

UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ
Institut mezioborových studií Brno

**Komparace přístupů k problémovým jedincům ve
školství Francie a ČR**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Vedoucí bakalářské práce:
Vypracoval:**

**Mgr. Petr Sýkora
Petr Šimara**

Brno 2009

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Komparace přístupů k problémovým jedincům ve školství Francie a ČR“ zpracoval samostatně a použil jen literaturu uvedenou v seznamu literatury.

Brno 18. 4. 2009

.....
Petr Šimara

Poděkování

Děkuji panu Mgr. Petru Sýkorovi za velmi užitečnou metodickou pomoc, kterou mi poskytl při zpracování mé bakalářské práce.

Také bych chtěl poděkovat panu Franku Ferlemu za pomoc při sběru dat týkající se popisu systému školství a systému speciálního školství Francie a za překlad dotazníků francouzských respondentů, dále své manželce Petře za morální podporu a pomoc, kterou mi poskytla při zpracování mé bakalářské práce, a které si nesmírně vážím a v neposlední řadě také mému zaměstnavateli, Dopravnímu Podniku města Brna a.s. za poskytnuté studijní volno na vypracování bakalářské práce.

Petr

Šimara

O b s a h

Úvod	1
1. Systém školství ve Francii a v ČR	2
1.1 Systém školství Francie (Système éducatif France)	2
1.2. Systém školství České republiky	6
1.3. Komparace systémů školství Francie a ČR	11
2. Poruchy chování a učení	14
2.1. Specifické poruchy chování a učení	14
2.2. Popis poruch chování a učení	18
3. Systém vzdělávání problémových jedinců ve školství Francie a ČR	24
3.1. Systém vzdělávání problémových a handicapovaných jedinců ve školství Francie	24
3.2. Systém vzdělávání problémových a handicapovaných jedinců ve školství ČR	27
3.3. Komparace systémů vzdělávání handicapovaných a problémových jedinců ve školství ČR a Francie	31
4. Kasuistika problémového jedince (Francie)	32
5. Průzkum podpory začlenění problémových jedinců do výuky	33
5.1. Metodologická východiska	33
5.2. Analýza a interpretace výsledků	37
Závěr	47
Resumé	48
Anotace	49
Seznam použité literatury	51

Úvod

Ve své bakalářské práci se budu zabývat specifiky práce s problémovými dětmi ve školství Francie.

Děti, které nazývám problémovými, a jimiž se budu ve své práci zabývat, jsou buďto postiženy některou z forem lehké mozkové dysfunkce, nebo mají problémy s chováním. V posledních letech problémových dětí přibývá a jsem přesvědčen, že je třeba se jimi zabývat. Děti trpící lehkými mozkovými dysfunkcemi mohou být vysoce inteligentní a při správné péči a respektování jejich konkrétního problému mohou mít velmi dobrý školní prospěch. Při nesprávné péči mohou podléhat frustraci, mohou se ocitnout na okraji kolektivu třídy a mohou být ohroženy sociálně patologickými jevy, např. šikanou. Mohou se stát jejím původcem i obětí. Podobná situace je u dětí s problémovým chováním. Z tohoto důvodu se domnívám, že moje téma úzce souvisí se studiem sociální pedagogiky a proto se tímto tématem chci zabývat ve své bakalářské práci.

Mým záměrem je popsat celý systém školství Francie, a porovnat jej se systémem školství ČR. V porovnání se speciálně zaměřím na oblast práce s problémovými dětmi, a to jak ve Francii, tak v ČR.

Francie a ČR jsou země s rozdílnou minulostí, ale v současné době nejen díky evropské integraci řeší podobné společenské problémy. Domnívám se, že bude velmi zajímavé porovnat systémy školství obou zemí, a také porovnat práci s problémovými jedinci v obou zemích.

Francii jsem navštívil několikrát během posledních let, spolupracoval jsem při organizaci výměnných pobytů studentů Gymnázia Matyáše Lercha Brno a studentů francouzských středních škol z měst Rennes, Sézanne a Le Mans. Měl jsem tedy možnost pozorovat chování a styl života české i francouzské mládeže a zjistil jsem, že se v mnoha aspektech velmi podobá. Rozhodl jsem se proto, že se ve svojí Bc. práci budu zabývat studiem systémů školství obou zemí, abych zjistil, jak rozdílné jsou podmínky získání vzdělání v obou zemích, a jakým způsobem se rozdílné podmínky projeví při průzkumu podpory integrace mezi studenty obou zemí.

Součástí práce tedy bude i průzkum, jehož cílem je zjistit, do jaké míry je podporována integrace problémových dětí do běžných tříd základních škol. Průzkum bude zaměřen na čtyři skupiny respondentů. Hlavními metodami průzkumu bude rozhovor a dotazník. Prostřednictvím dotazníků budou dotazováni studenti francouzských škol, studenti českých škol a pedagogové z obou zemí.

Cílem bakalářské práce je tedy popsat systém školství Francie a ČR vzájemně je porovnat, v rámci toho popsat a porovnat systém vzdělávání handicapovaných a problémových jedinců ve školství Francie a ČR. Součástí cíle je také provedení průzkumu podpory integrace problémových jedinců do běžných školních tříd mezi studenty a pedagogy v obou zemích.

1. Systém školství ve Francii a v ČR

1.1 Systém školství Francie (Système éducatif France)

Francie se skládá z 26 regionů, které jsou dále děleny na 100 departementů.

Ministerstvo školství Francie (Ministère de éducation nationale) sídlí v Paříži.

Struktura školství není totožná se strukturou státní správy. Oblastní vedení resortu školství není na úrovni regionů ani departementů, ale školství ve Francii je rozděleno na 35 oblastí (academie – např. Academie de Lyon).

V čele Ministère de éducation nationale je ministr školství Xavier Darcos.

V čele academie stojí Un recteur.

Jednotlivé školy řídí ředitel (proviseur), zastupuje ho zástupce (proviseur adjoint).

Práci učitele je možné vykonávat s vysokoškolským vzděláním v minimální délce tři let – obdobou českého titulu Bc je ve Francii titul Licence. K výuce odborných předmětů je k Licence třeba ještě min tříleté vysokoškolské vzdělání v oboru.

Předškolní výchovu dětí ve věku od 3 do 6 let zajišťuje mateřská škola (école maternelle).

Docházka do do école maternelle je nepovinná.

École maternelle je členěna na tři sekce -
- petite section od 3 let
- moyenne section od 4 let
- grande section od 5 let

Povinná školní docházka se vztahuje na děti ve věku od 6 do 16 let.

Prvním stupněm povinné školní docházky je základní škola (école primaire) 6-11 let.

Děti ji navštěvují dle místa bydliště.

École primaire má 5 ročníků
- cours préparatoire
- cours elementaire 1
- cours elementaire 2
- cours moyen 1
- cours moyen 2

Druhým vzdělávacím stupněm je střední škola (école secondaire) 11-18 let.

Má dva pod-stupně – collége a lyccée

Collége pro děti 11-15 let se dále dělí na ročníky - sixième
- cinquième
- quatrième
- troisième

Do závěrečného ročníku collége – troisième je vzdělávání společné pro všechny děti, dále jsou podle studijního zaměření a schopností rozděleny na dva typy škol - lyccée
- lyccée
professionelle

Lyccée je nejbližší z hlediska školství ČR typově gymnáziím a odborným středním školám, lyccée professionelle je školství učňovské.

Lyccée pro děti 15 – 18 let se dále dělí na ročníky - seconde
- première
- terminale

Jsou dva typy škol - lyccée a lyccée technologique.

Studium na école secondaire je zakončeno závěrečnou zkouškou - baccalauréate general (obecná zkouška), nebo baccalauréate technologique (zkouška technického zaměření).

