

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ
Institut mezioborových studií Brno**

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Vedoucí diplomové práce:
doc. Ing. Antonín Řehoř, CSc.**

**Vypracoval:
Bc. Josef Barnet**

Brno 2010

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ zpracoval samostatně a použil jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné.

Znojmo 30. 3. 2010

.....
Bc. Josef Barnet

Poděkování

Děkuji panu doc. Ing. Antonínu Řehořovi, CSc. za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé diplomové práce.

Také bych chtěl poděkovat své manželce Mgr. Evě Barnetové za obrovskou morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé diplomové práce, a které si nesmírně vážím.

Bc. Josef Barnet

OBSAH

Úvod	2
-------------	----------

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. Specifické poruch chování a učení	5
1.1 Vývojové poruch učení	5
1.2 Vývojové poruchy chování	14
1.3 Diagnostika specifických poruch	22
1.4 Dílčí závěr	27
2. Problém integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami	29
2.1 Obecné podmínky školské integrace v ČR	30
2.2 Možnosti a meze školní integrace	32
2.3 Systém péče o děti se specifickými výukovými potřebami	37
2.4 Dílčí závěr	38
3. Vzdělávání znevýhodněných žáků	39
3.1 Speciální, výchovné, vzdělávací, poradenské a podpůrné instituce	40
3.2 Zařazení žáka do vhodného školského zařízení	45
3.3 Nápravné (reedukační) metody	46
3.4 Dílčí závěr	48
4. Profesní příprava znevýhodněných žáků	49
4.1 Další vzdělávání znevýhodněných žáků	51
4.2 Uplatnění žáků	55
4.3 Dílčí závěr	58

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5. Průzkumná část	59
5.1 Projekt průzkumu	59
5.2 Analýza výsledků průzkumu	60
5.3 Závěr průzkumu	87

Závěr	89
Resumé	91
Anotace	92
Seznam použité literatury	93
Seznam příloh	95

TEORETICKÁ ČÁST

Úvod

Děti, respektive žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, můžeme rozdělit do tří skupin, jako osoby se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Do první skupiny pak můžeme zařadit žáky s mentálním, tělesným, zrakovým nebo sluchovým onemocněním, žáky s vadami řeči, se souběžným postižením s více vadami, žáky s autismem a vývojovými poruchami učení nebo chování. V druhé skupině, která je výše uvedená, se nachází žáci se zdravotním oslabením, s dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Žáci nebo osoby, kteří se nachází ve skupině se sociálním znevýhodněním, pochází z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy, žáci s nařízenou ústavní výchovou či uloženou ochrannou výchovou, děti s postavením azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníky řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

Zřejmě nejpočetnější skupinu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami budou tvořit žáci s vývojovými poruchami učení a chování, kteří jsou podle školského zákona zařazováni do skupiny dětí se zdravotním postižením. Do této skupiny zařazujeme děti mentálně či tělesně postižené, děti s vadami sluchu, zraku a řeči, děti postižené více vadami a děti autistické.

Ve své práci se záměrně nezabývám všemi skupinami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jelikož je to téma velmi obsáhlé, zaměřil jsem se pouze na výše uvedenou nejpočetnější skupinu žáků, se kterou se denně setkávám při výkonu své profese učitele základní školy, která právě tyto žáky vzdělává.

Školy a její pedagogičtí pracovníci se snaží žáky připravit, v rámci individuálních možností každého žáka, aby se byli schopni zapojit po absolvování povinné školní docházky do společnosti. Naráží na řadu úskalí a překážek, které se snaží společnými silami překonávat. Výsledkem veškerého snažení je to, že spousta žáků po ukončení vzdělávacího procesu zůstává doma a díky nečinnosti dochází

k regresi získaných znalostí a návyků na pracovní činnosti, o které se učitelé nejvíce snažili.

Cílem diplomové práce je charakterizovat problém vzdělávání znevýhodněných žáků, vymezit a rozdělit specifické poruchy chování a učení, popsat výchovně vzdělávací práci ve specializovaných třídách. V práci se zaměřím na diagnostiku specifických poruch chování a učení, na negativní dopady nesprávné diagnostiky. Dětem a žákům, u nichž je diagnostikována specifická vývojová porucha učení, je nezbytné po celou dobu školní docházky do škol a školských zařízení věnovat speciální pozornost a péči.

Teoretickou část jsem s ohledem na stanovený cíl strukturoval do několika hlavních kapitol:

1. První část nás uvede do problematiky, která se zabývá specifickými poruchami učení a chování. Jsou zde uvedeny nejčastější poruchy specifické vývojové poruchy učení a rozděleny poruchy chování a následná diagnostika specifických poruch.
2. Problém integrace, obecné podmínky školské integrace v České republice, možnosti a meze školní integrace a systém péče o děti se specifickými výukovými potřebami jsou prezentovány v druhé části.
3. Třetí kapitola je zaměřena na vzdělávání znevýhodněných žáků. Jsou zde uvedeny speciální, výchovné, vzdělávací, poradenské a podpůrné instituce. Objevuje se zde zmínka o reedukačních metodách a zařazení žáka do vhodného školského zařízení.
4. Poslední kapitola pojednává o profesní přípravě znevýhodněných žáků, o jejich dalším vzdělávání a následném uplatnění na pracovním trhu.

Praktickou část jsem s ohledem na stanovený cíl strukturoval do páté kapitoly:

5. Pátá kapitola je zaměřena na průzkumné šetření a zjištění skutečné míry kvality a náročnosti práce se znevýhodněnými žáky ve výchovně vzdělávacím procesu, dále pak míru náročnosti práce s žáky s kombinovanými vadami ve speciální škole a míru náročnosti práce s žáky se specifickými poruchami chování a učení, integrovanými do běžné základní školy.

V teoretické části jsem věnoval obsahové analýze dostupných materiálů.

Pomocí dotazníkového šetření potvrdím nebo vyvrátím stanovené hypotézy.

Hypotéza:

- 1. Předpokládám, že většina respondentů má všeobecné znalosti o problematice integrace.**
- 2. Předpokládám, že nejméně 50% respondentů pracuje s integrovaným žákem.**
- 3. Domnívám se, že všichni respondenti, kteří pracují s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, považují tuto práci za velmi náročnou.**

1. Specifické poruchy učení a chování

Přibližně 3-4% jedinců z běžné populace dětí a mládeže je v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu znevýhodněno specifickými vývojovými poruchami chování a učení. Tyto poruchy činí obtíže při osvojování učiva běžnými výukovými metodami, přestože dítě má přiměřenou inteligenci a dostatečně podnětné rodinné prostředí.¹

Vývojové poruchy učení a s nimi často spojené lehké mozkové dysfunkce jsou jedním z témat jak pro pedagogicko-psychologickou diagnostiku, tak pro speciální pedagogiku. Pozornost je jim věnována především v souvislosti se začátkem školní docházky a obtíže s nimi spojené se projevují zejména při školní zátěži. Jejich výskyt souvisí se školní úspěšností žáka, s jeho prospěchem a řeší se rovněž při posuzování školní zralosti, připravenosti na školu. Od školní nezralosti se ve školních podmínkách odvíjí velké množství výchovných a vzdělávacích obtíží, které projevy poruch učení zesilují.

1.1 Vývojové poruchy učení

V odborné literatuře se můžeme setkat s různým označením. Na základě prostudované literatury a materiálu se domnívám, že nejčastějším uváděným označením jsou specifické vývojové poruchy učení, specifické poruchy učení nebo vývojové poruchy učení, se zkratkou SPU. Tyto poruchy jsou označovány vývojovými zejména z toho důvodu, že se objevují jako vývojově podmíněný projev. Specifické obtíže se začínají projevovat především až v období docházky do základní školy. Označení specifické má pak odlišující význam od poruch nespecifických. Specifické poruchy učení se označují předponou „dys“, která se připojí ke slovnímu základu, jež charakterizuje narušenou funkci.

Müller (Müller, 2001) uvádí, že v mezinárodní klasifikaci WHO (Světová zdravotnická organizace) lze problematiku specifických poruch učení nalézt

¹ Novotná, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997, s. 34

v kapitole F 81. Jsou zde souhrnně označeny jako **specifické vývojové poruchy školních dovedností**.

F81 Specifické vývojové poruchy školních dovedností.

F81.0 Specifická porucha čtení.

F81.1 Specifická porucha psaní a výslovnosti.

F81.2 Specifická porucha počítání.

F81.3 Smíšená porucha školních dovedností.

F81.8 Jiná vývojová porucha školních dovedností.

F81.9 Vývojová porucha školních dovedností, nespecifikovaná.

Specifické poruchy učení jsou zde zahrnuty do kategorie mezi Poruchy psychického vývoje (F80-89), což je skupina obtíží, do které se řadí i specifické vývojové poruchy řeči a jazyka (specifická porucha artikulace řeči, expresivní porucha řeči a receptivní porucha řeči, u nás známy spíše pod termínem „vývojová afázie“). F 82 je označením pro Specifickou vývojovou poruchu motorické funkce (u nás známější pod pojmem vývojová dyspraxie). Z hlediska terminologie nesmíme opomenout kategorii poruch se specifickými poruchami učení velmi související, a to Hyperkinetické poruchy (F90), které zahrnují poruchy aktivity a pozornosti, hyperkinetické poruchy chování různé etiologie a symptomatologie.

Pokud bychom měli výše uvedené poruchy definovat, jako velmi výstižné se jeví následující vymezení. „Dle Matěječka (Matěječek, 1995) jsou poruchy učení **souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, přičemž se předpokládá dysfunkce centrální nervové soustavy.**“²

Porucha učení se **může vyskytnout souběžně:**

- s jinými typy a formami defektů a poruch (emocionální poruchy, poruchy chování),

² Matěječek, Z. *Dyslexie. Specifické poruchy čtení*. Jinočany: H&H, 1995, s. 45

- s negativními vlivy prostředí (sociokulturní odlišnosti),
- s nevhodnou výchovou,
- psychogenními činiteli (neuroticismus).

Porucha učení však není přímým důsledkem výše uvedených poruch a vlivů.

Abychom vůbec pochopili problematiku poruch učení, je nutné si je rozdělit na elementární části. Osobně se domnívám, že mezi nejčastější základní typy SVPU (specifické vývojové poruchy učení), se kterými můžeme v České republice setkat, patří:

1. **Dyslexie** – bývá charakterizována jako porucha v oblasti osvojování si čtenářských dovedností pomocí běžných výukových metod. Projevuje se tzv. specifickými obtížemi ve čtení, jejich identifikace je nezbytná pro zajištění objektivní diagnostiky a pro diferenciálně diagnostické rozlišení od obdobných projevů tzv. pseudodyslexie (nepravé dyslexie).

Pseudodyslexie je totiž většinou způsobena nepříznivými faktory, jako jsou zanedbanost dítěte a s ním spojený nedostatek potřebných stimulů podněcujících optimální vývoj jednotlivých složek percepčních a kognitivních funkcí, nesprávná či nevyhovující metoda pro výuku čtení, skrytá smyslová vada atp. Definování vhodné či nesprávné výukové metody čtení zůstává však diagnostickým problémem, který mnohdy neumožňuje stanovit přesnou objektivní diagnózu.

U dětí se specifickou poruchou čtení se v různé síle objevují tyto obtíže:

- a) Obtíže způsobené (či projevující se) deficitem především zrakového vnímání (včetně očních pohybů) a obtížemi v chápání časoprostorových vztahů.
- b) Obtíže vzniklé převážně v důsledku narušeného sluchového vnímání a v souvislosti se specifickými poruchami řeči.
- c) Obtíže podložené poruchami krátkodobé a dlouhodobé paměti a způsobené nedostatečně rozvinutou či nesprávnou technikou čtení.³

³ Müller, O. a kol. *Dítě se speciálně vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: VUP, 2001, s. 67

V důsledku výše uvedených obtíží jedinec nerozeznává a zaměňuje různé druhy písmen: zrcadlově podobná (b-d, p-d, p-b, n-u), tvarově podobná (m-n, k-h) a zvukově podobná (v-f, s-z, t-d, h-ch). Těchto záměn se pak dopouští při čteném i písemném projevu. Jedinec má potíže při spojování písmen do slabik a poté se souvislým čtením slov a textu.

Potíže souvisí s oslabením kooperace mozkových hemisfér. Promítají se do rychlosti čtení, správnosti čtení a porozumění čteného textu. Pravá hemisféra má funkci při tvarovém rozlišování a orientování se v prostoru, levá řídí analýzu a syntézu, čímž zásadně determinuje kvalitu řeči. Žák nemá na této poruše žádnou vinu, spíše je její obětí. Nechce-li učitel situaci ještě komplikovat neurotizací žáka, musí mít trpělivost, brát ohled na jeho individuální tempo, dbát na pečlivost v nácviku s minimem zafixovaných chyb. Případně je možné žáka zařadit do specializované tzv. dyslektické třídy se speciálním tempem, učební metodou a učebními pomůckami, kterými se učitel snaží zapojit do nápravy všechny smysly současně. Dalšími podpůrnými metodami jsou např. obtahovací a uvolňovací cviky, užívání různých materiálů ke stimulaci tvrdosti a měkkosti slabik, délky a krátkosti samohlásek, metody slabičného čtení (zapamatování fonetického a optického tvaru běžných slov), nácvik rychlého čtení slabik a slov s pomocí odkrývacího okénka, užívání barevných písmen, zvukových signálů k nácviku kvality hlásek a jejich délky atd.

2. **Dysgrafie** – je definována jako porucha projevující se výraznými obtížemi v oblasti osvojování si psaní (osvojování si tvarů jednotlivých grafémů či specifické dysgrafické chyby). Jedinec není schopen napodobit tvar písmen, jejich správné řazení. Písmo je neuspořádané, těžkopádné a neobratné. Dlouhou dobu není schopen dodržet správnou výšku, písemný projev je pomalý, vyžaduje zvýšené úsilí.

Hlavní projevy jsou shodné s dyslexií, ale mají písemnou podobu. Patří mezi ně například:

- a) Záměna písmen, která jsou si vizuálně podobná (např. m-n, r-e, u-n, h-b atd.).
- b) Zrcadlová záměna písmen ve slově (např. psal-spal).
- c) Vynechávání částí slov, písmen, chyby v psaní interpunkčních znamének, hlavně háčeků nad sykavkami.
- d) Vynechávání krátkých slov, předložek, spojek, přičemž tyto chyby není žák schopen odhalit a účinně opravit.
- e) Neupravené, mnohdy nečitelné, jakoby nedbalé písmo, které se často nedrží na řádku.

Kvalita písemných projevů takových žáků příkře kontrastuje s jejich mluveným projevem a jejich sledovatelnými intelektovými předpoklady. Dysgrafie se často stýká s **DYSORTOGRAFIÍ**, jež znamená sníženou schopnost osvojit si gramaticky správné psaní. Tato porucha ještě více posiluje rozpor mezi mluvenou a psanou formou projevu žáka. Neschopnost osvojit si gramatickou normu se netýká celé gramatiky, ale výběrově jen některých specifických jevů (např. psaní i-y, nerozeznávání sykavek, nedodržení délky samohlásek, nerozeznávání hranic mezi slovy, přidávání písmen do slov atp.).

Pro úpravu dysgrafických obtíží dítěte je nutno zdokonalovat celou jemnou i hrubou motoriku dítěte. K psaní by mělo přistupovat dítě relaxované a uvolněné. Nabízí se spousta uvolňovacích cvičení, zapojujících nejenom ruce a zrak, ale také sluch a mluvidla (psaní s říkankami, písničkami). Cvičení postupují od uvolnění ramenního kloubu (na zemi, na tabuli, ve stoje) po loketní kloub a po zápěstí. Pro nácvik správného držení psacího nástroje je možné využít speciálně zhotovených násadek a metodických postupů. Neúhledný písemný projev lze navíc v dnešní moderní době úspěšně kompenzovat pomocí alternativních způsobů psaní, tedy psaní na počítači či na psacím stroji.

Dysgrafie je problémem diskutabilním, jelikož je vázán na estetickou úroveň psaní. V praxi by mělo platit, že pokud je projev dítěte čitelný

a neovlivňuje je úroveň zvládnutí pravopisu a pokud neznemožňuje dítěti používat vlastní rukou napsaný text k samotnému učení, neměla by se diagnóza dysgrafie udělit. Další diskutabilní otázkou je také klasifikace psaní. Dle mého názoru by při hodnocení neměla být natolik kritická, aby se do budoucna u žáka nevytvořila nechť k písemnému vyjadřování.

3. **Dyskalkulie** – je chápána jako porucha schopnosti operovat s číselnými symboly (týká se především oblasti aritmetiky). Představuje vývojovou poruchu učení, která je diagnostikována poměrně zřídka. Nejedná se o neschopnost počítat, ale většinou o sníženou schopnost orientovat se v písemné a symbolické podobě matematických úkonů. Příznačný je pro ni rovněž rozpor mezi písemnou a ústní výkonností. Jedná se tedy o poměrně vzácnou strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genově nebo perinatálně podmíněném narušení těch částí mozku, jejichž nepřiměřené anatomicko-fyziologické zrání souvisí se zvládnutím matematických funkcí, nemá však souvislost s poruchou mentálních funkcí.

Dyskalkulie, v novější terminologii označovaná rovněž jako „specifická porucha počítání“, se diagnostikuje tam, kde potíže žáka nelze vysvětlit mentálním handicapem nebo nevhodným způsobem vyučování. Obecně je dyskalkulie záležitostí velmi složitou a názory na příčiny a projevy jsou velmi různé. Je třeba si uvědomit, že do zvládnutí matematických úkonů je třeba zapojit mnoho dovedností, z nichž každá může být nějak poškozena. Dyskalkulie se také často spojuje s dyslexií, projevy hyperaktivity, dysgrafií a dysortografií.

Podle Fišera (Fišer, 2008) dle charakteru projevů a obtíží můžeme dyskalkulii rozčlenit do následujících typů:⁴

- a. **Praktognostická dyskalkulie** je poruchou matematické manipulace s konkrétními předměty nebo symboly – číslicemi, operačními znaménky (přidávání, ubírání množství, rozkládání, slučování

⁴ Fišer, S. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008, s. 113

a třídění předmětů do skupin, prosté porovnání počtu předmětů či symbolů bez znalosti jejich počtu. Žák není schopen dospět k pochopení pojmu **číslo**, v geometrii neumí řadit různě dlouhé předměty podle velikosti, diferencovat geometrické tvary. Objevují se poruchy prostorové orientace na ploše. Porucha prostorového faktoru matematických schopností způsobuje, že dítě selhává při rozmístění figur v prostoru, není schopno ukazovat na počítané předměty a správně je třídit např. podle barvy či velikosti.

- b. **Verbální dyskalkulie** se projevuje problémy dítěte při označování množství a počtu předmětů, operačních znaků, matematických úkonů. Dítě nedokáže vyjmenovat řadu čísel od největšího k nejmenšímu, řadu sudých a lichých čísel, není schopno slovně označit číslici nebo počet předmětů.
- c. **Lexická dyskalkulie** se projevuje sníženou schopností číst matematické symboly – číslice, čísla, operační symboly matematické příklady. V těch nejtěžších případech není dítě schopné přečíst ani izolované číslice a operační znaky, při lehčí formě mu dělá potíže číst vícemístná čísla s nulami uprostřed nebo napsané svisle. Žáci **zaměňují tvarově podobné číslice**, římské číslice. Desetinná čísla a zlomky jsou rovněž problematickou skupinou. Příčiny nacházíme hlavně v oblasti zrakového vnímání, orientace v prostoru, zvláště pravolevé orientace.
- d. **Grafická dyskalkulie** představuje narušenou schopnost psát matematické znaky. U žáka se objevují potíže při přepisu či zápisu formou diktátu, při psaní vícemístných čísel, které píše v opačném pořadí, zapomíná psát nuly. Potíže mu dělá také psaní řádků pod sebe, jeho zápis je neúhledný. V geometrii má značné problémy při rýsování jednoduchých geometrických tvarů, kde není schopen narýsovat jednoduché obrazce. Vzhledem k poruše pravolevé orientace často píše číslice zrcadlově.

- e. **Operační dyskalkulie** se projevuje narušenou schopností provádět základní matematické operace, což se projevuje při provádění sčítání, odčítání, násobení i dělení. Obtíže se projevují rovněž při počítání delších řad čísel. Žák se dopouští záměn jednotek a desítek při sčítání, záměny čitatele a jmenovatele. Je nesamostatný při násobení (pomáhá si sčítáním na prstech). Obtíže bývají zřetelnější při počítání z paměti.
- f. Šafrová nabízí ještě jednu možnost při členění dyskalkulie, a tou je **ideognostická dyskalkulie** ta představuje poruchu chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi (nepochopí princip číselné řady, neumí vyvodit, že $4 = 2 \times 2$ atp. Žák také není schopen převést matematické slovní úlohy do početních operací.⁵

U diagnostiky dyskalkulií platí, že je nutno pečlivě zjistit, jakým způsobem dítě volí postup při řešení zadané matematické úlohy. V některých případech se totiž může jednat jen o prostý omyl či o tzv. kalkulastenii, která je ovlivnitelná mírou dopomocí učitele, nevyžaduje proto komplexní a speciální postupy. Dítěti pak stačí uvědomit si chybné kroky a použít nové vzorce učení při dalším řešení. Jestliže mu však tato dopomoc nestačí pak je nutno přemýšlet o dyskalkulii a oligokalkulii.

4. **Dysmúzie** – patří mezi okrajově a spíše výjimečně diagnostikovanou vývojovou poruchu učení. Je to specifická porucha hudebních schopností a bývá označována jako nedostatek smyslu pro hudbu a rytmus. Takto narušená schopnost vnímání a reprodukce hudebního rytmu se může projevit i ve čtení a psaní. Může být spojena se sníženou schopností zapamatovat si, identifikovat, popřípadě reprodukovat hudební motiv, část melodie nebo písničku jako celek. Člověk melodii slyší, ale nepamatuje si ji, i když zná například slova či obsah textu. Lze rozlišovat formu **expresivní**, která se projevuje „pouze“ neschopností reprodukovat i velice známý hudební motiv, přičemž je přesně definován a žák jej slyší. Dysmúzie **totální** spočívá

⁵ Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. Brno: Bonny press, 2003, s. 146

v nedostatku hudebního smyslu vůbec. Dítě hudbu nechápe, tudíž o ni nemá zájem, nedokáže ji reprodukovat, identifikovat, ani si ji nepamatuje. Dysmúzie patří mezi vzácné poruchy, ale nemá tak závažný dopad na výuku.

5. **Dyspinxie** – je pojem pro specifickou poruchu kreslení. Je charakteristická nízkou úrovní kresby. Z diagnostického hlediska patří dyspinxie k méně často diagnostikovaným, poněvadž je objektivně poměrně obtížně zhodnotitelná. Potíže se projevují v oblasti motoriky, jedinec zachází s tužkou (pastelkou) neobratně, tvrdě. Jeho projev je komplikován neschopností rozvrhnout si postup, popřípadě je zpomalován problém s kresebným náradím (lámavost pastelek, rozmazání barev, atp.). Objevují se nápadné projevy, jako jsou: neproporcionálna jednotlivých nakreslených objektů, neefektivní rozvržení kresebné plochy, roztřesené linie, silný tlak na tužku, časté opravy a gumování. Nedokáže převést svoji představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy. Projevy dyspinxie se mohou kombinovat s projevy grafické dyskalkulie (dítě nedokáže napodobit ani jednoduchý geometrický obrazec, problémy v rýsování).

6. **Dyspraxie** – V mezinárodní klasifikaci nemocí WHO lze tuto problematiku nalézt v kapitole F 82 kde jsou uvedeny specifické poruchy motorické funkce. Dyspraxie patří mezi nověji sledovanou skupinu obtíží, která se projevuje celkovou motorickou neobratností, poruchami koordinace pohybů a rovnováhy. **Dyspraxie je specifická porucha obratnosti, schopnosti vykonávat složité úkony.** Celkově se pak dítě jeví jako „nešikovné“. Obtíže se projevují nejenom do oblasti školních dovedností, jako je psaní či práce v jednotlivých výchovách, ale také do běžných každodenních úkonů spojených s oblékáním, zavazováním tkaniček, zapínáním knoflíků. Neobratnost je zřetelná při hrách, sportovních aktivitách, jedinec zakopává i při běžné chůzi. Tito jedinci bývají pomalí, nešikovní, neupravení, jejich výrobky jsou nevzhledné, což u nich často vytváří nechuť k motorickým činnostem. Příčiny jsou totožné s poruchami učení. Souhrn těchto poruch se také nazývá „**syndrom neobratného dítěte**“. Dříve býval diagnostikován v rámci lehké mozkové dysfunkce.

