovat základní školu. U některých žáků dochází k jinému plnění povinné školní docházky. Jiným plněním se rozumí: „*individuální vzdělávání, které se uskutečňuje bez pravidelné účasti ve vyučování ve škole (dále jen „individuální vzdělávání“)* a *vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením.*“⁵

„*Základní vzdělávání se uskutečňuje v denní formě vzdělávání.*“⁶ To znamená, že žáci navštěvují školu pět dní v týdnu od pondělí do pátku vždy po dobu školního roku. Žák může být osvobozen od denní formy vzdělávání, pokud mu je udělen individuální vzdělávací plán. Tento plán může udělit ředitel školy žákovi se souhlasem školského poradenského zařízení na žádost zákonného zástupce žáka. Individuální plán je určen pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro žáky mimořádně nadané. Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením se neuskutečňuje na základní škole, ale žáci chodí do základní školy speciální.

Jeden z rozdílů mezi základní školou a speciální základní školou spočívá v tom, že žáci na těchto školách dosahují jiného stupně vzdělání. Na ZŠ žák získá po splnění povinné školní docházky stupeň základního vzdělání, ale na základní škole speciální žák dosáhne stupně základy vzdělání.

Základní školy mají 9 ročníků a dělí se na první a druhý stupeň. Do 1. stupně řadíme 1. – 5. ročník a do 2. stupně 6. – 9. ročník. Jednotlivé ročníky se dále člení na třídy. Ve školách, kde se vzdělávají žáci se zdravotním postižením, je možno zřídit se souhlasem ministerstva 10 ročníků. V tomto případě se 1. stupeň skládá z 1. – 6. ročníku a 2. stupeň ze 7. – 10. ročníku.

Na ZŠ se používají k hodnocení žáků klasifikační stupně, slovní hodnocení nebo kombinace obojího. Na ZŠS se používá jenom slovní hodnocení. To znamená, že žáci

⁵ §40 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

⁶ §25 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami jsou hodnoceni formou zprávy, která popisuje individuální výkon žáka.

Vyučování na základní škole je rozděleno na jednotlivé vyučovací hodiny, které trvají 45 minut. To se liší na základních školách speciálních, kde je možnost vyučovací hodinu zkrátit nebo naopak ji prodloužit.

Žáci prvních tříd ZŠ a žáci se zdravotním postižením dostávají učebnice zdarma. Žákům vyšších ročníků na základních školách jsou bezplatně zapůjčovány učebnice, které se vždy na konci roku vracejí.

Na základních školách slouží jako doklad o ukončení základního vzdělávání vysvědčení, které žák obdrží po úspěšném absolvování devátého ročníku. Pokud žák nezíská tento doklad, může na požádání svého zákonného zástupce pokračovat ve studiu pro získání základního vzdělání, ale nejdéle do konce školního roku, kdy žák nabude osmnácti let. U žáků se zdravotním postižením je možné hranici posunout do dvaceti let. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem, kteří mají právo se vzdělávat na základní škole speciální, mohou ukončit studium ve školním roce, kdy dosáhnou dvaceti šesti let.

1.2 Odlišná příprava učitelů

„Pedagogickým pracovníkem může být ten, kdo splňuje tyto předpoklady: a) je plně způsobilý k právním úkonům, b) má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává, c) je bezúhonný, d) je zdravotně způsobilý a e) prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak.“⁷ Dle zákona č. 563/2004 Sb.,

o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů musí učitelé pro první stupeň ZŠ mít vysokoškolské vzdělání vystudované v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd. Ty mohou být zaměřené na přípravu učitelů prvního stupně základní školy, na pedagogiku předškolního věku a zároveň získané vysokoškolské vzdělání v bakalářském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů prvního stupně základní školy nebo celoživotním vzděláváním získaným v téže oblasti. Pedagog může mít vystudované také pedagogické vědy zaměřené na přípravu učitelů druhého stupně základní školy a k tomu vystudovaný bakalářský studijní program nebo program celoživotního vzdělávání v oblasti pedagogických věd zaměřených na přípravu učitelů prvního stupně základní školy.

⁷ §3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů

Speciální pedagog je povinen mít vysokoškolské vzdělání, které získal studiem na vysoké škole v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd zaměřených na speciální pedagogiku. Speciální školy mohou navštěvovat žáci, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, a proto v tomto případě musí jejich učitel prokázat znalost znakové češtiny nebo jiných komunikačních metod. Na základní škole může také učit speciální pedagog, který zároveň je oprávněn vést třídu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.3 Rámcové vzdělávací programy

Rámcové vzdělávací programy jsou nové kurikulární dokumenty, které se týkají vzdělávání žáků. Kurikulární dokumenty mají dvě úrovně: státní a školní. Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. „*Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek.*“⁸ Rámcové vzdělávací programy se zaměřují na jednotlivé etapy vzdělávání. Existuje Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, pro gymnaziální vzdělávání, pro střední odborné vzdělávání, pro obor vzdělání základní škola speciální a další, které vymezuje školský zákon.

Na školní úrovni jsou školní vzdělávací programy (ŠVP), které si školy sestavují samy. Rámcové vzdělávací programy jsou nadřazeny školním vzdělávacím programům. Při tvorbě ŠVP se musí školy řídit rámcovými vzdělávacími programy pro ně určenými (RVP ZV 2007).

1.3.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání obsahově navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. Popisuje záměry a představy státu o vzdělávání žáků na základních školách. Dle RVP ZV si školy samy vytvářejí školní vzdělávací programy pro základní vzdělávání a zároveň tento program umožňuje školám vybrat si různé přístupy ke vzdělávání žáků. Školy mohou volit různé postupy a metody výuky, které jsou v souladu s RVP ZV. Klade důraz na osvojování vědomostí, které žáci využijí v běžném životě a na celoživotní vzdělávání. „*Rámcové vzdělávací programy*

⁸ RVPZV_2007-07 [online]. c2007 [cit. 2009–12-20]. s. 9.
URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

*podporují pedagogickou autonomii škol a profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání.*⁹

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání zohledňuje individuální potřeby žáků, snaží se o změnu vyučovacích metod, které budou pro žáky zajímavější a umožní jim se seznámit s probíraným učivem v praxi, dále je kladen důraz na komunikaci, na integrované vyučování, což znamená, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou vyřazováni z běžných tříd do tříd speciálních. Nesmím opomenout snahu o bezproblémové klima školy a snadný přechod žáků na střední školu. Při hodnocení by učitel neměl podle RVP ZV porovnávat žáky mezi sebou, ale měl by se soustředit na individuální pokroky každého žáka. Cílem hodnocení by měla být zpětná vazba, která žákovi poskytne informace, v čem je dobrý, co mu nejde a jak dovede pracovat s informacemi, které získal. Většina učitelů, kteří nyní vykonávají svoji vystudovanou profesi, se doškoluje, aby byli schopni pracovat s RVP ZV (RVP ZV 2007).

Na základní škole je důležité, aby děti kolem sebe měly vstřícné prostředí, nebály se sdělovat svoje vlastní názory a aby se jejich osobnost individuálně utvářela. Proto je potřeba, aby učitelé brali ohledy na žáky, kteří v učení nejsou tolik nadaní, a zároveň, aby těmto žákům dodávali odvahu (RVP ZV 2007).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání popisuje jednotlivé vzdělávací oblasti. Vzdělávacích oblastí je devět a do nich je rozdělen vzdělávací obsah. Vzdělávací oblast tvoří vzdělávací obor. Jedna vzdělávací oblast nemusí obsahovat jen jeden vzdělávací obor, ale může obsahovat více vzdělávacích oborů. Vzdělávací obory i oblasti nahradily vyučovací předměty. Dle RVP ZV jsou vzdělávací oblasti tyto: jazyk a jazyková komunikace, matematika a její aplikace, informační a komunikační technologie, člověk a jeho svět, člověk a společnost, člověk a příroda, umění a kultura, člověk a zdraví a poslední oblast člověk a svět práce. U každé vzdělávací oblasti je popsána její charakteristika, která popisuje její význam a cílové zaměření oblasti. Podle cílového zaměření škola určuje, které vyučovací předměty budou zastupovat vzdělávací oblast. Vzdělávací obor neboli na školách vyučovací předmět má obsahovat učivo a očekávané výstupy. Učivo obsažené v RVP ZV je školám doporučeno, aby ho dále rozpracovaly do vzdělávacích oborů. Učivo na úrovni školního vzdělávacího programu (ŠVP) je závazné,

⁹ RVPZV_2007-07 [online]. c2007 [cit. 2009-12-20]. s. 10.

URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

a proto ho musí každý učitel respektovat. Učivo by také mělo směřovat ke splnění očekávaných výstupů. Tyto výstupy mají být ověřitelné v běžném životě. Uskutečňují se na konci 3. ročníku, kdy jsou pouze orientační, a na konci 5. a 9. ročníku, kdy jsou závazné. Proto jsou u každého vzdělávacího oboru popsány v RVP ZV očekávané výstupy, které žák musí zvládnout za dané období. První stupeň na základní škole je rozdělen na dvě období. První období trvá od 1. ročníku do 3. ročníku a druhé období od 4. ročníku do 5. ročníku. Druhý stupeň se na období nedělí, proto jsou očekávané výstupy stanoveny až na konec 9. ročníku (RVP ZV 2007). Prioritní je, aby vzdělávací obor směřoval ke klíčovým kompetencím, které jsou pro žáky důležité.

„Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“¹⁰ Klíčové kompetence si člověk utváří po celý život. V průběhu základního vzdělávání si žáci osvojují šest základních klíčových kompetencí. Jsou to kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální a personální, kompetence občanské a kompetence pracovní. Tyto kompetence se i vzájemně prolínají. Veškeré učení na základní škole by mělo vést k utváření těchto kompetencí (RVP ZV 2007). V RVP ZV je u každé klíčové kompetence uvedeno, co má žák na konci základního vzdělávání ovládat.

Neopomenutelnou součástí RVP ZV tvoří průřezová témata, která se vztahují k aktuálním světovým problémům. Stejně jako vzdělávací oblasti obsahují průřezová témata svoji charakteristiku, ze které se dovídáme, proč je toto téma důležité probírat na ZŠ. U každého průřezového tématu jsou uvedeny možnosti činností, které pomohou dětem si osvojit dané téma. Výběr vhodné činnosti je na škole. Žák musí během svého studia na základní škole absolvovat všechna průřezová témata. Školy si samy vybírají, kdy a které téma budou vyučovat. *„Podmínkou účinnosti průřezových témat je jejich propojenost se vzdělávacím obsahem konkrétních vyučovacích předmětů a s obsahem dalších činností žáků realizovaných ve škole i mimo školu.“¹¹* Do průřezových témat řadíme osobnostní a sociální výchovu, výchovu demokratického občana, výchovu k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchovu, environmentální výchovu a mediální výchovu (RVP ZV 2007).

¹⁰ RVPZV_2007-07 [online]. c2007 [cit. 2009-12-20]. s. 14.

URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

¹¹ RVPZV_2007-07 [online]. c2007 [cit. 2009-12-20]. s. 90.

URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.

Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělávání obsahuje také rámcový učební plán, ze kterého vyčteme, kolik hodin se musí vyučovat určitá vzdělávací oblast na 1. stupni a na 2. stupni.

RVP ZV je pro žáky s lehkým mentálním postižením příliš složitý, proto byl vytvořen **Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP)**. Stejně jako u RVP ZV je i zde devět vzdělávacích oblastí. V RVP ZV – LMP se liší od RVP ZV očekávané výstupy, protože nemůžeme odhadnout, co bude konkrétní žák s lehkým mentálním postižením v určitém věku schopen zvládnout. Očekávané výstupy jsou stanoveny na konec každého období jako u RVP ZV. To znamená, že první stupeň je rozdělen na dvě období. První období trvá od 1. ročníku do 3. ročníku a druhé období od 4. ročníku do 5. ročníku. Druhý stupeň rozdělený není, a proto jsou očekávané výstupy stanoveny na konec 9. ročníku (RVP ZV – LMP 2005). RVP ZV – LMP má určitá specifika. Mezi ty hlavní patří, že je součástí RVP ZV a je upravený tak, aby respektoval sníženou úroveň rozumových schopností žáků s LMP. I u tohoto programu je kladen důraz na klíčové kompetence, ale především se zde vyzdvihují tři kompetence: komunikativní, sociální a personální, pracovní.

Žáci s lehkým mentálním postižením se převážně vzdělávají na základní škole praktické. Na této škole se také mohou vzdělávat žáci s různými speciálními vzdělávacími potřebami. Tito žáci potřebují speciální pomoc. Proto jsou zde ve třídách menší počty žáků a může zde probíhat skupinová výuka. Na základní škole praktické má každý žák svůj individuální vzdělávací plán. „*Ve výchovně vzdělávacím procesu je proto důležitá variabilita didaktických metod, strukturace výkladu učební látky na kratší časové úseky, potřebná relaxace – pozornost je dále třeba udržovat vyloučením rušivých vlivů, spojováním učební látky s praktickou činností, s kladnou emoční odezvou apod.*“¹²

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání neopomenul ani **vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**. Nejprve musím vysvětlit pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Dle RVP ZV jsou to žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Tito žáci mají možnost dle zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) se vzdělávat různými formami a to

¹²MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. s. 40. ISBN 80–244–0207–6

individuální integrací, skupinovou integrací, v samostatné škole zřízené pro tyto žáky kombinací předchozích forem. V kterékoli škole je zapotřebí, aby byly zohledňovány individuální potřeby těchto žáků.

U žáků se zdravotním postižením nebo znevýhodněním je zapotřebí, aby učitel využíval speciální metody při vyučování. U žáků se sociálním znevýhodněním je rozhodující, jak se učitel postaví k této situaci, protože je důležité, aby udržoval příznivé klima ve třídě (RVP ZV 2007).

Část RVP ZV se zabývá vzděláváním žáků mimořádně nadaných. Pro tyto žáky je v RVP ZV především doporučován individuální vzdělávací plán. Od školního roku 2010/2011 mohou být přijati do 1. tříd mimořádně nadaní žáci v pěti letech. K přijetí je zapotřebí vyjádření školského poradenského zařízení, pokud je dítě narozeno od září do prosince. V případě, že je dítě narozené od ledna do konce června, musí zákonný zástupce dítěte k přihlášce přiložit vyjádření školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Podle vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných může ředitel školy přeradit mimořádně nadaného žáka do vyššího ročníku, pokud tento žák vykoná úspěšně zkoušku před komisí.