Lyccée professionelle má dva ročníky - seconde bep
- terminale bep

Tyto dva ročníky jsou učebními obory, v nich studenti získají profesní vzdělání v mnoha oborech.

Po absolvování dvou ročníků lyccée professionelle je možné bez přijímacích zkoušek pokračovat ve studiu v dalších dvou nadstavbových ročnících - première
- terminale

Završením nadstavbových ročníků je závěrečná zkouška - baccalauréate professionell.

Třetím stupněm vzdělání ve Francii jsou vysoké školy (l'enseignement supérieur)

L'enseignement supérieur je v podstatě název pro jakékoliv vzdělání nad úroveň école secondaire. Francie má 3 druhy vysokých škol

- université
- grandes écoles
- institut technologique

Universitě (např. Sorbonne Paris) jsou nejběžnějším typem vysokých škol ve Francii, ke studiu je přijat každý uchazeč, který složí baccalauréate general na école secondaire, bez přijímacích zkoušek.

Grandes écoles jsou výběrové a prestižní vysoké školy. K přijetí ke studiu na těchto školách je třeba složit přijímací zkoušku.

Institut technologique jsou vysoké školy technického zaměření, ke studiu na některých stačí složení baccalauréate technologique nebo baccalauréate professionell na école secondaire, některé prestižnější školy vyžadují složení přijímacích zkoušek.

Vysoké školy ve Francii mají od 3 do 6 ročníků.

Specifikem francouzského školství je odlišné členění školního roku.

Školní rok ve Francii začíná 1.9., konec školního roku je 30.6.

Letní prázdniny tedy trvají od 1.7. do 31.8.

V období školního roku probíhá výuka na většině škol od pondělí do pátku (před poslední změnou školského zákona až do soboty). Výuka probíhá po dobu přibližně 6 týdnů, poté následují 2 týdny prázdnin. Toto schéma se opakuje s drobnými odchylkami v řádu dnů, max. týdnů po celý školní rok. Denní výuka trvá většinou 7 – 8 vyučovacími hodinami, vyučovací hodina trvá 55 minut.

Školní rok ve Francii je na všech stupních škol rozdělen na 3 trimestry, každý trimestr je zakončen závěrečnou zkouškou z každého předmětu.

Na konci každého trimestru je pořádána pro každou třídu porada – conseil de classe. Conseil de classe je složen ze všech vyučujících konkrétní třídy, ze dvou delegátů z řad studentů třídy, a ze dvou delegátů z řad rodičů studentů třídy.

Delegáti z řad studentů a z řad rodičů jsou voleni studenty třídy, vyučující ani vedení školy do výběru nezasahují.

Na conseil de classe jsou projednávány otázky jak prospěchu každého ze studentů třídy, tak otázky chování každého ze studentů třídy.

Usnesení conseil de classe mají formu doporučení, které je předloženo ke schválení vedení školy. V drtivé většině případů vedení školy tato doporučení potvrzuje. V případě nesouhlasu rodičů studenta, jehož se doporučení týká, problémem se zabývá vedení školy.

1.2. Systém školství České republiky

Česká republika je administrativně členěna na 14 krajů.

Orgány podílející se ve správě školství:

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy

- zpracovává koncepci vzdělávání,
- řídí výkon státní správy v oblasti školství,
- vede rejstřík škol,
- schvaluje učební plány (osnovy),
- schvaluje finanční normativy na žáka,
- registruje vnitřní předpisy vysokých škol.

Česká školní inspekce

- kontroluje dodržování právních předpisů v oblasti školství,
- provádí inspekční činnost.

Orgány kraje

- odbory školství na krajských úřadech – orgány kraje vykovávají státní správu v přenesené působnosti v oblasti školství,
- zpracovávají programy rozvoje vzdělávání,
- jsou zřizovatelé odborných učilišť, SŠ, VOŠ, VŠ a školských zařízení.

Orgány obcí

- vykovávají státní správu v přenesené působnosti a samosprávu v oblasti školství,
- na obecních úřadech jsou zřízeny odbory školství,
- zajišťují podmínky pro realizaci povinné školní docházky,
- jsou zřizovateli základních a mateřských škol a školských zařízení.

Zřizovatelé škol a školských zařízení:

- stát
- kraje
- obce
- soukromé FO a PO

Předškolní výchova dětí probíhá v mateřských školách. Navazuje na péči v rodině a je určena pro děti od 3 do 6 let. Docházka do mateřské péči není povinná, je však velmi prospěšná z hlediska sociálního vývoje dítěte a přípravy na základní školu.

Základní školství

Základní školy mají 2 stupně (1.–5. třída, 6.–9. třída).

Povinná školní docházka začíná nabytím 6 let, před zahájením školního roku, ale pokud je dítě špatně rozvinuto psychicky nebo fyzicky, může být odložena (rozhoduje ředitel školy). Základní škola trvá 9 let a zřizuje ji obec. Mezi základní školy patří také Základní umělecké školy (vzdělání v určitém oboru – hudby, dramatické oboru apod.)

Střední školství

Po absolvování základní školy, kterým je splněna povinná školní docházka, si studenti podávají přihlášky na střední školy, nebo učiliště. Některé střední školy přijímají uchazeče na základě složení přijímací zkoušky, nebo splnění podmínky dosažení stanoveného prospěchového průměru na základní škole. Některé střední školy nebo učiliště přijímají uchazeče o studium jen na základě absolvování 9 tříd základní školy a podání přihlášky ke studiu.

Na pomezí základních a středních škol jsou víceletá gymnázia, kam přecházejí nadané děti už po absolvování prvního stupně základní školy.

Učiliště

Poskytují střední vzdělání. Jsou zvláštním typem střední školy. Připravují své učně na zaměstnání.

Kategorie:

- učiliště – 2leté, absolvent obdrží záuční list
- odborné učiliště – 3leté, absolvent skládá závěrečnou zkoušku a obdrží výuční list
- střední odborné učiliště – 4leté, absolvent skládá maturitní zkoušku, obdrží maturitní vysvědčení

Některá učiliště nabízejí absolventům po absolvování 3letého učebního oboru možnost 2letého nástavbového studia, které je zakončeno maturitní zkouškou.

Střední školy

- poskytující úplné všeobecné středoškolské vzdělání – gymnázia
- poskytující úplné odborné středoškolské vzdělání – ekonomické, umělecké, zdravotnické, sociální, průmyslové školy

Střední škola trvá 4 roky – maturitní zkouška – maturitní vysvědčení. Lze ji studovat denní nebo dálkovou formou.

Vyšší odborné školy

Poskytují vyšší vzdělání. Navazují na studium na středních školách, připravují na výkon odborných činností. Jsou zakončeny absolutoriem (teoretická zkouška + vypracování a obhajoba absolventské práce). Po ukončení se získává titul Dis (diplomovaný specialista), studuje se 2-3 roky a dokladem je diplom.

Vysoké školy

Jsou to nejvyšším článkem výchovně vzdělávací soustavy. Jsou vrcholná centra vzdělanosti, poznání a tvůrčího myšlení. Jsou to právnické osoby (každá škola).

Dělení VŠ:

- univerzitní a neuniverzitní
- veřejné (zřizuje stát) a soukromé (zřizují soukromé FO nebo PO)

Univerzitní VŠ se liší členěním (člení se na fakulty) a stupněm dosaženého vzdělání. Poskytují bakalářské, magisterské a doktorské vzdělání. Neuniverzitní VŠ poskytují pouze bakalářské vzdělání (magisterské pouze na zažádání). Státní VŠ – vojenské a policejní VŠ.

Studium na vysoké škole je zakončeno závěrečnými státními zkouškami z profilových předmětů, vypracováním bakalářské nebo diplomové práce a jejím obhájením. Dokladem je diplom.