1.2 Vývojové poruchy chování

Poruchami chování se zabývá jeden z nejmladších oborů speciální pedagogiky, a tím je samostatný obor ETOPEIDIE. Vývoj a konstituování uvedeného oboru má své zdroje již v dílech význačných pedagogů, jako byl např. J. A. Komenský, J. J. Pestalozzi, J. Locke, J. J. Rousseau, A. S. Makarenko a další. V našich zemích se tato problematika rozvíjí v období mezi dvěma světovými válkami, a to zprvu v rámci věd lékařských, později psychologických a posléze se prosazuje v disciplíně, kam vlastně nejvíc patří, a to v pedagogice.

Poruchy chování můžeme charakterizovat jako negativní odchylky v oblasti socializace a následného chování, kde jedinec není schopen respektovat normy chování na úrovni odpovídající jeho věku, event. na úrovni svých rozumových schopností. Normu pak chápeme jako určité měřítko, normalitu, jako vyjádření stavu. Normu lze posuzovat také z různých hledisek, např. z hlediska statistického, psychologického, medicínského, filosofického, sociálního atd.

Dle Vágnerové (Vágnerová, 1999) můžeme vymezit poruchy chování jako **takové vzorce chování, které jsou v dané sociokulturní normě nežádoucí, nechtěné nebo až nepřijatelné.** Z vývojového hlediska je lze pak charakterizovat jako **odchylku v oblasti sociálních vztahů, kdy jedinec není schopen respektovat normy a psaná i nepsaná pravidla chování na úrovni odpovídající jeho věku.**

Porucha chování, jak ji uvádí Munden (Munden, 2002), je charakterizována opakujícím se a přetrvávajícím vzorcem asociálního, agresivního nebo delikventního chování. Takové chování je mnohem závažnější než obyčejné dětské rošťačství nebo revolta dospívající mládeže. Mnoho mladých lidí s poruchou chování trpí též přidruženými specifickými poruchami učení, zejména poruchami čtení a psaní. Důsledky těchto dalších problémů, vyskytujících se vedle opozičního, agresivního a asociálního chování, mohou vést ke schématu symptomů připomínajících ADHD (porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou).⁶

⁶ Munden, A. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha: Portál, 2002, s. 42

Mezi základní charakteristiky poruch chování a jejich příčin jak uvádí Vágnerová (Vágnerová, 1999) můžeme označit chování dětí a dospívajících, u nichž se objevují následující znaky:

1) Nerespektování sociálních norem platných v dané společnosti.

- Pokud jedinec není **schopen pochopit význam hodnot a norem**, nejedná se o poruchu jednání. Zde se jedná především o jedince mentálně retardované, proto musí být někdy posuzována při hodnocení chování i úroveň mentálního věku. Do této části pak můžeme zahrnout i příslušníky jiného sociokulturního prostředí, kde mohou platit odlišné společenské normy.
- Pokud jedinec **normy chápe, ale neakceptuje je nebo se jimi nedokáže řídit**, pak lze hovořit o poruše chování. Důvodů může být hned několik, ať už se jedná o jinou hodnotovou hierarchii, rozdílné osobní motivy či neschopnost ovládat svoje chování (např. z důvodu organického poškození mozku nebo následkem užívání alkoholu či drog).

2) Neschopnost navazovat a udržovat přijatelné sociální vztahy.

Tento handicap souvisí s odlišnými způsoby interakce s okolím v důsledku nižší míry empatie, egoismu a zploštělé emocionality. Jedinci jsou vůči svému okolí bezohlední a jsou převážně zaměřeni na prosazování a uspokojování vlastních potřeb bez ohledu na druhé. Nechápu význam přizpůsobení očekávané sociální normě, a jelikož velmi často sami nezažili citový vztah, který by jim poskytl potřebnou pozitivní zkušenost a rozvinul jejich empatické schopnosti, mají problém respektovat sociální normy, které regulují společenské soužití. Práva jiných lidí (např. jejich zdraví, důstojnost, majetek apod.) pro ně nejsou významné a přátelství pro ně nemá větší hodnotu než aktuální osobní užitek. Jejich svědomí není dostatečně rozvinuto, ať už je příčina jejich handicapu jakákoliv. Za porušení normy nepocítují vinu.

3) Agresivita je typickým způsobem reagování, který je spojen s porušováním práv ostatních.

Poruchy chování v dětském věku

Dítě se v průběhu vývoje učí diferencovat žádoucí a nežádoucí chování i vhodnost chování ve vztahu k určité situaci. Nejde jen o to, aby dítě příslušné normy znalo, ale aby se podle nich chovalo. Zpočátku ho korigují rodiče. Později je dítě schopné regulovat své chování samo, když ho právě nikdo nekontroluje. Signálem dosažení tohoto stadia socializace je schopnost reagovat pocitem viny, když dítě udělá něco, o čem ví, že je špatné. Schopnost dodržovat normy je spojena s rozvojem psychických kompetencí. Dítě musí být natolik rozumově vyspělé, aby bylo schopné chápat význam a podstatu norem chování. Zároveň je nutná určitá úroveň autoregulace. Dítě potřebuje umět odložit aktuální uspokojení, popř. se ho zcela vzdát, když je to vzhledem k situaci nevhodné.⁷

V souvislosti s výše uvedeným, bych rád doplnil, že vývojové poruchy chování v průběhu dětského věku a dospívání mohou být přechodné, může se jednat o výkyvy chování na základě různých příčin. Nejčastěji je můžeme charakterizovat jako disocialitu. Mnohdy fungují i jako signál poruchy osobnosti a můžeme je považovat za ukazatele dalšího možného budoucího negativního vývoje konkrétního jedince. Mohou ústit v závažnější formy chování asociálního a antisociálního charakteru. Delikventní chování jen velmi vzácně začíná až v období dospělosti.

Faktory zvyšující pravděpodobnost vzniku rozvoje poruch chování

Fišer (Fišer, 2008) uvádí, že příčiny vzniku rozvoje poruch chování jsou **multifaktoriální**. Podstatný význam pro vyšší pravděpodobnost rozvoje poruch chování mají jak biologické předpoklady, tak vlivy mnoha sociálních faktorů, tj. nežádoucích zkušeností. Uvedené rizikové vlivy se pak nachází ve vzájemné interakci.⁸

⁷ Vágnerová, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2002, s. 277

⁸ Fišer, S. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008, s. 129

1) Biologické faktory

- K biologickým faktorům patří v první řadě **pohlaví**. U jedinců mužského pohlaví dochází k poruchám chování mnohem častěji než u žen. Důvod je mimo jiné spatřován ve větší tendenci k agresivním způsobům chování u mužů vzhledem k mužskému pohlavnímu hormonu testosteronu.
- Významným faktorem ovlivňujícím pravděpodobnost rozvoje poruch chování je **věk**. První z vývojových poruch chování se objevují v pěti letech věku (v souvislosti s hyperkinetickými poruchami). Ve větší míře se poruchové chování objevuje v období pubescence a adolescence.
- K biologickým faktorům patří vrozené dispozice na bázi temperamentních složek osobnosti, kdy vyšší míru tendence k delikventnímu jednání mají jedinci, kteří jsou zvýšeně dráždiví, mají vyšší impulzivitu a nižší míru frustrační tolerance. Dispozice jsou dány geneticky, mohou rovněž vzniknout v průběhu vývoje plodu v prenatálním a perinatálním období.
- K vrozeným faktorům patří také **úroveň mentálních schopností**. Děti a dospívající jedinci, u kterých se objevují poruchy chování, mají nižší míru rozumových schopností. To souvisí i se školními neúspěchy a s neúspěchy v činnosti mimoškolní. Reakcí pak mohou být poruchy chování jako například vzdorovitost, záškoláctví apod. samozřejmě se mezi jedinci s poruchami chování lze setkat s těmi, jejichž intelekt je nadprůměrný. Zde je nutné často hledat souvislost s pravděpodobným negativním působením rodiny.
- Poruchy chování mohou s největší pravděpodobností vznikat u jedinců s **narušenou strukturou nebo funkcí CNS**. U funkčních poruch se jedná o **LMD a syndromy ADHD a ADD**. Organická poškození jsou spojena s vyšší agresivitou a neočekávanými reakcemi.

2) Psychické faktory

- Z faktorů souvisejících s psychikou jedince má pro případný rozvoj poruch chování význam **motivace** a s ní související **potřeby** dotyčného jedince. Může se jednat například o potřebu dostatečné nebo potřebu nadměrné, abnormální **stimulace**. Nuda bývá často s následnými poruchami chování spojena. Velmi často bývá příčinou poruch chování potřeba uspokojení **potřeb bezpečí a jistoty a sounáležitosti a lásky**.
- Nežádoucí chování se může stát předmětem **seberealizace**. Často se právě v partě dostane jedinci ocenění, že někam patří „někdo jej má rád“. Způsoby chování vedoucí k přijetí do skupiny mohou být asociální (psychoaktivní látky) i antisociální (delikvence). Seberealizace může souviset i s **prostředky dosahování s ní spojených cílů**. Prostředky (krádež) mohou vykazovat znaky poruchy chování.

3) Sociální faktory

- **Nejdůležitějším sociálním faktorem**, ve kterém si jednotlivec utváří vzorce chování, je **bezesporu rodina**. Mezi základní lidské potřeby, které je pro normalitu vývoje v sociální oblasti nezbytné uspokojit patří například potřeba bezpečí, jistoty, materiálního zajištění a potřeba silné emocionální vazby a emocionální odezvy. Nejsou-li tyto potřeby uspokojeny v přirozeném prostředí člověka, hledá jejich saturaci v prostředí jiném, a to téměř za každou cenu. Hledá-li dítě jejich saturaci mimo své přirozené prostředí, velmi často u něj nastávají takové projevy chování, které svět dospělých nakonec diagnostikuje jako chování nenormální, jako poruchu, aniž by připustilo, že do této poruchy chování bylo dítě vlastně vmanipulováno. Nenaplnění základních potřeb člověka znamená především narušenou přirozenou interakci, kde dochází k negativní modifikaci vzorců chování.

Ideální je když rodina plní všechny své funkce (biologicko-reprodukční, ekonomicko-zabezpečovací, emocionální a výchovnou).⁹ Rodina se může stát rizikovým faktorem pro rozvoj poruch chování v případě, že se v ní vyskytují různé patologické jevy. Jedná se o problémy spojené s **anomální osobností rodičů**, kdy se rodiče sami dopouštějí asociálního a antisociálního chování. Velmi významná je otázka **dysfunkce rodiny**, spojená zejména s problémem **psychické deprivace, respektive subdeprivace**. Značný význam pro rozvoj poruch chování má úplnost rodiny (náhradní rodiče, náhradní výchova, ústavní výchova). Rozvoj poruch chování je spojen často s výskytem **syndromu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte** (CAN- Child Abuse and Neglect).

- Je nutné si uvědomit, že **vliv spoluvrstevnických skupin a part** se rovněž může stát faktorem, který ovlivňuje tendence k poruchám chování. V tomto případě také k asociálním a antisociálním formám chování. Často se jedná o kombinaci s negativním rodinným vývojem, někdy i školní neúspěšnosti. K prvním poruchám chování dochází již v mladším školním věku, v adolescentním věku nabývají poruchy chování výše uvedené společenské nebezpečnosti. Příslušnost ke skupině s asociálními nebo antisociálními způsoby chování zvyšuje riziko identifikace jedince s takovými poruchami chování, jako jsou například **zneužívání či závislost na psychoaktivních látkách a delikvence**.
- Významný je faktor **prostředí**. Vyšší počet poruchového chování lze zaznamenat zejména **ve větších městech**, důvodem je především **vyšší anonymita a často nedostatečná sociální kontrola**. Jedná se jedince trávící čas ve specifických městských částech, na **sídlíštích** nebo ve vylidněných částech měst. Významný je i **průmyslový charakter měst a vzdělanostní struktura jeho obyvatel**.

⁹ Hellebrandová, K. *Děti a jejich problémy*. Praha: JPM, 2005, s. 119

V této kapitole mohu poukázat na poruchy chování z pohledu společenských normativů a jejich porušování. Poruchy chování můžeme tedy různými způsoby klasifikovat a třídit, můžeme je rozdělit podle stupně jejich nebezpečnosti pro společnost. Dle mého názoru se s pak s tímto dělením můžeme setkat ve většině speciálně pedagogické literatury.

Disociální poruchy chování

Poruchy chování patřící do této kategorie lze charakterizovat jako nespolečenské, nepřiměřené chování, které se však dá zvládnout přiměřenými pedagogickými postupy. Jedná se o **drobné společenské odchytky, které nejsou pro společnost závažné**. Nejčastěji se objevují v rodinné či školní výchově. Často se jedná o signál dalšího možného negativního vývoje jedince. Ve školním prostředí jde především o kázeňské přestupky proti školnímu řádu, neposlušnost, vzdorovitost, negativismus, lži a řadu jiných drobných porušení normy.¹⁰ Ve většině případů však není nutná účast speciálních institucí, metod a prostředků. Často jsou to projevy charakteristické pro určitá vývojová období (nástup do školy, období pubescence) nebo jsou průvodním jevem jiného primárního postižení (např. LMD, neurózy, ADHD). V případě časného objevení, spolehlivého rozpoznání příčin, které vedou k nežádoucímu chování lze dojít k úpravě bez dalšího opakování.

K typickým poruchám chování, které zde můžeme zařadit, patří například **lhavost, vzdorovitost, zlovyky, krádeže, záškoláctví a útéky**. Jak jsem již uvedl, tyto projevy mají ve většině případů přechodný ráz a mohou vymizet samy nebo za pomoci odborníků, nejčastěji formou ambulantní poradenské nebo terapeutické péče psychologa či speciálního pedagoga.

Asociální poruchy chování

V případě poruch, které označujeme za asociální, se již jedná o závažné poruchy chování, jež jsou v rozporu se společenskou morálkou a **mají určitý stupeň**

¹⁰Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. Brno: Bonny press, 2003, s. 187

nebezpečnosti pro společnost. Nositel tohoto jednání se výrazně odlišuje od společenského průměru. Porušuje společenské normy, normy morálky dané společnosti, ale jejich intenzitou ještě nepřekračuje právní předpisy. Svým **jednáním** v důsledcích **škodí většinou sám sobě.**

Osobně se domnívám, že tyto výrazné odchylky chování již ve většině případů nelze zvládnout běžnými prostředky, **je proto nutná intervence specialistů** (speciálních pedagogů, psychologů) **a speciálních institucí** (poradny, terapie až léčebny). Poruchy chování mají trvalejší charakter a velmi často ústí v závažnější formy. Mezi základní formy asociálního chování, které lze do této kategorie začlenit, patří **útěky, toulky, záškoláctví, demonstrativní sebepoškození, závislost a zneužívání psychoaktivních látek.**

Train (Train, 2001, s. 70) uvádí, že se odhaduje u 3-5% dětí ve věku mezi jedenáctým a šestnáctým rokem experimentování s marihuanou a že u dospívající mládeže toto číslo vzrůstá až na 17%. Také uvádí, že byl zaznamenán dramatický nárůst v počtu dětí, které vyzkoušely halucinogenní látky typu extáze nebo LSD.

Dalšími formami jsou **toxikomanie a narkomanie, alkoholismus, kofeinismus a nikotinismus, patologické hráčství – gamblerství, závislost na psychických kultech a sektách.** Mezi další poruchy, které můžeme do této části zařadit a s nimiž se může pedagog při své práci setkat a které je problematické zařadit z hlediska jejich sociality, patří například **sebepoškození, sebevražda a sexuální deviace (aberrace).**

Asociálních poruchou chování může být i **negativismus**, jak uvádí Novotná (Novotná, 1999), který je formou úniku z náročné životní situace. Znamená odmítnutí všech zásahů a podnětů zvenčí, stáhnutí se do sebe a případně i odmítnutí komunikace – absolutně nebo výběrově.¹¹

¹¹ Novotná, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele.* Praha: SPN, 1997, s. 47

Antisociální poruchy chování

Antisociální poruchy chování se vyznačují největší mírou společenské nebezpečnosti a nejvyšším stupněm narušenosti chování. Zahrnují veškeré protisociální jednání bez ohledu na věk jedince, původ a intenzitu činu. Svými důsledky poškozuje společnost i jedince, ohrožuje nejvyšší hodnoty včetně lidského života. Toto porušování zákonných norem je spojeno s následnou sankcí, je trestně stíhatelné jako přestupky nebo trestné činy. Vykazují značnou míru recidivy a jsou spojeny s výraznou agresivitou a primárně motivovány úsilím škodit.

Nositel antisociálního jednání porušuje zákony dané společností a jeho nápravy (reedukace) je tedy možná pouze prostřednictvím ústavní péče. V případě školské soustavy se jedná o ústavní ochrannou výchovu, dále sem patří například věznice.

Mezi formy asociálního jednání se řadí **veškerá trestná činnost** (krádeže, loupežná přepadení, vandalství, sexuální delikty, znásilnění, zabití, vraždy, ublížení na zdraví) vystupňované násilí a agresivita, terorismus, organizovaný zločin a trestná činnost související s toxikomanií. Tyto formy chování, které se střetávají se zákonem, se označují termínem - **delikvence**. („**delikvence mládeže** – všechny typy jednání mládeže, jež porušují sociální normy chráněné právními předpisy včetně přestupků, ve stejném smyslu se používá delikventní chování mládeže“).¹²

1.3 Diagnostika specifických poruch

Je nutné si uvědomit, že z požadavku praxe vyplývá potřeba pedagoga, tedy učitele, vychovatele, vedoucího zájmového kroužku, instruktora, lektora a trenéra, ale také odborného a vědeckého pedagoga, pro diagnostickou práci znát teorii i metodiku používání četných pedagogických diagnostických metod. Pak lze ověřovat efektivitu výchovného působení a hledat příčiny negativního a také naopak pozitivního rozvoje žáků i celých skupin třídy a školy. (Bez dokonalých

¹² Průcha, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 38

a průkazných diagnostických metod by učitel ztrácel možnost zajistit zpětnou vazbu a teoretická pedagogika by nemohla své hypotézy ověřovat v praxi).¹³

Rámcová struktura každé pedagogiky se snaží odpovědět na následující otázky:

- **Co** je předmětem a systémem diagnostiky?
- **Kdo** realizuje diagnostiku?
- **Kde** se diagnostika realizuje?
- **Jak** a jakými prostředky dochází k realizaci diagnostiky?

Dle mého názoru, řečeno jinými slovy se snaží vymezit předmět, vlastní pojetí a terminologii a určit, kteří odborníci realizují proces vedoucí k diagnóze, které instituce se diagnostikovaním zabývají a jaké metody mají k dispozici.

Vzhledem k tomu, že příčiny vzniku handicapů a znevýhodnění jsou multifaktoriální, je nutné konstatovat, že **nedílnou součástí speciálně pedagogické diagnostiky je multidisciplinarita**. Na diagnostice (i na následné edukaci a rozvoji) jedince se spolupodílí řada specialistů. Zejména se jedná o specialisty jednotlivých dílčích disciplín speciální pedagogiky, dále o psychology, jako naprosto nezbytné se jeví stanovisko lékařské. Do diagnostického procesu také vstupují duchovní, sociální pracovníci a další specialisté a terapeutičtí pracovníci. V praxi pak bývá nejfrekventovanějším spojením psycholog a speciální pedagog. Multidisciplinární přístup zvyšuje účinnost odborné pomoci.

Podle Květoňové (Květoňová, 2004) se speciálně pedagogická diagnostika zabývá poznáváním zvláštností jedince s postižením či znevýhodněním, který je charakterizován nejen svým handicapem, ale především svými individuálními vlastnostmi, které ho odlišují od ostatních a mohou podstatným způsobem ovlivnit jeho prožívání, vztah k sobě i k ostatním lidem v jeho sociálním prostředí, a tím i postoj prostředí k němu. Vývoj každého člověka je však dynamickým procesem, ve kterém se uplatňují různé faktory, a proto není možno na speciálně pedagogickou diagnostiku pohlížet jako na něco statického a neměnného. Úkolem speciálně

¹³ Mojžíšek, L. Základy pedagogické diagnostiky. Praha: SPN, 1986, s. 159

pedagogické diagnostiky je v tomto smyslu snaha o prognózu, tedy o odhad možnosti edukace dítěte na základě získaných poznatků.¹⁴

Osobně se domnívám, že zjištění příčin, které vedly k následnému znevýhodnění má pro speciální pedagogiku a její praxi značný význam. Se znalostí příčin souvisí totiž následný výběr edukačních metod a metod rozvoje osob se speciálními potřebami a také způsob jejich aplikace. V rámci vyšetření a diagnostiky se mohou odhalit eventuální další poruchy.

Na základě prostudované odborné literatury vím, že výsledkem speciálně pedagogické diagnostiky je **diagnóza**. Diagnózu můžeme charakterizovat jako **komplexní posouzení jedince pro proces speciálně pedagogické péče**, a to z hlediska fyziologického (zdravotního), psychologického a sociálního. **Diagnóza následně je pak východiskem pro výběr, stanovení a způsob aplikace edukačních metod a metod rozvoje znevýhodněného jedince.**

Členění diagnostiky

Valenta (Valenta, 2004) uvádí že, instituce, která se diagnostikováním znevýhodněných dětí zabývá, není pouze jedna, ale je jich samozřejmě více. Jsou to především v první řadě ve školské oblasti speciální školy se zaměřením na primární vzdělávání a speciálně pedagogická centra s pedagogicko-psychologickými poradnami, pro které je diagnostický servis hlavní nosnou pracovní náplní.

Pokud bychom dále chtěli dělit instituce zabývající se speciálně pedagogickými diagnostikami dle „pedií“ (psychopedická, logopedická, surdopedická, tyflopeditická, somatopedická, etopedická), nacházíme kromě výše uvedených ještě další instituce (a to nejen v resortu školství, ale i v dalších resortech, jako je resort práce a sociálních věcí, spravedlnosti, zdravotnictví a také v oblasti nestátních organizací), kde se realizuje speciálně pedagogická diagnostika.

¹⁴ Květová, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004, s. 31

Můžeme zde zcela jistě zařadit (diagnostické) ústavy sociální péče, střediska výchovné péče, diagnostické a výchovné ústavy pro děti a mládež, věznice pro mladistvé, nejrůznější (většinou nestátní) subjekty pečující o klienty ohrožené sociálně-patologickými jevy (násilí, drogy ...) a alternativní centra pomoci, stacionáře, denní centra a natria, dětská, neurologická, foniatrická oddělení nemocnic a zdravotnických zařízení, střediska rané péče.¹⁵

Charakteristika speciálně pedagogické diagnostiky

Obecně lze konstatovat, že **diagnostický proces není ukončen jedním stanoviskem**. Speciálně pedagogická diagnostika má **dynamický, kontinuální charakter**. Můžeme hovořit o třech různých fázích, ve kterých diagnostika probíhá:

- **vstupní diagnostické vyšetření** (úvodní zpráva),
- **průběžné diagnostické vyšetření** (dílčí, průběžná zpráva),
- **závěrečné diagnostické posouzení** (závěrečná hodnotící zpráva).

Je nutné si uvědomit, že diagnostické vyšetření je zaměřeno obecně na komplexní poznání příčin a charakteru handicapu konkrétního jedince. Vzhledem k další práci a její prognóze a způsobu, jakým budeme s konkrétním jedincem pracovat, je nezbytná také znalost jeho osobnosti (psychických funkcí, vlastností, předpokladů apod.), to je zásadním úkolem úvodního diagnostického vyšetření.

Druhá fáze spočívá v řadě průběžných šetření, pozorování a hodnocení výsledků speciálně pedagogické práce. Cíl těchto diagnostických šetření může spočívat v upřesnění původního diagnostického stanoviska vzhledem k novým zjištěním i zkušenostem, a zejména **v posouzení efektivity edukačních metod rozvoje a práce s klientem z kvalitativního i kvantitativního hlediska**. Upřesnění vstupní diagnózy se může týkat například případů rozvoje různých dalších poruch.

¹⁵ Ronotířová, M., Ludvíková, L. s kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Papírtisk, 2004, s. 136

V souvislosti z výše uvedenými skutečnostmi, považuji za vhodné doplnit, že edukační proces a rozvoj diagnostikovaného jedince, a tedy i úsilí speciálních pedagogů o dosažení maximální možnosti jeho rozvoje, bývá z hlediska diagnostiky posuzován závěrečným vyšetřením. To následuje po předem stanovené době, pevně časově i obsahově ohraničeném úseku práce (školní docházka, pobyt v ústavu apod.). Hlavním úkolem je posouzení efektivity práce, stupně dosažených stanovených cílů, změny klienta z pohledu jeho znevýhodnění. **Závěrečná diagnóza se může stát diagnózou vstupní, východiskem pro další práci,** jak uvádí Fišer (Fišer, 2008).