Žáci, kteří se vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, dosáhnou ukončením základního vzdělání stupně základní vzdělání.

1.3.2 Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální (RVP ZŠS)

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální navazuje na Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Je především určen pro žáky se středně těžkým mentálním postižením, s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Bere ohledy na jejich opožděný psychomotorický vývoj. Tito žáci by nezvládali 45 minutovou výuku, proto je možné jednu vyučovací hodinu rozdělit. Vše je přizpůsobeno individuálním potřebám žáků. Proto je redukováno zvládnutí klíčových kompetencí na úroveň, kterou je žák schopen dosáhnout. I samotného učiva ve vzdělávacích oblastech je minimum. Ani v tomto vzdělávacím programu nechybí zařazení aktuálních průřezových témat. RVP ZŠS se zaměřuje na budoucí společenské a pracovní

uplatnění žáků. RVP ZŠS je rozdělen na dvě části. První část se zaměřuje na **vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením** a druhá část na **vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami**. Žáci s hlubokým mentálním postižením mají také právo na vzdělání, proto jsou zařazeni do skupiny vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. Zařazení žáka do tohoto vzdělávacího programu není jednoduché. Je k tomu potřeba dle školského zákona souhlas ředitele školy, školského poradenského zařízení, písemné doporučení od ošetřujícího lékaře žáka a především souhlas zákonného zástupce. Dle školského zákona se speciální vzdělávání nemusí uskutečňovat jen na základní škole speciální, ale může být žák individuálně integrovaný do běžné třídy na základní škole, skupinově integrovaný ve třídě anebo může plnit povinnou školní docházku jiným způsobem. Jedná se o individuální vzdělávání a vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. Děti se středně těžkým mentálním, těžkým mentálním postižením, více vadami a autismem je možné zařadit do přípravného stupně základní školy speciální. Tento stupeň může trvat jeden až tři roky. Na prvním stupni základní školy speciální se především navazuje na výchovu v rodině a upevňují se základní hygienické návyky. Dle RVP ZŠS je učivo zaměřené na osvojení si základních vědomostí a dovedností. Pro tyto žáky je důležité, aby kolem sebe měli přátelské a klidné prostředí, které jim poskytne pocit bezpečí. Je zapotřebí, aby měli pocit úspěchu, protože ten jim pomůže získat motivaci do další činnosti. U cílů vzdělávání se zohledňuje stupeň postižení žáka. Pro žáky je důležité, aby se naučili komunikovat. Nemusí to být jen slovně, ale za pomoci počítačů nebo znakového jazyka. Naučili se o sebe postarat a byli schopni pracovat v podporovaném zaměstnání. Tito žáci by se měli během školní docházky naučit spolupracovat. Jedním z nejdůležitějších cílů RVP ZŠS u těchto žáků je uvědomit si svá práva a naplňovat svoje povinnosti. To jim v budoucnu umožní se lépe začlenit do společnosti. U těchto žáků je také podstatné, aby se naučili pečovat o svoje zdraví a bezpečí, protože lidé s mentálním postižením se snadněji mohou stát oběťmi sexuálního zneužívání (RVP ZŠS 2008).

Stejně jako u RVP ZV je zde rozdělen vzdělávací obsah do vzdělávacích oblastí.

A ty se dále dělí na vzdělávací obory. Názvy vzdělávacích oblastí jsou shodné s názvy v RVP ZV. Už se ale liší vzdělávací obory. Ke vzdělávací oblasti jazyk a jazyková komunikace patří v RVP ZV vzdělávací obor český jazyk, literatura a cizí jazyk, ale v RVP ZŠS je to čtení, psaní a řečová výchova. V RVP ZŠS je člověk a společnost jako jeden vzdělávací obor. Naopak u RVP ZV je tato oblast rozdělena na vzdělávací obory: dějepis a výchova k občanství. U vzdělávací oblasti člověk a příroda je to v RVP ZŠS také dáno do

jednoho vzdělávacího oboru a u RVP ZV do více oborů: fyzika, chemie, přírodopis a zeměpis. „*Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou koncipovány tak, aby respektovaly sníženou úroveň rozumových schopností a individuální zvláštnosti žáků a svými konkrétními cíli a vzdělávacím obsahem podporovaly rozvíjení jejich duševních i tělesných schopností, potřeb a zájmů.*“¹³ Očekávané výstupy u žáků s těžším stupněm mentálního postižení se nedají odhadnout, proto jsou formulovány jen přibližně. Očekávané výstupy jsou sestavovány na školách pro každého žáka individuálně. Uskutečňují se na konci 3. ročníku, na konci 6. ročníku a na konci 10. ročníku. Zde je také rozdělen první stupeň na dvě období. První období je shodné s obdobím, které určuje RVP ZV, 1. ročník až 3. ročník, ale druhé období je o rok delší, takže trvá od 4. ročníku do 6. ročníku (RVP ZŠS 2008). Speciální školy si dle RVP ZŠS sestavují ŠVP, který musí respektovat sníženou úroveň rozumových schopností žáků.

I v tomto vzdělávacím programu je kladen velký důraz na osvojování si klíčových kompetencí. Školy se snaží o to, aby každý žák s mentálním postižením dosáhl co nejvyšší úrovně znalostí klíčových kompetencí. Každý žák má tuto úroveň individuální. U těchto žáků je kladen důraz na osvojení si komunikativní, sociální a personální i pracovní klíčové kompetence. U kompetence k učení a k řešení problémů je velký rozdíl mezi požadavky RVP ZV a RVP ZŠS. U kompetence komunikativní hodně záleží na míře postižení žáka, jinak by byly požadavky podobné. U kompetence sociální a personální je důležité, aby mentálně postižený člověk rozeznal nebezpečí, které by mu mohlo hrozit. Pracovní kompetence v RVP ZŠS se zaměřuje na osvojení si základních hygienických návyků a na schopnosti vykonávat naučenou práci.

Průřezová témata jsou v tomto vzdělávacím programu shodná s RVP ZV. Samozřejmě jsou zase přizpůsobená snížené rozumové schopnosti žáků. Na rozdíl od žáků, kteří se vzdělávají podle RVP ZV, nemusí žáci studující dle RVP ZŠS absolvovat všechna témata, ale stačí minimálně tři zařadit do výuky. Každá škola si sama rozhodne, která témata bude vyučovat. V této části jsem se zaměřila na vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální. V následující části se budu věnovat vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

¹³ RVP-ZSS_kor-final. [online]. c2008 [cit. 2009-12-28]. s. 16.
URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf>.

Vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a se souběžným postižením více vadami patří k dnešním trendům vzdělávání. Dříve tyto děti byly osvobozovány od povinné školní docházky. Mezi hlavní dovednosti, které by žáci měli na základě vzdělání zvládnout, patří sebeobsluha, hygiena a stravování. Tito žáci potřebují speciálně pedagogickou a rehabilitační péči. V jejich vzdělávacím procesu se jedná hlavně o alespoň mírné zlepšení životní situace (RVP ZŠS 2008). „Vzdělávání má nejen jiný obsah a odlišné metody práce, ale vyžaduje i speciálně upravené podmínky odpovídající potřebám žáků a závažnosti jejich postižení.“¹⁴ K jejich vzdělávání se využívají speciální metody a v některých případech je důležité zvolit správný druh komunikace. Často se využívá alternativní a augmentativní systém komunikace. Tento systém se snaží nahradit tradiční mluvenou komunikaci. Alternativní systémy slouží místo mluvené řeči. Mohou být tvořeny bez pomůcek (mimika a gesta) nebo s pomůckami (počítače, komunikační tabulky). Augmentativní systém podporuje již existující komunikaci, i když neslouží dostatečně.

Velká část vyučování je tvořena rehabilitační tělesnou výchovou a relaxační činností. Každý žák má vytvořen individuální vzdělávací plán, podle kterého se pedagogové musí řídit. Žáci ve speciálních třídách nejsou řazeni podle věku, ale podle jejich rozumových schopností a dovedností. To znamená, že jednu třídu mohou navštěvovat žáci prvního i druhého stupně. V rozvrhu vyučování nelze hovořit jen o klasickém vyučování, kdy žáci sedí v lavicích a poslouchají učitele, ale střídá se zde výuka, odpočinek a hra. Samotná místnost, kde se vzdělávání odehrává, musí být speciálně upravena pro pohodlí žáků a individuální spolupráci s nimi (RVP ZŠS 2008).

Žáci s hlubokým mentálním postižením mohou být vzděláváni jiným způsobem, ale ten musí být sestaven podle RVP ZŠS. Při vzdělávání dětí s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením více vadami nebo autismem je nutné počítat se špatnou pozorností a pamětí. Proto je u nich malá pravděpodobnost, že splní cíle základního vzdělávání (RVP ZŠS 2008). I tak je stanoveno osm cílů vzdělávání, které by žáci s tímto postižením měli zvládnout. Tyto cíle se velmi liší od cílů, které mají stanovené žáci se středně těžkým mentálním postižením. Tento program si klade za hlavní cíle naučit žáky základním hygienickým návykům, naučit je spolupracovat s blízkými osobami, vycházet se spolužáky a rozvíjet jejich komunikační dovednosti.

¹⁴ RVP-ZSS_kor-final. [online]. c2008 [cit. 2009-12-28]. s. 72.
URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf>.

Vzdělávací oblasti u těchto žáků jsou velmi odlišné a redukovány od vzdělávacích oblastí u žáků se středně těžkým mentálním postižením. Zde jich je pouze pět: člověk a komunikace, člověk a jeho svět, umění a kultura, člověk a zdraví a poslední člověk a svět práce. Dle RVP ZŠS jsou vzdělávací oblasti uzpůsobeny opožděnému psychomotorickému vývoji žáků a snaží se u nich rozvíjet komunikační a pohybové dovednosti. Očekávané výstupy v tomto programu pouze vyjadřují záměr pedagogického působení, a proto se nedělí na žádná období. Očekávané výstupy jsou tedy stanoveny až na konec vzdělávání (RVP ZŠS 2008). Na školách je snaha o to, aby se žáci alespoň těmito výstupům přiblížili. Žáci by měli dosahovat očekávaných výstupů alespoň za pomoci pedagoga. Učivo, které je doporučené RVP ZŠS, by mělo být školou rozpracováno do jednotlivých individuálních vzdělávacích plánů.

U žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami je podporován rozvoj základních klíčových kompetencí. Bohužel tito žáci nejsou schopni sami dosahovat klíčových kompetencí, ale jen za dopomoci druhé osoby (RVP ZŠS 2008). Stejně jako u žáků se středně těžkým mentálním postižením je kladen důraz v RVP ZŠS na klíčové kompetence: komunikativní, sociální a personální, pracovní. Kompetence k učení a kompetence k řešení problémů mají nižší úroveň než u žáků se středně těžkým mentálním postižením. U kompetence komunikativní stačí, když se u žáků objeví náznaky komunikace. Kompetence sociální a personální se zaměřují na to, aby žák poznal svoji vlastní osobu a nejbližší okolí. Pracovní kompetence dbá na zvládnutí osobní hygieny. Nemůžeme si myslet, že by žák s tak velkým mentálním postižením zvládal nějakou práci sám bez cizí pomoci.

V této části RVP ZŠS nejsou uvedena průřezová témata. Nejspíš to bude tím, že žáci by je rozumově nezvládli pochopit.

Poslední část RVP ZŠS se zabývá **vzděláváním žáků s kombinovaným postižením**. To jsou žáci s mentálním postižením a k tomu s dalším zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, těžkými vadami řeči, autismem). U těchto dětí je potřeba využívat speciálně pedagogické metody. Protože tito žáci spadají do RVP ZŠS, je pro každého potřeba vytvořit individuální vzdělávací plán. RVP ZŠS stanovuje podmínky pro vzdělávání žáků s kombinovaným postižením. Jsou to např.: respektování individuálních potřeb žáka, využívání veškerých podpůrných opatření, která jsou k dispozici, při hodnocení výsledků vzdělávání zohledňovat míru postižení, dle potřeb žáka upravit prostory školy a uplatňovat vhodný způsob komunikace.

U vzdělávání žáků s mentálním postižením je důležitá pravidelná spolupráce s rodiči, která usnadňuje práci pedagogovi. Také je velmi vhodné, když škola spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními (např.: speciálně pedagogické centrum a pedagogicko-psychologická poradna).

U žáků, kteří se vzdělávají pomocí RVP ZŠS, je ve třídě většinou potřeba asistent pedagoga a u některých žáků je dokonce zapotřebí osobní asistent. Bez těchto asistentů by v některých třídách nebylo možné vyučovat, protože se v nich klade důraz na individuální přístup k žákům, a to by jeden pedagog nemohl zvládnout. Proto se v další části mé práce zaměřím na práci asistenta pedagoga.

Pokud se žák vzdělává podle RVP ZŠS, dosáhne stupně základy vzdělání. Tohoto stupně dosahuje i žák, který se vzdělává pomocí rehabilitačního vzdělávacího programu.

1.4 Práce pedagogického asistenta

Na speciálních školách je zřizována funkce asistenta pedagoga. Ten musí mít podle zákona č. 563/2004 Sb. vysokoškolské vzdělání získané studiem oblasti pedagogických věd nebo vyšší odborné vzdělání v oboru vzdělání zaměřené na přípravu pedagogických asistentů nebo sociální pedagogiku. Asistentovi pedagoga stačí mít k vykonávání svojí profese podle tohoto zákona středoškolské vzdělání s maturitní zkouškou v oboru vzdělání příprava asistentů pedagoga nebo pouze středoškolské vzdělání s výučním listem získaným studiem pedagogiky. Tuto profesi může vykonávat i člověk, který má základní vzdělání a absolvoval studium ve vzdělávacím programu pro asistenty pedagoga v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných stanovuje hlavní činnosti asistenta pedagoga. Je to pomoc s komunikací žákům ve škole, pomoc pedagogům při výchovné a vzdělávací činnosti a pomoc pedagogům při spolupráci s rodiči a jejich komunitou.