Studijní programy na VŠ:

Bakalářský studijní program

Je zaměřen jednak na přípravu k výkonu povolání, jednak ke studiu v magisterském SP. Standardní doba studia činí 2-4 roky. Studium je zakončeno složením státní závěrečné zkoušky, jejíž součástí je zpravidla obhajoba bakalářské práce. Po absolvování náleží absolventu titul bakalář Bc., BcA – bakalář umění.

Magisterský studijní program

Navazuje na bakalářský SP (1-3 roky) nebo je realizován samostatně (4-6 let). Studium je zakončeno státní závěrečnou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba diplomové práce. V oboru lékařství a veterinárního lékařství a hygieny se studium zakončuje státní rigorózní zkouškou, jejíž součástí je obhajoba rigorózní práce.

Tituly:

Ing. – inženýr, oblast ekonomie, technických věd, zemědělství a lesnictví

Ing.arch. – oblast architektury

MUDr. – doktor medicíny, oblast lékařství

MDDr. – zubní lékařství

MVDr. – doktor veterinární medicíny, oblast vet. Lékařství a hygieny

Mgr. – ostatní obory, MgA.- umění. Absolventi, kteří získali titul Mgr., mohou poté složit ještě státní rigorózní zkoušku a dostanou nový titul:

JUDr. – doktor práv

PhDr. – psychologie, pedagogika, společenské vědy

RNDr. – doktor přírodní vědy

ThDr. – doktor teologie

PharmDr. – doktor farmacie

ThLic. – licenciát teologie

Doktorský studijní program

Navazuje na magisterský SP, doba studia – 3 roky. Studium je zakončeno státní doktorskou zkouškou, jejíž součástí je obhajoba disertační práce. Studium probíhá podle individuálního SP pod vedením školitele.

Tituly:

Ph.D. – doktor

Th.D. – doktor teologie

Členění školního roku ve školství ČR

Školství české republiky má rozdílné členění školního roku pro základní a střední školy, a rozdílné pro vyšší odborné a vysoké školy.

Základní a střední školy

Školní rok začíná 1.9. a končí 30.6. Mimo hlavních, letních prázdnin (1.7. až 31.8.) jsou ještě prázdniny zimní, termín je pohyblivý dle aktuálního kalendáře přibližně od 22.12. do přibližně 2.1.

Další významné prázdniny jsou prázdniny jarní, termín je pohyblivý a rozdílný pro různé kraje ČR.

Výuka na základních a středních školách probíhá od pondělí do pátku, denně většinou v rozmezí 4 – 6 vyučovacích hodin, vyučovací hodina trvá 45 minut.

Školní rok se dělí na 2 pololetí, každý student je hodnocen na závěru 1. pololetí pololetním vysvědčením, v závěru 2. pololetí závěrečným vysvědčením.

Před závěrem každého pololetí jsou pořádány tzv. klasifikační porady, na kterých jsou konzultovány studijní výsledky všech studentů každé třídy všemi vyučujícími, kteří se podílejí na výuce třídy.

Konzultovány a řešeny jsou také kázeňské přestupky studentů třídy.

Před závěrem pololetí jsou pořádány také tzv. rodičovské schůzky, na kterých jsou rodiče studentů třídy informováni o studijních výsledcích studentů a jejich kázeňských problémech.

Vysoké školy mají zcela odlišnou strukturu školního roku, než školy základní a střední. Na vysoké škole se nejedná o školní rok, ale o rok akademický, který se skládá ze dvou semestrů.

Každý semestr je zakončen závěrečnými zkouškami. Výuka probíhá formou přednášek a seminářů. Ve větší míře než na základních a středních školách je kladen důraz na samostudium.

zdroj informací

Portail de l'éducation, česká a francouzská mutace encyklopedie wikipedia a několik osob narozených, nebo žijících ve Francii.

1.3. Komparace systémů školství Francie a ČR

Systémy školství Francie a ČR jsou velmi podobné, liší se pouze v některých aspektech.

Objektivní rozdíly v systémech školství Francie a ČR:

Odlišné je zejména uspořádání struktury vedení resortu školství v obou zemích. V ČR struktura vedení resortu školství odpovídá administrativnímu členění státní správy na 14 krajů a samosprávy obcí. Naopak ve Francii je struktura školství odlišná od administrativního členění státu, školství je na regionální úrovni řízeno akademii, jejichž obvod je menší než obvod regionů jako celků vyšší samosprávy, ale výrazně větší, než obvody departementů jako celků nižší samosprávy.

V oblasti předškolního vzdělávání jsou rozdíly pouze minimální a spíše kosmetické.

Povinná školní docházka ve Francii trvá o jeden rok déle než v ČR.

Zásadní rozdíl mezi systémy školství Francie a ČR je patrný zejména na úrovni základního školství. Základní škola v ČR má 9 ročníků, ve Francii pouze 5.

Rozdíly jsou také ve struktuře školního roku, proti dvěma pololetím v ČR jsou ve Francii tři trimestry. Na základní škole ve Francii trvá výuka o 1-2 vyučovací hodiny denně déle, o 10 minut je delší také každá vyučovací hodina.

Velmi zajímavý rozdíl spočívá ve skutečnosti, že ve Francii se na rozhodování při klasifikačních poradách podílejí také sami studenti a jejich rodiče.

Termín i délka hlavních (letních) prázdnin se v obou systémech školství shodují, rozdílný model panuje u ostatních prázdnin, ve Francii se výuka a prázdniny střídají ve víceméně pravidelných intervalech.

Střední školy ve Francii a ČR se stejně jako školy základní liší počtem ročníků a jejich členěním, s francouzským modelem středního školství se shoduje systém víceletých gymnázií v ČR.

Z hlediska pestrosti studijních a učebních oborů jsou oba systémy podobné, možnosti přípravy na studium vysokých škol i přípravy na výkon povolání jsou podobné v obou zemích.

Studium na vysokých školách obou zemí je podobné, rozdíl je jen ve struktuře akademického roku. Jediným větším rozdílem je možnost studovat na univerzitách ve Francii bez nutnosti skládat přijímací zkoušky.

V systému školství Francie je shodná struktura školního roku od základní školy až po školu vysokou, v české republice se školní rok i systém výuky a hodnocení liší u základních a středních škol od škol vysokých.

Subjektivní přednosti systémů školství Francie a ČR

Francie i ČR mají velmi odlišnou historii, která se podílela na formování systémů školství.

Z mého subjektivního hlediska je systém školství ve Francii pružnější. Jako výhodu vnímám stejnou strukturu školního roku od základní až po vysokou školu, přechody mezi jednotlivými typy škol jsou pro studenty jednodušší.

Velmi zajímavé je zapojení dětí již od prvního ročníku základní školy do rozhodování v conseil de classe. Od 6 let věku jsou francouzské děti vedeny k větší zodpovědnosti jsou jim implantovány základní prvky demokracie. Velmi zajímavé je také pravidelné střídání šesti týdnů výuky a dvou týdnů prázdnin. Za velkou přednost školství Francie považuji vyšší finanční podporu školství na úrovni obcí, departementů, regionů i státu. Materiální vybavení škol ve Francii je na mnohem vyšší úrovni než běžná škola v ČR, o čemž jsem měl možnost se přesvědčit osobně při svém týdenním pobytu na francouzské střední škole, který se uskutečnil při organizaci výměnného pobytu mezi Gymnáziem M. Lercha v Brně a Lycée de Sézanne v departementu Marne, region Champagne-Ardenne. Zaujaly mě rozsáhlé a výborně vybavené sportovní areály škol, plavecké bazény, hřiště pro různé kolektivní sporty a atletická sportoviště, která mohou studenti využívat i mimo školní hodiny a o prázdninách. Větší důraz je kladen také na kulturu, součástí mnoha škol je koncertní sál nebo kinosál, popř. sál s jevištěm sloužící divadelním představením. V ČR jsou školy s podobným zázemím spíše výjimkou. Nepřehlédnutelná je také propracovaná a výborně fungující doprava dětí do škol. Každá škola má vlastní malé „autobusové nádraží“. Děti jsou ráno přiváženy ke škole množstvím autobusů a minibusů z okolních obcí. Po skončení vyučování jsou děti opět rozvezeny domů.