Diagnostické prostředky

„Speciálně pedagogická diagnostika operuje (využívá výsledky) diagnostickým instrumentářem z oblasti tzv. klinické (nestandardizované) metodiky i z oblasti testových (standardizovaných) postupů, zkoušek.

Do klinického instrumentáře patří anamnéza, pozorování (v longitudinální formě jeden z nejdůležitějších diagnostických instrumentů), explorativní metody dotazníku a rozhovoru, analýza produktů činnosti (především dětské hry, kresby a písemné produkty) či případové studie.

Do testových metod využitelných ve speciální pedagogice patří jak standardizované didaktické testy, tak i některé testy psychodiagnostické (tj. zkoušky zaměřené na psychické vlastnosti, stavy, procesy, popř. poruchy) a sociometrické (zjišťující sociální interakce v malých skupinách)¹⁶.

Diagnostika v období školního věku

Přinosilová uvádí, že: „Specifika diagnostiky tohoto vývojového období vyplývají hlavně z převládajících aktivit dítěte. U dětí s nějakou formou postižení je třeba počítat spíše s možností odkladu školní docházky, která bývá důsledkem

¹⁶ Ronotířová, M., Ludvíková, L. s kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Papírtisk, 2004, s. 136

opožděné zralosti pro školu. Bývá to častým případem u dětí s kombinovanými vadami, s těžší formou tělesného postižení apod.“¹⁷

Dle mého názoru, považuji za velice podstatné upozornit na skutečnost, že dosavadní legislativa zajišťuje **možnost integrace** dítěte s postižením do běžného typu škol s výjimkou mentální retardace. Dítě vzdělávané v rámci integrace má možnost pracovat podle individuálního vzdělávacího programu, který respektuje jeho znevýhodnění v určitých oblastech dané základním typem postižení.

Dále se zde nachází **nabídka speciálního školství**, tedy možnost vzdělávání ve speciálních školách podle typu postižení. Zde záleží hlavně na rodičích dítěte, kteří mají rozhodující slovo, ke kterému způsobu se přikloní. V případech těžšího postižení, např. u DMO kombinované s mentální retardací, kdy dítě potřebuje i v mladším školním věku komprehensivní péči, která by se nedala realizovat ambulantně, je zcela jistě vhodné pokračovat v docházce do **stacionáře**, s možností vzdělávání v rámci přípravného stupně pomocné školy. Tato varianta má pro dítě tu výhodu, že se mu zde dostane vskutku kompletní péče v oblasti zdravotní i výchovně vzdělávací. Již v průběhu školní docházky je třeba dítě cíleně **připravovat** na budoucí **volbu povolání a profesionální orientaci**. Dlouhodobé poznávání dítěte zpřesňuje speciálně pedagogickou diagnostiku o poznatky z oblasti jeho zájmů o jednotlivé výukové předměty, pracovní vyučování apod., aby byl pedagog později schopen dítěti i jeho rodině dobře poradit a nabídnout dle možností dítěte, představ a požadavků rodiny vhodný studijní obor.¹⁸

1.4 Dílčí závěr

Specifické vývojové poruchy učení jsou popisovány jako poruchy v jednom nebo více psychických procesech nutných k porozumění nebo užívání řeči v mluvené či psané formě, popřípadě jako poruchy schopnosti zvládat některé běžné činnosti, které jsou v populaci běžné. Poruchy učení se projevují především nedokonalou schopností vnímat, číst, psát, mluvit, počítat nebo ovládat pravopis.

¹⁷ Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. Brno: Bonny press, 2003, s. 34

¹⁸ Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. Brno: Bonny press, 2003, s. 34

Specifické vývojové poruchy učení nejsou primárně spojeny se smyslovými handicapami a se snížením či opožděním rozumového vývoje.¹⁹

Poruchy chování lze charakterizovat jako odchylku v oblasti socializace, kdy jedinec není schopen respektovat normu chování na úrovni odpovídající jeho věku a úrovni rozumových schopností. Dispozice k poruchám chování je multifaktoriální. Projeví se zde jak vliv mnoha sociálních faktorů tak zejména předpoklady biologické. V dětském věku pak lze pozorovat výkyvy chování na základě různých příčin. Negativní vývoj jedince může vést až k závažnějším poruchám chování jako jsou formy chování asociálního a antisociálního charakteru.

Na diagnostice specifických poruch se podílí celá řada specialistů z jednotlivých dílčích disciplín speciální pedagogiky, psychologie či oboru lékařství. Výsledkem diagnostiky je pak diagnóza, kterou můžeme charakterizovat jako komplexní posouzení jedince. Stanovení diagnózy je východiskem pro způsob a aplikaci edukačních metod.

¹⁹Novotná, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997, s. 30

2. Problém integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Osobně se domnívám, na základě prostudované literatury, že základy postupného začleňování dětí s postižením do běžných škol byly položeny na počátku 90. let. Předpokladem bylo přijetí či novelizace stávajících právních norem, organizaci a obsah vzdělávání. Mezníkem se pak stalo zejména přijetí vyhlášky o základních školách v roce 1991, která poprvé explicitně zmínila možnost začleňování dětí s postižením do běžných škol. Rovněž považuji za nutné zmínit mezinárodní a národní dokumenty, které o formě vzdělávání pro děti se zdravotním postižením hovoří. Jedná se zejména o dokument OSN, Standardní pravidla pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením a jejich „aplikaci“ – Národní plán pro vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením.

Standardní pravidla byla schválena Valným shromážděním OSN dne 20.12.1993. Představují velice důležitý dokument, který může sloužit zdravotně postiženým a jejich organizacím v národních kampaních za rovnoprávnost. Nemají platnost mezinárodního práva, nejsou tudíž závaznou antidiskriminační legislativou. Pro státy světového společenství však představují zřetelnou výzvu, jsou morálním a politickým závazkem. Standardní pravidla se však mohou, budou-li delší dobu přijímána a aplikována větším počtem zemí, stát normou mezinárodního práva obyčejového.

V celkem 22 pravidlech (dílčích oblastech) je pozornost věnována léčebné péči, rehabilitaci, přístupnosti, zaměstnávání, udržení příjmu, sociálnímu zabezpečení, kultuře, legislativě, taktice a plánování, organizacím osob se zdravotním postižením atd. vzděláváním zdravotně postižených je věnováno Pravidlo 6. Podle něj by státy měly uznat zásadu zajištění stejných příležitostí základního, středního a vysokoškolského vzdělání pro děti, mládež a dospělé se zdravotním postižením v integrovaném prostředí. Měly by zajistit, aby vzdělávání osob se zdravotním postižením bylo integrální součástí vzdělávacího systému.

Z textu standardních pravidel lze zřetelně odvodit zásady, které považuje mezinárodní společenství za rozhodující ve vzdělávání osob se zdravotním postižením. Potvrzena je priorita tzv. integrovaného vzdělávání při zabezpečení všech dostupných podpůrných prostředků, flexibility učebních plánů a osnov, adekvátního vzdělávání učitelů. Vzdělávání dětí s postižením ve speciálních školách je chápáno jako výjimečné, a to tam, kde školský systém z různých důvodů (ekonomické, personální) není schopen zabezpečit potřeby dětí s postižením v běžných školách. I v těchto případech Standardní pravidla požadují, aby se státy zaměřily na postupnou integraci služeb poskytovaných v rámci speciálního školství do školství běžného. Text Standardních pravidel není zaměřen proti speciálnímu školství. Zřetelně však preferuje modely integrovaného vzdělávání.²⁰

2.1 Obecné podmínky školské integrace v ČR

V textu tzv. školského zákona, který byl v 90. letech, jak jsem se dočetl, celkem devětkrát novelizován, budeme přímé ustanovení, které upravuje školskou integraci hledat marně. Ani v obecných ustanoveních nepovažoval zákonodárce za nutné zmínit školskou integraci dětí se zdravotním postižením jako žádoucí proces přispívající k naplnění základních cílů a úkolů škol. Zákon se rovněž vyhnul formulaci určující tyto školy pro žáky, kteří se nemohou vzdělávat s dětmi zdravými, a pouze konstatuje, že: *„speciální školy poskytují pomocí zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným ... a připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti“*.

Dle MŠMT č. 291/1991 Sb. o základní škole, poprvé norma resortu školství potvrdila možnost (nikoli povinnost) přijmout do školy dítě se zdravotním postižením. Podle znění vyhlášky *„může ředitel školy zřizovat speciální třídy pro sluchově postižené žáky, zrakově postižené žáky, tělesně postižené žáky, mentálně postižené žáky, žáky s vadami řeči“*. Od speciálních tříd se odlišují *„specializované třídy“* pro žáky se specifickými poruchami učení.

²⁰ Ronotířová, M., Ludvíková, L. s kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Papírtisk, 2004, s. 115

Problém integrace v našem školském systému řeší Směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, která se zabývá otázkou integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení.²¹

Individuální integrace žáka se zdravotním postižením je možná dle ust. §3 vyhlášky o základní škole. Ředitel školy „*může na základě žádosti zástupce žáka a vyjádření pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálněpedagogického centra zařadit do příslušného ročníku školy žáka se smyslovým postižením, s tělesným postižením, s vadou řeči*“.

Ročníkem školy je nutno rozumět třídu základní školy. Výše uvedené znění především vylučovalo individuální integraci dětí s mentálním postižením. V prováděné praxi je však již určitý počet dětí s tímto postižením na školách individuálně integrován. V praxi jsou použity zpravidla dva způsoby integrace. V prvním případě není dítě oficiálně označeno za žáka s mentálním postižením. Tehdy však, jde-li u dítěte o skutečné mentální postižení, nemůžeme hovořit o jeho integraci. Ustanovení 58a školského zákona nabízí druhou, existující možnost. Podle něj MŠMT „*řídí pokusné ověřování organizace, forem i obsahu výchovy a vzdělávání v základní škole...*“. Základní škola, která se chystá do třídy přijmout dítě s prokazatelným mentálním postižením, by podle platných norem měla požádat MŠMT o tzv. výjimku. (V lednu 2004 MŠMT přijalo novelu vyhlášky č. 291/1991 Sb. o základní škole č.9/2004 Sb. kde se objevuje tzv. školská integrace žáků s mentálním postižením umožněna i *de iure*).

²¹ MŠMT č.j.: 13 710/2001-24 ze dne 6.6.2002. **Čl. 1 Vymezení pojmů** (1) **Dítětem nebo žákem se speciálními vzdělávacími potřebami** se pro účely této směrnice rozumí dítě nebo žák se zrakovým, sluchovým, tělesným nebo mentálním postižením, s vadami řeči, s více vadami, s lékařskou diagnózou autismus, se specifickými poruchami učení nebo chování, dítě nebo žák zdravotně postižený z důvodu dlouhodobé nebo chronické nemoci (dále jen "žák"), u kterého byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického a psychologického vyšetření a jejich rozsah a závažnost opravňuje žáka k zařazení do režimu speciálního vzdělávání a čerpání navýšených finančních prostředků. (2) **Speciální vzdělávací potřeby** žáků uvedených v odstavci 1 jsou zajišťovány formou individuální integrace nebo formou skupinové integrace nebo ve škole samostatně určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vzdělávání individuálně integrovaného žáka se uskutečňuje podle individuálního vzdělávacího programu. Doporučené náležitosti individuálního vzdělávacího programu jsou uvedeny v příloze č. 1 této směrnice. Doporučená rámcová struktura individuálního vzdělávacího programu je uvedena v příloze č. 2 této směrnice. Strukturu a náležitosti individuálního vzdělávacího programu je možné rozšířit podle individuální potřeby žáka. (3) **Individuální integraci žáka** se rozumí: a) jeho vzdělávání ve třídě mateřské školy, základní školy, střední školy nebo vyšší odborné školy, která není samostatně určena pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při současném zajištění odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče; b) jeho vzdělávání ve třídě speciální školy samostatně určené pro žáky s jiným druhem nebo stupněm postižení (4) **Skupinovou integraci** se rozumí vzdělávání žáka ve speciální třídě nebo specializované třídě zřizované podle zvláštních předpisů. V některých vyučovacích předmětech se žáci mohou vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování

2.2 Možnosti a meze školní integrace

Považuji za vhodné v úvodu této kapitoly upozornit na problematiku integrace žáka se specifickou poruchou učení nebo chování (dále jen SPUCH) tzn. s dyslexií, s dysortografií, s dysgrafií, s dyskalkulií, s dyspraxií nebo s poruchami aktivity a pozornosti do běžné třídy základní školy. Důležitou roli zde sehrává hledání a uplatňování takových postupů při školním vzdělávání, které by svou náročností odpovídaly schopnostem žáka. Žáci se SPUCH jsou schopni podávat dobré výkony, pokud jim jsou vytvořeny vhodné podmínky a voleny správné postupy. Integrace není pouhé sympatické akceptování poruch učení nebo chování. Cílem je využít plný potenciál žáka, zapojit jej ve školním společenství a úspěšně ho dovést do dospělosti. Integrace jako prosté organizační včlenění žáka bez adekvátní, odborně poučené a metodicky diferencované péče o něj je nedostatečná.

Možnostmi školní integrace handicapovaných se zabýváme ve vztahu k běžné školní populaci. Jedná se tedy o okolnosti, za nichž lze považovat integraci handicapu za přirozený a pozitivní jev pro všechny zúčastněné, jak z hlediska sociálního, tak psychického.

K handicapu můžeme přistupovat ve dvou základních polohách – **integrace a segregace**. Tyto dva přístupy, které mohou jít až do naprosté krajnosti, se týkají školského a výchovně vzdělávacího, stejně jako obecně společenského řešení otázek s handicapem spojených.

Novotná (Novotná, 1997) uvádí, že poměr mezi integračními a segregačními snahami je v současném světě chápán jako jeden z ukazatelů humanity, kulturnosti a vyspělosti společnosti. Současné řešení situace handicapovaných jednoznačně směřuje k jejich **integraci do většinové, tzv. zdravé populace**. Absolutní a úplná integrace může být v mnoha případech sporná či dokonce nevhodná. Zodpovědná rozvaha o zapojení handicapovaného žáka do běžné školní docházky je na místě s ohledem na potřeby a zájmy všech, jichž se to týká: žáků zdravých i znevýhodněných handicapem, rodičů i školy jako instituce.

Na tomto místě nesmím zapomenout uvést, že pro integraci handicapovaných musí být nezbytně **vytvořeny podmínky** – ekonomické, psychosociální, právní i politické.

- **Ekonomické**

- jsou vázány na ekonomickou situaci státu,
- potřeby úpravy interiéru školy, poskytnutí speciálních pomůcek, redukce počtu žáků ve třídě, financování asistenta pedagoga.

- **Psychosociální**

- překonání předsudků a stereotypů,
- odstranění pocitu nejistoty a zneklidnění z kontaktu s odlišností v tělesné či psychické stránce člověka,
- integrace umožňuje nenechat se vmanipulovat do role nemohoucího, bezmocného,
- umožňuje zapojení do běžného života,
- umožňuje nápodobu vzorů jednání a chování, normalizuje mezilidské vztahy,
- v současnosti společenský status handicapovaných je stále nízký, zvláště u osob s mentálním postižením, dále nevidomých, neslyšících, tělesně postižených a lidí s poruchami řeči,
- vyšší toleranci k handicapu projevují ženy než muži,
- vyšší míra tolerance je v menších městech a obcích.

- **Právní a politické**

- souvisejí s legislativní ochranou lidí s fyzickým, psychickým, sociálním či kombinovaným postižením.

V souvislosti z výše uvedenými skutečnostmi, mohu konstatovat, že všechny tyto podmínky mohou situaci žáků výrazně zjednodušit a pozitivně ovlivnit, nebo ztížit až na sociálně neúnosnou mez. Handicapovaný žák potřebuje pro svůj optimální vývoj spolupráci, pocit jistoty a patřičnosti v prostředí, v němž se ocitl. Pouhá existence v „normálních“ podmínkách nestačí. K normální pozici je nezbytný

prostor, svoboda v rozhodování a možnost emancipace omezující závislost na blahovůli okolí.²²

Dle mého osobního názoru je nezbytné vymezit, v rámci integračního procesu, jasně čitelné hranice integrace. Ty jsou dány druhem a stupněm znevýhodnění. Ta mohou být taková, že lze jedince integrovat bez větších problémů. Může se, ale také stát, že integrační proces je obtížný a problematický. Existují i handicap, kdy integrace prakticky není možná, kdy je nutný například trvalý ústavní pobyt.

- **Integraci** tedy můžeme vymezit jako snahu o úplné zapojení handicapovaného jedince, splynutí, začlenění a zapojení ve společnosti. WHO definuje integraci jako sociální rehabilitaci, jako schopnost osoby podílet se na obvyklých sociálních procesech.
- **Integrované vzdělávání** můžeme v souladu s výše uvedenou definicí vymezit jako úplné zapojení jedince do běžného edukačního procesu. Obvyklé edukační procesy se přes znevýhodnění odehrávají v rámci běžného školního prostředí.²³
- **Integrované vzdělávání** zahrnuje přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. V zahraničí je rozšířeno, od počátku 90.let se postupně uplatňuje i v ČR. Má různé stupně: od oddělených speciálních tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do libovolné školní třídy. Na základních školách zhruba polovina postižených žáků je začleněna do integrovaného vzdělávání.²⁴
- **Segregace**, je opačným pojmem integrace, jedná se o společenské oddělování, vylučování. Jako trend řešení vztahu „zdravé“ a handicapované populace je nepřijatelná a neospravedlnitelná v jakékoli podobě. Znamená

²² Novotná, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997, s. 14

²³ Fišer, S. *Speciální pedagogika*. Praha: Triton, 2008, s. 23

včlenění za společenských vztahů, izolaci, rezignaci na společenské vztahy, podvolení se handicapu, permanentní hlubokou efektivitu. Znevýhodnění je zde chápáno jako nepřekročitelná bariéra mezi handicapovanými a těmi druhými. Segregace znamená únik od společnosti. Jeho výsledkem může být jak naprostá rezignace, tak agrese a útok vůči sobě, případně i navenek.

Osobně se domnívám, že integraci a socializaci můžeme chápat jako spolusoužití postižených a „nepostižených“ při přijatelně nízké míře konformnosti vztahů těchto skupin.

Novotná (Novotná, 1997) dále nabízí komplexnější pohled na kvalitu společenských vztahů z hlediska stupně integrace člověka. Stupně:

1. **úplná sociální integrace** – stav osobní a společenské pohody a úplná účast v sociálních vztazích,
2. **inhibivovaná integrace** – znamená znevýhodnění, ale ne znemožnění sociálních vztahů (např: malé sebevědomí v důsledku viditelné vady řeči, tréma, stud),
3. **omezená účast v sociálních vztazích** – znamená rezignaci nebo nemožnost realizovat činnosti a některé vztahy (např. náročnější činnosti při tělesné výchově),
4. **zmenšená účast v sociálních vztazích** – omezení vztahů na mikroprostředí (rodina, sousedi, přátelé),
5. **ochuzené vztahy** – můžeme označit jako rezignaci na širší společenské kontakty mimo rodinu či speciální instituci, v níž se člověk nachází v důsledku svých psychických či tělesných zvláštností bez perspektivy zlepšení stavu,
6. **redukované vztahy** – jsou charakteristické pro osoby, jež přichází do kontaktu s výrazně omezeným počtem osob (rodič, lékař aj.), popřípadě osoby uzavřené do vlastního světa,
7. **narušené vztahy** – mívají osoby neschopné dodržovat sociální kontakty v důsledku jejich specifické poruchy či pro jejich obecnou nepřizpůsobivost,

²⁴ Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 87

8. **společenská izolace** – zde se nachází osoby, u nichž je schopnost společenských vztahů nezjistitelná pro jejich izolovanost (např. osoby v ústavech sociální péče, osoby s těžkými mentálními handicap, s fatálními tělesnými vadami aj.).²⁵

Pokud hovoříme o integraci ve školních podmínkách, neměl bych zcela určitě opomenout, že obecně platí, čím menší je rozsah a hloubka handicapu, tím větší jsou možnosti jak úplné, tak i částečné integrace.

- **úplná integrace** – je zařazení handicapovaného žáka do běžné školy bez větších omezení pouze s přihlédnutím k aktuálnímu stavu,
- **částečná integrace** – znamená buď vyčlenění běžné školy pro žáky s jedním postižením (např. školy pro nevidomé aj.) nebo vytvoření specializovaných tříd ve škole běžného typu, popřípadě kombinaci běžné školní docházky se speciální péčí, pokud se vyskytnou přechodné obtíže,
- **obrácená integrace** – při této možnosti integrace je možnost zařazení zdravého žáka do školy speciální.

Z vlastní zkušenosti vím, že právě tato možnost obrácené integrace je velice náročná jak z hlediska pedagogického tak i edukačního. Žák integrovaný do speciální školy se vzdělává podle vzdělávacích osnov běžné základní školy a Rámcový vzdělávací program bohužel nedává příliš mnoho možností a prostoru jak systémově propojit oba dva programy.

Jestliže budeme integrovat žáky ve výchovně vzdělávacím procesu, zcela jistě očekáváme přínos integrace pro zdravé i znevýhodněné, a abychom byli úspěšní, musí být splněny minimálně tyto podmínky:

- **souhlas rodičů žáků** – při vřazení žáka do školy musí rodiče počítat s vyššími nároky na spolupráci se školou,
- **souhlas učitele** – jeho svobodná volba; vzdělávání integrovaných žáků s sebou nese vyšší míru náročnosti,

²⁵ Novotná, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997, s. 16 – 17

- **vnímání integrace** – musí být vnímána jako oboustranný proces ovlivňování zdravých a znevýhodněných žáků.

Müller (Müller, 2001), rozděluje ještě faktory ovlivňující školní úspěšnost do jednotlivých aspektů integrace. Uvádí, že mezi **základní faktory** patří zejména: rodiče a rodina, škola, učitelé, poradenství a diagnostika a forma integrace. Do **prostředků** speciálně pedagogické podpory patří: podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte, rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky a také následná úprava vzdělávacích podmínek. Dalšími uvedenými faktory jsou: architektonické bariéry, sociálně psychologické mechanismy a organizace.

Musíme si nutně uvědomit, že se integrace pokládá za vzájemný proces, v němž se obě strany vzájemně ovlivňují, mění se a přibližují. Dochází k růstu vzájemné pospolitosti a objevuje se pocit sounáležitosti. Cílem integračního procesu je akceptace znevýhodněných a „zdravých“ – to znamená, že výsledkem je oboustranná možnost dávat i brát. Akceptace se následně může v rámci procesu přizpůsobení ubírat třemi základními směry (asimilace, akomodace, adaptace).

2.3 Systém péče o děti se specifickými výukovými potřebami

Základním předpokladem pro statistické vykázání žáka s SVPU (specifické vývojové poruchy učení) je diagnostika integrovaného žáka, kterou zpracovává příslušné odborné pracoviště (pro školská zařízení PPP, popř. SPC). Zpracovaný odborný posudek musí mít patřičné náležitosti a v jeho obsahu se musí nacházet:

- vyjádření daného druhu a stupně zdravotního postižení žáka,
- interpretace lékařského posudku pro školské potřeby,
- doba platnosti posudku (na základě prognózy vývoje možno stanovit na období celé školní docházky),
- jmenovité určení kontaktní osoby z PPP či SPC, která bude zodpovědná za spolupráci a konzultaci o Individuální studijním plánu, nebo také určení rozsahu a formy vzájemné spolupráce,

- vyjádření o doporučeném zařazení dítěte (v případě individuální integrace stanovení individuálního výchovně vzdělávacího programu, který navrhuje individuálně speciálně pedagogické práce mimo vyučovací dobu formou týdenní dotace, týdenní dotaci pro účast dalšího odborníka k výuce specifických dovedností, snížení počtu dětí nebo žáků ve třídě, doporučení k vybavení speciálními učebními pomůckami nebo učebními texty).²⁶

2.4 Dílčí závěr

Integrace, resp. školní integrace, jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je integrace znevýhodněných jedinců do většinové společnosti.

Integrace tedy znamená vyučovat všechny žáky v jejich spádových školách, v běžných třídách odpovídajících jejich věku a poskytovat jim a učitelům adekvátní podporu. Může být úspěšná za předpokladu, že vezmeme to nejlepší ze speciálního a běžného školství a zkombinujeme do jednotného systému vzdělávání. Podstatou integrace je společný život a společné učení handicapovaných a běžné populace.