V dnešní době působí asistent pedagoga v přípravných třídách běžných i speciálních škol, v běžných školách a speciálních školách. Pracovní náplň asistenta pedagoga stanovuje ředitel školy podle potřeb. Pracovní náplň můžeme rozumět pomoc žákům při zvykání si na školní prostředí, pomoc pedagogům při individuální práci s žáky, rozvíjení komunikace u žáků a spolupráce s pedagogy při organizování mimoškolních aktivit (Bartoňová, Vítková 2007). Možnosti pracovní náplně, kterou stanovuje ředitel školy, se téměř shodují s činnostmi asistenta pedagoga, které stanovuje vyhláška

č. 73/2005 Sb.

Aktuálním požadavkem doby je též zřizování funkce romského asistenta pedagoga. Jednou z hlavních funkcí tohoto asistenta je pomoc pedagogovi při spolupráci s romskou rodinou nebo celou komunitou, ve které dítě žije. Romský asistent také pomáhá odstraňovat jazykovou bariéru mezi pedagogem a žákem. Pro samotné dítě se může romský asistent stát vzorem (Bartoňová, Vítková 2007). „*Ve školním roce 2005/2006 pracovalo ve školách a školských zařízeních ČR 283 asistentů pedagoga, jejich činnost byla zaměřena především na podporu žáků romského etnika.*“¹⁵ „*196 asistentů pedagoga pocházelo z romské komunity nebo asistentky měly manžela z romské komunity.*“¹⁶ Podle mého názoru je dobře, když v přípravných třídách, kde je mnoho dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, je zřízena funkce asistenta pedagoga. Dále si myslím, že ve třídách na speciálních školách by nebyla možná kvalitní výuka, kdyby tam nepůsobil asistent pedagoga, protože jeden speciální pedagog by se nestačil věnovat individuálně každému dítěti.

Asistent pedagoga může mít uplatnění i v běžných třídách, kde jsou žáci se specifickými poruchami učení. Asistent může pomoci utvářet žákovi pracovní návyky při výkladu učiva, při práci s dětmi, která je stanovená individuálním vzdělávacím plánem a při komunikaci s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků.

1.5 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol

Na přelomu 18. a 19. století vznikalo mnoho ústavů pro jedince s různým druhem postižení. Do nich byli jedinci umístováni a zároveň byli segregováni od společnosti. Naše speciální školství bylo v té době na velmi dobré úrovni. Děti byly rozdělovány dle stupně postižení do různých speciálních škol. Po sametové revoluci jsme byli kritizováni za to, že tyto jedince vyčleňujeme ze společnosti. A tak na začátku 90. let byly některé děti s postižením zařazovány do běžných škol a začalo se hovořit o školské integraci. V roce 1991 byla přijata vyhláška o základních školách, která umožňovala začlenit děti s postižením do běžných škol (Bartoňová, Vítková 2007).

Po vyšetření dítěte ve speciálně pedagogickém centru, v pedagogicko-psychologické poradně a u lékaře je rodičům navržena škola, která by měla být pro jejich

¹⁵ BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2007. s. 140. ISBN 978-80-7315-158-4

¹⁶ BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2007. s. 140. ISBN 978-80-7315-158-4

dítě nejlepším řešením. Proto může být v případě těžkého postižení navržena speciální škola anebo v případě lehčího postižení navržena integrace žáka do běžné školy.

Pokud je dítě se speciálními vzdělávacími potřebami zařazeno do běžné třídy, je zapotřebí mu uzpůsobit výuku. Většinou to vede k zařazení skupinové práce, zvolení jiných metod a forem výuky. Důležitý úkol má také pedagog, protože je zapotřebí, aby žák nebyl kolektivem vyčleňován. Než žák nastoupí do běžné třídy, měl by učitel ostatní žáky seznámit s jeho postižením (Müller 2001).

Pokud navštěvuje školu tělesně postižený žák, musí mít podle Müllera stanovené takové podmínky ve vzdělávání, které mu umožní rovnocenné vzdělávání s intaktními žáky. K nevidomému žákovi by měl učitel přistupovat individuálně, dát mu delší čas na vypracování zadaného úkolu a umožnit mu pracovat se speciálními pomůckami. Pro nevidomé žáky na některých běžných základních školách může být zřízena funkce asistenta pedagoga, popřípadě může mít žák osobního asistenta.

Do běžných škol jsou také zařazovány děti se sluchovým postižením. Nejčastěji jsou to děti nedoslýchavé, které používají sluchadlo. Pokud dítě neslyší vůbec nebo má v běžné škole problémy, tak je lepší, aby navštěvovalo speciální školu pro sluchově postižené (Müller 2001).

Pokud učitel má ve třídě žáka mentálně postiženého, nemusí mít vystudovanou speciální pedagogiku. Je ale vhodné, aby učitel spolupracoval se speciálně pedagogickým centrem (SPC) nebo pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP). Při přijetí žáka s mentálním postižením do běžné školy je zapotřebí zřídit funkci asistenta pedagoga. Pro bezproblémové začlenění žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ je nutné vytvořit tzv. integrační tým. Členy týmu by měli být: třídní učitel, rodič nebo zákonný zástupce žáka, pracovník SPC nebo PPP, třídní asistent, zástupce vedení školy a další odborníci, kteří pomáhají při integraci žáka. Integrační tým by měl žákovi vytvořit individuální vzdělávací plán (Müller 2001). „*Začlenění dítěte s mentálním postižením do běžné třídy ZŠ je náročné z hlediska profesionálního chování a jednání učitele – úrovně jeho komunikačních dovedností, schopností vytvářet pozitivní atmosféru ve třídě, vedení výuky a metodiky vyučování atd.*“¹⁷

¹⁷ MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. s. 256. ISBN 80-244-0231-9

V posledních letech se vzdělávání dětí s postižením stalo úkolem všech škol a ne pouze škol speciálních.

Při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné školy je důležitá spolupráce rodiny a školy. Učitel by se ale neměl integrovanému žákovi věnovat na úkor ostatních žáků.

V současné době vzniká mnoho škol, do kterých mohou být integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. K tomu pomohl i RVP ZV, který tuto integraci otevřeně podporuje. V jeho části D jsou uvedeny principy, které integrační proces posilují.

2. kapitola: Charakteristika základní školy a základní školy speciální

2.1 Místo Základní školy, Hradec Králové, M. Horákové 258 ve vzdělávacím systému

Vzdělávání žáků na této základní škole je vymezeno školským zákonem č. 561/2004 Sb. Na škole se již vyučuje 32 let. Zřizovatelem školy je Magistrát města Hradec Králové. Statutárním orgánem školy je ředitel PaedDr. Miroslav Kudyvejs. Statutárním zástupcem ředitele školy je Mgr. Pavel Petr. V letošním roce navštěvuje školu 690 žáků, z toho jich 393 chodí na první stupeň. V současné době zde pracuje pouze sedm mužů ve funkci pedagogických pracovníků. Z toho na prvním stupni učí jeden muž dvě hodiny informatiky. Základní škola Milady Horákové obdržela certifikát Fakultní škola Univerzity Hradec Králové. To znamená, že podepsala smlouvu s univerzitou o vedení praxe, a tak studenti univerzity chodí na praxi do této školy. Škola vypracovala vzdělávací program s názvem Od hraní k vědění, o němž se podrobněji zmíním v podkapitole Plnění rámcového vzdělávacího programu na ZŠ Milady Horákové v Hradci Králové. Škola poskytuje možnost žákům od 6. ročníku navštěvovat třídy s rozšířenou výukou matematiky, fyziky, chemie a informatiky. Škola má velmi dobré materiální vybavení např. informační centrum školy (knihovna), které je podporováno granty z Evropské unie. Pomocí tohoto projektu by se děti měly naučit pracovat s informacemi, které získávají z různých informačních zdrojů (internet, kniha, časopis). Škola dále nabízí žákům velké množství volitelných předmětů např. druhý cizí jazyk, cvičení z českého jazyka a matematiky, keramiku, sportovní hry, elektrotechnické práce a vaření. Škola také umožňuje žákům vybrat si ve volném času z velkého množství kroužků např. cizí jazyky, výtvarné kroužky, hru na kytaru nebo zobcovou flétnu, šachy, programování, letecké modelářství, dramatický kroužek a sportovní kroužky. Nedílnou součástí školy je školní družina, která funguje od pondělí do pátku od 6:15 do 16:45 hod. Činnost školní družiny je součástí ŠVP. Školní družina pro děti připravuje zajímavé programy. Za všechny programy bych jmenovala Čarodějnické odpoledne a Drakiáda ve školní družině. Učitelé společně s vychovatelkami jezdí s dětmi pravidelně na školy v přírodě nebo školní výlety.¹⁸

2.2 Místo Mateřské školy, Speciální základní školy a Praktické školy, Hradec Králové ve vzdělávacím systému

Speciální základní škola je součástí komplexu škol, které mají jednotný název: Mateřská škola, Speciální základní škola a Praktická škola, Hradec Králové. Do tohoto zařízení patří

¹⁸ Informace obsažené v této kapitole byly konzultovány se zástupkyní ředitele ZŠ, Hradec Králové, M. Horákové 258 Mgr. Danou Půhonou.

mateřská škola, přípravná třída, základní škola praktická, základní škola speciální, praktická škola a školní družina. V budově školy se nachází i speciálně pedagogické centrum, které provádí diagnostiku. Vzdělávání žáků na této škole upravuje zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Speciální školy zajišťují vzdělávání osobám s mentálním postižením od předškolního věku do dospělosti. Základní škola speciální je příspěvková organizace, která je zřizována Královéhradeckým krajem. Statutárním orgánem je ředitel PaedDr. Pavel Svoboda, statutárním zástupcem ředitele školy Mgr. Jitka Záleská, která je zároveň zástupkyní pro první stupeň. Základní školu speciální navštěvují žáci s mentálním postižením, kteří nevládají požadavky základní školy praktické. Do základní školy speciální letos chodí 53 dětí. Ve speciálních třídách vyučují hlavně paní učitelky. Pouze jeden pan učitel zde učí čtyři hodiny tělesné výchovy. V této škole nejsou třídy rozděleny podle prvního a druhého stupně, ale podle aktuálních výkonů žáků. Do jedné třídy mohou chodit společně žáci prvního a druhého stupně. Základní škola speciální je rozdělena do 8 tříd. Speciální třídy jsou tři, autistické třídy jsou rovněž tři a rehabilitační třídy jsou dvě. Tuto školu navštěvují děti s mentálním postižením (i s hlubokým mentálním postižením), s autismem, s Downovým syndromem, jeden chlapec má Aspergerův syndrom a jsou zde také děti s mentálním postižením a k tomu přidruženým tělesným postižením. Žáci navštěvující auti-třídou se nemusí vzdělávat jen podle osnov základní školy speciální, ale i podle osnov základní školy nebo základní školy praktické. Podle jakých osnov se mají žáci s autismem vzdělávat je stanoveno v jejich individuálních vzdělávacích plánech. Aby žák byl přijat do této školy, je zapotřebí 2krát vyšetření psychologem a pedagogicko-psychologickou poradnou, zápisní list (žádost rodičů o přijetí žáka) a souhlas dětského lékaře. Teprve poté může ředitel napsat rozhodnutí o přijetí. Do základní školy speciální chodí mnoho žáků z vyšších ročníků základní školy. Je to způsobené tím, že rodiče si nechtějí přiznat, že jejich dítě nevládne požadavky základní školy. Na zápis do základní školy speciální chodí většinou děti, kteří s rodiči docházejí do speciálně pedagogického centra nebo kterým to doporučil dětský lékař. Areál budovy byl postaven přímo pro účely speciální školy. Ve škole se začalo vyučovat v září 2000. Interiér je moderně a účelně vybaven. Učitelé zde mají k dispozici mnoho pomůcek, které jim usnadňují výuku. Pro odreagování dětí od učení jsou ve škole různé herny (např.: místnost s legem a místnost s balóny), které jsou ve velké míře využívány. Ve vestibulu školy stojí voliéra, ve které se nalézají papoušci

a terárium, kde chovají zakrslé králíky. Děti se velmi rádi chodí na zvířata dívat. Škola nabízí žákům mnoho uměleckých a sportovních kroužků. Součástí školy je školní družina, která je otevřená od 6:00 do 16:00 hod. Ve školní družině se setkávají děti s hlubším mentálním postižením s ostatními spolužáky. Se školou úzce spolupracuje Občanské sdružení rodičů při Speciálních školách. Díky tomuto sdružení vznikají projekty, jako je dětský divadelní soubor Slunovrat, Snoelezen – vybudování relaxační místnosti pro děti a poskytování relaxační terapie Snoelezen a Canisterapie – rehabilitace pomocí psů.¹⁹

2.3 Odlišná příprava učitelů na Základní škole, Hradec Králové, M. Horákové 258 a na Mateřské škole, Speciální základní škole a Praktické škole, Hradec Králové

Na ZŠ, Hradec Králové, M. Horákové 258 jsou učitelé povinni mít dosažené vzdělání podle § 7 a § 8 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Na Speciální základní škole působí speciální pedagogové, kteří získali kvalifikaci podle § 18 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Na ZŠ, Hradec Králové, M. Horákové 258 působí 31 učitelů. Všichni mají vystudovanou pedagogickou fakultu. 15 učitelů působí na prvním stupni a 16 na druhém stupni. Na Speciální základní škole, Hradec Králové působí 11 speciálních pedagogů a všichni jsou plně kvalifikováni.