Dle mého názoru lepší financování škol ve Francii včetně všech výhod, jako je například zmiňovaná doprava dětí do školy spočívá v centralizaci škol. Zatímco v ČR je základní škola téměř v každé větší vesnici, která má velký problém školu financovat, ve Francii je velká základní škola v jedné větší střediskové obci mikroregionu, čítajícího cca 10 vesnic. Střední školy jsou ve Francii až na výjimky většinou pouze v přirozených centrech určité oblasti, většinou v sídelních jednotkách s počtem obyvatel nad 10 000. Naopak nevýhodou tohoto francouzského systému je pro studenty z menších obcí nutnost za vzděláním denně cestovat.

Další nevýhodou francouzského systému školství spatřuji v delší vyučovací hodině, po dobu 55 minut je zvláště pro děti na základní škole velmi obtížné udržet koncentrovanost. Rovněž 7- 8 vyučovacích hodin denně je hodně, děti mohou být v posledních hodinách unavené. Z hlediska udržení pozornosti studentů a za mezení jejich nadměrné únavy považují tedy systém školství ČR za výhodnější. Další přednost systému školství ČR spatřuji v přehlednějším uspořádání školství odpovídající administrativnímu členění ČR.

Podle mého subjektivního názoru školství ČR poskytuje studentům širší spektrum všeobecného vzdělání, než školství Francie.

Zejména v oblasti historie a geografie mají studenti základních a středních škol v ČR širší rozhled. Na základních a středních školách ve Francii je výuka zaměřena až příliš nacionalisticky.

Velký prostor při výuce mají dějiny Francie na úkor dějin světových, velký důraz je kladen na francouzské umění.

Geografie je zaměřena na Francii samotnou a její zámořské departementy. Je běžné, že student střední školy ve Francii má zásadní neznalosti geografie světové i evropské – není schopen vyjmenovat více než 5-10 států Evropy.

Oba porovnávané systémy školství mají své klady i zápory. V případě obou systémů školství lze konstatovat, že v některých oblastech by jim prospěla inspirace systémem školství země, se kterým je porovnáván.

2. Poruchy chování a učení

2.1. Specifické poruchy chování a učení

Lehké odchylky mentálního vývoje nabývají velkého sociálního významu, vývojová dyslexie je jednou z nich. Pod tento pojem zahrnujeme relativně drobné odchylky v duševním vývoji dítěte, kam řadíme problematiku lehkého intelektového podprůměru, lehkou mozkovou dysfunkci, psychickou subdeprivaci.

Nadále existuje problém oligofrenie, je v posledních letech překrýván problematikou lehkého intelektového podprůměru, tj. problematikou dětí, které nepatří do zvláštních škol, ale které také nemohou v normálních základních školách dobře prospívat. Společným znakem těchto odchylek je to, že postihují daleko větší počet dětí, než odchylky těžké.

K tomuto je třeba připočítat děti s inteligencí průměrnou nebo i nadprůměrnou (IQ 90 a více), které z důvodů vnitřních nebo vnějších nemohou podávat ve škole odpovídající výkon, resp. nemohou inteligenci plně využít a vhodně uplatnit. Zcela postačuje průměrně nadanému dítěti snížení výkonnosti o 10 – 15 % a dostává se do pásma ohrožení, se všemi sociálními a psychologickými důsledky. K tomuto přispívají vnitřní vlivy - nepoznané nebo nedostatečně korigované smyslové vady, zvláště závažná je např. lehká nedoslýchavost, z oblasti neurologie epilepsie či lehká mozková dysfunkce, dále jakékoliv chronicky probíhající onemocnění či organická dysfunkce, způsobující zhoršenou zdravotní kondici dítěte.

Z vnějších vlivů snižujících školní výkon, je to různé formy rodinných rozvatů a rodinných dysfunkcí. Některé výzkumy ukázaly, že při stejné inteligenci (IQ 80-90 u dívek, u chlapců 90-100 – na nižším stupni základní školy) jsou školním selháním ohrožení významně častěji chlapci než dívky. V tomto pásmu se hromadí případy s nevyšším skórem maladaptace, tj. neurotickými projevy, s poruchami chování, s nepříznivým hodnocením spolužáky a ovšem i s nižším školním prospěchem.

Významné objevy ve zkoumání mozku

Cesta za poznáním specifických poruch učení je velmi dlouhá, dle G. Oppa (1990) počíná ve starověku u Aristotela (384 – 322 př.n.l.), který si představoval funkci mozku pouze v ochlazování srdce, přes římského lékaře gladiátorů Galéna (201-131 př.n.l.), který ze zkušeností s poraněními mozku svých svěřenců poznal, že mozek je sídlem myšlení a citění, přes středověk k dvěma výrazným postavám v novověku – Franz-Joseph Gall (1758-1828), rakouský lékař a patolog, který na podkladě své frenologie (nesprávná představa o souvislosti lebečních výstupků s duševními funkcemi a charakterovými vlastnostmi) dal podnět k pokusům o lokalizaci řečových funkcí v určitých místech kůry mozkové. Dále francouzský fyziolog Pierre Flourens (1794 – 1867), který kritikou Gallových východisek a jeho lokalizací připravil půdu k vědeckému zkoumání řečových funkcí mozku.

Vlastní historie dyslexie, začala objevem určitého místa v čelním laloku levé mozkové hemisféry, která řídí artikulaci, r. 1861 francouzským neurologem P. Brocou.

Druhým rozhodujícím objevem bylo zjištění německého neurologa O. Wernickeho (1874), že v blízkosti Brocových center se nacházejí jiná centra, která jsou přednostně odpovědná za porozumění mluvené řeči a za obsahovou složku našeho mluvního projevu. Omezení schopnosti mluvit nebo porozumět řeči následkem krevního výronu, nádoru, nebo jakýmkoliv jiným poškozením v době, kdy byla řeč již vyvinuta, nazýváme afázií.

Dále byly rozpoznány následky poškození mozkových center, která jsou mnohem jemnější a svým způsobem „výběrovější“, netýkají se pouze řeči mluvené, ale i psané. Byla objevena nejen vývojová dyslexie, dále pak i alexie – ztráta schopnosti číst u postiženého člověka, kde bylo před tím čtení nepochybně vyvinuto. A to opět v důsledku určitého lokalizovaného poškození mozku v oblasti blízké Brocovým a Wernickeovým centřům. Německý internista A. Kussmaul (1877) jako první ve své monografii užil termínu „slovní slepota“ pro případy, kdy pacient ztratil následkem poškození mozku schopnost číst, a to i při zachované dobré inteligenci, dobrém zraku a někdy i zcela neporušené řeči. Obdobně označil Kussmaul ztrátu schopnosti v oblasti sluchového vnímání jako „slovní hluchotu“. Sám soudí, že se jedná o poruchu, kterou lze odlišit od běžných afázií.

V roce 1896 v Anglii zásluhou tří zdravotnických pracovníků, jejichž osobami byly zastoupeny medicínské obory, které v té době mohly s poruchami čtení přijít do styku, a to Pringla Morgana (1896), praktického lékaře, který první popsal případ čtrnáctiletého chlapce ze své praxe a nazval jeho poruchu „vrozenou oční slepotou“, Jamese Kerraem, úředníka zdravotní služby, který ve svém pojednání o školní hygieně se zmiňuje o školních dětech, které trpí slovní slepotou nebo které při dobrých počtech píše „jako by blábolily“ a Jamese Hinshelwooda, očního chirurga, který v roce 1895 uveřejnil článek o slovní slepotě a inspirovala P. Morgana k publikaci jeho případu.