Integrované vzdělávání poskytuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami kvalitnější přípravu na dospělý život v běžném prostředí. Díky vzájemné interakci obou skupin dochází ke snazšímu přijímání rozdílů a objevuje se pocit sounáležitosti, rozvoj přátelství dětí se speciálními vzdělávacími potřebami s ostatními vrstevníky. Kvalita vzdělání je v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí vyšší.

²⁶ Müller, O. a kol. *Dítě se speciálně vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: VUP, 2001, s. 82

3. Vzdělávání znevýhodněných žáků

Děti se speciálními potřebami většinou potřebují takový způsob výuky, který se jejich učitelé a vychovatelé neměli příležitost v minulosti naučit a měli s ním jen malou zkušenost. Obvykle se tyto děti označovaly spíše medicínskými nebo psychologickými diagnózami, jako např. mozková obrna nebo specifické poruchy pozornosti (ADHD) a další.

Na základě prostudované odborné literatury vím, že to není tak dávno, co děti s mírnými či velkými speciálními potřebami byly téměř vždy umístovány do ústavů a na veřejnosti se objevovaly jen zřídka. Často pak byly pro své okolí objektem posměchu a nepochopení. Tyto děti měly pouze základní práva a nebyla jim ponechána žádná zodpovědnost. Jejich schopnosti byly podceňovány a nebyly vlastně pokládány za plnohodnotné lidské bytosti s vlastní důstojností a individualitou.

V souvislosti s výše uvedenými skutečnostmi bych rád navázal na vývoj v sedmdesátých letech, kdy se ve světě postupně objevilo silné hnutí usilující o „zařazení“ těchto dětí do „normálních“ podmínek, včetně jejich částečné samostatnosti z hlediska bydlení a částečného nebo úplného zařazení do vzdělávacího procesu. V letech osmdesátých se tento trend stává stále intenzivnějším především díky nepolevujícímu úsilí rodičů dětí se speciálními potřebami, kteří důsledně požadovali zajištění kvalitního vzdělání pro své děti. Přestože část pedagogických pracovníků měla jisté výhrady, převládlo mínění, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo být vzdělávány v běžných třídách se svými vrstevníky. Navíc po předložení ekonomických zpráv se ukázalo, že se tím celý dosavadní vzdělávací systém má ještě zlevnit.

V současné době uvádí vyhláška v zásadách a cílech speciálního vzdělávání, že: *„Speciální vzdělání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání se poskytuje*

*i žákům zařazených do škol zřízených při školských zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy.*²⁷

Obecně mohu konstatovat, že vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálně pedagogickými potřebami se uskutečňuje s pomocí tzv. podpůrných opatření, která jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření v běžných školách. Podpůrná opatření, při vzdělávání takto znevýhodněných žáků, znamenají využívání speciálních metod, forem, postupů; využívání speciálních učebních, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek; poskytování speciálně pedagogické péče, popř. dle potřeby zajištění asistenta pedagoga.

3.1 Speciální, výchovné, vzdělávací, poradenské a podpůrné instituce

Velké množství dětí a žáků se zdravotním postižením se po dobu povinné školní docházky vzdělává ve speciálních zařízeních a školách. Jejich činnost má na našem území velkou tradici. Podle zákona *„speciální školy poskytují pomocí zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným, žákům nemocným a oslabeným, umístěných ve zdravotnických zařízeních; připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti“*.

Speciální základní školy poskytují žákům výchovu a vzdělání *„způsobem přiměřeným jejich postižení“*, zřizují se jako školy pro žáky:

- sluchově postižené,
- zrakově postižené,
- s vadami řeči,
- tělesně postižené,
- s více vadami,

²⁷ MŠMT, Vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

- obtížně vychovatelné,
- nemocné a oslabené umístěné ve zdravotnických zařízeních.

Na tomto místě se mi jeví jako nanejvýš vhodné alespoň poznamenat to, že oblast speciálního školství po roce 1989 prochází řadou legislativních změn, upouští se např. od označení „zvláštní škola“, mění se postupně struktura a podmínky pro vřazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do speciálních škol.

Vzdělávání, dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

„Základní vzdělávání vede k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění“.²⁸

Předmětem zájmu speciální pedagogiky je především edukačně zaměřená enkulturace osob, které jsou z důvodu subnormální funkčnosti či organického poškození vlastního organismu, nebo z důvodů významných kulturních či sociálně adaptačních odlišností znevýhodněny ve společenském životě.²⁹

Dle mého názoru, abychom lépe pochopili možnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, měl bych uvést alespoň některé výchovné a vzdělávací instituce, kde mohou být tito žáci vzděláváni. Jsou to:

- ❖ **Běžné školy** – integrace žáků, která probíhá v mateřských, základních a středních školách; zde je nezbytné se pro jejich zařazení do běžného typu školy držet Metodického pokynu MŠMT ČR k integraci zdravotně postižených dětí a žáků do školských zařízení.

²⁸ Školský zákon č. 561/2004 Sb., §44, *Cíle základního vzdělávání*

²⁹ Müller, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. Olomouc: UP, 2005, s. 13

- ❖ **Specializované třídy běžných škol** – zde probíhá částečná integrace handicapovaných žáků. Dle možností se sdružují a spolupracují s ostatními žáky.
- ❖ **Specializované třídy** – jsou určeny pro žáky se specifickými vývojovými poruchami učení a chování. Zde také probíhá částečná integrace žáků.³⁰
- ❖ **Speciální školy – základní, střední (praktická, OU)** – zřizují se pro žáky handicapované sluchově, zrakově, tělesně, pro žáky s handicapem řeči, pro žáky s více handicapem, s poruchami chování, pro žáky nemocné a oslabené, umístěné ve zdravotnických zařízeních. Vzdělávací program zde odpovídá programu běžných škol a získané vzdělání je také rovnocenné se vzděláním v běžné škole. Učitelé využívají při své vzdělávací činnosti speciálních metod, postupů, kompenzačních a učebních pomůcek.
 - **Základní škola praktická** (Zvláštní škola) je určena pro žáky s takovými rozumovými handicapem, pro které se nemohou úspěšně vzdělávat ve škole základní. Jsou to většinou děti s lehkým mentálním postižením nebo s podprůměrnou rozumovou schopností, nebo také děti hyperaktivní, s poruchami koncentrace, psychicky a nervově nemocné, děti s SPU. Učební osnovy jsou zde upraveny a přizpůsobeny potřebám žáků s přihlédnutím na míru postižení a pracovní tempo. V současné době se řídí základní škola praktická Rámcovým vzdělávacím programem pro základní školy s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.
 - **Základní škola speciální** (Pomocná škola) je určena žákům, kteří nemají dostatek intelektu, aby se mohli vzdělávat v základní škole praktické. Žáci, kteří se zde vzdělávají, jsou většinou jedinci se středně těžkou mentální retardací, v současné době i s těžkou a hlubokou mentální retardací. *„vychovává a vzdělává obtížně vzdělávatelné žáky s takovými nedostatky rozumového vývoje, pro které se nemohou vzdělávat ani ve*

³⁰ Novotná, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997, s. 99

zvláštní škole, jsou však schopni osvojit si alespoň některé prvky vzdělání“. Výchovně – vzdělávací činnost je zde zaměřena především na vypěstování návyků sebeobsluhy, osobní hygieny a na rozvíjení přiměřených poznatků a pracovních dovedností s předměty denní potřeby, rozvoj psychických a fyzických schopností a předpokladů, vybavení žáků vědomostmi, dovednostmi a návyky a tím umožnění maximálního zapojení do společnosti. Důležitým cílem je vybavit žáky triviem základních vědomostí a dovedností (čtení, psaní, počítání).

- **Odborná učiliště** se zaměřují na žáky, kteří ukončí docházku ve zvláštní škole. Nabízí těmto absolventům učební obory s upravenými vzdělávacími plány. Přípravují je na výkon dělnických povolání ve stavebnictví, zemědělství, průmyslu a v oblasti služeb. Vzdělání je ukončeno závěrečnou zkouškou, vydáním výučního listu a vysvědčením o závěrečné zkoušce.³¹

 - **Praktická škola** poskytuje střední vzdělání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se ze zdravotních či jiných závažných důvodů nemohou vyučit. Praktická škola připravuje žáky na samostatný život, připravují se na výkon jednoduchých pracovních činností. Vzdělávání je ukončeno vysvědčením o závěrečné zkoušce a absolvent získává stupeň středního vzdělání.
- ❖ **Školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy** se v zásadě rozděluje do čtyř základních skupin:
- **Diagnostický ústav** - je vstupním diagnostickým zařízením, kterým prochází každý jedinec, má-li být umístěn v kolektivní péči v rámci výkonu ústavní nebo ochranné výchovy.

³¹Průcha, J. a kol. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 144

- **Dětský domov** – patří do systému školských zařízení pro výkon ústavní výchovy. Zajišťuje péči o děti s nařízenou ústavní výchovou, které nemají závažné poruchy chování.
 - **Dětský domov se školou** – je určen pro výkon ústavní výchovy, výjimečně ochranné výchovy. Účelem DD se školou je zajišťovat komplexní péči o děti zpravidla ve věku od 6 let do ukončení povinné školní docházky.³²
 - **Výchovný ústav** – pečuje o děti starší 15 let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Výchovný ústav plní ve vztahu k dětem funkci výchovnou, vzdělávací i sociální. Pobyť v tomto zařízení končí buď soudním rozhodnutím, nebo dosažením plnoletosti.³³
- ❖ **Poradenské instituce** zajišťují činnosti a služby pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení (*speciálně-pedagogické, pedagogicko-psychologické, preventivně-výchovné, informační, diagnostické, poradenské a metodické*). Napomáhají při volbě vhodných vzdělávacích postupů, spolupracují s orgány sociálně právní ochrany, zdravotnickými zařízeními, soudy apod.
- ❖ **Podpůrné instituce** jsou různé nadace a občanská sdružení, které vznikají většinou z iniciativy rodičů handicapovaných dětí, případně se ještě mohou připojit k již existujícím zahraničním institucím.³⁴ Tyto organizace svojí činností podporují výchovnou, vzdělávací a sociální oblast rodiny a znevýhodněných dětí. Zabývají se prevencí, osvětou a v neposlední řadě zabezpečují také odbornou pomoc.

³² Ronotírová, M., Ludvíková, L. s kol. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Papírtisk, 2004, s. 265

³³ Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. Brno: Bonny press, 2003, s. 196

3.2 Zařazení žáka do vhodného školského zařízení

V úvodu této části bych rád uvedl, že speciální vzdělávací potřeby dětí, žáků a studentů zajišťují nebo spíše zaštiťují školská poradenská zařízení, kam patří zejména pedagogicko-psychologické poradny, které provádí diagnostické vyšetření. Následně pak spolupracují s dětmi, rodiči, vzdělávacími zařízeními a pedagogy. Pedagogicko-psychologické poradny jako instituce provádějí diagnostickou, terapeutickou a poradenskou činnost a mají za úkol, s využitím všech instrumentů, zařadit dítě, žáka do vzdělávacího programu, který odpovídá jeho schopnostem.

Do speciálních škol, mateřských, základních i středních, jsou přednostně zařazovány a přijímány děti a žáci s postižením, které jim znemožňuje vzdělávat se běžným způsobem. Třída, oddělení nebo pracovní skupina má podle vyhlášky stanoven snížený počet žáků a to zejména proto, aby žákům mohla být věnována dostatečná péče. Pokud se stane, že počet dětí se zdravotním postižením ve třídě speciální školy je nižší než maximální počet, který je uveden ve vyhlášce, může školské zařízení doplnit tento počet dětmi a žáky bez zdravotního postižení (přednostně se změněnou pracovní schopností).

O procesu zařazování či přeřazování dětí a žáků do speciálních mateřských a speciálních základních škol, pomocných škol a přípravného stupně rozhoduje ředitel školy, ovšem se souhlasem zákonného zástupce dítěte. Praxe nám dnes tedy umožňuje pomocí uvedených aspektů zařadit dítě do „speciálního“ proudu vzdělávání, avšak potvrzení práva na přeřazení dítěte z této školy do školy běžného typu je ošetřena dle mého názoru nedostatečně, je složitá a v praxi se příliš nevyužívá.

Považuji za důležité v souvislosti se zařazováním žáků do vhodného vzdělávacího zařízení připomenout, že při tomto procesu sehrávají primární úlohu instituce, které se zabývají diagnostikou, protože bez stanovení řádné diagnózy, která je východiskem pro určení a způsob dalšího vzdělávání, bychom zcela jistě nemohli zabezpečit dosažení maximálního rozvoje žáka.

³⁴ Novotná, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. Praha: SPN, 1997, s. 102

3.3 Nápravné (reedukační) metody

U každého dítěte se specifickými vývojovými poruchami se setkáváme s poněkud jiným, jen pro ně charakteristickým obrazem, který je dynamickým výsledkem vzájemného působení činitelů jeho tělesné i duševní výbavy a sociálních i dalších vlivů. Tito jedinci vyžadují zvláštní péči, či jinak řečeno, jsou to děti se speciálními výchovnými potřebami. Přístup k nim by měl být vysoce individualizovaný. Měli bychom pro ně mít k dispozici celou řadu opatření, zajištěných organizačně, v rámci systému komplexní péče, jež by byla použita právě po zvážení toho, co danému dítěti může nejvíce prospět. Zásadou je, že tato opatření by měla zabezpečovat speciální pomoc, tak aby dítě nebylo podle možností vytrhováno ze svého rodinného a sociálního prostředí. Jen tehdy, jestliže je ohroženo ve svém běžném prostředí neporozuměním, přetížením, nemožností poskytnout nezbytnou péči více než např. dočasným vzdálením z kolektivu třídy či z rodiny, lze uplatnit i takové opatření. Cílem je vybavit dítě tak, aby se mohlo co nejdříve zařadit do svého prostředí s nadějí, že dostojí jeho nárokům a že i toto prostředí bude k němu přístupové vstřícně a s porozuměním.³⁵

Nápravné (reedukační) metody vycházejí z metod diagnostických. Jelikož zjištění příčin školních neúspěchů je významným odrazovým můstkem pro volbu úspěšných nápravných opatření pro žáky s výukovými obtížemi, je diagnostika nepostradatelnou součástí reedukace. Při nápravné činnosti musíme stále zjišťovat, jaký pokrok dítě udělalo a kdy můžeme pokročit dále.

Dítě, s nímž začínáme pracovat, má většinou velmi nepříjemné zážitky z předcházejícího učení. Očekává, že se naše působení zaměří především na oblast, ve které selhává. Jestliže chceme změnit vztah dítěte k učení, motivovat ho k budoucí spolupráci, začneme činností, kde lze očekávat úspěch, a v neúspěšné oblasti je necháme „vyhladovět“.³⁶

Reedukace kterékoliv z poruch učení není nahodilou aplikací různých postupů. Účinný postup předpokládá dobrou znalost vyučovacích metod, provedení

³⁵ Říčan, P. a kol., *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1997, s. 137

pedagogické diagnostiky s vyvozením závěrů pro praxi a v neposlední řadě také znalost speciálních reedukačních postupů.

Podle Šafrové si musíme po celou dobu nápravné práce uvědomovat, že:

- Na nápravné (reedukační) činnosti se podílejí všichni zúčastnění: dítě, rodiče, učitelé, terapeut. Pokud probíhá správně, mají z ní všichni zúčastnění užitek – působí na kvalitu jejich osobnostních vlastností.
- Nápravnou péči můžeme považovat za užitečnou a úspěšnou jenom tehdy, vede-li ke zlepšení situace dítěte jak v oblasti vzdělávací, tak z hlediska rozvoje jeho osobnosti.³⁷
- K úspěchu vede pozitivní přístup k řešení problémů: hledání cest, jak zvýraznit co dítě může, co umí, v čem je úspěšné a také úvahy, jak to zařídit, co udělat, aby dítě opravdu úspěšné bylo.³⁸

Dle mého názoru, celou řadu námětů pro doplnění reedukace např. poruch učení u dětí s citovými či neurotickými obtížemi můžeme najít také v různých formách terapií. U nás je s úspěchem používána metoda Dobrého startu, Orffova metoda a rovněž různá relaxační cvičení.

Osobně se domnívám, že součástí reedukace by měly být i rozhovory zaměřené na sebehodnocení dítěte vůbec, zvláště pak ve vzdělávacích předmětech, kde se objevuje porucha. Dítě musíme naučit uvědomovat si jak svoje klady, tak nedostatky. Celá řada odborníků, kteří se metodami reedukace zabývají, považuje za nejdůležitější naučit dítě se svojí poruchou žít.

³⁶ Zelinková, O. *Poruchy učení*. Praha: Portál, 1998, s. 60

³⁷ Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. Brno: Bonny press, 2003, s. 164

³⁸ Pipeková, J. a kol., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s. 123

3.4. Dílčí závěr

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou buď vzděláváni ve specializovaných třídách při základních školách, nebo speciálních školách pro žáky se specifickými poruchami učení, nebo jsou integrováni do běžných škol.

Formy vzdělávání a poskytování reedukační péče vychází z doporučení pedagogicko-psychologické poradny na základě posouzení schopností dítěte a také možností, který určitý region poskytuje z hlediska existujících školských zařízení.

Základní a speciální základní školy, které vychovávají a vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, pracují pomocí zvláštních metod, používají takové prostředky a formy výchovy, které jim umožňují vzdělávání žáků smyslově, tělesně nebo mentálně postižených či žáků obtížně vychovatelných.

V rámci komplexní péče o žáky vyžadující zvláštní péči je nutná spolupráce všech zúčastněných. Cílem je připravit tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti.

4. Profesní příprava znevýhodněných žáků

Na základě prostudované literatury a materiálu vím, že příprava žáků pro volbu povolání je s platností od 1. září 2002 zařazena jako povinná součást do všech vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (vzdělávací oblast výchova k volbě povolání), a to v podobě vybraných obsahových okruhů (témat) vymezených Metodickým pokynem k zařazení vzdělávací oblasti Výchova k volbě povolání do vzdělávacích programů pro základní vzdělávání, č.j.19485/2001-22. V souvislosti s tím si školy zpracují pro vzdělávací program realizovaný školou konkrétní tematický plán, který stanoví způsob začlenění vymezených obsahových okruhů do odpovídajících vyučovacích předmětů, do dalších vzdělávacích aktivit i do jednotlivých ročníků. Doporučuje se, aby ředitel školy pověřil jednoho pedagogického pracovníka (nejlépe výchovného poradce nebo školního psychologa) zajišťováním potřebné koordinace aktivit souvisejících se zaváděním Výchovy k volbě povolání do školní praxe (např. zprostředkování kontaktů školy s úřadem práce, koordinování práce vyučujících realizujících výuku jednotlivých obsahových okruhů dané vzdělávací oblasti, zajišťování exkurzí apod.).

Dle mého názoru je důležité upozornit, že k základním trendům patří v době realizace nového školského zákona č. 49/2009 Sb. (kterým se měnil zákon č. 561/2004 Sb.), individualizace a diferenciací vzdělávacího procesu, vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Opatření směřují k úspěšné integraci a inkluzi dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Osobně se domnívám, že při zajišťování podmínek vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich integrace a inkluze, je třeba vycházet zejména z následujících prováděcích předpisů ke školskému zákonu:

- vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 43/2006 Sb.,
- vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č.454/2006 Sb.,

- vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění vyhlášky č. 374/2006 Sb.,
- vyhláška č. 671/2004 Sb., kterou se stanoví podrobnosti o organizaci přijímacího řízení ke vzdělávání na středních školách, ve znění vyhlášky č. 422/2006 Sb., č. 46/2008 Sb., č. 394/2008 Sb.,
- nařízení vlády č. 689/2004 Sb., o soustavě oborů vzdělání, ve znění nařízení vlády č. 18/2006 Sb., č. 224/2007 Sb. a č. 268/2008 Sb.,
- vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění vyhlášky č. 62/2007 Sb.,
- vyhláška č. 108/2005 Sb., o školských výchovných a ubytovacích zařízeních a školských účelových zařízeních,
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.³⁹

Vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno formou individuální integrace, skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro tyto žáky (dále jen „speciální škola“) nebo kombinací těchto forem. Vzdělávání se uskutečňuje za pomoci podpůrných opatření, stanovených v individuálním vzdělávacím plánu dítěte nebo žáka.

Doporučuje se věnovat pozornost podpoře úspěšnosti vzdělávání žáků prostřednictvím uplatňování a zajišťování diferencovaného a individualizovaného pedagogického přístupu k žákům, což je základní princip uplatňovaný ve vzdělávání obecně, a který nelze zaměňovat za speciální vzdělávání a uplatňování podpůrných opatření podle vyhlášky č. 73/2005 Sb.

Pozornost je třeba věnovat, dle mého názoru, též nově zaváděným podpůrným službám, především pedagogické asistenci, kterou zajišťuje, ve smyslu školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících, asistent pedagoga.

³⁹ www.msmt.cz/dokumenty/seznamy-platnych-predpisu, MŠMT č.j. 4164/2009-14, s.3-6

Dle mého názoru, zásadním úkolem, který se týká všech škol, včetně speciálních, je postupná tvorba a zavádění školních vzdělávacích programů, na základě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, s využitím především části „D“, kapitoly č. 8 a č. 9, popisující náležitosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školy samostatně zřízené pro děti a žáky s mentálním postižením (dříve zvláštní škola, pomocná škola) postupně zpracovávají a najíždějí na školní vzdělávací plán, podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upraveného pro žáky s mentálním postižením v Příloze díl I, díl II, díl III.

Dle prostudovaného materiálu, díl I (pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) byl ve školním roce 2004/2005 ověřován na pilotních speciálních školách pro mentálně postižené, díly II (pro vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením) a III (pro vzdělávání žáků s těžkým a hlubokým mentálním postižením) připravil Výzkumný ústav pedagogický. Texty přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upraveného pro žáky s mentálním postižením jsou zveřejňovány na webových stránkách MŠMT (Speciálně vzdělávání) i VÚP.

Dle mého osobního názoru, je podstatné upozornit na skutečnost, že při zabezpečování podmínek pro další vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi důležité úzce spolupracovat s odborníky ze speciálně pedagogických center, středisek výchovné péče nebo pedagogicko-psychologických poraden, v případě vzdělávání žáků s autismem pak především s krajskými koordinátory SPC pro oblast autismu.

4.1 Další vzdělávání znevýhodněných žáků

Při nástupu na střední školu se děti se speciálními vzdělávacími potřebami či s obtížemi SPU dostávají zprvu do nesnází. Zásluhu na tom má fakt, že na tomto typu školy již není tolik času na procvičování osvojované látky v běžných hodinách, preferuje se spíše schopnost rychlého zpracování zadaných úkolů, osvojení učiva

a jeho další bezchybná prezentace. Například studenti s SPU mohou v tomto ohledu často působit, jako málo snaživí, pohodlní, bez zájmu o věc nebo „lajdáčtí“, a přitom častokrát musí vynaložit větší úsilí než ostatní. Nepředpokládá se, že by studenti na vyšším typu školy měli bezprostředně spoléhat na přímé vedení učitelem. Často narážejí na problémy s časovou orientací, respektive s nedostatečnou schopností vnímat časový úsek. Dalším problémem, na který student s SPU naráží, bývá jeho menší schopnost připravit se na zkoušení většího rozsahu látky.⁴⁰

V souvislosti s výše uvedeným, můžeme konstatovat, že žáci s SPU se tedy mohou připravovat, do jisté míry na všech typech středních škol. Profesní příprava pak probíhá na školách, kde se připravují pro výkon různých odborných činností, zejména technicko-hospodářských, ekonomických, pedagogických, zdravotnických, sociálně právních, správních, uměleckých či kulturních.

Listina základních práv a svobod uvádí, že: „Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.“(Ústava ČR). Všechny děti jsou tudíž vzdělavatelné a musí se jim umožnit získání základních poznatků, vědomostí, dovedností a návyků.

Pokud budeme dále hovořit o profesní přípravě znevýhodněných žáků, považují za vhodné zmínit alespoň některé z možností, které nabízí současný vzdělávací systém. Jsou to například:

Střední odborné učiliště

Je součástí středního školství, kde absolvent může studium ukončit závěrečnou zkouškou a v některých případech také zkouškou maturitní. V učebních oborech připravuje žáky pro výkon dělnických profesí a odborných činností, ve studijních oborech pak pro výkon náročných dělnických povolání a některých technicko-hospodářských činností provozního charakteru.