2.4 Plnění rámcového vzdělávacího programu na Základní škole, Hradec Králové, M. Horákové 258

Základní škola Milady Horákové patří mezi pilotní školy, na kterých se ověřoval Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Proto ředitel školy zavedl školní vzdělávací program Od hraní k vědění ve všech ročnících najednou. Na ostatních základních školách byl RVP ZV zaváděn postupně, nejprve v 1. a 6. ročníku, následně v 2. a 7. ročníku atd. Na tvorbě ŠVP pracovali všichni pedagogičtí pracovníci školy. Vznikal během školních let 2003/2004 a 2004/2005 rozpracováním RVP ZV, ale zároveň je upraven pro základní školu a její podmínky. Program je zpracován tak, aby se mohl v případě potřeby měnit a vylepšovat. ŠVP Od hraní k vědění obsahuje identifikační údaje, charakteristiku školy, učební plán, osnovy, průřezová témata, hodnocení a autoevaluaci, přílohy ŠVP, hodnocení v jednotlivých předmětech 1. a 2. stupně. Název programu Od hraní k vědění má podle tvůrců zastupovat známé vyjádření škola hrou, proto se

¹⁹ Informace v této podkapitole byly konzultovány se zástupkyní ředitele Mateřské školy, Speciální základní školy a Praktické školy, Hradec Králové Mgr. Jitkou Záleskou.

pedagogové snaží zapojovat hru účelně do vyučování. Podle učebního plánu jsou žáci seznamováni s velkým množstvím učebních oborů, aby do budoucna měli alespoň základní znalosti z každého oboru. Pedagogové do ŠVP zahrnují i další aktivity. Za všechny bych zmínila mimořádný program poslední školní den před vánočními prázdninami, projektové dny, čarodějnické vymetání nebo pasování žáků 5. tříd na žáky druhého stupně. Stejně jako v RVP ZV jsou i zde vyzdvíženy klíčové kompetence. Proto tvůrci tohoto ŠVP k tomu vedou své veškeré pedagogické působení. Škola se snaží, aby si žáci osvojili čtyři základní gramotnosti. Zařadila do nich občanskou (politickou), jazykovou, informační a metodologickou gramotnost. Občanská gramotnost znamená, že ve škole by se měl učit, jak se stát slušným občanem. Pokud je člověk jazykově gramotný, dobře komunikuje v mateřském jazyce a k tomu se učí i jazyky cizí. U informační gramotnosti je kladen důraz na porozumění informacím a samozřejmě na práci s počítačem. Metodologická gramotnost zahrnuje umění řešit problémy. Základní cíl školy: *„Poskytnout každému jedinci vzdělání, které rozvine jeho schopnosti a kultivuje jeho charakter i postoje. Vybavit jej základními znalostmi a dovednostmi, aby se v životě uplatnil, aby dokázal plnit povinnosti svobodného občana v demokratické společnosti. Přispět k utváření osobnosti spojující v sobě svobodu a zodpovědnost.“*²⁰ Obsah vzdělávacích oblastí je rozdělen v ŠVP do jednotlivých předmětů. Ty se dále dělí na předměty povinné, předměty volitelné (ty jsou povinné, ale žáci si mohou vybrat z určité nabídky), předměty nepovinné (z nich si žák nemusí zvolit ani jeden předmět) a zájmové kroužky organizované školou. Ve vzdělávacím programu samozřejmě nechybí průřezová témata, která jsou zařazena na 1. i na 2. stupni ve všech předmětech. Hodnocení v 1. třídě je slovní a od 2. třídy se známkuje. V roce 2004–2005 proběhla na škole kontrola České školní inspekce a škola si svůj nový ŠVP zdárně obhájila.

2.5 Plnění rámcového vzdělávacího programu na Mateřské škole, Speciální základní škole a Praktické škole, Hradec Králové

Na Speciální základní škole se ještě neučí podle Rámcově vzdělávacího programu pro obor vzdělání základní škola speciální. Speciální základní škola Hradec Králové již ale dokončuje školní vzdělávací plán, podle kterého by se mělo v budoucnu začít učit. Bohužel ještě není vytvořen Manuál pro tvorbu školních vzdělávacích programů, který by měl

²⁰ Vzdělávací program ZŠ M. Horákové [online]. c2010 [cit. 2010–1-7]. URL: <<http://www.zshorakhk.cz/skola/svp/index.htm>>.

školám při zpracovávání ŠVP pomoci. Od 1. 9. 2010 by se mělo podle RVP ZŠS začít učit. Ředitel školy ještě ale neví, jestli bude zaveden hned do všech tříd základní školy speciální nebo jen do některých.

2.6 Pedagogický asistent na Mateřské škole, Speciální základní škole a Praktické škole, Hradec Králové

Na této škole působí osm asistentů pedagoga. Někteří pracují na zkrácený úvazek, takže po přepočtení na plný úvazek se jedná o 5,5 asistentů pedagoga. Asistenti pedagoga musí mít na této škole dosaženou odbornou kvalifikaci podle § 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Na škole jsou proto, aby se mohlo k žákům individuálně přistupovat. V některých třídách se asistenti pedagoga věnují nejslabším žákům, v jiné třídě se žáci rozdělí mezi speciálního pedagoga a asistenta pedagoga a učí se v menších skupinách.²¹

2.7 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do Základní školy, Hradec Králové, M. Horákové 258

Na ZŠ, Hradec Králové, M. Horákové 258 je integrováno 49 dětí. Jsou u nich diagnostikovány tyto poruchy: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie nebo různé kombinace těchto poruch. Tito žáci jsou zařazeni v běžných třídách, ale mají toleranci v hodnocení a individuální přístup učitelů v některých předmětech podle druhu poruchy. 24 žáků ze 49 chodí 1x týdně 25 minut na reedukaci poruchy učení k paní učitelce, která se tím zabývá. Dva žáci páté třídy byli doporučeni pedagogicko-psychologickou poradnou, aby chodili do základní školy praktické, ale rodiče to odmítli. Chodí tedy do běžných tříd, ale vzdělávají se podle individuálního vzdělávacího plánu, jehož výstupy jsou stanoveny podle praktické školy. Kromě těchto 49 dětí má několik dalších určeno ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou). Tyto děti mají většinou upravený režim s hygienou práce.²²

²¹ Informace v této podkapitole konzultovány s ředitelem Mateřské školy, Speciální základní školy a Praktické školy, Hradec Králové PaedDr. Pavlem Svobodou.

²² Informace v této podkapitole konzultovány se zástupkyní ředitele ZŠ, Hradec Králové, M. Horákové 258 Mgr. Danou Půhonou.

3. kapitola: Metodologie výzkumu

3.1 Cíle výzkumu

Tento projekt si klade za cíl zjistit a popsat rozdíly v přístupu učitelů k žákům na základní škole a speciální škole. Jedná se o kombinaci kvalitativního a kvantitativního výzkumu. Pro sběr dat byla zvolena v první části technika rozhovorů s učiteli na ZŠ, Hradec Králové, M. Horákové 258 a s učiteli na Speciální základní škole, Hradec Králové a ve druhé části dotazníky rozdané těm stejným učitelům. Pro účely analýzy bylo náhodným výběrem zvoleno 7 učitelů v každé škole. Rozhovory byly nahrávány na diktafon, následně přepisovány a vyhodnocovány. Rozhovor byl polostrukturovaný, takže respondenti odpovídali na předem připravené otázky. Rozhovor se skládal ze 30 otázek, z nichž 17 se týkalo spíše první hypotézy a 13 druhé hypotézy, i když se témata občas prolínala. Dotazník obsahoval 20 vyučovacích metod a pedagogové měli vybrat 5 metod, které ve vyučování používají nejčastěji. Cílem první části rozhovoru bylo zjistit, zda se liší přístup učitelů k žákům na základní škole a na speciální škole. Cílem dotazníku a druhé části rozhovoru bylo zjistit, zda se liší používání vyučovacích metod na běžné základní škole od základní školy speciální. Pro anonymitu respondentů byli pedagogové ze ZŠ, Hradec Králové, M. Horákové 258 označeni P1 – P7 (P = pedagog), speciální pedagogové z Mateřské školy, Speciální základní školy a Praktické školy, Hradec Králové, kteří vyučují na Speciální základní škole, označeni S1 – S7 (S = speciální pedagog), seřazení na obou školách bylo určeno podle délky pedagogické činnosti (P1 a S1 učitelé, kteří vykonávají svoji práci nejkratší dobu a P7 a S7 učitelé vykonávající svoji profesi nejdelší dobu).

3.2 Výzkumný problém

Do jaké míry se liší práce učitelů na základní škole a základní škole speciální?

3.3 Hypotézy

- 1) Učitelé na speciální škole mají k žákům osobnější přístup než učitelé na základní škole.
- 2) Učitelé na speciální škole používají jiné metody ve vyučování než učitelé na základní škole.

4. kapitola: Analýza a interpretace výzkumu

4.1 Analýza výsledků rozhovoru

Na obou školách učí převážně ženy, proto byly rozhovory pořizovány s nimi. Ve třídách Speciální základní školy, Hradec Králové učí převážnou většinu předmětů třídní učitelka, proto na ZŠ, Hradec Králové, M. Horákové 258 byli respondenti vybráni z 1. stupně, kde je situace obdobná. Kdyby byli vybráni učitelé z 2. stupně ZŠ, Hradec Králové, M. Horákové 258, mohlo by dojít k chybným výsledkům, protože někteří učí žáky pouze jednu hodinu v týdnu a téměř žáky neznají. Pro školy byly zvoleny zkratky: ZŠ, Hradec Králové, M. Horákové 258 jsem označila ZŠ MH a Speciální základní školu, Hradec Králové jako SZŠ HK.

První otázka byla zaměřená na kvalifikovanost učitelů. Pedagogové na ZŠ MH jsou podle odpovědí v rozhovoru dostatečně kvalifikováni k vykonávání svojí profese. P1 má dokonce vystudovanou speciální pedagogiku. Na SZŠ HK mají všichni vystudovanou speciální pedagogiku. Dvě učitelky vystudovaly pedagogiku pro základní školu a později si dodělaly speciální pedagogiku.

Druhá otázka se zabývala délkou vykonávání profese učitele. Na ZŠ MH tvoří průměr délky vykonávání profese 23 let a na SZŠ HK 15 let. Pro zajímavost P1 učí 10 let a S1 3 roky, P7 32 let a S7 36 let.

Třetí otázka měla zjistit, zda se učitelé zajímají o to, co dělají děti mimo školu. Ze ZŠ MH odpovědělo 6 respondentů kladně a P6: *„Zajímám se, když děti začnou, ale sama se neptám.“* Na SZŠ HK odpověděli všechny učitelky kladně. S2: *„Určitě, jsem v každodenním kontaktu s rodiči. Předáváme si informace, jestli bylo vše v pořádku, abychom mohli odhalit nějakou příčinu chování. Někdy se příčina nezjistí.“*

Odpovědi obou skupin byly téměř shodné.

Čtvrtá otázka byla otevřenější, protože měla zjistit, zda mají pedagogové s dětmi ve třídě nějaké rituály, popř. jaké. Na ZŠ MH odpovědělo 6 respondentů kladně a jeden záporně. Mezi nejčastěji vyjmenovaný rituál patřilo zpívání písniček. To se objevilo u poloviny respondentů, kteří odpověděli kladně na otázku. Další odpovědi, které byly uvedeny 2x, jsou povídání si o tom, co dělali žáci o víkendu a pozdrav. Na SZŠ HK všichni respondenti odpověděli kladně. Nejčastěji zaznělo říkání si rozvrhu pro daný den (3x) a uvedení dne a ročního období na začátku vyučování (3x). 2 učitelky s dětmi často zpívají a dvě se baví s dětmi, co dělaly o víkendu.

Rituály se na školách výrazně liší, protože děti na základní škole speciální vyžadují jisté rituály, které se na běžné ZŠ nemusí používat např. rozvrh dne, opakování každý den, co je

za den. Na obou školách se vyskytl rituál zpívání písniček a povídání si o tom, co děti dělaly o víkendu. Tato otázka může být ovlivněná tím, že při odpovědi záleželo, na co si učitelky vzpomněly a co ony považují za rituál. Nemyslím si, že by učitelka ze ZŠ MH, která odpověděla záporně, se s dětmi ani nepozdravila. Jen to zřejmě nepovažuje za rituál.

Pátá otázka se zajímala o to, jestli učitelky dávají možnost dětem mluvit pravidelně o svých mimoškolních zážitcích. Na ZŠ MH odpověď zazněla 6x ano a P6: „*Ne, jen když se to hodí.*“ Na SZŠ HK všechny učitelky odpověděly ano. A nejčastěji si s dětmi povídají v pondělí ráno o tom, co bylo o víkendu.

Zde byly odpovědi na obou školách téměř totožné.

Šestá otázka se ptá, jestli je ve třídě schránka důvěry. Na ZŠ MH jí mají zřízenou 2 učitelky a na SZŠ HK ji nemá nikdo. Argument respondentů na SZŠ HK byl, že tyto děti nejsou schopni do této schránky něco napsat.

V budově obou škol je zřízena centrální schránka důvěry.

Sedmá otázka se zajímá, jestli učitelé berou větší ohled na chronicky nemocné děti a pokud ano, v kterých činnostech. Na ZŠ MH odpovědělo 6 respondentů, že ohled berou. A jedna učitelka odpověděla, že s chronicky nemocnými dětmi nemá problémy. P6: „*Ano musí se, beru ohled v tělesné výchově, když na to mají papír, tak se musí.*“ Na SZŠ HK odpovědělo 6 respondentů kladně, tedy berou na tyto děti ohledy. S1: „*Nemám chronicky nemocné děti, mám autisty.*“ Podle odpovědí učitelek na SZŠ HK berou ohledy na každé dítě, protože všechny děti mají individuální plán.

Téměř všechny učitelky z obou škol berou na chronicky nemocné děti ohled, a pokud je zrovna neučí, tak odpovídaly, že kdyby je měly, tak by na ně ohledy braly.

U osmé otázky odpovídaly učitelky, zda by byly ochotny při dlouhodobé nemoci dítěte chodit ho doučovat domů. Na ZŠ MH odpověděly všechny učitelky, že jsou ochotny chodit dítě doučovat domů, jen jedna se s tím nesetkala. Na rozdíl od ZŠ MH odpovědi na SZŠ HK nebyly tak jednoznačné. Pouze 2 učitelky odpověděly, že by byly ochotny chodit dítě doučovat domů při dlouhodobé nemoci. Další dvě odpověděly, že na této škole existuje jiný způsob pro toto řešení. Tím je, že při jiné formě výuky, kdy dítě nemůže docházet do školy, je škola povinna chodit dítě doučovat domů. To platí i při dlouhodobé nemoci, kdy žák nemůže opustit dům. Pokud žák bydlí daleko od školy, kterou normálně navštěvuje, tak učitelé z této školy mohou za ním dojíždět, anebo škola zajistí doučování učitelkou z tamní školy. S3: „*U nás je spolupráce s rodiči na velmi dobré úrovni, takže při dlouhodobé nemoci není problém se domluvit s rodiči, aby postupovali ve výuce sami.*“ Další dvě odpovědi zazněly, že se s tím respondenti nesetkali.