Na podkladě materiálu sebraného Hinshelwoodem bylo možno mít za prokázané, že vývojová dyslexie existuje a že není zcela zvláštním ani výjimečným jevem.

Byl popsán její klinický obraz v hereditárních spojitostech, jednak v poškození mozkové tkáně v časných vývojových stádiích, dokonce byl již podán návrh na terapeutická opatření.

Nejvýznamnější osobou dyslektického bádání byl Samuel Torrey Orton (1879-1948), který se zabýval výzkumy v oblasti neuroanatomie a neuropsychologie, jeho jméno nese společnost sdružující zájemce o problematiku dyslexií – Ortonova dyslektická společnost v USA. Naší průkopnickou osobností byl docent chorob nervových a duševních Karlovy univerzity Antonín Heveroch (1869-1927). V roce 1904 uveřejnil, zřejmě jako první na evropském kontinentě, článek „O jednostranné neschopnosti naučiti se čísti při znamenité řečové paměti“, který vyšel v časopise Česká škola.

Popisuje a rozebírá případ jedenáctiletého děvčete, na které jej upozornila známá učitelka a které by v naší terminologii mohlo být klasickým případem vývojové dyslexie.

Profesor Heveroch definuje dyslexii jako jednostrannou poruchu, nápadně a překvapivě se odrážející na pozadí přiměřené inteligence. Její příčinu hledá v rozptýlených drobných anomáliích řečové oblasti levé poloviny kůry mozkové, konkrétně levého gyru angularis. V tomto článku také autor adresuje výzvu pedagogům, aby si takových poruch všimli ve své praxi, jelikož jich není tak málo, jak by se ze sporých zpráv v medicínské literatuře mohlo zdát. Do kruhů pedagogických pronikala jen velmi zvolna a s velkými těžkostmi a to nejen u nás, ale všeobecně ve světě.

Docent Heveroch svým článkem „Dítě neposeda“ v Pedagogických rozhledech roku 1905 se zapsal i do dějin lehkých mozkových dysfunkcí.

Lehká mozková dysfunkce, specifické poruchy chování a pozornosti

Definice specifických poruch učení amerického Úřadu pro výchovu (1967) postavila lehké mozkové dysfunkce ještě do jedné řady s porušeným vnímáním, dyslexií, vývojovou dysfázií. Zřejmě nesprávně. Nerozlišovala, co je příčinou a co je projevem. Druhá definice již jednoznačně připisuje původ specifických poruch učení dysfunkci centrálního nervového systému. Ve smyslu druhého pojetí (první monografie Otakara Kučery, 1961) jsou tedy všechny specifické poruchy učení lehkými mozkovými dysfunkcemi, přičemž všechny lehké mozkové dysfunkce nemusí být poruchami učení, natož specifickými.

Pojem LMD je širší a všechny specifické poruchy učení do sebe pojímá.

Jsou lehké mozkové dysfunkce, které se projeví především nápadností v chování dítěte, ale nedotýkají s nijak významněji jeho školního prospěchu a školní výkonnosti. Neklid, impulsivita, nesoustředěnost, výkyvy v náladách apod., což jsou jedny z nejčastějších příznaků LMD mohou být velmi nápadné vnějšimu pozorovateli a vedou k diagnóze LMD, zvláště pokud neurolog současně nalezne řadu drobných poruch i nápadností ve funkci hybného aparátu nebo ve funkci smyslových orgánů. Avšak při dobrém vedení může takové dítě školsky prospívat docela dobře nebo jen s relativně malými obtížemi.

Průkopnická studie „Psychologické projevy při lehkých dětských encefalopatiích“, která vyšla v r. 1961, Otakara Kučery, primáře Dětské psychiatrické léčebny v Dolních Počernicích, vycházející z více než desetiletého zkoumání klinického materiálu, přinesla řadu originálních postřehů a poznatků. Pravý důvod LMD v jednotlivém konkrétním případě postiženého dítěte se jen velmi těžko prokazuje. Na úrovni patologicko-anatomické jsou drobná mozková poškození nebo vývojové mozkové anomálie stále ještě sotva zachytitelné. Usuzujeme spíše z anamnestických údajů, klinického obrazu vnějších projevů dítěte a ze souhlasného výskytu často jen drobných nápadností a poruch v nálezech neurologických, pediatrických, psychologických a speciálně-pedagogických apod. Původní představa - ještě Kučerova - o příčinách lehké poruchy byla koncipována analogicky podle poruch těžkých ve smyslu dětské mozkové obrny a hlubší mentální retardace. U těchto těžkých poruch je spojitost s mozkovým poškozením zřejmá.

Soudilo se tedy, že podkladem lehkých encefalopatií jsou obdobná poškození, jenomže lehká rozptýlená, nevýrazná, která řádnou funkci určitého mozkové struktury a pak celého mozku ztěžují a narušují. Poškození mozkové tkáně bylo pojímáno jako rozhodující etiologický činitel. V odborné literatuře zkratka MBD z anglického „minimal brain damage“ - drobná mozková poškození.

Dnes se pojetí příčin lehkých mozkových dysfunkcí rozšířilo. Zahrnuje činitele genetické, činitele deprivací, emocionální, které vstupují do hry v časných interakcích matky s dítětem, v době gravidity, v době kolem porodu, či v časném období novorozeneckém a mohou utvářet (i nesprávně a nevhodně) mozkovou funkci dítěte. Drobné mozkové poškození v dřívějším pojetí přestalo být jediným a stalo se jedním, stále nejvýznamnějším činitelem v souboru možných příčinných činitelů. V sedmdesátých letech bylo zjištěno, že u dětí s LMD dochází k narušení chemických pochodů v kognitivní části mozku, můžeme říci, že tyto děti trpí vývojovou poruchou neurochemických dějů, jejichž úkolem je předávání zpráv mezi buňkami v různých částech mozku, ke kterým dochází vlivem neurotransmiterů a které jsou produkovány přímo mozkovými buňkami. Neurotransmitter spojovaný se vznikem LMD nese název *dopamin*.

Znamená to, že velká většina mozkových poškození vyvolává mozkové dysfunkce. Pojem LMD se s pojmem mozkového poškození dnes z větší části překrývá. Naproti tomu jsou však mozková poškození, která vyvolávají sice mozkové dysfunkce, ale nikoliv specifické poruchy učení. Jsou mozková poškození např. ve formě dětské mozkové obrny, která mají za následek mozkovou dysfunkci porjevující se však třeba jen poruchou učení. Školní výuka dítěte v takovém případě postupuje ovšem ve shodě s jeho inteligencí a podle definice nezakládá důvod k diagnóze specifické poruchy učení. (encyklopedie Wikipedie)

2.2. Popis poruch chování a učení

ADHD

ADHD („Attention Deficit Hyperactivity Disorders“ - hyperaktivita s poruchou pozornosti)

Projevy

Jako základní vlastnosti typické pro lidi s ADHD, je pak možné uvést:

- Deficit pozornosti – krátké intervaly zaměření na jednu věc, chybí reflexe času (Russell Barkley: „Time is enemy of everyone with ADHD!“), problém s opakovanými nebo nudnými (nutnými) úkony, poruchy motoriky (Často se mluví od narušení „harmoničnosti“ pohybů – drobná i hrubá motorika.)
- Impulzivnost - rychlé, neadekvátní reakce, špatné porozumění vlastním pocitům (často i neschopnost je verbalizovat), často také nižší sebehodnocení, vztahovačnost
- Hyperaktivita - neúčelné, nadbytečné pohyby (často si hrají s věcmi a pohybují se bez ohledu na okolí a situaci), zvýšený řečový projev (to jak hlasitost, tak množství, své činnosti často doprovází zvuky a komentuje je)

Často pak může být ADHD doprovázena jevy jako noční děsy, deprese a úzkost, neuznávání autorit atd.