⁴⁰ Michalová, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na školách středních*. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, s. 32

Odborné učiliště

Jak uvádí pedagogický slovník, je speciální škola pro mentálně postižené žáky, kteří úspěšně ukončili 9. ročník „zvláštní školy“. Připravuje pro výkon dělnických povolání formou odborné přípravy v učebních oborech upravenými učebními plány. Příprava trvá 2-3 roky a ukončuje se závěrečnou zkouškou.⁴¹

Praktické školy

Významným faktorem celého systému je zaměřenost profesní přípravy na znevýhodněnou skupinu žáků, kteří navštěvují základní školu speciální, pro ně jsou vytvořeny Praktické školy jednoleté a dvouleté. Modelem je pro ně Praktická rodinná škola, ta vznikla jako alternativa pro neprofesní celoživotní vzdělávací učení, pro mladistvé s mentálním postižením těžšího stupně. Do roku 1993 fungovala jako experimentální a po té byla zařazena do sítě školského systému. Tato škola byla dvouletá a těžištěm práce bylo upevňování a prohlubování vědomostí a praktických dovedností žáků v oblasti přípravy pro rodinný život, výchovu dětí či výkon dalších jednoduchých pracovních činností. Praktické školy rodinné se velmi osvědčily a byly signálem pro celý systém praktických škol. Praktické školy připravovaly žáky z dřívějších zvláštních škol a později se staly prvním typem škol pro absolventy pomocných škol (Krejčířová, 2004).

Praktická škola jednoletá

Je určena především pro absolventy základní školy speciální a žáky základní školy praktické, kteří nenajdou jiné uplatnění ze zdravotního či jiného závažného důvodu. Tuto školu většinou navštěvují žáci s těžkým zdravotním postižením, zejména s těžkým stupněm mentálního postižení, žáci s více vadami a také žáci s diagnózou autismus. V této škole si žáci osvojují znalosti a manuální dovednosti, které jsou potřebné k výkonu jednoduchých pracovních činností a později v praktickém životě, či profesní oblasti. Důležitou součástí vzdělávání je zde rozvoj komunikačních schopností a dovedností, jak ve formě ústní, tak i písemné. Nedílnou

⁴¹ Průcha, J. Walterová, E. Mareš, J. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2001, s. 144

součástí tohoto vzdělávání je prohlubování základů společenských pravidel, žáci jsou zde seznamováni s významem ochrany životního prostředí a zdravým životním stylem. Cílem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je příprava na skutečný život. Absolventi praktické školy s jednoletou přípravou se mohou v rámci svých možností a individuálních schopností uplatnit v chráněných pracovištích, při pomocných pracích v různých profesních oblastech.

Praktická škola dvouletá

Je určena pro žáky, kteří již ukončili na základní škole praktické povinnou školní docházku. Nebývá výjimkou, že tuto školu navštěvují také velmi dobří žáci ze základní školy speciální. Rovněž ji mohou navštěvovat žáci běžné základní školy, kteří ukončili školní docházku v nižším než devátém ročníku. Velký význam má pro mládež, která pochází z nepodnětného sociokulturního prostředí a nefungujících rodin.

Dle mého názoru, hlavním cílem je získat vědomosti, dovednosti a návyky pro výkon jednoduchých činností v oblastech praktického života. Vzdělávání je proto směřováno k přípravě na rodičovství, rodinný život, práci v domácnosti, činnost související s přípravou pokrmů a ruční práce. Praktická příprava pak může probíhat dle možnosti daného zařízení na různých dostupných pracovištích, které jsou k dispozici, např. ve školní kuchyni, v šicí dílně, ve cvičné školní kuchyni, školní dílně či na školním pozemku. Žáci pracují v malých skupinách a pod stálým pedagogickým dozorem. Absolventi se mohou uplatnit především při vedení vlastní domácnosti, jako pomocníci ve zdravotnických zařízeních, v zařízeních sociální péče, stravovacích zařízeních. Studenti s nejlepšími studijními výsledky pak mohou ve studiu pokračovat na odborných učilištích. Výuka je ukončena po absolvování II. ročníku vykonáním závěrečné zkoušky (ústní a praktické) a vydáním vysvědčení o závěrečné zkoušce.

Osobně se domnívám, že za největší úspěch pak můžeme považovat osamostatnění žáků a kvalitní zapojení do běžného všedního života. Absolventi dvouleté praktické školy nachází většinou uplatnění v chráněných dílnách či chráněném pracovišti.

V rámci prostupnosti vzdělávací soustavy mají absolventi zvláštních škol (nyní základních praktických škol) možnost absolvovat kurz k doplnění vzdělání na úrovni základní školy a po jeho úspěšném zakončení vykonat přijímací zkoušky na všechny druhy středních škol, rovnocenně jako úspěšní absolventi kterékoli základní školy. V současné době mají také možnost ucházet se o přijetí na všechny typy středních škol bez toho, aby byli povinni doplnit si vzdělání odpovídající některému ze vzdělávacích programů základní školy.⁴²

4.2 Uplatnění žáků

Každý jedinec, ať již zdravý či postižený, má už v době dospívání jisté předpoklady pro výkon několika povolání. Tyto předpoklady jsou ovlivňovány především osobními zájmy, fyzickými schopnostmi jednotlivce, ale působí zde také individuální představa sociální úlohy ve společnosti, která je pro jedince osobně důležitá. Možnosti adaptace v tomto široce vymezeném prostoru jsou velké a to platí i o handicapovaných.

Na základě prostudované literatury se domnívám, že např. postižený jedinec, který také spadá do kategorie žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, který má zpravidla rozvinuté kompenzační postupy, nahrazující chybějící smysly či údy, často nachází vlastní řešení pracovních postupů. Jestliže zvolil správné povolání, je schopen dosáhnout stejných výsledků, jako zdravý jedinec ve stejné funkci a mnohdy dokonce svými schopnostmi zdravého člověka ve výkonu tohoto povolání předčí (příkladem mohou být v současné době poměrně známí handicapovaní malíři, kteří tvoří své obrazy za pomoci nohou či úst). Postižený však musí mít k této adaptaci příležitost, a to je důvod, proč při výběru povolání nelze postupovat běžným způsobem. Jedinec by měl dostat možnost vyzkoušet si konkrétní povolání v praxi a sám zvolit v řadě aktivit tu, která mu bude nejlépe vyhovovat a na kterou se nejlépe adaptuje.

V současném stavu společnosti však zaměstnavatelé poskytují tuto možnost handicapovaným lidem jen zřídka, a proto jsou tito lidé nuceni vyhledávat pomoc

⁴² Švarcová, I. *Mentální retardace*. Portál: Praha, 2006, s. 95

organizací zaměřených na danou problematiku. Pokud navíc postižená osoba najde činnost, ve které vyniká a díky které by se mohla na trhu práce uplatnit, musí ještě přesvědčit zaměstnavatele, že tuto práci zastane stejně dobře, jako její zdraví kolegové. Mnozí zaměstnavatelé se navíc domnívají, že tito lidé, přestože zvládnou svou náplň práce uspokojivě, budou vyžadovat speciální péči, co se běžných aktivit v práci vykonávaných týče. Přijmout člověka na vozíčku by pro mnohé z nich znamenalo vybudovat bezbariérové vstupy do nejdůležitějších částí budovy, bezbariérové sociální zařízení a v neposlední řadě i přizpůsobit konkrétní místo výkonu práce možnostem vozíčkáře. Jediným pozitivem této stránky věci však je fakt, že v okamžiku kdy se pomyslné ledy prolomí a všechny tyto podmínky jsou splněny, je zaměstnavatel většinou plně otevřen při výběrových řízeních handicapovaným lidem, protože pro něj tito zaměstnanci nebudou představovat další investici, ale naopak daňové výhody, mnohé úlevy a snad i osobní uspokojení a pocit prospěšnosti pro tuto část lidské společnosti.

Vstup na volný trh práce je jedním ze základních projevů společenské emancipace osob s postižením. Poskytnutí možnosti zaměstnání těmto osobám vede k pozitivnímu postavení v rámci rodiny i celé společnosti. Právě díky tomu, že se mohou v rámci své pracovní činnosti začlenit mezi další spolupracovníky, rozšiřují si okruh zájmů, získávají nové sociální kontakty a díky tomu také nabývají vyššího sebevědomí. Zpočátku musíme počítat s určitými obtížemi, jelikož absolventi určitého vzdělávacího systému jsou do jisté míry vytrženi z nějakého systému a prostředí, na které byli zvyklí. Dospělí jedinci by měli mít pocit uspokojení, že jsou užiteční a prospěšní společnosti. Na otevřeném trhu práce nenaleznou tyto osoby často uplatnění a tak zde nastupují možnosti a formy podpory,⁴³ které nacházejí v podporovaném zaměstnávání, chráněných dílnách, na chráněném pracovním místě či v rámci pracovní rehabilitace.

Podporované zaměstnávání – funguje jako systém podpory pro lidi s těžším mentálním postižením, ale také jejich zaměstnavatelům. Je zde poskytnuta podpora při pracovníkově zácvičku a podle požadavků zaměstnavatele se koordinují potřeby, dovednosti a vlohy osobnosti s postižením. Podporované zaměstnávání je odlišné

⁴³ Křížová, M. *Připravenost žáků ze základních škol speciálních na praktický život*. DP, Brno: 2006, s. 32

od tradičních služeb. Nejprve se pro osobu hledá pracovní místo a teprve potom dochází k tréninku v dané profesi. Žadatel tedy nejprve absolvuje vzdělání a rekvalifikaci, následně pak nastupuje na pracoviště.

Trénink probíhá přímo na pracovišti formou přímého zacvičení, kde je vytvořeno optimální prostředí. Samotný nácvik je velmi prospěšný pro intaktní společnost, jelikož si postupně zvyká pracovat po boku spolupracovníků s určitým znevýhodněním, současně dochází k podpoře sociální integrace. Pracovní podpora může trvat nejdéle tři roky.

Chráněné dílny – jsou jednou z možností pracovního a sociálního začlenění osob se zdravotním postižením, kombinovanými vadami, s nízkou či žádnou pracovními kvalifikací. Cílem je podporovat sebedůvěru a seberealizaci, rozvíjet schopnosti a dovednosti, pracovní i sociální.

Práce v dílně je pak řízena individuálními rehabilitačními plány. Každá dílna se může specializovat na určitou pracovní a výrobní činnost. Např. výrobu ozdobných upomínkových předmětů, výrobu textilní, keramickou či košíkářskou, výrobu ozdobných svíček.

Chráněné pracovní místo – vytváří zaměstnavatel na základě písemné dohody s úřadem práce, zejména pro osoby se zdravotním postižením. Úřad může na takové místo poskytnout příspěvek v rozmezí od osmi do dvanáctinásobku průměrné mzdy. Toto místo je pak nutné zachovat nejméně po dobu dvou let. Podmínky vycházejí ze zákona o zaměstnanosti.

Pracovní rehabilitace – zabezpečují úřady práce, které sestavují individuální plán situovaný pro určitou osobu s postižením.

K základním trendům moderní společnosti patří bezesporu vytváření vhodných podmínek pro vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Existuje velké množství výchovných, vzdělávacích a podpůrných institucí. Investuje se mnoho energie, finančních, duchovních i materiálních prostředků k tomu, aby se tyto žáky podařilo začlenit do pracovního procesu v různých pracovních oblastech i

do každodenního života společnosti. Klade se velký důraz na dosažení maximální možné míry samostatnosti, proto je více než zarážející, že pokud se chcete zajímat o výsledek výchovného a vzdělávacího působení na tyto žáky, nikdo vám nenabídne ucelené informace o uplatnění a úspěšnosti těchto jedinců na trhu práce.

4.3 Dílčí závěr

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je primárně ošetřeno školským zákonem a dále pak celou řadou prováděcích předpisů, nařízeními vlády i vyhláškami. V rámci profesní přípravy znevýhodněných žáků a povinnou součástí všech vzdělávacích programů pro základní vzdělávání je příprava žáků pro volbu povolání. Výchovu k volbě povolání koordinuje zpravidla výchovný poradce, který zprostředkovává kontakty (např. formou besed či exkurzemi) s dalšími vzdělávacími institucemi, úřadem práce apod.

„Po ukončení povinné školní docházky v základních školách praktických a základních školách speciálních, v případě integrovaných žáků v základních školách, mají mladiství s mentálním postižením možnost pokračovat ve svém vzdělávání v odborných učilištích nebo v praktických školách s dvouletou nebo jednoletou přípravou. Pro absolventy základních škol praktických jsou zřizována odborná učiliště a praktické školy, obvykle s dvouletou přípravou, absolventi základních škol speciálních zpravidla pokračují ve vzdělávání v praktických školách s jednoletou přípravou.“⁴⁴

Uplatnění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na pracovním trhu je v současné době pro mnoho zaměstnavatelů velmi komplikovanou záležitostí, ale naštěstí existuje několik možností, jako jsou například podporované zaměstnávání, chráněná pracovní místa či chráněné pracovní dílny.

⁴⁴ Švarcová, I. *Mentální retardace*. Portál: Praha, 2006, s. 95

PRAKTICKÁ ČÁST

5. Průzkumná část

V této kapitole se budu zabývat projektem průzkumu, kde bude uveden cíl šetření a popis vzorku. V další části se budu věnovat analýze výsledků průzkumu, kde vyhodnotím jednotlivé otázky z dotazníku. V závěru průzkumu potvrdím či vyvrátím stanovené hypotézy.

5.1 Projekt průzkumu

V této praktické části práce provedu ověření poznatků získaných v části teoretické. Prostřednictvím dotazníkového šetření potvrdím nebo vyvrátím stanovené hypotézy, které se týkají míry náročnosti práce s integrovanými žáky, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se specifickými poruchami chování a učení či kombinovanými vadami.

Cíl šetření

Cílem průzkumu bylo zjistit kolik a jaké žáky respondenti vzdělávají, podle jakých vzdělávacích plánů musí pracovat, zda mají požadované vzdělání a jsou-li dostatečně informováni a podporováni. Dále jsem zjišťoval jejich názor na současnou integraci a následné uplatnění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. K potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz jsem sestavil nestandardizovaný dotazník, kde jsem se pomocí otázek v něm uvedených snažil nalézt odpovědi na zkoumané problémy.

Popis vzorku

Jako výzkumný vzorek jsem si vybral pedagogické pracovníky základních škol. Snažil jsem se o poměrné zastoupení zástupců základních škol běžného typu a základní školy speciální. Celkový počet respondentů činí 60, a to v rovnoměrném zastoupení z obou typů základních škol. Mezi těmito respondenty jsou nejpočetnější

skupinou učitelé, kterých je celkem 80% ze všech oslovených. Další skupinou byli vychovatelé, kterých bylo 13,3% z oslovených. Poslední důležitou skupinu tvoří asistenti, kterých je 6,7%, z celkového počtu dotazovaných respondentů. Potěšilo mě, že všichni respondenti přistupovali k vyplnění dotazníku se vší vážností a odpověděli mi poctivě na všechny položené otázky, za což jim nesmírně děkuji.

5.2 Analýza výsledků průzkumu

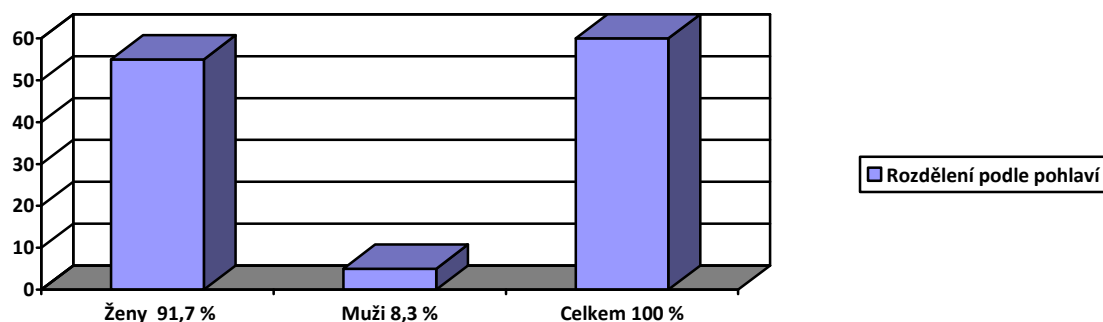
Vyhodnocení dotazníku

Otázka č. 1: Uved'te, jakého jste pohlaví.

Tabulka č. 1 Respondenti podle pohlaví

Rozložení respondentů podle pohlaví				
Ženy		muži		celkem
Počet	%	počet	%	%
55	91,7	5	8,3	100,00

Graf č. 1: Respondenti podle pohlaví



Komentář k otázce č. 1:

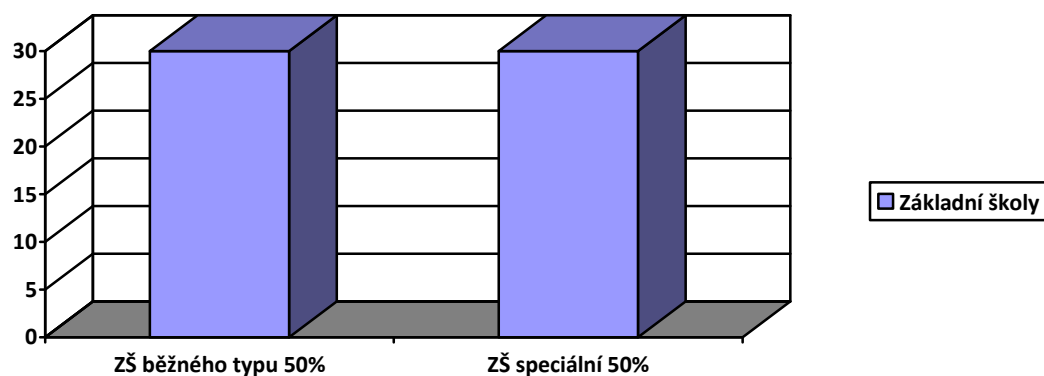
Z hodnocení odpovědí diferencovaných podle pohlaví vyplývá, že převážný počet respondentů jsou ženy, což samozřejmě není informace překvapující. Celkový počet oslovených respondentů tvoří skupina 60 pedagogických pracovníků. Tato skupina se dále dělí na 55 žen, což činí 91,7 % z uvedeného počtu dotazovaných a 5 mužů, kteří svým počtem procentuální výše činí 8,3%.

Otázka č. 2: Uved'te, na jaké základní škole pracujete.

Tabulka č. 2 Respondenti podle místa působení

Rozložení respondentů podle místa jejich působení				
ZŠ běžného typu		ZŠ speciální		Celkem
Počet	%	počet	%	%
30	50,00	30	50,00	100,00

Graf č. 2: Respondenti podle místa působení



Komentář k otázce č. 2:

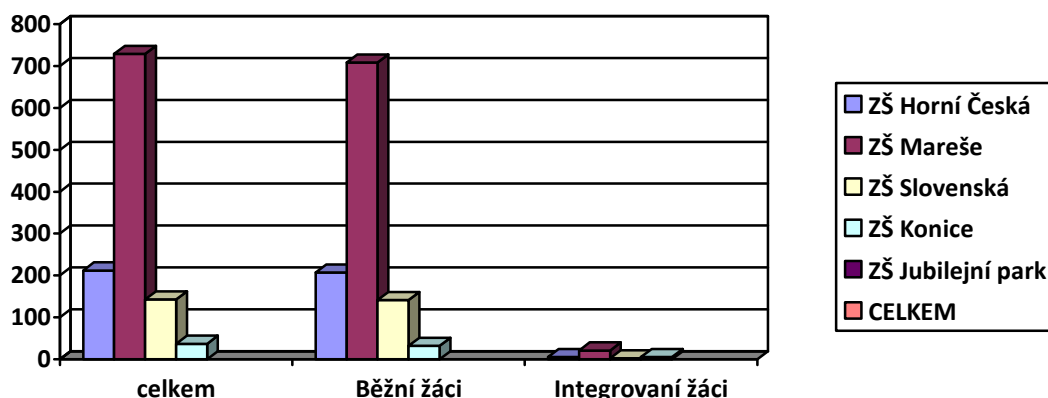
Celkový počet respondentů jsem záměrně rovnoměrně rozdělil na stejné skupiny, abych měl lepší možnost při srovnávání jednotlivých dílčích otázek. Respondenti, kteří byli osloveni na uvedených základních školách, tvoří skupinu 30 pedagogických pracovníků, vyjádřeno procentuálně 50%. Dále byla oslovena skupina 30 pedagogických pracovníků, kteří působí na školách speciálních, což je vyjádřeno v procentech rovněž stejné množství, tj. 50%.

Otázka č. 3: **Kolik má vaše škola žáků a kolik je z tohoto celkového počtu integrovaných.**

Tabulka č. 3: Žáci a integrovaní žáci

Základní škola	Běžní žáci	Integrovaní žáci	celkem
ZŠ Horní Česká	207	5	212
ZŠ Mareše	708	21	729
ZŠ Slovenská	141	2	143
ZŠ Konice	32	5	37
ZŠ Jubilejní park	224	11	235
ZŠ Mikulovice	125	7	132
Celkem	1437	51	1488

Graf č. 3: Žáci a integrovaní žáci



Komentář k otázce č. 3:

Z výpovědi dotazovaných jsem zjistil celkové počty žáků na jednotlivých školách, které jsou samostatně uvedeny v tabulce č. 3.

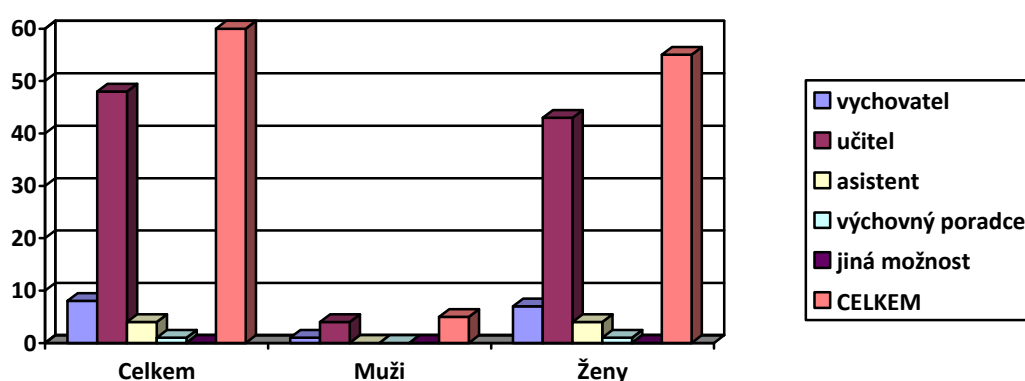
Celkový počet žáků, kteří plní povinnou školní docházku na prvním i druhém stupni výše uvedených základních škol a základní školy speciální je 1488. Pokud se budeme dále zabývat procentuálním vyjádřením ve skladbě integrovaných žáků, nesmíme zapomenout, že integrovaní žáci ve speciálních školách spadají do kategorie „obrácená integrace“ což je v našem případě je 5 žáků. Celkový počet žáků integrovaných do obou typů základních škol tedy činí 3,4%, tj. 51 žáků. Počet žáků, kteří navštěvují základní školy a učí se podle osnov běžné základní školy je 1437, v našem případě, vyjádřeno v procentech 96,6%.

Otázka č. 4: Vaše pracovní pozice v rámci vzdělávacího procesu je ...

Tabulka č. 4 Respondenti podle pracovní pozice

Pracovní pozice	Muži	Ženy	Celkem
Vychovatel	1	7	8
Učitel	4	44	48
Asistent	0	4	4
výchovný poradce	0	1	1
jiná možnost	0	0	0
Celkem	5	55	60

Graf č. 4: Respondenti podle pracovní pozice



Komentář k otázce č. 4:

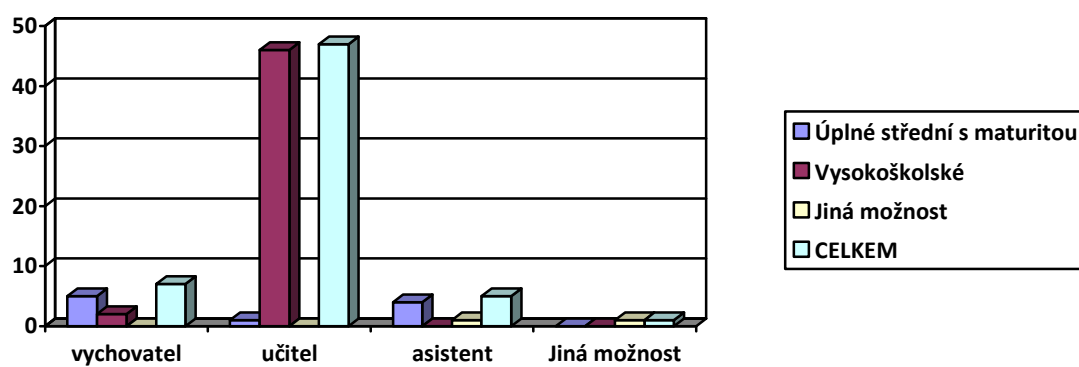
Z odpovědí respondentů vyplývá, že převážná většina, celkem 48 oslovených v procentuálním vyjádření 80%, patří do skupiny učitelů. Další skupinou jsou vychovatelé, kterých je 8, což tvoří 13,3% z celkového počtu. Poslední, nejméně početnou skupinou jsou asistenti, jejichž celkový počet 4, tvoří celkem 6,7%. Dále, v tabulce č. 4 je uvedena ještě jedna možnost pracovní pozice, a tou je výchovný poradce. Při kontrole celkového počtu respondentů se na první pohled může zdát, že se jedná o chybný údaj, ale tato pracovní činnost nebývá vedena jako samostatné pracovní místo, ale bývá součástí pracovního úvazku pověřeného pedagogického pracovníka, v našem případě je to jeden z respondentů ze skupiny učitelů.