Zde bych vyzdvihla ochotu učitelek na ZŠ MH chodit doučovat děti domů.

Devátá otázka se zajímala, jestli učitelky pořádají nějaké akce pro děti a rodiče mimo školu. Na ZŠ MH odpověděly 4 učitelky kladně. V odpovědích zaznělo pořádání besídek a ježdění s dětmi na kole. Jedna učitelka odpověděla, že to moc nejde pořádat, protože učí 1. a 2. třídu a rodiče ani nejeví zájem o nějaké takové akce. P6: *„Ne, už nemám sílu, školy v přírodě ano, od rána do večera se jim tam věnuji.“* Naopak P7, která učí ještě o rok déle, jezdí s dětmi na kole a na bruslích. Na SZŠ HK odpověděly také 4 učitelky kladně. Jedna odpověděla, že se účastní celoškolských akcí, ale ona nic nepořádá, protože nevidí zájem rodičů. S3 se setkávají společně s dětmi i rodiči. Všichni dohromady jezdí na výlety a dokonce loni byly u jedněch rodičů na opékání. S3: *„Rodiče se mají rádi a jsou taková správná parta.“*

Zde zase jsou výsledky dost podobné, a proto záleží na osobnosti učitele, jestli má chuť pořádat nějaké akce pro děti a rodiče mimo školu. Nelze tedy říci, že učitelé na ZŠ MH pořádají pro děti více mimoškolních akcí než učitelé na SZŠ HK. Samozřejmě to neplatí ani obráceně.

Desátá otázka se ptala učitelů, jestli zvou rodiče do hodin vyučování. Na ZŠ MH pouze jedna učitelka zve rodiče do hodin vyučování. 4 učitelky odpověděly, že rodiče nezvou, ale kdyby měli zájem se přijít podívat, tak se tomu nebrání. 2 učitelky odpověděly, že nezvou. Na SZŠ HK také 2 učitelky nezvou rodiče do hodin. Naopak 3 učitelky ano a 2 nezvou, ale nebrání se tomu, když rodiče si o to zažádají.

U této otázky se odpovědi obou skupin zase téměř neliší.

Jedenáctá otázka zjišťovala, jestli učitelé provádějí pravidelné společné konzultace s rodiči a žáky. Na ZŠ MH odpověděly 3 učitelky, že konzultace mají pouze s rodiči. Čtyři řekly, že také dělají konzultace s rodiči, ale kdyby bylo zapotřebí, tak i s dětmi. P1: *„Pokud řeším výchovný problém, tak nechávám na rodičích, jestli chtějí, aby tam bylo dítě nebo ne. Když chtějí, tak to řešíme dohromady, jinak se to snažím oželit. Když na třídních schůzkách řeším něco tajného, co děti nemají vědět, tak pak ne.“* Na SZŠ HK zazněla odpověď ano 5x. Bohužel ji zpochybním tím, že učitelky odpovídaly na to, že mají pravidelné konzultace, ale neodpovídaly, že jsou dohromady i s dětmi. Protože se o nich v odpovědích vůbec nezmiňovaly na rozdíl od učitelek na ZŠ MH. Pouze S5: *„S rodiči ano.“* S7 popsala, že pravidelné konzultace probíhají v září a jsou celkem 4x do roka a kromě těchto konzultací má každý pedagog jednu konzultační hodinu v týdnu.

Zde bych odpovědi nehodnotila ve prospěch SZŠ HK, protože konzultace s rodiči probíhají na obou školách.

Dvanáctá otázka se zajímala o to, jak se liší spolupráce s rodiči bezproblémových od spolupráce s rodiči problémových žáků. Zároveň, jak by učitelé ohodnotili spolupráci s rodiči problémových žáků. 4 učitelky se vyjádřily ve smyslu, že se spolupráce samozřejmě liší. Dvě odpověděly, že s tím nemají špatnou zkušenost a P1 řekla, že to záleží na osobnosti rodičů. Někteří mají problémové děti a snaží se a někteří mají také problémové děti, ale rodiče nejeví zájem o školu. Podobnou odpověď měly další 4 učitelky. Naopak P7: *„Nemám ani s těmito rodiči nějaké velké problémy.“* P3: *„Pokud rodič má zájem to řešit tak dobře, pokud rodič nemá zájem, tak přes to nejede ani vlak.“* Na SZŠ HK odpověděly 3 učitelky, že v těchto třídách nemají problémové děti, takže se s rodiči domluví bez problému. Zbytek učitelek odpověděl, že se spolupráce samozřejmě liší. Největší problém je s problémovými dětmi, které jsou z problémových rodin. S3: *„Já si říkám, že mám teď štěstí, že složení třídy je takové, jaké je, že jediný problém jsou handicap, které dětem brání v pokroku, jak bychom si přáli.“*

Poměr odpovědí učitelek na obou školách je stejný. 4 odpovědi zazněly, že se spolupráce liší a na ZŠ MH dvě a SZŠ HK tři, že s tím nemají momentálně problémy. Tyto odpovědi nám také neukazují různé přístupy učitelů.

Třináctá otázka byla zaměřena na zjištění, jestli učitelé probírají kulturu žáka, který je jiného etnika. Na ZŠ MH 4 učitelky ještě neměly ve třídě žáka jiného etnika. Tři odpověděly, že mají. Ukazují si s dětmi na mapě, odkud děti jiného etnika jsou a mluví s nimi o tom, jak tam slaví Vánoce. Na SZŠ HK se s dítětem jiného etnika ve třídě nesetkaly 3 učitelky. Zbytek učitelek se s tím setkal a ve třídách to s dětmi probíraly. S4: *„Mám jedno dítě cizí národnosti. Na úrovni na jaké jsou schopni to chápat, to probíráme, jaké to bylo tam, jaké je to tady a normální zvyky.“* S2: *„V původní třídě jsem měla holčičku ze smíšeného manželství. Tatínek byl Japonec a maminka Češka. Holčička má národnost českou. Děti se samozřejmě ptaly, tak jsme říkali, že očička má taková, že děti jsou různé národnosti, že žijí dál, mají žlutější pleť, ale že to ničemu nevadí, že tahle holčička je na všechny hodná.“*

Pokud mají učitelé obou škol žáka jiného etnika, snaží se s dětmi o tom mluvit. Jen je rozdíl mezi školami v tom, že učitelé na SZŠ HK to žákům vysvětlují na takové úrovni, na jaké to jsou žáci schopni pochopit.

Čtrnáctá otázka se dotazovala, jak by učitelka řešila diskriminaci ve třídě. Na ZŠ MH by to 5 učitelek řešilo s diskriminovaným žákem odděleně od třídy a pak se zbytkem třídy. 2 učitelky by to řešily s celou třídou dohromady. Z těchto sedmi dotazovaných, to řešily čtyři. P3 když řešila tento problém ve třídě, tak jednala s institucemi, které se tímto

problémem zabývají a zařídila účast třídy na různých besedách, zaměřujících se na diskriminaci. Na SZŠ HK odpověděly všechny učitelky, že zde se tento problém nevyskytuje. 3 učitelky kdyby to musely řešit, tak by mluvily zvlášť s diskriminovaným žákem a pak se zbytkem třídy. S2 k tomu navíc řekla: „*Nikdy by ze školy nemělo odejít šikanované dítě, ale ten, co šikanoval.*“ Zajímavá, ale pravdivá byla odpověď S3: „*Netýká se nás to, tyto děti nejsou schopny diskriminace, ale někdy jsou samy terčem, tak to probíráme všichni společně.*“

Odpovědi učitelek na obou školách nelze porovnat, protože je pravda, co řekla učitelka S3, že na SZŠ HK spíš řeší problémy, kdy děti jsou šikanované někým, kdo není ze třídy. Na ZŠ MH mě překvapily odpovědi dvou učitelek, které by diskriminaci řešily dohromady. Myslím si, že dnes existuje mnoho literatury, která se zabývá touto problematikou, a můžeme se v ní dočíst, že diskriminace se má řešit zvlášť.

Patnáctá otázka se ptala na názor učitelů, jestli si myslí, že jsou dostatečně kvalifikováni k vykonávání svojí profese. Na ZŠ MH a na SZŠ HK si všechny učitelky myslí anebo doufají, že jsou dostatečně kvalifikovány. P7: „*Kvalifikovaná snad jsem, ale spíš jsem opotřebovaná.*“ Většina se jich zmínila, že se snaží chodit na různá školení, aby se dále vzdělávaly.

Šestnáctá otázka se zajímala, jestli učitelé si myslí, že zvládají požadavky dnešní doby v profesi. 4 učitelky ze ZŠ MH odpověděly ve smyslu, že zvládají požadavky dnešní doby. Dvě se zmínily, že v dnešní době mají problémy s technikou, jako je počítač a interaktivní tabule. P6: „*No někdy ne, tak posledních 5 roků mám pocit, že bych potřebovala dělat něco jiného. Člověk už je opotřebovaný a potřebuje jiné podmínky. Proto chodíme na semináře a školení.*“ Na SZŠ HK odpověděly všechny učitelky kladně, že zvládají požadavky doby na jejich profesi. S6: „*Snažím se pořád vzdělávat, ale nevím, do jaké míry se mi to daří, protože ta práce je tak náročná.*“

Když porovnám odpovědi z otázek patnáct a šestnáct, tak musím konstatovat: Žádná učitelka si nemyslí, že by nemohla vykonávat svojí profesi. Zároveň většina z dotazovaných se zmínila o tom, že je důležité se sebevzdělávat.

Sedmnáctá otázka se ptala učitelů na ZŠ MH, jestli si myslí, že učitelé na základní škole speciální mají jednodušší práci než oni. Všechny učitelky odpověděly, že na základní škole speciální nemají jednodušší práci. Jedinou výhodou, která tam je, jsou menší počty žáků ve třídách. P5: „*Myslím, že ne. Mají nižší počty, ale práce je náročnější a výsledky nejsou tolik vidět.*“ Pro SZŠ HK byla otázka položena obráceně, jestli si respondenti myslí, že na běžné základní škole mají učitelé lehčí práci než oni. Zde odpovědělo 6 učitelek, že

práci nemají jednodušší, ale prostě jinou. S6: „*Nemohu soudit, mají úplně jinou práci. Nejhorší bude, až se naplní integrace mentálně postižených do běžných škol.*“ Zde bych odcitovala ještě další zajímavé odpovědi pedagogů ze SZŠ HK. S4: „*Prošla jsem si tím, všude je něco. Mají velké počty dětí ve třídách, hromady učení, děti s hyperaktivitou a dyslexií. U nás je ubíjející malý pokrok. Některé děti mají strop, takže deset let s nimi počítáme do 10. To je složitější na psychiku. Máme větší zodpovědnost za děti, protože nejsou soběstačné. Je to ale volnější, protože nemusíme striktně dodržovat osnovy.*“ A S3: „*Určitě ne, tam bych být nechtěla.*“

Rozdíl v práci učitelů na těchto dvou školách podle mě shrnula v rozhovoru učitelka označená S4. K tomu bych jen dodala, že práce je na každé škole jiná.

Nyní popíši otázky a odpovědi, které se spíše týkají vyučovacích metod, než přístupu učitelů k žákům. Ale jak jsem již zmínila, tak u některých otázek se to přesně nedá posoudit, do které kategorie patří.

Osmnáctá otázka se zajímala, jakým způsobem učitelé hodnotí žáky a jestli jim tento způsob vyhovuje. Na ZŠ MH se v 1. třídách užívá slovní hodnocení a od 2. tříd známkování. Dříve se začínalo známkovat až od třetí třídy, ale to nevyhovovalo rodičům žáků. 4 učitelky odpověděly, že jsou v první třídě pro slovní hodnocení a pak pro známkování. Jedna učitelka učí vždy žáky od třetí třídy, takže využívá pouze známkování, a to jí vyhovuje. Jedna odpověděla, že jí vyhovuje kombinace obou typů. To znamená, že napíše známku, ale k tomu slovně ještě připiše nějaký dodatek. P2 učí v 1. třídě: „*Já jsem pro známky, slovní hodnocení i obrázkové hodnocení. Souvisí to s věkem a konkrétně s dětmi. To poznáte, co děti chtějí. Někdo chce vidět známky, někdo nechce. Teď používám obrázkové hodnocení a jedničky s hvězdičkou. Na vysvědčení je slovní hodnocení.*“ 2 učitelky řekly, že by zvětšily stupnici pro hodnocení, protože pět známek jim nestačí. Na SZŠ HK hodnotí žáky na vysvědčení slovně. 2 učitelky se zmínily, že na děti spíše zapůsobí hmotná odměna než nějaká známka nebo slovní hodnocení. U dětí, které jsou těžce postižené, je vysvědčení spíše pro rodiče. 3 učitelky řekly, že v hodinách hodnotí známku. Ovšem ony při hodnocení používají známku 1 nanejvýše známku 2. Jak řekla S1: „*Například jeden žák dostává jedničky motivačně, i když na ně nemá, ale pokud mu to má pomoci, tak mu je klidně dám.*“ S tím souhlasí i S3: „*My hodnotíme děti známku do žákovské knížky. Oni tu jedničku moc potřebují. Nejhorší známka je jedna mínus, dvojku by neunesly.*“

Na SZŠ HK je důležité, aby hodnocení činilo dětem radost a dále je motivovalo. Tomuto hodnocení se přibližuje hodnocení žáků ZŠ MH v první třídě. Od druhé třídy jsou děti hodnoceny podle dosažených výsledků.

Devatenáctá otázka měla zjistit, jestli učitelé při psaní vysvědčení vycházejí pouze ze známek, které žák nasbíral během roku. Na ZŠ MH odpovědělo 6 učitelek, že nevychází při psaní vysvědčení pouze ze známek, které žák nasbíral během roku. Jen P6: *„Nevím, no samozřejmě že je znám, dvojka je široká známka, tak koukám, jak pracuje v hodině a jak je aktivní. Jednička je jasná.“* 2 učitelky řekly, že vychází z toho, jaký děti mají zájem, protože některé děti mají na jedničku, jiné ne. Takže hodnotí děti za snahu a za aktivitu v hodině. Na SZŠ HK odpověděly všechny učitelky, že také nehodnotí na vysvědčení pouze ze známek. Na této škole učitelky hodnotí, jak žáci plní svůj individuální plán a jestli v něčem udělali pokrok.