V této souvislosti je třeba zmínit, ADHD nemá nic společného s inteligencí jedince (i když v důsledku snížené pozornosti bývají školní výsledky horší).

Přítomnost specifických poruch učení

ADHD se většinou nevyskytuje osamoceně. Uvádí se, že 44 % dětí s ADHD trpí další psychickou poruchou (Například nějakým typem specifické poruchy učení, jako je třeba dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie atd...) a 32 % až dvěma poruchami. Podstatné na ADHD je, že není specificky zaměřena, ale ovlivňuje celkově veškeré chování a hraje zásadní roli v rozhodovacím procesu. (Train, 1997)

Dyslexie

Dyslexie je vývojová porucha čtení, buď vrozená nebo získaná poškozením mozku. Jde o nejčastější formu spec. vývojové poruchy učení (SPU), která se projevuje nesnázemi při učení se číst při současném zachování inteligence a přiměřených sociokulturních příležitostech. Dyslektik je výrazně ohrožen znesnadněním přístupu k tradičním vzdělávacím podnětům. Vyrovnává se zvláštní péčí v dyslektických třídách. Dyslexie je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech, přičemž jejich příčinou je nejčastěji dědičnost. Rodiče dyslektici mají 50% pravděpodobnost, že jejich dítě bude trpět stejnými obtížemi. Dále může být porucha způsobena změnami ve stavbě a funkci centrální nervové soustavy, které často vznikají v období těhotenství nebo kolem porodu, nedostatečným rozvojem některých psychických funkcí. U některých jedinců lze poruchu odstranit, u jiných přetrvává v určité podobě až do dospělosti.

Problém pravděpodobně spočívá v nedostatečné souhře a spolupráci obou mozkových hemisfér. K tomu, aby dítě v počátcích výuky úspěšně zvládalo čtení, je třeba nikoli vyhraněné funkční dominance jedné mozkové hemisféry nad druhou, ale naopak jejich dobré spolupráce. Dokud dítě písmena dobře nezná a jejich sestavy pouze „luští“, zaměstnává především hemisféru pravou. Jakmile začne spojovat tvary písmen se zvuky a zvláště když je pak naplňuje věcným obsahem, tj. když čte významy vnímaných slov, nutně vstupuje do hry hemisféra levá a přebírá vedoucí roli.

Specifické poruchy čtení mohou být různého stupně a různé závažnosti – mohou být relativně lehké, těžší a velmi těžké. Možno předpokládat, že výskyt dyslexií těžkého stupně se v jednotlivých zemích nebude mnoho lišit, neboť mozková poškození či mozkové dysfunkce, které jsou jejich podkladem, mají v populaci víceméně rovnoměrné rozložení. Naproti tomu výskyt poruch lehčích je zřejmě variabilnější, neboť kromě onoho společného neurofyziologického základu je daleko více závislý na dalších psychologických a sociokulturních činitelích, které v daném případě k onomu základu přistupují. Je to především struktura toho kterého jazyka, jeho gramatika a jeho pravopis, dále metoda školní výuky čtení a pravopisu, kulturní úroveň rodiny, dvojjazyčnost či vícejazyčnost rodinného prostředí, hodnota školního vzdělání v dané společnosti, prestiž rodiny a konečně i úroveň diagnostiky a nápravné péče. (Matějček 1995)

Dysgrafie

Dysgrafie (nebo agrafie) je specifická porucha grafického projevu. Postihuje celkovou úpravu písma. Charakteristické je křečovitě a neúhledně písmo. Podstatné je, že tato porucha žádným způsobem neovlivňuje intelekt.

Dyskalkulie

Dyskalkulie je specifická porucha počítání. Zahrnuje specifické postižení dovednosti počítat, kterou nelze vysvětlit mentální retardací ani nevhodným způsobem vyučování. Porucha se týká ovládnutí základních početních úkonů, (sčítání, odčítání, násobení a dělení) spíše než abstraktnějších dovedností v oblasti algebry, geometrie apod. Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí „Duševní poruchy a poruchy chování“ patří dyskalkulie mezi „Specifické vývojové poruchy školních dovedností“ pod kódem F 81. 2. L. Košič rozumí vývojovou dyskalkulií vývojovou strukturální poruchu matematických schopností, která má svůj původ v genové nebo prenatálními poškozeními podmíněném narušení těch partií mozku, které jsou přímým anatomicko-fyziologickým substrátem věku přiměřeného vyžívání matematických funkcí, které ale nemají za následek současně i poruchy všeobecných mentálních schopností. Dyskalkulie je tedy chápána jako porucha učení, která nesouvisí s nižší inteligencí. Vývojová dyskalkulie se vyznačuje poměrně pestrou škálou charakteristických příznaků, podle kterých se také člení na jednotlivé typy. Jednotlivé typy vývojových dyskalkulií jsou řazeny podle vývoje matematických schopností s tím, že jsou-li narušeny vývojově nejranější předpoklady k počítání, pak tím hlubší jsou projevy obtíží v matematice.

Praktognostická vývojová dyskalkulie

Těžiště problémů je v narušené praktické manipulaci s předměty (praxie) a poznávání (gnose) tvarů, počtu apod. Jde o narušení a poruchy v matematické manipulaci s konkrétními předměty nebo jejich symboly (číslicemi, operačními znaménky ap.), kterou se rozumí tvoření skupin nebo řady předmětů, porovnávání jejich počtu např. tím, že ony předměty přiřazujeme k sobě párováním (tedy bez nároku na jejich odpočítání). Při neosvojení těchto aktivit nedospívá dítě k pochopení pojmu čísla ani ke správnému provádění číselných operací. V geometrii jsou výrazné obtíže např. se členěním předmětů podle barvy, tvaru, velikosti, dítě obtížně rozlišuje geometrické tvary. Projevuje se i nízká vyspělost ve směrové a stranové orientaci. V geometrii, ale i při psaní se uplatňuje prostorový faktor matematických schopností, protože jak psaní číslic, tak i kreslení např. obrazců v geometrii vyžaduje jejich správné umístění v prostoru (na řádce ap.). Projevy tohoto typu dyskalkulie zasahují ty matematické dovednosti dítěte, které předcházejí počítání s čísly.

Verbální dyskalkulie

Představuje porušené schopnosti slovně označovat množství a počty předmětů, operační znaky a matematické úkony vůbec, dále zjevnou nejistotu až chybovost při slovním vyjmenovávání číselné řady vzestupně, častěji sestupně, např. po dvou ap., (vynechávání čísel, vracení se, jejich opakování). Postižení jedinci nechápou význam ve slovním označení např. „o 4 víc“. K nejtěžším formám, které se však vyskytují jen ojediněle, patří projevy, kdy dítě neumí slovně označit hodnotu čísla nebo počet ukazovaných předmětů, ale umí je napsat, nebo nezvládá jmenovat číselnou řadu ani po jedné.

Lexická dyskalkulie

Jde o neplnohodnotnou, sníženou schopnost číst matematické symboly, a to nejen číslice, ale i operační znaky a zejména napsané matematické příklady. Při lehčí formě má takový žák výrazné a přetrvávající obtíže se čtením vícemístných čísel, zejména pak čísel s nulou, resp. s nulami uprostřed, se čtením desetinných čísel, zlomků a římských číslic. Příznačné jsou inverze, např. 36 čte jako 63, 9 jako 6 a opačně, nebo nápadné projevy pomalosti a nejistoty při čtení matematické symboliky. Tato porucha se může vyskytovat i bez poruchy číst písmena. Časté jsou v těchto případech záměny, přesmyčky číslic v čísle při jejich čtení nebo i psaní, např. číslo 10 010 zapíše jako 100 010. Zřetelné jsou rovněž přetrvávající nejasnosti s pochopením významu poziční hodnoty číslic v čísle, tedy jednotek, desítek atd. Projevuje se také poruchou pravolevé orientace.