Otázka č. 5: Jaké je Vaše vzdělání.

Tabulka č. 5 Respondenti podle vzdělání

Vzdělání	vychovatel	učitel	asistent	jiná možnost	Celkem
úplné střední s maturitou	5	1	4	0	10
Vysokoškolsky	2	46	0	0	48
jiná možnost	0	0	1	1	2
Celkem	7	47	5	1	60

Graf č. 5: Respondenti podle vzdělání



Komentář k otázce č. 5:

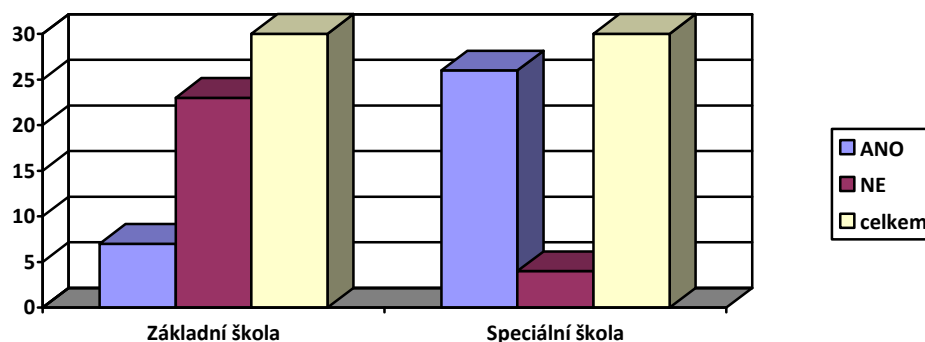
Při pohledu na vyhodnocení odpovědí respondentů na otázku o jejich vzdělání je patrné, že z celkového počtu 60 dotazovaných je 48 s vysokoškolským vzděláním, což je 80% z uvedeného celkového počtu. Druhou nejpočetnější skupinu tvoří 10 pracovníků s úplným středním vzděláním zakončené maturitou, což je 16,7% ze všech zúčastněných respondentů. Poslední skupinou jsou pracovníci, jež uvedli na dotaz, jaké mají vzdělání, jinou možnost, bohužel neuvedli, jaké konkrétní vzdělání mají a tak se lze pouze domnívat, že mají alespoň střední vzdělání ukončené závěrečnou zkouškou. Tato skupina je v počtu 2 pracovníků, což je 3,3% z celkového počtu respondentů.

Otázka č. 6: Máte vzdělání z oblasti speciální pedagogiky?

Tabulka č. 6 Respondenti podle vzdělání

Vzdělání	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	7	26	33
NE	23	4	27
Celkem	30	30	60

Graf č. 6: Respondenti podle vzdělání



Komentář k otázce č. 6:

Při pohledu na hodnocení zda mají respondenti vzdělání z oblasti speciální pedagogiky je zřejmé, většina pedagogických pracovníků na speciálních školách potřebné vzdělání má. Respondenti uvedli, že jsou vzděláni v oblastech psychopedie, somatopedie, tyflopédie, logopedie, SVPCHU, v jednom případě též v oblasti surdopedie se schopností praktického využití znakového jazyka. Z počtu dotazovaných uvedlo 26 pracovníků, že má vzdělání z oblasti speciální pedagogiky, což je 43,3%. Pouze 4 pracovníci (3 asistenti a 1 vychovatel) nemají vzdělání z oblasti speciální pedagogiky, ti tvoří 6,7% z celkového počtu respondentů.

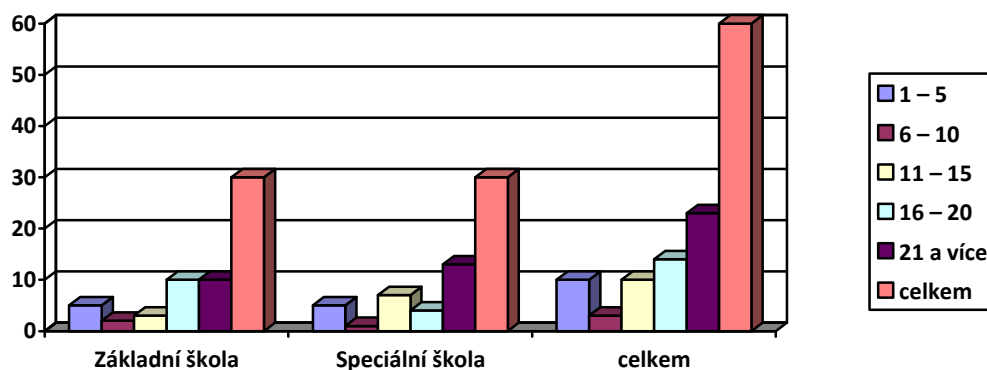
Na základních školách běžného typu má vzdělání z oblasti speciální pedagogiky 7 pracovníků, což činí 11,7% z celkového počtu dotazovaných. (pozn. přitom 22 pedagogických pracovníků, jak vyplývá z tabulky č. 8, vzdělává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami). Dále 23 pracovníků uvedlo, že nemá uváděné vzdělání, což je 38,3% z cílové skupiny.

Otázka č. 7: Kolik let pracujete ve školství?

Tabulka č. 7 Respondenti podle délky působení ve školství

Počet let	Základní škola	Speciální škola	celkem
1 – 5	5	5	10
6 – 10	2	1	3
11 – 15	3	7	10
16 – 20	10	4	14
21 a více	10	13	23
Celkem	30	30	60

Graf č. 7: Respondenti podle délky působení ve školství



Komentář k otázce č. 7:

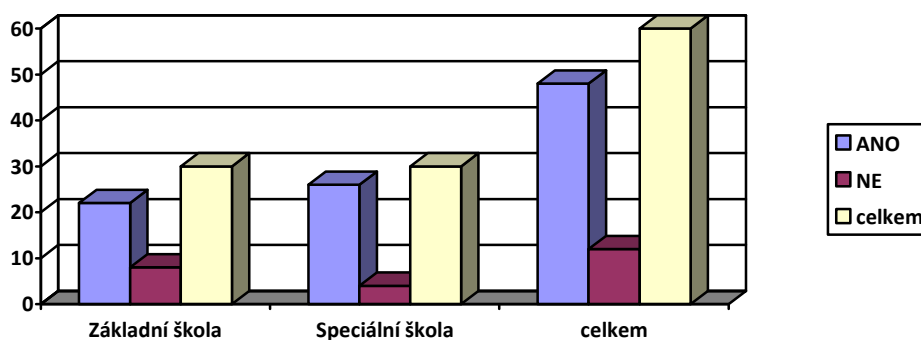
Z hodnocení odpovědí, které jsou diferencovány podle délky působení ve školství, vyplývá, že 23 pedagogických pracovníků působí na poli školství více než 21 let, což je z celkového počtu respondentů 38,3%. Další skupinu tvoří počtem 14 pracovníků, kteří jsou zaměstnání ve školství 16 – 20 let, což je 23,3%. Další v pořadí jsou ve stejné míře pracovníci, kteří jsou zaměstnání ve školství 1 – 5 let a 11 – 15 let a to ve stejném počtu 10, což činí dvakrát 16,7%. Poslední skupinou zaměstnanců jsou 3 pracovníci, kteří spadají do skupiny 6 – 10 let, což činí z celkového počtu dotazovaných 5%.

Otázka č. 8: Vyučujete integrovaného žáka či žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tabulka č. 8 integrovaní žáci

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	22	26	48
NE	8	4	12
Celkem	30	30	60

Graf č. 8: integrovaní žáci



Komentář k otázce č. 8:

Z výše uvedených výsledků, které jsou zaznamenány v tabulce, můžeme vyčíst, že na základních školách běžného typu vyučuje integrovaného žáka či žáka se speciálními vzdělávacími potřebami 22 pracovníků, což je 36,7% z celkového počtu. Těch, kteří takového žáka neučí je 8, tedy 13,3% z celkového počtu dotazovaných.

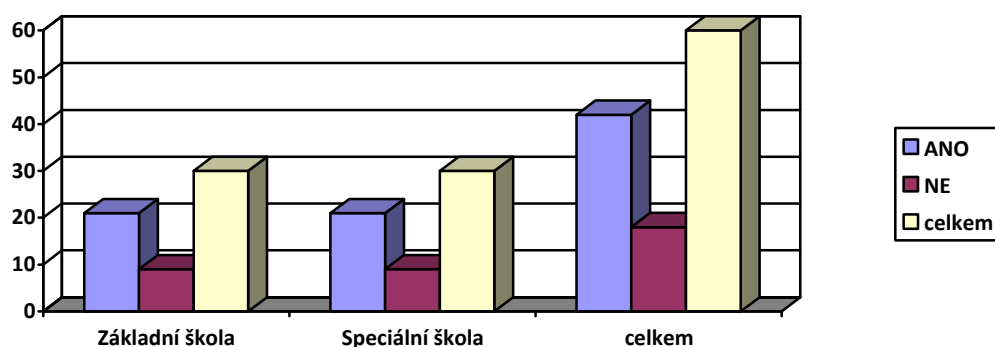
Ve speciální škole vyučuje integrovaného žáka či žáka se speciálními vzdělávacími potřebami 26 pracovníků, což je 43,3% z celkového počtu. Dále pak uvedli 4 pracovníci (1 asistent a 3 vychovatelé), že takového žáka nevzdělává, což je procentuelně vyjádřeno 6,7%.

Otázka č. 9: Vyučujete žáka s SVPCHU (specifické vývojové poruchy chování a učení)?

Tabulka č. 9 Žáci s SVPCHU

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	21	21	42
NE	9	9	18
Celkem	30	30	60

Graf č. 9: Žáci s SVPCHU



Komentář k otázce č. 9:

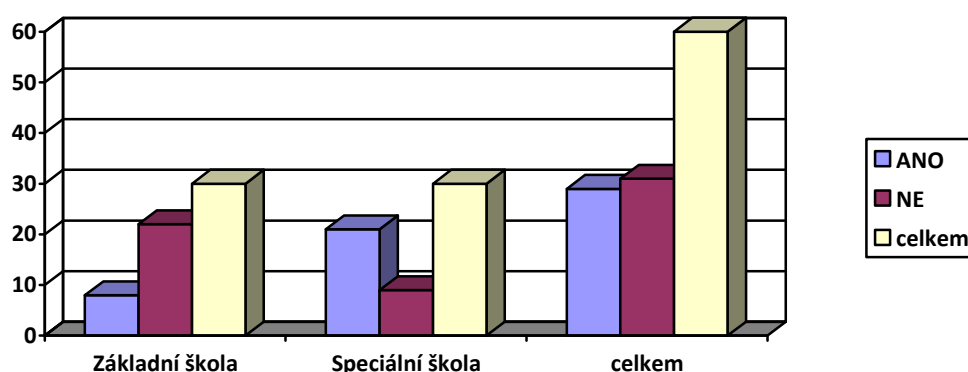
Při prvním pohledu na tabulku s výše uvedenými výsledky můžeme vidět vzácnou shodu pracovníků běžné základní školy i školy speciální, kde shodně uvedlo 21 zaměstnanců, že pracuje s žáky se specifickými vývojovými poruchami chování a učení, což je 35% z celkového počtu dotazovaných. Dále pak shodně uvedli, a to v 9 případech, že s takovým žákem se SVPCHU nepracují, což činí 15% z celkového počtu respondentů.

Otázka č. 10: Vyučujete žáka s kombinovanými vadami? Pokud ano, s jakými?

Tabulka č. 10 Žáci s kombinovanými vadami

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	8	21	29
NE	22	9	31
Celkem	30	30	60

Graf č. 10: Žáci s kombinovanými vadami



Komentář k otázce č. 10:

Z výpovědí dotazovaných je zřejmé, že žáka s kombinovanými vadami vzdělává na základní škole běžného typu 8 pedagogických pracovníků, tedy 13,3% z celkového počtu. Tato skupina uvádí, že vzdělává žáky s SVPU (dyslexie, dysgrafie) a žáky s ADHD. Pracovníků, kteří s takovým žákem nepracují je celkem 22, což je 36,7% z celkového počtu dotazovaných respondentů.

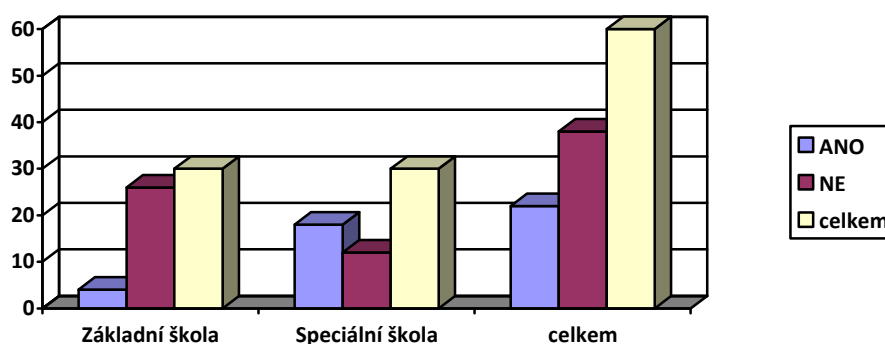
Co se týká odpovědí pedagogických pracovníků, kteří pracují ve speciální škole, tak si můžeme všimnout, že odpovědi jsou téměř v protikladu k zaměstnancům základních škol běžného typu. Z celkového počtu 35% pedagogických pracovníků uvedlo, že pracuje s žákem s kombinovanými vadami, což je 21 zaměstnanců. Tato skupina souhrnně uvádí, že vzdělává žáky s MR, LMD, očními vadami, vadami řeči, spastickou diparézou. Dále děti s epilepsií, žáky imobilní, žáky se spastickou kvadruparézou, s retardací expresivní složky řeči a další. Skupina 9 pedagogických pracovníků, tedy 15% z celkového počtu respondentů uvedla, že nepracují s žáky s kombinovanými vadami.

Otázka č. 11: Vzděláváte při své pedagogické činnosti žáky z minoritních skupin, u kterých jsou diagnostikovány SVPCHU?

Tabulka č. 11 Žáci se SVPCHU

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	4	18	22
NE	26	12	38
Celkem	30	30	60

Graf č. 11: Žáci se SVPCHU



Komentář k otázce č. 11:

Při pohledu na tuto otázku se může někomu zdát, že vede směrem k diskriminaci, opak je pravdou. Snažil jsem se zjistit, kolik z celkového počtu žáků s SVPCHU spadá do oblasti minoritních skupin a zmapovat tak jak vypadá situace na základních školách běžného typu a na speciální základní škole.

Respondenti z již výše uvedených základních škol v 6,7%, což se rovná počtu 4 pedagogických pracovníků, uvedli, že vzdělávají žáky z minoritních skupin z Mongolska, Vietnamu a Ukrajiny. Většina pak na tuto otázku odpověděla záporně a to 26 pracovníků, což činí z celkového počtu respondentů 43,3%.

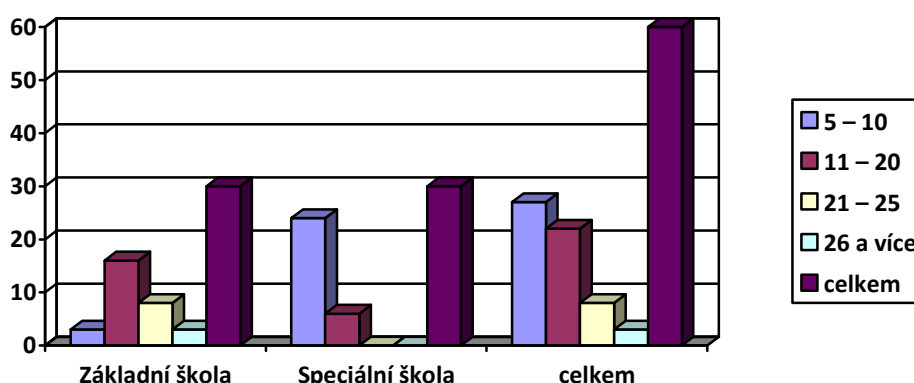
Speciální škola v tomto případě pracuje s minoritní skupinou, kde jsou v současné době zastoupeni pouze členové rómské minority. V 18 případech uvedli respondenti, že pracují s žáky se SVPCHU, kteří patří do zmíněné skupiny, což je 30% z celkového počtu dotazovaných. Další poslední skupinu 12 osob tvoří respondenti, kteří uvedli, že s takovými žáky při své pedagogické činnosti nepracují, vyjádřeno v procentech 20%.

Otázka č. 12: Jaký počet žáků máte při výchovně vzdělávacím procesu ve třídě?

Tabulka č. 12 Počet žáků

Počet žáků	Základní škola	Speciální škola	celkem
5 – 10	3	24	27
11 – 20	16	6	22
21 – 25	8	0	8
26 a více	3	0	3
Celkem	30	30	60

Graf č. 12: Počet žáků



Komentář k otázce č. 12:

Z vlastní zkušenosti vím, že výchovně vzdělávací proces, kde se nachází žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, je velice náročný na čas i energii a jednou z možností jak docílit vyšší kvality edukačního procesu je přijatelný počet žáků ve třídě.

Pokud se zaměříme na uvedená výsledná čísla, v příslušném sloupci věnovaném speciální škole nikdo jistě nebude překvapen, že 24 respondentů, což je 40% z celkového počtu uvedlo, že má ve třídě 5 – 10 žáků. (pozn. vzhledem ke kombinovaným vadám a bez asistenta je to v mnoha případech i tak mnoho). Další skupinu tvoří 6 dotazovaných, kteří uvedli, že pracují s 11 – 20 žáky ve třídě, to je 6%.

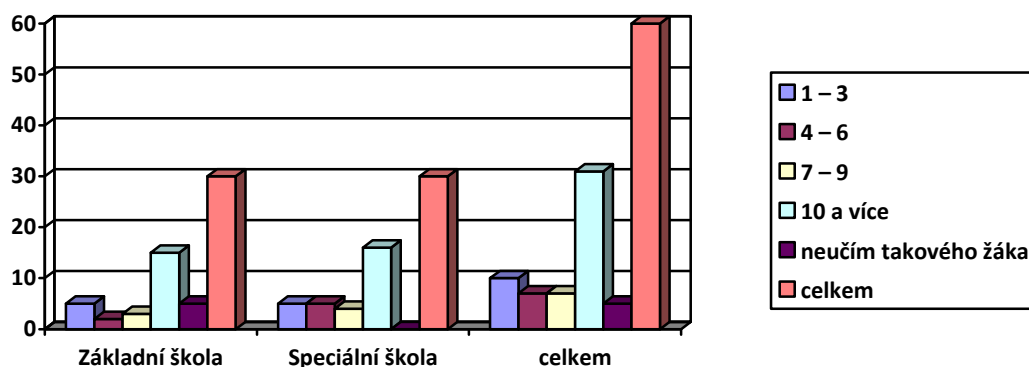
Pokud se podíváme na výsledky běžné základní školy, je myslím si, dobrou zprávou vidět, že 16 respondentů uvádí práci se skupinou 11 – 20 žáků, což je 26,7%. Další skupinu tvoří 8 pracovníků, kteří pracují s 21 – 25 žáky, což je 13,3% všech respondentů. Poslední dvě skupiny respondentů jsou shodné po 3 pracovnících, ti mají při své vzdělávací činnosti skupiny s 5 – 10 a 26 a více žáky, jednotlivě pak vyjádřeno v procentech je to po 5%.

Otázka č. 13: Kolik let pracujete s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tabulka č. 13 Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Počet let	Základní škola	Speciální škola	celkem
1 – 3	5	5	10
4 – 6	2	5	7
7 – 9	3	4	7
10 a více	15	16	31
neučím takového žáka	5	0	5
Celkem	30	30	60

Graf č. 13: Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami



Komentář k otázce č. 13:

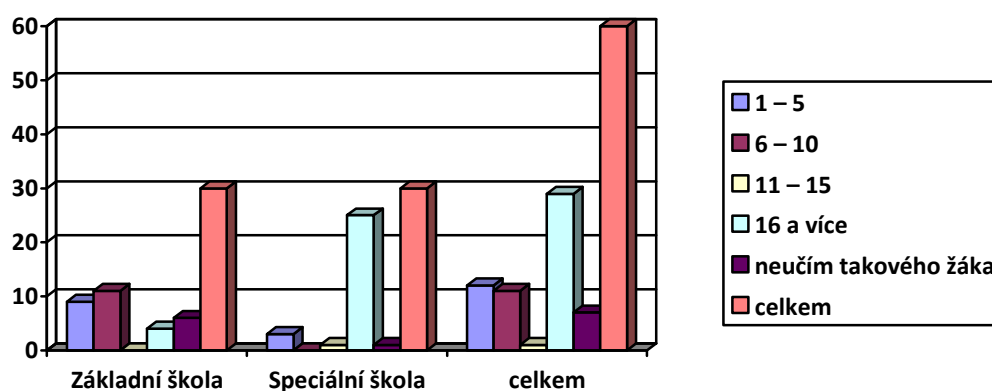
Z odpovědí dotazovaných pedagogických pracovníků, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je zřejmé, že nejpočetnější skupinu tvoří 31 pracovníků vzdělávajících tyto děti více než 10 let, což z celkového počtu činí 51,7%. Další skupiny jsou zastoupeny mnohem menším počtem respondentů. Celkem 10 dotazovaných pracuje s těmito dětmi v rozmezí 1 – 3 let, tj. 16,7%. Další skupiny se stejným počtem délky praxe s žáky tvoří respondenti shodně po 7, což je 11,7% z celkového počtu dotazovaných. Poslední, nejmenší skupinu tvoří 5 respondentů, kteří odpověděli na otázku, že žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nevzdělávají, což je z celkového počtu dotazovaných 8,3%.

Otázka č. 14: Kolik hodin týdně učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tabulka č. 14 Týdenní hodinová dotace

Počet hodin	Základní škola	Speciální škola	celkem
1 – 5	9	3	12
6 – 10	11	0	11
11 – 15	0	1	1
16 a více	4	25	29
neučím takového žáka	6	1	7
Celkem	30	30	60

Graf č. 14: Týdenní hodinová dotace



Komentář k otázce č. 14:

Ze získaných odpovědí respondentů je patrné, že ve speciální škole je práce s těmito žáky na denním pořádku, a proto také odpověděla téměř většina, 25 dotazovaných, že učí žáky se speciálními vzdělávacími potřebami více než 16 hodin týdně, což je 41,7%. Pouze 3 respondenti uvedli, že vzdělávají žáka týdně 1 – 5 hodin, tj. 5% z celkového počtu dotazovaných. Objevila se zde 1 odpověď, kde se respondent vyjádřil, že takového žáka neučí, tj. 16,7%.

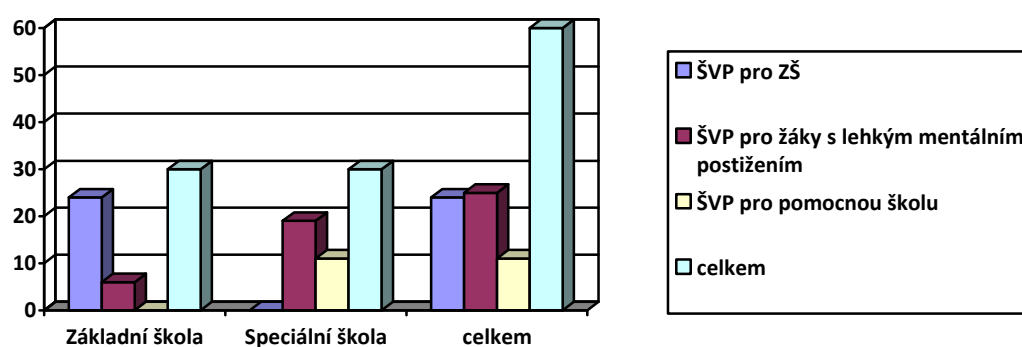
Respondenti z běžné základní školy uvedli, že 11 z nich vzdělává 6 – 10 hodin týdně tyto žáky, což je 18,3% z celkového počtu dotazovaných. Skupina 9 pedagogických pracovníků pracuje s těmito dětmi 1 – 5 hodin týdně, to znamená 15% respondentů. Žáka se speciálními vzdělávacími potřebami neučí 6 dotazovaných, tj. 10%. Poslední skupina, kterou tvoří 4 respondenti, uvádí, že vzdělává tyto žáky více než 16 hodin týdně, což je 6,7% ze všech dotazovaných.