Odpovědi učitelek na obou školách byly shodné, protože i učitelka na ZŠ MH, která nevěděla, tak nakonec řekla, že přihlíží k aktivitě žáků v hodině.

Dvacátá otázka se ptala, jestli respondenti nechávají žáky, aby zhodnotili svoje vlastní výkony. Všechny učitelky ZŠ MH odpověděly, že nechávají děti, aby si zhodnotily výkony. Nejčastěji si mohou děti zhodnotit svůj výkon ve výtvarné výchově. 3 učitelky nechávají děti, aby si nějaké práce vzájemně kontrolovaly, popřípadě hodnotily. P1: *„Ano napíší test a z druhé strany napíší např. jak se jim test povedl a já jim na to zase odpovím. Tak trošku si dopisujeme.“* Na této škole mají zavedené žákovské knížky, v nichž se v první třídě nachází u každého měsíce obrázek „smajlíka“, který si děti vybarvují. Ve druhé třídě místo vybarvování obrázku žáci píšou, co se jim daří. Od 3. do 5. třídy si udělují žáci v každém předmětu na konci 1. a 3. čtvrtletí známku. K tomu samozřejmě napíše známku i učitelka podle toho, jak to ona vidí. Na SZŠ HK odpověděly 4 učitelky ano. Jedna řekla, že se o to snaží v rámci možností, ale ze sedmi dětí jsou toho schopni tři. S3: *„U nás tohle to moc nefunguje, oni většinou vidí svůj výkon jako hodně dobrý a v tom my je podporujeme, protože poctivě pracují.“* A S2: *„Někdy, občas, ne každý den, když se jim něco extrémně povede. Tak se ptám: Tak co, Pepo, můžeš se pochválit? Tak co dneska, Pepo, povedlo se ti to?“*

V rámci možností nechávají učitelky na obou školách žáky, aby si zhodnotily svoje výkony. Na SZŠ HK většina žáků svoje výkony nadhodnocuje, jak řekla učitelka S2. S tím souhlasí i Müller ve své knize *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém*

kontextu. „*Sebehodnocení lehce mentálně retardovaných dětí tedy bývá zmítáno od extrému k extrému...*“²³

Jednadvacátá otázka zjišťuje, jakým způsobem učitelé na obou školách opravují chyby v diktátu, popř. v nějakém písemném cvičení. Na ZŠ MH vypověděla pouze P6, že používá jen červenou barvu a děti si chyby opravují doma. Tři učitelky odpověděly, že nyní opravují chyby, nebo to alespoň zkoušely opravovat zelenou tužkou. P7 se zmínila: „*Klasicky, podtrhávám červenou tužkou, snažila jsem se i jinou barvou, protože červená mi už leze na nervy, ale ostatní tužky jsou nevýrazné a děti jsou na červenou zvyklé.*“ Učitelka v první třídě podtrhává a nadepisuje chyby červenou, zelenou nebo oranžovou tužkou. 2 učitelky opravují chyby tužkou podle toho, kterou barvu si děti pro daný měsíc zvolí. Na SZŠ HK jedna učitelka opravuje dětem chyby, a zároveň nadepisuje, jak je to správně červenou tužkou. Zbytek učitelek se vyjádřil, že s dětmi pracují individuálně, takže když dítě udělá chybu, hned ho na ni upozorní a dítě si to samo opraví. S7: „*Ve speciálních třídách by to byl pro ně trest. U žáků, kteří dělají pokroky, opravuji červenou tužkou. Při psaní sedí u nich asistentka, která to s ním hned opraví.*“

Müller popisuje ve své knize *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*, že by dětem s dysortografií neopravoval chyby v diktátu červenou tužkou, protože by si to dítě mohlo zafixovat. Podle něj je lepší opravovat chyby obyčejnou tužkou a nechat dítě, aby si tu chybu samo uvědomilo. Tomuto postupu se podle mě přibližují učitelky na SZŠ HK, které děti na chybu upozorní, a poté ji společně opraví. Je pravda, že na běžné základní škole to není možné, protože ve třídách je mnoho žáků a nepůsobí tam asistenti pedagoga. Na obou školách ale platí, že na opravování se používá převážně červená tužka. Na tuto barvu jsou přivyklí žáci, učitelé i rodiče.

Dvaadvacátá otázka se zajímala, jestli respondenti věnují větší pozornost výrazně slabšímu žákovi než ostatním žákům, popř. snaží-li se ho povzbuzovat. Na ZŠ MH odpověděly 4 učitelky, že se věnují více slabšímu žákovi než ostatním. 3 učitelky, které vyučují nejkratší dobu, odpověděly, že se slabšímu žákovi snaží věnovat, ale nechtějí to dělat na úkor ostatních žáků. P2: „*To ano, ale říkala jsem si, že už to tolik dělat nebudu, protože ty co by se mohly rozvinout, na ty nezbude čas, proto má normální učitel z toho dilema. Tak se snažím o oboje.*“ Naopak P4: „*Jo, pozornost mu musím věnovat. Bohužel musím říct, že větší pozornost musím věnovat žákovi, který není slabý, ale má ADHD,*

²³ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. s. 24. ISBN 80–244–0207–6

protože když na něj nereagují, tak na mě bude pokřikovat pořád.“ Na SZŠ HK odpovědělo šest učitelek, že děti jsou na stejné úrovni, takže věnují pozornost všem. Dále se zmiňovaly, že pro tyto děti je velmi důležitá motivace a že každé dítě má individuální plán. S4: *„Tady je to těžké. Tady jsou slabí všichni. Musíme tedy volit individuální péči, protože tady každé dítě je v jiném ročníku školní docházky. A ty, co jsou starší, nejsou na tom lépe. Některé děti se prostě nepohnou. Tak jim zbytečně nevěnujeme daleko více péče. Lepším radši věnujeme energii, protože mají šanci se zlepšit.“*

Zde bych zmínila, že učitelé SZŠ HK mají výhodu oproti učitelům ZŠ MH. Mají totiž menší počet žáků ve třídě a k tomu ještě asistenty pedagoga. Na této škole to funguje v některých třídách tak, že se třída rozdělí na skupiny. Jednu skupinu vyučuje učitel a druhá skupina žáků odejde s asistentem pedagoga do jiné třídy, kde se také učí. K tomuto způsobu na škole přistupují v případě, že učivo žáků se v jedné třídě velmi obsahově liší. Dalším způsobem výuky zde je, že asistent pedagoga stojí u nejslabšího žáka a pomáhá mu při plnění úkolů. Na ZŠ MH si musí učitelka vystačit ve třídě sama. A jak řekla P5, když se věnuje slabým žákům, tak se zbytek třídy nudí.

Třiadvacátá otázka se zaměřovala na to, co si učitelé myslí o zakládání žákovských portfolií a jestli si nemyslí, že je to pro ně zbytečná práce navíc. Nejprve bych vysvětlila, co je žákovské portfolio. *„Jedná se o soubor shromažďování materiálů různého druhu tak, aby dokumentovaly stav vědomostí a dovedností žáka, případně úroveň osvojení jednotlivých kompetencí ve vzdělávání a dokumentují vývoj jednotlivých kompetencí v čase.“*²⁴ Do portfolia můžeme zařazovat např. písemné testy, výtvarné práce, referáty a fotografie. Na ZŠ MH odpověděly dvě učitelky, že nevědí, co to je a slyší o tom poprvé. Dvě se shodly, že to nemá význam u malých dětí, proto by to jedna zavedla od 4. třídy a druhá až na 2. stupni. Dvě si myslí, že je to dobré, ale ony to nedělají. P5 podle mě nevěděla, o čem hovoří: *„Ne, je důležité, aby se děti nebály říct svůj názor a spolupráce mezi učiteli by také měla být.“* Na SZŠ HK to zatím s žáky nezakládá ani jedna učitelka. Jedna odpověděla, že je to zbytečná práce, protože žáci speciálních tříd z toho nemají rozum. Naopak S3: *„Určitě to význam má. Právě o tom přemýšlím, že to v lednu budu zakládat. Chci jim koupit šanon, do toho dávat úkoly, pamětní fotografie a hodnocení, co jsem dokázal v počtech, jak čtu. Nevím, jak to nazvat, protože portfolio je moc složité. Ale aby měli památku děti i rodiče, protože rodiče potřebují povzbuzení víc než děti. Já to*

²⁴ BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. *Assessment a podpůrná diagnostika ve školském systému*. v knize *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. Brno: Paido, 2007. s. 61. ISBN 978-80-7315-150-8

portfolio vidím jako velmi dobrý.“ Jedna učitelka portfolio nezakládá, ale alespoň z každé společné školní akce dává dětem fotografie, které si doma mohou s rodiči zakládat.

U této otázky mě překvapilo, že některé učitelky ZŠ MH nevědí, co portfolio je. U otázky šestnáct, která zjišťovala, jestli zvládají požadavky dnešní doby, odpověděly ano. Jedna dokonce řekla, že je zvládá na 100%, a pak na tuto otázku nebyla schopná odpovědět. Podle mého názoru zakládání žákovských portfolií patří do požadavků dnešní doby. Na SZŠ HK mě naopak překvapila odpověď učitelky S3, která je tímto nápadem nadšená a chystá se ho zrealizovat. Z odpovědí vychází u této otázky lépe SZŠ HK, kde všechny učitelky věděly, co je žákovské portfolio.

Čtyřicetá otázka zjišťovala, jestli se na dotazovaných školách využívá mezipředmětových vztahů. Na ZŠ MH všechny dotazované učitelky využívají mezipředmětových vztahů. P2: „*Ano, ve všem a všechno dohromady.*“ P4: „*Mám propojenou matematiku s angličtinou, takže počítáme anglicky v matematice.*“ Na SZŠ HK jsou odpovědi shodné se ZŠ MH. Také všechny učitelky využívají mezipředmětových vztahů. S7: „*To ani jinak nejde. To přijde samo, to se tady nabízí.*“

Z těchto odpovědí nevyplýval žádný rozdíl mezi učiteli na vybraných školách.

Pětatřicetá otázka se ptala, jestli učitelé využívají při vyučování prvky dramatické výchovy. S dramatickou výchovou souvisí pojem dramatika. „*Dramatika je interdisciplinární obor, zabývající se možnostmi užití specifických prostředků dramatického umění k výchově, vyučování a rozvoji zdravé i zdravotně postižené populace. Předmětem tohoto oboru je pak (speciálně) pedagogická činnost využívající obsahu a specifických prostředků dramatického umění.*“²⁵ Na ZŠ MH pět učitelek odpovědělo kladně. Jedna řekla, že to využívá, ale spíš v nižším ročníku. P7: „*Já ji využívám minimálně. Nejsem ten typ.*“ Na SZŠ HK pět učitelek využívá ve vyučování dramatickou výchovu. Jedna se vyjádřila, že ona ji moc nevyužívá. S1: „*Tady ne.*“

Počet kladných odpovědí je na obou školách stejný. Poté na každé škole ji jedna učitelka moc nevyužívá a jedna nevyužívá skoro vůbec.

Šestadvacátá otázka zjišťovala, na jaké úrovni mají učitelé znalosti o specifických poruchách učení. Na ZŠ MH se pět učitelek účastnilo kurzu dyslektické asistentky a jedna učitelka má vystudovanou speciální pedagogiku, takže tyto učitelky se hodnotily, že mají znalosti na normální úrovni. Nápravu žáků se specifickými poruchami učení nevedou, protože na škole působí jedna učitelka, která má všechny tyto žáky na starosti. Ovšem

²⁵ MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. s. 58. ISBN 80–244–0207–6

učitelky se snaží při vyučování ve svých třídách používat metody, které žákům s SPU ulehčí jejich práci např.: žák s SPU dostane místo diktátu doplňování. P2, která nemá kurz dyslektické asistentky: *„To, co jsem měla načtený, nevím, jestli jsem využila, ale ty praxí získanou ano. Vzdělávám se za pochodu na internetu nebo v novinách. Já jsem v začátečních problémech machr.“* Na SZŠ HK mají všechny učitelky vystudovanou speciální pedagogiku, takže mají základní znalosti z vysoké školy. Dvě učitelky se zmínily, že absolvovaly ještě školení. S4: *„Psala jsem na toto téma diplomovou práci a jedno dítě se specifickými poruchami učení mám doma.“* S3 se částečně shodla s P2. S3: *„Škola nám toho moc nedala, nejvíc naučí praxe. Když k nám přicházejí děti s diagnózami, se kterými jsem se na škole ani nesečkala, tak čerpám z literatury. Je to na celoživotní vzdělávání. Žádná odborná literatura nám nedá návod, jak s dítětem zacházet, takže je to o praxi a přístupu.“*

Na ZŠ MH je výborné, že většina učitelek absolvovala kurz dyslektické asistentky, protože v dnešní době přibývá dětí s SPU, které navštěvují běžnou základní školu. Na SZŠ HK učitelky nepracují s dětmi, které mají hlavní poruchu SPU, protože na této škole jsou děti s mentálním postižením. Toto postižení je nadřazené SPU.