Grafická dyskalkulie

Je charakterizována výrazně sníženou, resp. narušenou schopností psát číslice, operační znaky, kreslit geometrické tvary ap. Nemluvíme o ní v případě, jde-li o poruchu hrubé motoriky a s ní související poruchy se psáním vůbec. V těžkých případech spatřujeme výrazné obtíže při zápisu izolovaných číslic při diktátu nebo jejich přepisu. K lehčím formám řadíme narušený zápis vícemístných čísel, inverzní (obrácený) zápis číslic, např. 6 a 9, nebo inverze typu 17 a 71, ap. a také vynechávky zpravidla nul ve vícemístných číslech. K dalším typickým příznakům patří psaní nepřiměřeně velkých neúhledných číslic při značně nepřehledném, neuspořádaném zapisování početních operací, např. písemného násobení a dělení. Narušené schopnosti správně umisťovat do prostoru zapisované číslice, operační znaky, apod. mohou vést k vysokému nárůstu chyb v písemném provedení početních operací, ačkoliv pamětní formy takového počítání jsou zcela přiměřeně vyspělé. V geometrii mají takoví dyskalkuličtí žáci problémy s rýsováním i jednoduchých obrazců a s překreslováním z tabule.

Operacionální dyskalkulie

Při ní je přímo narušena schopnost provádět matematické (početní) operace. K výčtu typických projevů patří výrazná tendence k nahrazování složitějších početních operací jednoduššími. Jiným problémem je uchylování se k písemným formám řešení i velmi jednoduchých příkladů nebo přetrvávající neautomatizovanost, labilita a zvýšená chybovost v provádění sčítání a odčítání do 20, v násobení a dělení. Zjevně přetrvává až do vyšších ročníků, často i do 5. třídy. Složitější počítání se vyznačuje pomalostí a vysokou chybovostí. Obtíže jsou zřetelnější při pamětním počítání. Vyskytují se i děti, které mají výrazné obtíže s numerickým počítáním pro nezvládnutí poziční hodnoty číslic v čísle, se záměnami významu čitatele a jmenovatele při práci se zlomky ap. Operacionální vývojová dyskalkulie patří k dosti častým formám počtářských obtíží.

Ideognostická dyskalkulie

Dotýká se především chápání matematických pojmů a vztahů mezi nimi. Zahrnuje oblast pojmové činnosti, narušena je složka ideativní. Postižení nechápou, že např. číslo 9 lze vyjádřit jako 3×3 , nebo $10 - 1$. To se týká i početních operací. Mají výrazné nesnáze s odhalením i jednoduchého principu číselné řady a selhávají v řešení úloh, jakmile je pozměněn šablonovitý postup. Velmi zřetelné projevy ideognostické dyskalkulie shledáváme při řešení slovních úloh, neboť těžištěm problémů jsou nesmírné obtíže s pochopením principu úlohy. Narušena je schopnost pochopit a převést slovně vyjádřené vztahy mezi množstvím do početních operací. Z uvedeného přehledu typických projevů vývojových dyskalkulií je zřejmé, že samotný chybný výsledek nemusí být ukazatelem početní poruchy. Může totiž vzniknout jak prostým omylem, tak selháním např. v percepci, ačkoliv ostatní fáze zpracování (verbální, lexická, grafická, operacionální či ideognostická) mohou být kvalitně rozvinuty. S ohledem na vývojový aspekt dyskalkulií může být každá z uvedených forem považována pouze a jen za příznaky poruchy, a to tehdy, když vzhledem k ročníku školy a věku dítěte jde o výrazné snížení a dlouhodobé selhávání ve školní výkonnosti. V případě, kdy je efekt mírný, částečné dopomoci ze strany učitele účinný, zřetelný, lze důvodně uvažovat nikoliv o vývojové poruše učení, ale spíše o některé formě **kalkulastenie**. Pokud ovšem ani přes výraznou pomoc není dítě schopné v řešení přiměřeně postoupit, pak můžeme uvažovat buď o celkové retardaci schopností, nebo o vývojové poruše učení.

Dysortografie

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Postihuje celkovou oblast gramatiky či jen určitých jevů.

Hlavní vyskytující se obtíže:

- specifické dysortografické jevy (jejich výskyt je ovlivněn zejména nedostatečným rozvojem sluchového vnímání, vnímání rytmu, chápání obsahu textu a nedostatečným rozvojem grafomotoriky)
- chyby v oblasti aplikace gramatických pravidel (zejména v důsledku nevyvinutého jazykového citu, nedostatečného osvojení systému mateřského jazyka, poruch paměti a automatizace)
- deficity v oblasti pozornosti, paměti, automatizace a grafomotoriky
- další vyskytující se obtíže (sluchová analýza, rozlišování artikulačně blízkých hlásek, specifické asimilace, nerozlišování tvrdých a měkkých slabik, specifická artikulační neobratnost)

Důsledky

- nezvládnutí krátkých časových úseků
- obtíže u cizího jazyka
- špatné rozlišování některých grafických symbolů
- zaměňování slov

Osoby trpící dysortografií lze rozdělit na 2 typy:

1. hyperaktivní typ – osoba je se psaním hotova dříve, než si stihne vše promyslet a ujasnit, dochází tak k velkým chybám
2. hypoaktivní typ – osoba píše zdlouhavě, trvá jí dlouho, než určitý výraz v paměti vyhledá

Dyspinxie

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, charakteristická nízkou úrovní kresby. Dítě zachází s tužkou neobratně, tvrdě, nedokáže převést svou představu z trojrozměrného prostoru na dvojrozměrný papír, má potíže s pochopením perspektivy.

Poruchy chování

Poruchy chování jsou takové projevy jedince, jimiž se vymyká z přiměřeného chování. Hovoříme o obtížné vychovatelnosti, která má příčinu sociální, výchovnou nebo je příčinou zanedbanost. Poruchy chování souvisí s porušováním normy, kterou stanovuje daná společnost. V závažnějších případech jde o nedodržování právních norem.

Struktura poruch chování

- Disociální chování - mírné odchylky od normy, stav se dá zlepšit důslednou výchovou
- Asociální chování - závažnější odchylky, které ale stále nejsou přestupky
- Antisociální chování - jednání nebezpečné pro společnost, jedná se o porušení právních či společenských norem

Další problémy s chováním a učením mohou souviset s užíváním alkoholu a jiných návykových a psychotropních látek. (Selikowitz 2000)

3. Systém vzdělávání problémových jedinců ve školství Francie a ČR

3.1. Systém vzdělávání problémových a handicapovaných jedinců ve školství Francie

Školský systém Francie počítá také s problémovými a handicapovanými jedinci, přičemž je silná tendence směřující k co největší integraci takových dětí do běžných škol.

V případě handicapovaného jedince rozhoduje o umístění v běžné škole komise ve složení: pediatr, odborník na konkrétní typ postižení daného jedince (lékař, psycholog, etolog...), speciální pedagog a pedagog. Tato komise. Komisi svolává vedení školy, do které by měl jedinec být integrován.

V případě, že komise doporučí integraci jedince do běžné školy a kladné rozhodnutí vydá také vedení školy, je několik možností integrace jedince:

- integrace do běžné třídy se speciálními pomůckami
- integrace do běžné třídy s osobním asistentem
- speciální třída v rámci běžné školy CLIS (classes d'intégration scolaire)

Popsaný systém se týká škol základních i středních, přičemž při přestupu ze základní na střední školu se proces schvalování integrace opakuje.

Je-li postižení jedince takového charakteru, že není možná integrace do běžné základní školy, je dle doporučení lékaře a speciálního pedagoga při zdravotnickém zařízení rozhodnuto o umístění v jednom ze dvou výchovně-vzdělávacích zařízení. Hlavní roli hraje stupeň postižení a míra vzdělatelnosti. Při zlepšení nebo naopak zhoršení zdravotního stavu nebo postižení je možné zařazení změnit.