Otázka č. 15: Podle jakých osnov vzděláváte žáky?

Tabulka č. 15 Vzdělávací osnovy

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ŠVP pro ZŠ	24	0	24
ŠVP pro žáky s lehkým mentálním postižením	6	19	25
ŠVP pro pomocnou školu	0	11	11
Celkem	30	30	60

Graf č. 15: Vzdělávací osnovy



Komentář k otázce č. 15:

Z výpovědi dotazovaných je zřejmé, že většina pedagogů ze základních škol běžného typu vzdělává žáky podle ŠVP pro základní školy, tj. 24 respondentů, což činí 40% z jejich celkového počtu. Druhá skupina 6 dotazovaných uvádí, že pracuje s žáky podle ŠVP pro žáky s lehkým mentálním postižením, což je vyjádřeno v procentech 10% respondentů.

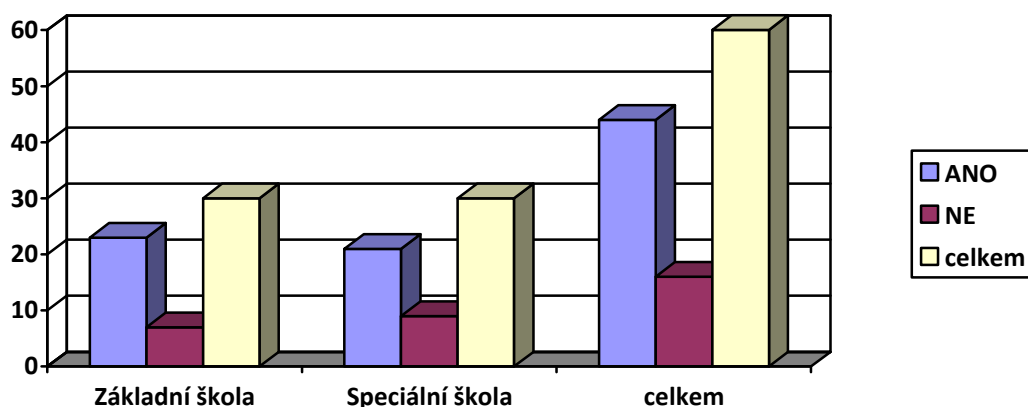
Respondenti působící na speciální škole uvádí, že vzdělávají žáky zejména dle ŠVP pro žáky s lehkým mentálním postižením a také podle ŠVP pro pomocnou školu. V prvním případě se jedná o 19 pracovníků, tj. 31,7% a v případě druhém 11 respondentů, což je 18,3% z celkového počtu dotazovaných.

Otázka č. 16: Pracujete s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dle IVP (individuální vzdělávací plán)?

Tabulka č. 16 Žáci s IVP

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	23	21	44
NE	7	9	16
Celkem	30	30	60

Graf č. 16: Žáci s IVP



Komentář k otázce č. 16:

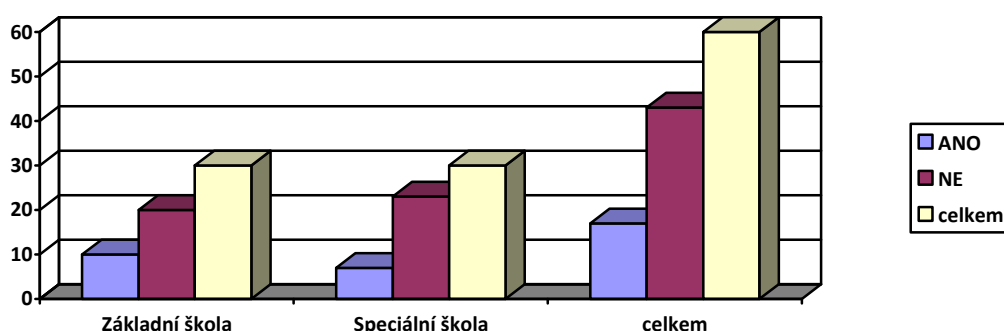
Z výše uvedených odpovědí je zřejmé, že většina z dotazovaných, pracujících na základní škole běžného typu či na speciální škole, při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje podle individuálních vzdělávacích plánů. Respondenti z jednotlivých základních škol odpověděli v poměru 23 ku 21, což je 38,3% a 35% z celkového počtu dotazovaných. Záporně se vyjádřilo celkem 16 pracovníků, 7 ze základních škol běžného typu a 9 ze speciální školy, vyjádřeno v procentech 11,7% a 15% z celkového počtu všech respondentů.

Otázka č. 17: Máte k dispozici asistenta pedagoga?

Tabulka č. 17 Asistent pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	10	7	17
NE	20	23	43
Celkem	30	30	60

Graf č. 17: Asistent pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu



Komentář k otázce č. 17:

Z výše uvedených výsledků, které jsou k dispozici od pedagogických pracovníků, můžeme vidět, že lépe jsou na tom pedagogové na běžné základní škole. Z těchto respondentů uvádí 10, že má k dispozici ve výchovně vzdělávacím procesu asistenta pedagoga, což je 16,7% z dotazovaných. Dvakrát větší skupinu tvoří pedagogové, kteří asistenta k dispozici nemají, jejich počet je 20, tj. 33,3% z uvedeného počtu respondentů.

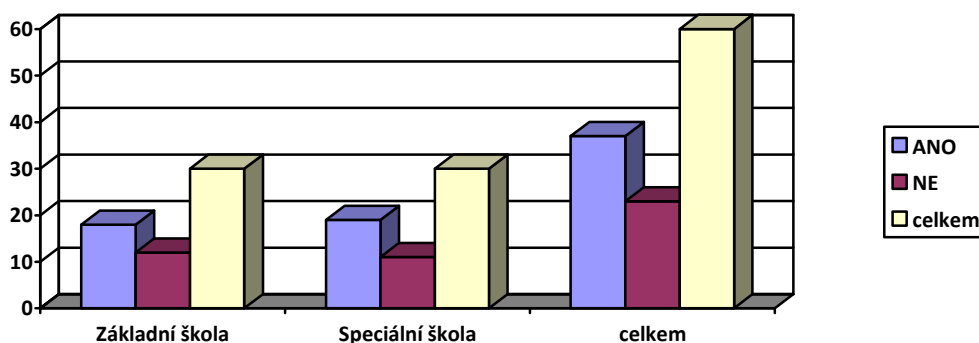
Asistenta pedagoga ve výchovně vzdělávacím procesu na speciální škole má k dispozici pouze 7 pedagogických pracovníků, což je 11,7% z celkového počtu. Naproti tomu je zde druhá skupina respondentů, která uvádí, že bohužel asistenta k dispozici nemá, je jich 23, což činí 38,3% z celkového počtu dotazovaných respondentů. Dle mého názoru je tento výsledek alarmující, když srovnáme systém vzdělávání v obou základních školách, míru postižení žáků a další atributy s tím spojené. Je zážející, že tito pedagogové stále zvládají edukační proces na požadované úrovni.

Otázka č. 18: Pracovalo by se Vám lépe ve třídě, kde není integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tabulka č. 18 Práce integrovaným žákem

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	18	19	37
NE	12	11	23
Celkem	30	30	60

Graf č. 18: Práce integrovaným žákem



Komentář k otázce č. 18:

Z výsledku vyhodnocených odpovědí na položenou otázku, zda by se Vám lépe pracovalo se ve třídě, kde není integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami, jsem byl velmi překvapen. Spíš jsem očekával, že naprostá většina odpoví kladně.

Respondenti z běžných základních škol uvedli ve 20%, což je 12 pedagogů, zápornou odpověď. Kladně odpovědělo 18 respondentů, tj. 30% z celkového počtu. K doplnění uvedli, že pokud by nepracovali s integrovaným žákem se speciálními vzdělávacími potřebami měli by více klidu a prostoru pro práci s celým kolektivem, mohli by rychleji postupovat v učivu a využívat jiné alternativní postupy.

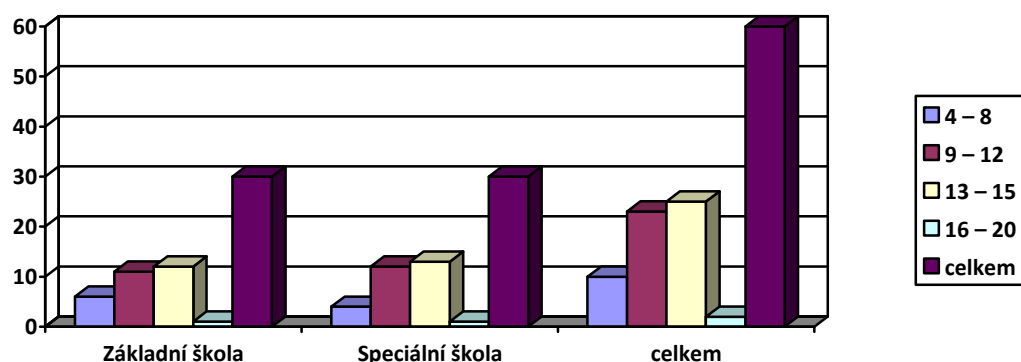
Z výpovědi dotazovaných respondentů působících na speciální škole je zřejmé, že 11 osob odpovědělo záporně, což je z jejich celkového počtu 18,3%. Kladně odpovědělo 31,7%, což je skupina 19 respondentů. Při doplnění otázky odpověděli téměř shodně jako pedagogové z první skupiny, pouze doplnili, že práce bez asistenta je velice náročná a komplikovanější.

Otázka č. 19: Kolik času věnujete týdně přípravě na vyučování?

Tabulka č. 19 Příprava na vyučování

	Základní škola	Speciální škola	celkem
4 – 8	6	4	10
9 – 12	11	12	23
13 – 15	12	13	25
16 – 20	1	1	2
Celkem	30	30	60

Graf č. 19: Příprava na vyučování



Komentář k otázce č. 19:

Pokud se pečlivě podíváme na vyhodnocení otázky, která se zabývá přípravou pedagogů na vyučování, je na první pohled vidět, že nezáleží na tom, na které základní škole pedagog působí. Je prostě nutností se na vyučování pečlivě připravit.

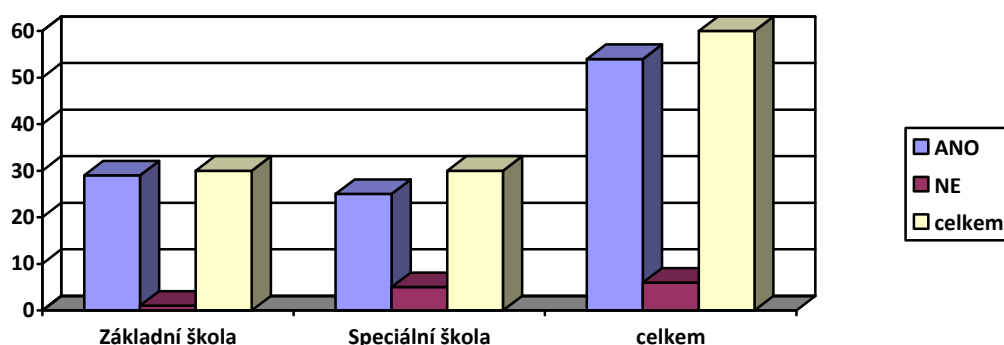
Z výpovědí celkového počtu dotazovaných uvedlo 25 pedagogů, že se na vyučování připravuje týdně 13 – 15 hodin, což je 41,7%. Druhou skupinou je 23 pracovníků, kteří uvedli, že věnují přípravě na vyučování 9 – 12 hodin, což je celkem 38,3%. Další skupina, kterou tvoří 10 pedagogů, uvádí, že na svoji přípravu potřebují 4 – 8 hodin týdně, což činí v přepočtu 16,7%. Poslední 2 respondenti uvádí, že potřebují věnovat 16 – 20 hodin týdně přípravě na vyučovací proces, což tvoří 3,3% z celkového počtu respondentů.

Otázka č. 20: Cítíte dostatečnou podporu a informovanost ve své pedagogické činnosti ze strany vedení školy?

Tabulka č. 20 Podpora a informovanost

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	29	25	54
NE	1	5	6
Celkem	30	30	60

Graf č. 20: Podpora a informovanost



Komentář k otázce č. 20:

Respondenti vyjádřili svůj názor převážně ve prospěch odpovědi „ano“, tzn., že jsou na svých pracovištích dostatečně podporováni v činnostech, které dělají. Také z této převahy kladných odpovědí vyplývá, že mají dostatek informací, které potřebují pro pedagogickou praxi.

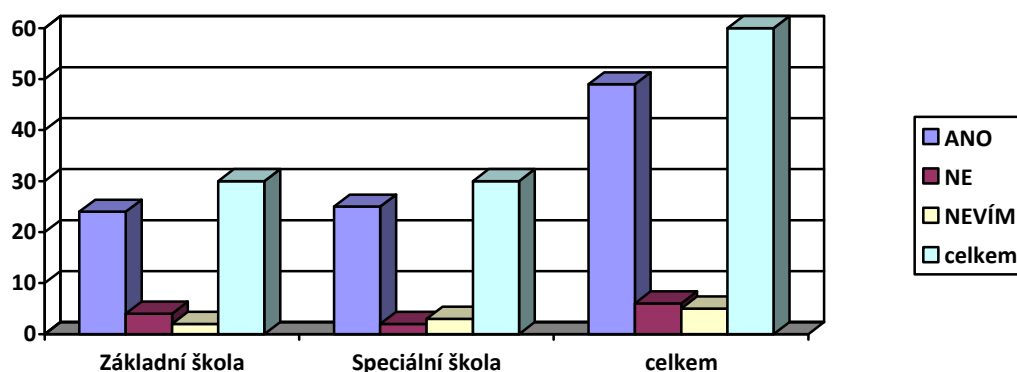
Celkem 54 respondentů se vyjádřilo, že se cítí být dostatečně podporováno a informováno, což činí 90% ze všech dotazovaných respondentů. Zarážející je právě těch 6 dotazovaných, kteří mají pocit, že nejsou při výkonu své profese dostatečně informováni a zároveň necítí dostatečnou podporu. Bohužel, těchto 10% respondentů neuvadlo proč a z jakého důvodu se tak cítí.

Otázka č. 21: Byl/a jste seznámen/a s pokynem MŠMT ČR – O specifických vývojových poruchách učení v základní škole (č.j. 23472/92-21)?

Tabulka č. 21 Pokyn MŠMT č.j.23472/92-21

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	24	25	49
NE	4	2	6
NEVÍM	2	3	5
Celkem	30	30	60

Graf č. 21: Pokyn MŠMT č.j.23472/92-21



Komentář k otázce č. 21:

Výše uvedenou otázku jsem volil záměrně, v návaznosti na otázku č. 9, kde jsem zjišťoval, kolik pedagogických pracovníků učí děti se SVPCHU. Při srovnání vyhodnocených výsledků z obou zmíněných otázek jsem došel k závěru, že s uvedeným pokynem MŠMT byli poučeni všichni pracovníci, kteří s těmito žáky pracují.

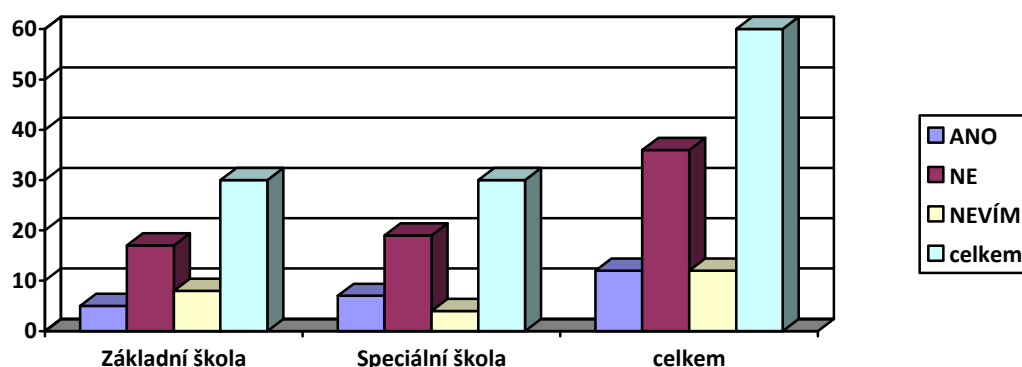
Z odpovědí respondentů vyplývá, že s pokynem byla seznámena skupina 49 pedagogů, což činí v přepočtu 81,7%. Zápornou odpověď uvedlo celkem 6 osob, tj. 10% z celkového počtu. Respondentů, kteří si nebyli jisti, zda byli s pokynem MŠMT - O specifických vývojových poruchách učení v základní škole, seznámeni bylo 5, což činí 8,3% z celkového počtu dotazovaných.

Otázka č. 22: Myslíte si, že současný systém integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nastaven ku prospěchu všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu?

Tabulka č. 22 Systém integrace žáků

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	5	7	12
NE	17	19	36
NEVÍM	8	4	12
Celkem	30	30	60

Graf č. 22: Systém integrace žáků



Komentář k otázce č. 22:

Z výpovědí dotazovaných je zřejmé, že podstatná část se přiklání k záporné odpovědi. Z jednotlivých odpovědí uváděných ve vyhodnocovaných dotaznících vyplývá, že takto odpověděli převážně ti respondenti, kteří vzdělávají žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Respondenti dále ve svých výpovědích k této otázce uvádějí, že pochybují o vhodnosti integrace žáků s mentálním postižením či kombinovanými vadami do základních škol běžného typu. Dále uvádějí, že práce s těmito žáky bez asistenta ohrožuje celkovou kvalitu edukačního procesu ve třídě.

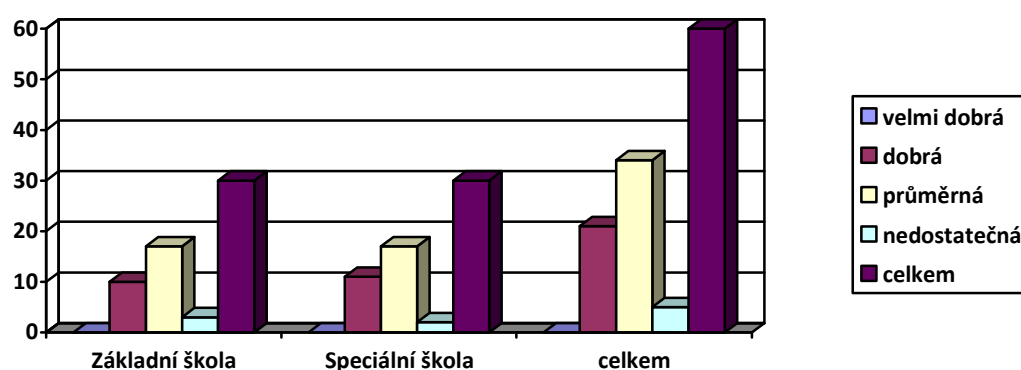
Celkový počet respondentů, kteří si myslí, že současný systém integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami není nastaven ku prospěchu všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu, je 36, což je 60% dotazovaných. Objevilo se 12 kladných odpovědí, tj. 20%. Stejná skupina 12 respondentů neví, zda je tento systém nastaven ku prospěchu všech zúčastněných, což činí také 20% ze všech dotazovaných respondentů.

Otázka č. 23: Spolupráci s ostatními poradenskými a podpůrnými institucemi hodnotíte jako:

Tabulka č. 23 Spolupráce s institucemi

	Základní škola	Speciální škola	celkem
velmi dobrá	0	0	0
Dobrá	10	11	21
Průměrná	17	17	34
Nedostatečná	3	2	5
Celkem	30	30	60

Graf č. 23: Spolupráce s institucemi



Komentář k otázce č. 23:

Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi náročná a je tedy potřebné komplexní posouzení jedince pro proces speciálně pedagogické péče. Poradenské instituce mají být primárně nápomocny při volbě vhodných vzdělávacích postupů, stanovení způsobů aplikace edukačních metod. Podpůrné instituce by se pak měly zabývat prevencí, osvětou a zabezpečováním odborné pomoci.

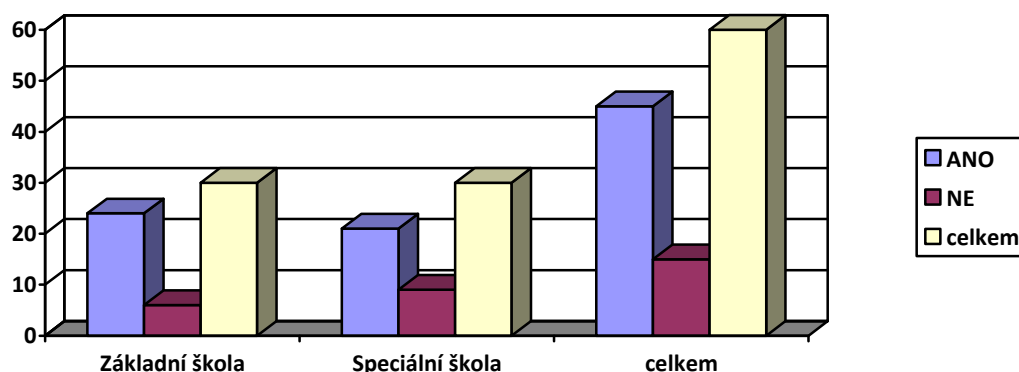
Z výše uvedeného logicky vyplývá, že spolupráce s těmito institucemi by měla být na velmi dobré úrovni, ale výsledky bohužel ukazují něco jiného. Z celkového počtu dotazovaných se nejpočetnější skupinou jeví 34 pedagogických pracovníků, kteří se domnívají, že spolupráce s těmito institucemi je spíše na průměrné úrovni, což je 56,7%. Další skupinu tvoří 21 pracovníků, kteří hodnotí vzájemnou spolupráci jako dobrou, což činí v přepočtu 35% z dotazovaných. Poslední skupina, která si myslí, že instituce se školami spolupracují nedostatečně, je složena z 5 respondentů, což je 8,3% z celkového počtu dotazovaných.

Otázka č. 24: **Domníváte se, že by se mělo podílet na zařazení žáka do vhodného vzdělávacího školského zařízení více specialistů, kteří by prováděli jeho hlubší a rozsáhlejší vyšetření?**

Tabulka č. 24 Práce specialistů

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	24	21	45
NE	6	9	15
Celkem	30	30	60

Graf č. 24: Práce specialistů



Komentář k otázce č. 24:

Respondenti mohli v rámci odpovědí na výše uvedenou otázku navázat na otázku předchozí a vyjádřit se, zda si myslí, že by se před vřazením žáka do vhodného vzdělávacího zařízení mělo provádět rozsáhlejší vyšetření, na kterém se bude podílet více specialistů.

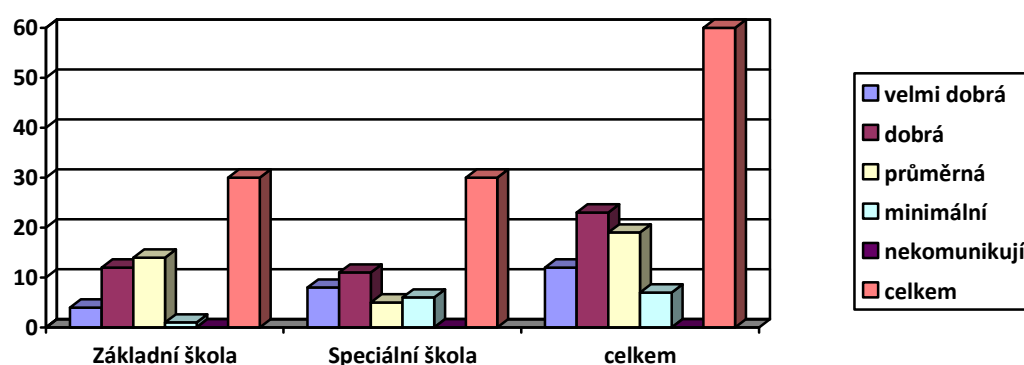
Z výpovědí dotazovaných je zřejmé, že 45 pedagogů se přiklání ke kladné odpovědi, že je rozhodně potřebné spolupracovat s více specialisty než doposud. Celá skupina, která se vyjádřila odpovědí „ano“ činí 75% z počtu dotazovaných. Záporné stanovisko zaujalo 25% z celkového počtu respondentů, což činí 15 dotazovaných.