Sedmadvacátá otázka se dotazovala, co si respondenti myslí o přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol. Na ZŠ MH se odpovědi učitelek značně lišily. Proto jsem se rozhodla většinu odpovědí odcitovat. Nejprve odpovědi, které se přiklání k integraci. P1: *„Děti se speciálními poruchami učení mají průměrnou a nadprůměrnou inteligenci, takže pokud nemají velký problém, tak v tom problém nevidím.“* P2: *„Myslím si, že je to dobrá věc, ale záleží to na tom, v jaké je třídě, někdy se sejdou děti, které ho nepřijmou. Taky na učitelích to záleží, někdy je taky proti tomu.“* P4: *„No teď je dětí se specifickými poruchami učení ve třídách 5 až 10. Je to dobře, protože by se musely zřizovat speciální třídy. Je jich tolik, proto musí být součástí třídního kolektivu.“* P7 *„Myslím si, že je to dobře. Že by neměly být ve speciálních třídách, protože když jsou začleněny do normálního kolektivu, tak ten je táhne dopředu.“* Učitelky P1 a P4 hovořily o dětech se specifickými poruchami učení a ne o mentálně postižených dětech, proto jsou dle mého názoru jednoznačně pro integraci. P3: *„Myslím si, že při běžných specifických poruchách učení to ničemu nevádí, při hodně těžké je specializovaná lepší.“* P5: *„Slyšela jsem, že se tyto školy mají rozpouštět a tyto děti mají chodit do normálních škol. Já bych z toho měla strach, protože tyto děti vyžadují speciální péči a při těchto počtech ve třídách.“* P6: *„Podle mě, když jich tam není moc, tak se to dá zvládnout, ale pokud 3, 4 to teda nevím, jak by dopadli ti ostatní, protože člověk by se musel věnovat jen jim. Jsem pro*

integraci jednotlivce, což tady máme.“ Na SZŠ HK se odpovědi tolik nelišily. 4 dotazované učitelky se vyjádřily, že pokud má dítě pouze SPU, může bez problému navštěvovat běžnou základní školu, ale dítě s mentálním postižením už spadá do speciální školy. 3 učitelky jasně odpověděly, že dítě se speciálními vzdělávacími potřebami patří do speciální školy. S3: „Vůbec ne, je to velké neštěstí. Děti k nám chodí vystresovaný, neříkám děti s tělesným handicapem. Děti mentálně handicapovaný nemají na základní škole co dělat. Rodiče se kolikrát snaží je tam udržet. Máme tady holčičku, která do 3. třídy chodila do základní školy, ale byla vyřazena z kolektivu, vůbec nestačila. Zdravé děti dokážou být kruté. Ne slovně, ale stačí třeba jen pohled a naše děti to cítí.“ S1: „Myslím, že pokud má dítě lehké mentální postižení, má být na speciální škole, ale nestává se to. Měla jsem na základní škole dítě s lehkým mentálním postižením jenom proto, aby si škola udržela počet žáků. Což si myslím, že je špatně.“

Na ZŠ MH si podle mě všechny odpovědi zasloužily odcitovat, protože byly velmi různorodé. Trochu u této otázky byl problém s tím, jestli respondenti odpovídali na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (kam spadají děti mentálně postižené) nebo na integraci žáků se specifickými poruchami učení. Na obou školách učitelky, které se zmiňovaly o integraci žáků se SPU, jsou pro začlenění těchto žáků do běžných základních škol. Učitelky, které se vyjádřily k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných ZŠ, jsou pro to, aby tito žáci navštěvovali základní školy speciální. Jediná učitelka ZŠ MH P6, řekla, že je pro integraci jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy.

Osmadvacátá otázka se zajímala, jak respondenti zohledňují žáky s SPU v jazyce. Hanušová a Mlýnková stanovují principy, které je možné používat při vyučování žáků se specifickými poruchami učení. *„K nejběžněji používaným přístupům k žákům se specifickými poruchami učení patří preference ústního zkoušení před písemnou formou zkoušení, větší využívání vizualizace, zadávání jiných typů úloh tj. např. doplňovací cvičení místo opisování celého textu, cvičení s výběrem odpovědi nebo spojování, dále také větší časová tolerance nebo zkrácené zadání textu/úkolů a často také tolerance chybného pravopisu v cizím jazyce.“*²⁶ Na ZŠ MH zazněla 3x odpověď, že rodiče se mohou rozhodnout, jak má být dítě hodnoceno, jestli známkou nebo slovně. Převážná většina rodičů vyžaduje hodnocení známkou. 3 učitelky odpověděly, že dávají žákům o jeden

²⁶ HANUŠOVÁ, S. – MLÝNKOVÁ, R. *Problematika výuky angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitele*. v knize *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole*. Brno: Paido, 2007. s. 85. ISBN 978-80-7315-150-8

stupeň lepší známku, než by doopravdy získali. 3x byla také odpověď, že diktáty mohou děti s SPU opisovat. Další výhody, které ojediněle zazněly: žáci dostávají jednodušší úkoly, učitelka hodnotí, co potřebuje a ostatní chyby nehodnotí, žáci si mohou úkoly dopisovat doma a při čtení využívají žáci různé pomůcky. Na SZŠ HK učitelky odpověděly, že zde to nelze provádět. Čtení a psaní zde vyučují podle individuálního plánu, který má každé dítě. Při vyučování používají individuální přístup k žákům. S3: „*To vůbec, záleží na tom, jak děti na tom jsou. Jsme rádi, že se děti naučí psát. A to je někdy hodně těžký.*“

Při výzkumu se zjistilo, že tato otázka nepřispěje do hodnocení, protože učitelky ze SZŠ HK nemívají děti s SPU, protože u nich převažuje mentální postižení.

Devětadvacátá otázka se ptala, jestli respondenti při zkoušení u dětí s SPU preferují ústní zkoušení před písemným, dávají-li těmto dětem delší čas na vypracování písemné práce. Všechny učitelky ZŠ MH se vyjádřily, že nechávají žákům delší čas na vypracování písemné práce. Dvě zastávají názor, že někdy děti se specifickými poruchami učení mají problémy s mluvením, proto je pro ně lepší písemný projev. Jedna z nich k tomu dodala, že nechává žáky, aby si vybrali mezi ústním zkoušením a písemným zkoušením. Jedna učitelka preferuje ústní zkoušení u dětí s SPU. Také zazněly odpovědi: při diktátu mají o jednu větu méně, v matematice méně příkladů nebo při pětiminutovce předepsané příklady. P7: „*Většinou hodně dám na ústní zkoušení, ale myslím, že mají být zkoušení i písemně. Protože když mají diktát, tak mají dyslektici někdy méně chyb, než když doplňují a musí si to přečíst.*“ P1: „*My nezkoušíme, píšeme testíky. Když se jim něco nepovede, nebo když to nestihnou a přijdou za mnou, zkusíme si ty otázky znovu říct.*“ Na SZŠ HK žádná učitelka žáky ve třídě nezkouší. S6: „*Já tady nezkouším, hodnotím, jak dítě pracuje. Tady je to úplně o něčem jiném.*“ S1 a S2 se vyjádřily, že pokud by měly dítě s SPU, tak by mu daly delší čas na vypracování písemné práce. Zkoušely by dítě ústně nebo písemně podle toho, co by mu více vyhovovalo. S2 k tomu ještě dodala, že je důležité, aby pedagog komunikoval s žákem.

Zde nastala stejná situace jako u předchozí otázky, že učitelé na SZŠ HK se s těmito poruchami ve svých třídách nesetkávají, tak to nemohou hodnotit. Proto tato otázka také nepřispěje do celkového hodnocení výzkumu.

Třicátá otázka se dotazovala, jestli učitelé využívají skupinovou výuku ve vyučování. Pokud odpověděli ano, tak v kterých předmětech. Na ZŠ MH zařazuje skupinovou výuku všech 7 dotazovaných učitelek. Tři ji používají dokonce velmi často. Všechny učitelky ji využívají v českém jazyce a matematice. V prvouce, vlastivědě a

přírodovědě ji využívá 6 učitelek. V těchto předmětech ji nevyužívá jedna, protože tyto předměty neučí. Dvě odpověděly, že skupinovou výuku zařazují do angličtiny a výtvarné výchovy. P2, která má první třídu, řekla, že se s dětmi teď učí pracovat ve skupinách. P4: „*U prvních tříd se to nedoporučuje, že neumí skupinu udržet, ale děláme to od prvních tříd, i když je to boj. Nejlepší je skupina polovina třídy. To je takový maso. Člověk vidí lokty. Dopředu se cpou ty, co to neumí.*“ P6 se zmínila, že ji zařazuje, ale ne každý den, protože někdy musí učit. Na SZŠ HK se zmínilo 6 učitelek, že využívají tento způsob výuky. Jen S5, která učí v rehabilitační třídě: „*Tady se nedá skupinově. Jestli, tak ve výtvarné výchově, ale stejně tady pracuje každý zvlášť. Nejsou schopni si radit a pomáhat. Každý je rád, že to sám zvládne.*“ Jedna učitelka řekla, že využívá skupinovou výuku ve všech předmětech. 2x zazněla odpověď, že se používá tato metoda ve výtvarné výchově, pracovních činnostech, tělesné výchově, řečové výchově, přírodovědě a vlastivědě. 3x skupinovou výuku používají učitelky v hudební výchově. Jedna učitelka učící autistickou třídu řekla, že tuto metodu nelze využívat při tělesné výchově. Kromě učitelky, která využívá skupinovou výuku ve všech předmětech, žádná se nezmínila, že by ji využívaly v českém jazyce a matematice. Naopak jedna řekla, že český jazyk a matematika se učí individuálně. S1 učí autisty a využívá skupinovou výuku: „*Moje děti chtějí být samy a mají svůj svět. Je to hodně těžký využívat skupinovou výuku.*“

Zatímco na ZŠ MH zařazují do vyučování všechny učitelky skupinovou výuku, tak na SZŠ HK odpovědi nebyly tolik jednoznačné. Je pravda, že na SZŠ HK se většina učitelek snaží tuto metodu používat alespoň v některých předmětech. V rehabilitační třídě je bohužel mentální postižení dětí tak vysoké, že toho opravdu nejsou schopni. Z odpovědí učitelek ZŠ MH mě překvapilo, že žádná se nezmínila o zařazování skupinové výuky v hudební výchově a hlavně v tělesné výchově. Protože podle mne všechny učitelky základní školy, vyučující tělesnou výchovu, hrají s dětmi při tělocviku kolektivní hry. A to podle mého názoru spadá do skupinové výuky. Nejspíš se učitelky na ZŠ MH při odpovědích zaměřily na předměty, které považují za důležité.

4.2 Analýza výsledků dotazníkového šetření

V další části výzkumu bylo zvoleno šetření za pomoci dotazníku. Ten byl dán osobám, se kterými byly pořizovány rozhovory. V dotazníku byly vyjmenovány některé vyučovací metody: frontální výuka, hra jako motivační metoda, motivační vyprávění, výklad, rozhovor, beseda, referát, brainstorming, práce s texty (učebnice, sešity, pracovní listy, encyklopedie), pozorování, manipulace s předměty (třídění, provádění pokusů),

skupinová činnost, párová spolupráce, samostatná práce, projekce, práce s interaktivní tabulí, projektová výuka, vyhledávání informací (knihy, internet), procvičování a opakování, prověřování vědomostí (ústní, písemná, praktické). Z těchto vyjmenovaných vyučovacích metod měli respondenti vybrat pět, které ve výuce používají nejčastěji.

Na ZŠ MH a SZŠ HK učitelky nezvolily mezi nejčastěji užívané metody ani jedenkrát výklad, besedu, brainstorming, pozorování, projekci, práci s interaktivní tabulí a prověřování vědomostí. Na ZŠ MH učitelky vybraly některé metody, které se na SZŠ HK nevyskytují. Jsou to frontální výuka (byla zvolena 3x), referát (1x), párová spolupráce (1x), projektová výuka (2x), vyhledávání informací (1x). Ze všech metod, které byly na výběr, nevyužívají některé pouze na SZŠ HK. Metody, které zvolily učitelky ze SZŠ HK, zároveň využívají učitelky ze ZŠ MH. Nyní uvedu vyučovací metody, které jsou využívány na obou školách. Nejčastěji využívanou metodou je skupinová činnost, kterou využívá 12 učitelek z obou škol (ZŠ MH 7x : SZŠ HK 5x – 7 učitelek ji vybralo na ZŠ MH a 5 učitelek na SZŠ HK). Na druhém a zároveň až čtvrtém místě jsou s 9 hlasy motivační vyprávění (ZŠ MH 5x : SZŠ HK 4x), práce s texty (ZŠ MH 5x : SZŠ HK 4x) a hra jako motivační metoda (ZŠ MH 2x : SZŠ HK 7x). Na pátém a šestém místě se 7 hlasy se umístily vyučovací metody manipulace s předměty (ZŠ MH 3x : SZŠ HK 4x) a rozhovor (ZŠ MH 2x : SZŠ HK 5x). Na sedmém místě stojí procvičování a opakování, které bylo zvoleno 6x (ZŠ MH 2x : SZŠ HK 4x). Na posledním místě stojí samostatná práce se 3 hlasy (ZŠ MH 1x : SZŠ HK 2x). U vyučovací metody hra jako motivační metoda bych upozornila na velký rozdíl mezi školami. Zatímco na ZŠ MH tuto metodu zvolily pouze 2 učitelky, na SZŠ HK si ji vybralo všech 7 učitelek. Podobný rozdíl nastal i u vyučovací metody rozhovoru, ale zde již není tak velký rozdíl. 2 učitelky ZŠ MH ho zvolily mezi nečastěji užívané vyučovací metody a na SZŠ HK ho označilo 5 učitelek.

Učitelky ze ZŠ MH se zmiňovaly při označování metod, že záleží na tom, jakou třídu učí, protože jiné metody používají v první třídě a jiné v páté třídě. Vzorek respondentů byl vybrán na ZŠ MH tak, aby obsahoval učitelky ze všech ročníků prvního stupně. Na SZŠ HK se učitelky zase zmiňovaly, že nejvíce užívají individuální přístup ve svých třídách. To je ale dle mého názoru jasné, protože individuální přístup na těchto školách vychází z individuálních vzdělávacích plánů, které má každé dítě na SZŠ HK. Proto individuální přístup nebyl zařazen do vybraných vyučovacích metod, ze kterých si učitelé měli vybírat.

5. kapitola – Závěry

Z výzkumu prováděného na základní škole a speciální škole vzešly následující závěry:

1. Jak stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, jsou učitelé dostatečně kvalifikováni k vykonávání svojí profese a sami s tím souhlasí. Aby zvládali požadavky dnešní doby, snaží se chodit na různá školení, kde se dále vzdělávají. Některé věkově starší učitelky přiznávají problémy s počítačovou technikou.