Otázka č. 25: Jaká je spolupráce mezi Vámi a rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami?

Tabulka č. 25 Spolupráce s rodiči

	Základní škola	Speciální škola	celkem
velmi dobrá	4	8	12
Dobrá	12	11	23
Průměrná	14	5	19
Minimální	1	6	7
nekomunikují	0	0	0
Celkem	30	30	60

Graf č. 25: Spolupráce s rodiči



Komentář k otázce č. 25:

Mezi základní faktory ovlivňující školní úspěšnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami patří mimo jiné rodiče a rodina. Jsou to právě rodiče, kteří by se měli nejvíce podílet na spolupráci se všemi účastníky výchovně vzdělávacího procesu. Jedná se přeci o budoucnost jejich potomka, mají tedy možnost rozhodnout, jak a kde se jejich dítě bude vzdělávat.

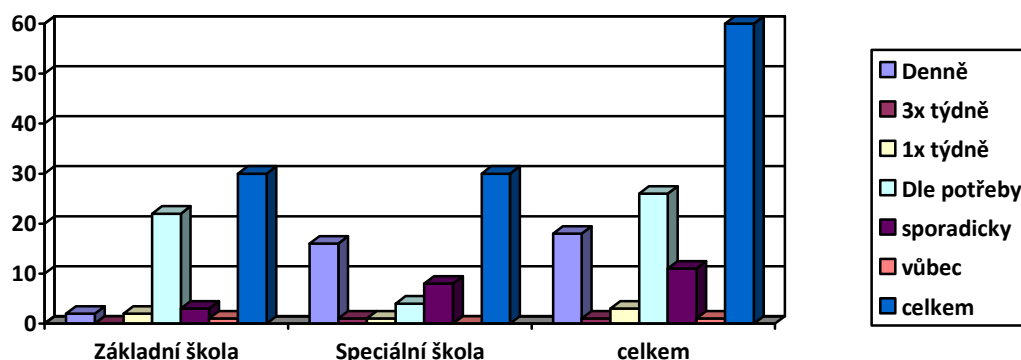
Z hodnocení odpovědí dotazovaných je zřejmé, že 23 pedagogů má při spolupráci s rodiči dobrou zkušenost, tj. 38,3%. Druhou skupinu tvoří 19 pracovníků, kteří hodnotí spolupráci jako průměrnou, což je 31,7% z celkového počtu. Velmi dobrou zkušenost při vzájemné spolupráci mezi pedagogy a rodiči má 20% dotazovaných, což je 12 pedagogických pracovníků. Poslední nemalou skupinu tvoří 7 respondentů, kteří jsou v minimálním kontaktu s rodiči těchto dětí, což v celkovém počtu činí 11,7%. Dobrou zprávou je to, že žádný z respondentů nevedl, že by měl zkušenost s rodiči, kteří s nimi nekomunikují.

Otázka č. 26: Jak často jste v kontaktu s rodiči dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami?

Tabulka č. 26 Kontakt s rodiči

	Základní škola	Speciální škola	celkem
Denně	2	16	18
3x týdně	0	1	1
1x týdně	2	1	3
dle potřeby	22	4	26
Sporadicky	3	8	11
Vůbec	1	0	1
Celkem	30	30	60

Graf č. 26: Kontakt s rodiči



Komentář k otázce č. 26:

Respondenti se v rámci odpovědi na výše uvedenou otázku mohli vyjádřit, jak často v rámci vzájemné spolupráce jsou s rodiči kontaktu. Tuto otázku můžeme v podstatě považovat jako doplňující k otázce předchozí. Rodič by měl mít, jak jsem již uvedl, zájem na tom, aby měl dostatek informací a podnětů, jak se postarat o celkový rozvoj dítěte, aby jej mohl vést k samostatnosti. Domnívám se, že kontakt rodičů s pedagogem není potřeba každý den, ale rozhodně by měl být podle potřeby, což se mi z uvedených výsledků potvrdilo.

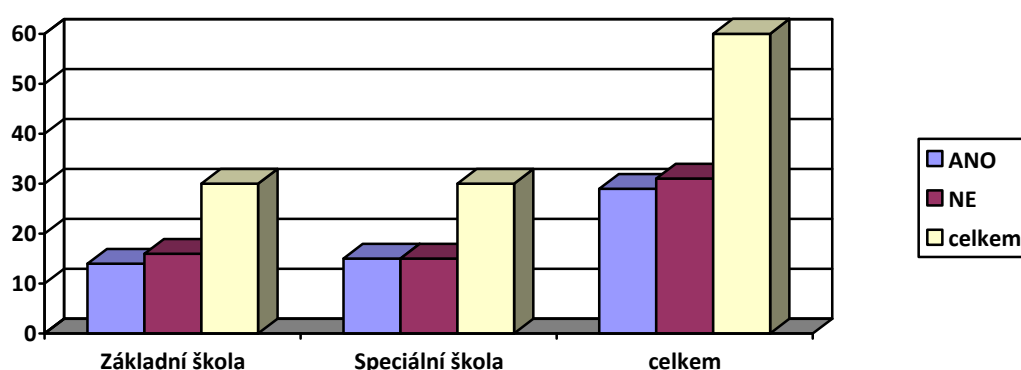
Z odpovědí dotazovaných je patrné, že 26 pedagogů má s rodiči kontakt dle potřeby, což činí v přepočtu 43,3%. Druhá část 18 respondentů má s rodiči těchto dětí denní kontakt, což je 30% z počtu dotazovaných. Sporadicky je v kontaktu s rodiči 11 pedagogů, tj. 18,3%. Vůbec není v kontaktu s rodiči 1 z respondentů a stejně tak 1 uvádí, že je v kontaktu s rodičem dítěte 3x týdně, což činí shodně 1,7% z celkového počtu respondentů.

Otázka č. 27: **Myslíte si, že současný systém vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami je dostačující pro jejich uplatnění ve společnosti?**

Tabulka č. 27 Současný systém vzdělávání

	Základní škola	Speciální škola	celkem
ANO	14	15	29
NE	16	15	31
Celkem	30	30	60

Graf č. 27: Současný systém vzdělávání



Komentář k otázce č. 27:

Jak je patrné z tabulky č. 27 jedna polovina pedagogů si myslí, že současný systém vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami je dostačující a druhá polovina si domnívá, že není dostačující pro jejich uplatnění ve společnosti.

Rád bych uvedl některé z doplňujících odpovědí pedagogů ze základních škol běžného typu. Například:

1. „Lepší než integrace by byla výuka ve speciální třídě s pedagogem vzdělaným pro tuto oblast a více předmětů s praktickou výukou“.
2. „Děti spoléhají na pomoc ostatních a samostatně nejsou schopny pracovat. Asistent jim s učivem pomáhá, ale to, co by kolikrát zvládly sami, už bez pomoci asistenta ani nezkusí“.
3. „Lepší by byla vytvořit třídy podle specifické poruchy a IQ, kde by byla pořádná reedukace 5 – 6 dětí ve třídě. Až následně je včleňovat do standardních

tříd. Musela by být kvalitnější diagnostika SPU a dříve. Když se nyní pošle dítě do poradny v 1. třídě – je většinou poukazováno na to, že je příliš brzy“.

Pedagogové působící na speciální škole se zmiňují o spolupráci s rodiči, která by podle nich měla být na daleko vyšší úrovni. Dále někteří uvádí, že zde nefunguje multidisciplinární přístup. V neposlední řadě vidí jako obrovský problém málo pracovních příležitostí pro absolventy těchto škol. Vzdělávací systém hodnotí jako dostačující, ale uplatnění ve společnosti a na trhu práce z jejich pohledu je nedostačující. Domnívají se, mimo jiné, že jednou z možných příčin problematického uplatnění na trhu práce je špatná osvěta mezi majoritní společností.

5.3 Závěr průzkumu

Cílem průzkumného šetření bylo zjištění skutečné míry kvality a náročnosti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve výchovně vzdělávacím procesu, dále pak míra náročnosti práce s žáky s kombinovanými vadami ve speciální škole a míra náročnosti práce s žáky se specifickými poruchami chování a učení, integrovanými do běžné základní školy.

K dosažení cíle byly stanoveny 3 hypotézy, které jsem postupně ověřoval. Získané výsledky šetření byly analyzovány, zhodnoceny a opatřeny příslušným komentářem.

Hypotéza H1: Předpokládám, že většina respondentů má všeobecné znalosti o problematice integrace.

Tato hypotéza byla potvrzena.

Při průzkumném šetření se ukázalo, že většina respondentů je velmi dobře informována o problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich integraci, jak do základních škol běžného typu, tak do speciální školy. Všichni dotazovaní respondenti věděli, kolik se těchto žáků na jejich škole vzdělává, a také uvedli, jaké mají jejich žáci vzdělávací obtíže. Většina z nich byla prokazatelně

seznámena s pokynem MŠMT ČR – O specifických vývojových poruchách učení na základní škole, tuto skupinu tvoří 49 respondentů, což je 81,7% z celkového počtu.

Hypotéza H2: Předpokládám, že nejméně 50% respondentů pracuje s integrovaným žákem.

Tato hypotéza byla potvrzena.

Průzkumné šetření prokázalo, že integrovaného žáka či žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělává 48 dotazovaných pedagogických pracovníků, což je 80% ze všech respondentů. Dále mi 42 respondentů uvedlo, že pracují s žáky s SVPCHU, což je 70% z celkového počtu dotazovaných. Téměř polovina pedagogů mi odpověděla, že také vzdělává žáky s kombinovanými vadami.

Hypotéza H3: Domnívám se, že všichni respondenti, kteří pracují s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, považují tuto práci za velmi náročnou.

Tato hypotéza byla potvrzena.

Pro vyhodnocení této stanovené hypotézy mi posloužilo hned několik otázek, které jsem použil v dotazníku. Zjistil jsem, že 48 pedagogů (tj. 80%) vzdělává žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze 17 z nich (tj. 28,3%) má k dispozici asistenta, 29 pracovníků (tj. 48,3%) tyto žáky vzdělává více jak 16 hodin týdně, přičemž musí naprostá většina věnovat přípravě na vyučování 9 – 20 hodin týdně. Skupina 18 respondentů (tj. 30%) uvedla, že je denně v kontaktu s rodiči těchto žáků. Přitom 39 z celkového počtu dotazovaných (tj. 65%) cítí spolupráci s poradenskými a podpůrnými institucemi jako průměrnou, někteří z nich dokonce jako nedostatečnou.

Závěr

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením.

Podpůrnými opatřeními při vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami jsou: speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a didaktické materiály, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

Celý systém vzdělávání žáků na základních školách se postupně mění a od roku 2007 se začalo na jednotlivých školách vzdělávat pomocí tzv. vzdělávacích programů. Ty si každá škola zpracovává sama a může je tak přizpůsobit prostředí, možnostem a dětem, které se v dané škole nachází. Velkou výhodou při sestavování těchto programů je spolupráce všech pedagogů, kteří se tak mohou vzájemně dohodnout, jakým směrem se bude jejich vzdělávání ubírat.

Nová koncepce speciálního školství předpokládá naplnění řady cílů, jako jsou například: rozvoj podpory dětí a žáků vzdělávajících se v integračním proudu, zachování dostatečných kapacit ve speciálních školách pro děti a žáky, kteří nemohou být vzděláváni v podmínkách integrace, dále pak pokračování v procesu rozšiřování možností výchovy a vzdělávání pro děti a žáky se specifickými poruchami chování, podpora rozvoje integrovaného poradenského systému a v neposlední řadě zvyšování kompetence učitelů v pedagogicko-psychologické práci.

O čem se v současné době hodně hovoří a stává se prioritní oblastí, která musí být v následujícím období bezodkladně řešena, je oblast vzdělávání žáků s poruchami chování. Významným důvodem pro to je stále se zvyšující počet žáků se specifickými poruchami chování.

Další prioritou v oblasti speciálního školství je podpora poradenských služeb a rozvoj integrovaného poradenského systému. Systém poskytování poradenských služeb je vnitřně neprovázaný, nutná je potřeba koordinovat a usměrňovat poskytování poradenských služeb.

V oblasti integrace a inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol je významným problémem zajištění asistentů pedagoga, ale též jejich kvalifikace a finanční ohodnocení práce.

Ve své diplomové práci jsem se touto problematikou, vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, částečně zabýval. Tato problematika je dle mého názoru natolik rozsáhlá, že si zaslouhuje mnohem více pozornosti, než je jí věnováno a to především proto, že vzdělávání těchto žáků se dotýká nejen jednotlivců nebo části populace, nýbrž celé společnosti.

Zásadní problém vidím v tom, že přestože existuje velké množství výchovných, vzdělávacích a podpůrných institucí, investuje se mnoho energie, finančních, duchovních i materiálních prostředků k tomu, aby se tyto žáky podařilo začlenit do pracovního procesu i do každodenního života společnosti, nikdo se podle mě podrobně nezabývá otázkou návratnosti vynaložených zdrojů. Nesetkal jsem se bohužel s žádnou podrobnou studií, která by se týkala právě tohoto problému.

Resumé

Cílem diplomové práce na téma “Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“ bylo upozornit na vysokou míru náročnosti, která je kladena na pedagogické pracovníky při práci s těmito dětmi.

Teoretická část charakterizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří navštěvují první a druhý stupeň základních škol. Dále nastiňuje problematiku profesní přípravy, dalšího vzdělávání a v závěru se dotýká problému uplatnění těchto dětí na volném trhu práce.

Praktická část se věnuje vyhodnocení výsledků dotazníků, zabývá se mírou informovanosti pedagogů a popisuje možnosti a meze jejich pracovní činnosti při výchovně vzdělávacím procesu.

Výsledky potvrzují, jak je pedagogická práce s těmito dětmi důležitá a náročná. Souběžně ukazují na problematický systém současné integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do základních škol.

Anotace

Bc. Josef Barnet, název práce: Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (diplomová práce), Brno, 2010, 95 stran.

Práce se zabývá problematikou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pozornost byla v teoretické části zaměřena na charakteristiku problému vzdělávání znevýhodněných žáků. Byly rozděleny a popsány specifické poruchy učení i chování a diagnostika těchto poruch. Jednotlivé kapitoly jsou věnovány problémům integrace, vzdělávání znevýhodněných žáků, problematice profesní přípravy a následného uplatnění těchto absolventů na volném trhu práce. Praktická část práce je zaměřena na ověření teoretických poznatků prostřednictvím dotazníkového průzkumu a dále pak prezentaci zjištěných výsledků tohoto průzkumu.

Klíčová slova

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami, integrované vzdělávání, obrácená integrace, diagnostika, poradenské a podpůrné instituce, uplatnění žáků.

Annotation

Bc. Josef Barnet, the name of the work: The pupils with the special educational needs (graduation theses), Brno, 2010, 95 pages.

This work is concerned with the problems of pupils with the special educational needs. The theoretical part is aimed for the characteristic of the problem of handicapped pupils` education. There were divided and described particular faults of learning and behavior, and diagnosis of these faults. All chapters are devoted to the problems of integration, the education of handicapped pupils, the questions of occupational skills and subsequent use in labour market. The practical part of my work is focused on checking of theoretical knowledge using the questionnaire survey and presentation of the results.

Key words

Pupils with the special educational needs, integrated education, inverted integration, diagnosis, counseling (advisory) and subsidiary organizations, pupils` use.

Seznam použité literatury

1. ČÁP, J., MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001, IBSN 80-7178-463-X.
2. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997, IBSN 80-7178-063-4.
3. FISHER, S., ŠKODA, J. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1.vyd. Praha: Triton, 2008, IBSN 978-80-7387-014-0.
4. JÚVA, V. a kol. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium*. Brno: Paido, 2001, IBSN 80-85931-95-8.
5. KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací plán*. 1.vyd. Praha: Portál, 2004, IBSN 80-7178-887.
6. KERROVÁ, S. *Dítě se speciálními potřebami*. 1.vyd. Praha: Portál, 1997, IBSN 80-7178-147-9.
7. Kolektiv autorů. *Základy speciální pedagogiky*. 2.vyd. Brno: IMS, 2003, bez IBSN.
8. KRÍŽOVÁ, M. *Připravenost žáků ze základních škol speciálních na praktický život*. DP, Brno: 2006, bez IBSN.
9. KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování. Sborník 2002*. 1.vyd. Praha: Portál, 2000, IBSN 80-7178-389-7.
10. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, L. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004, IBSN 80-7315-063-8.
11. LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. 1.vyd. Praha: Portál, 1998, IBSN 80-7178-144-4.
12. LOVASOVÁ, L., HANUŠOVÁ, J., HELLEBRANDOVÁ, K. *Děti a jejich problémy*. Praha: JPM, 2005, IBSN 80-239-4482-7.
13. MICHALOVÁ, Z. *Specifické poruchy učení na druhém stupni ZŠ a na středních školách*. 1.vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 2001, IBSN 80-7311-000-8.
14. MOJŽÍŠEK, L. *Základy pedagogické diagnostiky*. 1.vyd. Praha: SPN, 1986, bez IBSN.
15. MONATOVÁ, L. *Pedagogika speciální*. 1.vyd. Brno: MU, 1997, IBSN 80-210-1009-7.
16. MONATOVÁ, L. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2.vyd. Brno: Paido, 1998, IBSN 80-85931-60-5.

17. MUNDEN, A., ARCELUS, J. *Poruchy pozornosti a hyperaktivity*. 1.vyd. Praha: Portál, 2002, ISBN 80-7178-625-X.
18. MÜLLER, O. a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. 1.vyd. Olomouc: VUP, 2001, ISBN 80-244-0231-9.
19. MÜLLER, O. a kol. *Terapie ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Olomouc: UPOL, 2005, ISBN 80-244-1075-3.
20. NOVOTNÁ, M., KREMLIČKOVÁ, M. *Kapitoly ze speciální pedagogiky pro učitele*. 1.vyd. Praha: SNP, 1997, ISBN 80-85937-60-3.
21. PETTY, G. *Moderní vyučování*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996, IBSN 80-7178-070-7.
22. PRŮCHA, J. a kol. *Pedagogický slovník*. 3.vyd. Praha: Portál, 2001, IBSN 80-7178-579-2.
23. PIPEKOVÁ, J. a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, ISBN 80-85931-65-6.
24. RNOTIÉROVÁ, M. a kol. *Speciální pedagogika*. 2.vyd. Olomouc: UPOL, 2004, ISBN 80-244-0873-2.
25. ŘÍČAN, P. a kol. *Dětská klinická psychologie*. 3.vyd. Praha: Grada Publishing, 1997, ISBN 80-7169-512-2.
26. SINDELAROVA, B. *Předcházíme poruchám učení*. 1.vyd. Praha: Portál, 1996, IBSN 80-85282-70-4.
27. ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. 3.vyd. Praha: Portál, 2006, IBSN 80-7367-060-7.
28. TRAIN, A. *Nejčastější poruchy chování*. 1.vyd. Praha: Portál, 2001, IBSN 80-7178-503-2.
29. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 3.vyd. Praha: Portál, 1999, IBSN 80-7178-678-0.
30. ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení*. 3.vyd. Praha: Portál, 1994, IBSN 80-7178-242-4.
31. <http://www.msmt.cz>
32. <http://www.rvp.cz>
33. <http://www.vuppraha.cz>
34. <http://www.edu.cz>

PŘÍLOHY

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami - průzkum

Do rukou se Vám právě dostal dotazník, který jsem vytvořil pro potřeby své diplomové práce na téma „Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“. Dotazník je zcela anonymní. Ze své osobní zkušenosti vím, že práce s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami je velice náročná a účast na edukačním procesu je mnohdy velmi stresující a vyčerpávající. Celou situaci bych rád zhodnotil z pohledu Vás pedagogických pracovníků a to právě v rámci svého dotazníku. Obracím se proto na Vás, neboť se domnívám, že pokud se rozhodnete tento dotazník pravdivě vyplnit, získám velice cenné informace, které mohou potvrdit či vyvrátit stanovené hypotézy. Za zodpovědný přístup při vyplňování dotazníku Vám předem děkuji.

Bc. Josef Barnet

1. Uveďte, jakého jste pohlaví.
 - muž
 - žena

2. Uveďte, na jaké základní škole pracujete. * *Vyberte z následujících možností*
 - ZŠ běžného typu
 - ZŠ speciální

3. Kolik má vaše škola žáků a kolik je z tohoto celkového počtu integrovaných. * *Vyjádřete číslicí*

4. Vaše pracovní pozice v rámci vzdělávacího procesu je ...* *Vyberte z následujících možností*
 - vychovatel
 - učitel
 - asistent
 - výchovný poradce
 - jiná možnost

5. Jaké je Vaše vzdělání. * *Vyberte z následujících možností*
 - úplné střední s maturitou
 - vysokoškolské
 - jiná možnost

6. Máte vzdělání z oblasti speciální pedagogiky? Pokud ano, jaké. * *Vyberte z následujících možností*
 - ano
 - ne

7. Kolik let pracujete ve školství? * *Vyberte z následujících možností*
- 1 až 5
 - 6 až 10
 - 11 až 15
 - 16 až 20
 - 21 a více
8. Vyučujete integrovaného žáka či žáka se speciálními vzdělávacími potřebami? * *Vyberte z následujících možností*
- ano
 - ne
9. Vyučujete žáka s SVPCHU (specifické vývojové poruchy chování a učení)? * *Vyberte z následujících možností*
- ano
 - ne
10. Vyučujete žáka s kombinovanými vadami? Pokud ano, s jakými?
- ano
 - ne
11. Vzděláváte při své pedagogické činnosti žáky z minoritních skupin, u kterých jsou diagnostikovány SVPCHU? Pokud ano, jaké jsou národnosti.
- ano
 - ne
12. Jaký počet žáků máte při výchovně vzdělávacím procesu ve třídě? * *Vyberte z následujících možností*
- 5 až 10
 - 11 až 20
 - 21 až 25
 - 26 a více
13. Kolik let pracujete s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? * *Vyberte z následujících možností*
- 1 až 3
 - 4 až 6
 - 7 až 9
 - 10 a více
 - neučím takového žáka

14. Kolik hodin týdně učíte žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? * *Vyberte z následujících možností*

- 1 až 5
- 6 až 10
- 11 až 15
- 16 a více
- neučím takového žáka

15. Podle jakých osnov vzděláváte žáky? * *(např. školní vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením...)*

16. Pracujete s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami dle IVP (individuální vzdělávací plán)? * *Vyberte z následujících možností*

- ano
- ne

17. Máte k dispozici asistenta pedagoga? * *Vyberte z následujících možností*

- ano
- ne

18. Pracovalo by se Vám lépe ve třídě, kde není integrovaný žák se speciálními vzdělávacími potřebami? Pokud ano, proč?

- ano
- ne

19. Kolik času věnujete týdně přípravě na vyučování? * *Vyjádřete číslicí*

20. Cítíte dostatečnou podporu a informovanost ve své pedagogické činnosti ze strany vedení školy? * *Vyberte z následujících možností*

- ano
- ne

21. Byl/a jste seznámen/a s pokynem MŠMT ČR – O specifických vývojových poruchách učení v základní škole (č.j. 23472/92-21)? * *Vyberte z následujících možností*

- ano
- ne
- nevím

22. Myslíte si, že současný systém integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nastaven ku prospěchu všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu? * *Vyberte z následujících možností*

- ano
- ne
- nevím

23. Spolupráci s ostatními poradenskými a podpůrnými institucemi hodnotíte jako: *
Vyberte z následujících možností
- velmi dobrou
 - dobrou
 - průměrnou
 - nedostatečnou
24. Domníváte se, že by se mělo podílet na zařazení žáka do vhodného vzdělávacího školského zařízení více specialistů, kteří by prováděli jeho hlubší a rozsáhlejší vyšetření? * *Vyberte z následujících možností*
- ano
 - ne
25. Jaká je spolupráce mezi Vámi a rodiči dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami? *
Vyberte z následujících možností
- velmi dobrá
 - dobrá
 - průměrná
 - minimální
 - nekomunikují
26. Jak často jste v kontaktu s rodiči dítěte se speciálně vzdělávacími potřebami? * *Vyberte z následujících možností*
- denně
 - 3x týdně
 - 1x týdně
 - dle potřeby
 - sporadicky
 - vůbec
27. Myslíte si, že současný systém vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami je dostačující pro jejich uplatnění ve společnosti? Pokud ne, proč?
- ano
 - ne