2. Přístup učitelek k žákům na obou typech škol je téměř shodný. Během výzkumu se neobjevily žádné významné ukazatele, které by nasvědčovaly odlišnému přístupu učitelů k žákům. Na obou školách učitelky pouze žáky neučí, ale zajímají se o to, co žáci dělají mimo školu a asi polovina učitelek z obou škol se snaží pořádat mimoškolní akce pro děti a rodiče. Je pravda, že na těchto školách se mírně liší rituály ve třídách. Je to ale spíše dáno tím, že žáci základní školy speciální vyžadují určité rituály, které na běžné základní škole nejsou zapotřebí. Pokud učitelky mají ve třídě chronicky nemocného žáka, berou na něho ohledy. Na SZŠ HK berou učitelky ohledy na všechny žáky, protože každý žák má nějaký určitý problém. Aby se učitelé na SZŠ HK mohli věnovat dostatečně všem žákům, mají ve třídách k dispozici asistenty pedagoga. To přispívá k tomu, že se s každým žákem pracuje pomocí individuálního přístupu. Bohužel pracovat s žákem individuálně není v možnostech učitelek základní školy, protože ve třídách mají velký počet žáků a nemají k dispozici asistenta pedagoga. V případě dlouhodobé nemoci žáka jsou učitelky ze ZŠ MH ochotny chodit žáka doučovat domů. Na SZŠ HK toto neprovozují, protože škola výuku zajišťuje v případě potřeby jinak. Většinou se speciální škola dohodne s učitelkou ze školy, která se nachází v místě bydliště žáka. Na speciální školu totiž mnoho žáků dojíždí, proto by nebylo v možnostech učitelek jezdit za nimi domů.

3. Učitelé se snaží udržovat pravidelný kontakt a dobré vztahy s rodiči nebo zákonnými zástupci žáků. Pokud mají rodiče zájem, mohou se na obou školách přijít podívat do hodin vyučování. Rodiče také mohou chodit na pravidelné konzultace s učiteli. Na ZŠ MH si některé učitelky v případě potřeby zvou na konzultace rodiče i s žákem. Podle poloviny dotazovaných učitelek se liší spolupráce s rodiči bezproblémových a problémových žáků.

4. V dnešní době žije v České republice mnoho osob jiného etnika, ale polovina učitelek se zatím nesetkala ve svých třídách s těmito žáky. Učitelky, které mají ve třídách žáky jiného etnika, probírají jejich odlišnou kulturu ve vyučování. Na ZŠ MH se učitelé

setkávají s diskriminací žáků ve třídě. Většina učitelek to řeší zvláště s diskriminovaným žákem a diskriminujícími. Ale i dnes se na škole nacházejí učitelky, které to řeší dohromady s celou třídou. To je dle mého názoru špatně. Na SZŠ HK se učitelky nesetkávají s diskriminací ve třídě, protože děti s mentálním postižením toho nejsou schopny. Naopak spíše s žáky řeší, že je diskriminuje někdo cizí. I v Rámcovém vzdělávacím programu pro obor vzdělání základní škola speciální je kladen důraz na prevenci, aby žáci dokázali odhalit nebezpečí, které na ně ve společnosti čeká.

5. Hodnocení žáků na obou typech škol je stanovené školními vzdělávacími programy, které si školy samy utvářejí. Na ZŠ MH se hodnotí v 1. třídě na vysvědčení slovně a od 2. třídy známkami. Učitelé na škole během roku využívají i jiné metody hodnocení, kombinují např. známky a slovní hodnocení. Na SZŠ HK se využívá na vysvědčení slovní hodnocení. Zde zase některé učitelky během roku využívají známkování. Používají známky 1 nanejvýše 2, protože na této škole je zapotřebí, aby hodnocení bylo dostatečně motivující. Při psaní vysvědčení učitelé na školách nevycházejí jen ze známek, které žák nasbíral během roku. Snaží se zhodnotit, jestli každý žák v určitém předmětu udělal nějaký pokrok a projevil zájem o tento předmět. Dle rozumové možnosti žáků je učitelé nechávají, aby si zhodnotili svoje vlastní výkony. V dnešní době se také hovoří o zakládání žakovských portfolií. Zde vzešly odpovědi velmi zajímavě. Na ZŠ MH se nacházejí některé učitelky, které nevědí, co to znamená a nikdy o tom neslyšely. Většina dotazovaných znala význam portfolia, ale myslí si, že na 1. stupni základní školy a základní škole speciální to nemá význam.

6. Na základních školách neustále přetrvává opravování chyb červenou tužkou. Mladší učitelky se už ale snaží využívat i jiné barvy. Ale ještě v dnešní době jsou na červenou barvu používanou na opravování zvyklí rodiče i žáci. Protože na základní škole speciální se vyučuje pomocí individuálního přístupu, tak učitelé s žáky opravují cvičení společně. Učitel žáka na chybu upozorní, a ten si ji sám opraví. Na běžných základních školách to bohužel není možné z důvodu velkého počtu dětí ve třídách. To platí i v případě, že na základní škole je výrazně slabší žák. Učitelky se ho snaží povzbuzovat a pomoci mu, ale nemohou mu věnovat pozornost na úkor ostatních žáků.

7. Všechny učitelky obou škol používají mezipředmětové vztahy. V hojném počtu se snaží udělat výuku zajímavou, proto užívají prvky dramatické výchovy. Mezi často využívané vyučovací metody patří skupinová výuka. Na základní škole se využívá ve všech předmětech, a dokonce i v českém jazyce a matematice. Na základní škole speciální k ní vyučující přistupují hlavně ve výtvarné výchově, hudební výchově a řečové výchově.

Ale český jazyk a matematika se převážně vyučuje pomocí individuálního přístupu. U dětí, které mají těžké mentální postižení, je problematické zařazovat skupinovou výuku.

8. ZŠ MH navštěvuje mnoho žáků se specifickými poruchami učení, proto je důležité, aby vyučující měli znalosti o této problematice. Z výzkumu vyplynulo, že tyto znalosti by měli mít, protože absolvovali kurz dyslektické asistentky. Na SZŠ HK se učitelé nesetkávají s žáky se specifickými poruchami učení, protože každý jejich žák má mentální postižení.

9. Na obou školách jsou učitelé pro integraci žáků se specifickými poruchami učení do běžných škol. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří mají mentální postižení, by měli chodit do základní školy speciální. Učitelky ZŠ MH si nemyslí, že učitelky SZŠ HK mají jednodušší práci. Ani učitelky SZŠ HK nezastávají názor, že učitelky ZŠ MH mají jednodušší práci. Na obou školách se práce liší rozdílným počtem žáků ve třídách, přítomností či absencí asistenta pedagoga, rozdílem v rozvržení vyučovacího režimu, odlišností nejvíce používaných metod. Přesto se zdá být přístup na obou školách podobný.

10. Z šetření za pomoci dotazníku vyplynulo, že učitelé na ZŠ MH využívají větší škálu metod než učitelé SZŠ HK. Nejčastěji užívanou metodou na ZŠ MH je již zmiňovaná skupinová činnost. Na SZŠ HK je nejčastěji užívaná metoda hra jako motivační metoda. Na ZŠ MH jsou využívány metody, které se na SZŠ HK nevyskytují. Jsou to frontální výuka, referát, párová spolupráce, projektová výuka a vyhledávání informací (knihy, internet). Nemůžeme však říci, že by se nikdy nevyužívaly, ale tyto metody nepatří do nejčastěji frekventovaných.

Celkově lze konstatovat, že rozdíl v přístupu učitelů k žákům se na základní škole a základní škole speciální téměř neliší. To lze vysvětlit, že pro pedagogy není jejich práce jen zaměstnáním, ale spíše posláním, a proto mu v obou školách věnují náležitou pozornost, věnují se dětem i mimo školu a spolupracují s rodiči. Tyto závěry se mohou zdát idylické, proto zde musím zdůraznit, že vycházím pouze z rozhovorů s učiteli a neviděla jsem je, jak se chovají k žákům ve vyučování.

Z výzkumného šetření se nepotvrdila první hypotéza (*Učitelé na základní škole speciální mají osobnější přístup k žákům než učitelé na základní škole.*). Je nutné zde zdůraznit, že se jednalo na základní škole o učitele na prvním stupni. Kdyby byl výzkum prováděn i s učiteli druhého stupně, je možné, že výsledek by byl jiný.

Výsledek: Učitelé na základní škole speciální nemají osobnější přístup k žákům než učitelé na základní škole.

Předpokládala jsem, že čím více dětí je ve třídě, tím je pedagog obtížněji poznává. Na základních školách mají větší počet žáků ve třídě, ale záleží na osobnosti každého pedagoga. Pokud pedagog bude ochoten, může lépe poznat třicet dětí než ten, který ochoten a nebude.

Ani druhou hypotézu výzkum nepotvrdil (*Učitelé na základní škole speciální používají jiné metody ve vyučování než učitelé na základní škole.*). Výzkum jednoznačně neprokázal, že by se vyučovací metody na školách nějak lišily. Jsou shodné, jen se liší ve frekvenci využití.

Výsledek: Učitelé na základní škole speciální nepoužívají jiné metody ve vyučování než učitelé na základní škole.

Vyučovací metody jsou přizpůsobeny mentální úrovni žáků, ale je podle mě dobře, že jsou shodné.

Prameny a literatura:

- BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. Assessment a podpurná diagnostika ve školském systému. In *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole. Sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido, 2007. 129 s. ISBN 978–80–7315–150–8.
- BARTOŇOVÁ, M. – BAZALOVÁ, B. – PIPEKOVÁ, J. *Psychopedie*. 2.vyd. Brno: Paido, 2007. 150 s. ISBN 978–80–7315–161–4.
- BARTOŇOVÁ, M. – VÍTKOVÁ, M. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přeprac. vyd. Brno: Paido, 2007. 247 s. ISBN 978–80–7315–158–4.
- HANUŠOVÁ, S. – MLÝNKOVÁ, R. *Problematika výuky angličtiny u žáků se specifickými poruchami učení pohledem učitele*. In *Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole. Sborník z konference s mezinárodní účastí*. Brno: Paido, 2007. 129 s. ISBN 978–80–7315–150–8.
- MÜLLER, O. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2001. 289 s. ISBN 80–244–0231–9.
- MÜLLER, O. *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2002. 87 s. ISBN 80–244–0207–6.
- NECKÁŘ, P. *Informace pro rodiče budoucích prvňáčků*. 1. vyd. Hradec Králové: Statutární město Hradec Králové, 2009, 48 s. ISBN 978–80–904264–1–2
- NECKÁŘ, P. *Problémy dětí školního věku*. 1. vyd. Hradec Králové: Statutární město Hradec Králové, 2008. 48 s. ISBN 978–80–904264–0–5
- Co je augmentativní a alternativní komunikace a komu je určena* [online]. c2010 [cit. 2009–12–29].
- URL: <<http://www.alternativnikomunikace.cz/index.php?page=cojeAAK>>.
- RVP-ZSS_kor-final*. [online]. c2008 [cit. 2009–12–28].
- URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVP-ZSS_kor-final.pdf>.
- RVPZV_2007-07* [online]. c2007 [cit. 2009–12–20].
- URL: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf>.
- Rvpzv-lmp* [online]. c2006 [cit. 2010–1–2].
- URL: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/rvpzv-lmp.pdf>>.
- Vzdělávací program ZŠ M. Horákové* [online]. c2010 [cit. 2010–1–7].
- URL: <<http://www.zshorakhk.cz/skola/svp/index.htm>>.

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

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

Přílohy:

Příloha 1 (Otázky z rozhovoru)

Jakou školu máte vystudovanou?

Kolik let vyučujete?

Zajímáte se o to, co dělají děti mimo školu?

Máte s dětmi ve třídě nějaké rituály?

Dáváte dětem pravidelně možnost mluvit o svých mimoškolních zážitcích (radosti a starosti)?

Máte ve třídě schránku důvěry?

Berete na chronicky nemocné děti větší ohled? Pokud ano, v jakých činnostech?

Jste ochotna při dlouhodobé nemoci chodit dítě doučovat domů?

Snažíte se pořádat nějaké akce pro děti a rodiče mimo školu?

Zvete rodiče do hodin vyučování?

Provádíte pravidelné společné konzultace s rodiči a žáky?

Liší se spolupráce s rodiči, kteří mají bezproblémové děti od rodičů s problémovými dětmi?

Jak byste hodnotili spolupráci s rodiči problémových žáků?

Pokud máte ve třídě žáka jiného etnika, probíráte jeho kulturu ve vyučování?

Při zjištění diskriminace ve třídě. Jak ji budete řešit s diskriminovaným žákem a jak se zbytkem třídy?

Řešila jste někdy takový problém? Pokud ano, jak často?

Myslíte si, že jste dostatečně kvalifikováni k vykonávání Vaší profese?

Máte pocit, že zvládáte požadavky dnešní doby ve vaší profesi?

Myslíte si, že učitelé na ZŠ mají jednodušší práci než Vy?

X

Myslíte si, že učitelé na ZŠ speciální mají jednodušší práci než Vy?

K jakému hodnocení žáků se přikláníte?

A jaké nyní využíváte? Vyhovuje Vám nynější způsob?

Co hodnotíte na žákovi při psaní vysvědčení? Vycházíte jen ze známek, které žák nasbíral během roku?

Necháváte žáky, aby si zhodnotili svoje vlastní výkony?

Jakým způsobem opravujete chyby v diktátu?

Věnujete větší pozornost výrazně slabšímu žákovi než ostatním žákům? Snažíte se ho povzbuzovat?

Co si myslíte o zakládání žákovských portfolií (má to pro děti nějaký význam)? Nemyslíte, že je to pro Vás zbytečná práce navíc?

Využíváte mezipředmětových vztahů?

Zkusili jste někdy využít při vyučování prvky dramatické výchovy?

Na jaké úrovni máte znalosti o SPU?

Jak je využíváte v praxi?

Jaký máte názor na přijímání žáků s SPU do běžných škol?

Jak zohledňujete děti s SPU v jazyce?

Preferujete u dětí s SPU ústní zkoušení před písemným? Dáváte jim delší čas na vypracování písemné práce?

Zařazujete často skupinovou výuku? Pokud ano, v kterých předmětech?

Příloha 2 (Dotazník)

Označte 5 metod, které ve vyučování nejčastěji používáte.

Vyučovací metody:

frontální výuka

hra jako motivační metoda

motivační vyprávění, rozhovor

výklad

rozhovor

beseda

referát

brainstorming

práce s texty (učebnice, sešity, prac. listy, encyklopedie)

pozorování

manipulace s předměty – třídění, provádění pokusů

skupinová činnost

párová spolupráce

samostatná práce

projekce

práce s interaktivní tabulí

projektová výuka

vyhledávání informací (knihy, internet)

procvičování a opakování

prověřování vědomostí (ústní, písemná, praktické)