Výchovně-vzdělávací zařízení pro handicapované jedince:

- Institut médico-éducatif
- Institut thérapeutique, éducatif et pédagogique

Střední školy pro handicapované studenty

Absolvoval-li student základní školu ve speciální třídě základní školy - CLIS, přecházejí na střední školu do programu Unité pédagogique d'intégration. Tento program je zaměřen na integraci handicapovaných studentů středních škol. Na středních školách nevznikají speciální třídy, ale jedinci jsou pomocí pomůcek nebo asistentů integrováni do běžné třídy a navíc jsou vzdělávání ještě individuálně nad rámec základní výuky.

Etablissement régional d'enseignement adapté – speciální střední škola zaměřená na budoucí profesi handicapovaného studenta. Obsahuje širokou nabídku učebních oborů, nebo profesí vhodných pro handicapované jedince. Absolvent může získat výuční list, nebo složit závěrečnou zkoušku - baccalauréate professionell.

V případě problémových jedinců je postup odlišný. I děti, které mají v předškolním věku diagnostikovanu nějakou lehkou mozkovou dysfunkci, nebo etologický problém, nastupují do prvního ročníku École primaire - cours préparatoire. Po skončení prvního trimestru jsou jejich dosažené výsledky a chování podrobeny projednání na Conseil de classe. Pokud dítě zvládá výuku a nemá výraznější problémy s chováním, je na něj nadále pohlíženo jako na běžného žáka. V případě, že výuku nezvládá, nebo se vyskytly problémy s chováním, je dítě zařazeno do programu - Programme personalisté de réussite éducatif. Shodný postup je i v případě, kdy se výchovně-vzdělávací problémy vyskytnou u kteréhokoliv jiného dítěte ve škole, není přitom rozhodující, ve kterém ročníku nebo trimestru se takový problém vyskytl.

Programme personalisté de réussite éducatif je zaměřen na řešení spíše dílčích výchovně-vzdělávacích problémů. V rámci programu může být pro dítě vytvořen speciální vzdělávací program v rámci běžné třídy základní školy, mohou mu být poskytnuty speciální pomůcky nebo osobní asistent.

V případě, že výchovně-vzdělávací problém je většího rozsahu, nebo přetrvává i přes zařazení do Programme personalisté de réussite éducatif, dítě nemá zájem o školu, je dítě se souhlasem rodiny převedeno do zařízení Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Tato zařízení jsou zřizována na úrovni Academií, tzn. ve Francii je jich 35.

Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté se dělí na :

- aide pédagogique
- aide rééducatif
- aide psychologique

Aide pédagogique – výchovně-vzdělávací proces probíhá pod vedením speciálních pedagogů a etologů ve třídách s malým počtem žáků a navazuje na běžnou školu podle ročníku, ve kterém bylo dítě převedeno do Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté. Pokud dítě jeví známky výrazného zlepšení, může být zařazeno zpět do běžné školy.

Aide rééducatif – výchovně vzdělávací proces probíhá pod vedením speciálního pedagoga individuálně s cílem v co nejkratší době vyrovnat deficit ve výchovně-vzdělávacím procesu a dítě vrátit na úroveň odpovídající ročníku, popř. trimestru tak, aby mohlo být zařazeno do aide pédagogique.

Aide psychologique- výchovný proces probíhá pod vedením psychologa, popř. etologa individuálně s cílem zlepšit výchovný problém dítěte v co nejkratší době tak, aby mohlo být zařazeno do vzdělávacího procesu, podle vzniklého deficitu ve vzdělání se dítě zařadí do aide rééducatif, aide pédagogique, nebo se vrací na běžnou školu.

Pro dosažení maximálního úspěchu probíhá intenzivní spolupráce na úrovni – rodiče, pedagogicko psychologický poradce – zástupce Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté a ředitele běžné školy, kterou dítě navštěvovalo nebo vzhledem k místu bydliště by navštěvovat mělo.

Vzniknou-li výchovné potíže až na škole střední, nebo přetrvávají-li ze školy základní, problémový jedinci jsou zařazeni do programu Section d'enseignement général et professionnel adapté.

Section d'enseignement général et professionnel adapté spadají pod institut Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

Section d'enseignement général et professionnel adapté jsou třídy po 15 studentech, ve kterých je snaha snížit nebo odstranit deficit a zařadit studenty na běžnou střední školu, pokud deficit není možné odstranit, studenti se připravují na budoucí profesi – vyučí se.

3.2. Systém vzdělávání problémových a handicapovaných jedinců ve školství ČR

Systém školství ČR počítá s handicapovanými nebo problémovými jedinci. S postiženými jedinci pracují speciálně-pedagogická centra.

Speciálně-pedagogická centra

Jsou zřizována jako součást mateřských škol speciálních, základních škol praktických nebo speciálních, ale mohou fungovat i samostatně. Činnost centra probíhá buď přímo v zařízení, nebo pracovníci docházejí do škol nebo školských zařízení, do zařízení pečujících o mentálně postižené nebo přímo do rodin. Služby poskytují dětem od tří let - ale i dříve, neboť neexistuje raná péče pro děti s mentálním postižením - do ukončení vzdělávání.

Některé činnosti speciálně pedagogického centra:

- vyhledávání dětí s mentálním postižením
- komplexní diagnostika
- vytváření individuálního plánu pro žáky (postup při péči a podpoře o žáka)
- individuální nebo skupinová práce s žákem
- poradenství při výběru školy/práce
- zapojení rodin a pedagogů do individuálního plánu
- zapůjčování odborné literatury, rehabilitačních a kompenzačních pomůcek
- sociálně právní poradenství (příspěvky, dávky atd.)
- SPC připravují komplexní podklady (pro orgány státní správy ve školství) o zařazení žáka do mateřských škol speciálních, základních škol speciálních a praktických
- monitorují děti a mladistvé zařazené do péče centra
- pomoc při integraci žáka do mateřských, základních, středních škol

Pro postižené děti, zejména mentálně, jsou určeny už speciální mateřské školy.

MŠ pro děti s mentální retardací

- existují: Speciální mateřské školy pro děti s mentální retardací; běžné MŠ, speciální třídy pro děti s mentálním postižením při běžné MŠ
- speciální MŠ vychovává děti s mentálním postižením a poskytuje jim optimální podmínky pro jejich rozvoj
- zajišťuje soustavnou individuální péči v oblasti mluvení, myšlení, hrubé a jemné motoriky, sociálním i citovém vývoji

V ČR je v posledních letech snaha co nejvíce handicapovaných dětí integrovat do běžných základních škol. Stav a stupeň postižení dítěte je posouzen lékařem-specialistou a speciálním pedagogem, a v případě, že je předpoklad, že dítě zvládne docházku do ZŠ, může být se souhlasem rodičů a ředitele školy dítě integrováno mezi ostatní žáky. Pro kompenzování deficitu může být dítě vybaveno speciálními pomůckami, nebo může mít přiděleného osobního asistenta. Některé základní školy zřizují také speciální třídy při ZŠ.

Pokud je handicap dítěte takového charakteru, že integrace není možná nebo není doporučena, dítě navštěvuje ZŠ praktickou, nebo ZŠ speciální.

Základní školy praktické

- v ZŠ praktických jsou děti, které nemohou s úspěchem studovat na ZŠ. 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 se SPU
- cílem je příprava žáků na zapojení, případně úplnou integraci do běžného života
- obdobné předměty jako na běžných ZŠ s výjimkou cizích jazyků (vyučovány jako nepovinný předmět), velký počet praktických hodin a tělesné výchovy
- školy jsou devítileté
- v současné době se řídí základní škola praktická podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Základní školy speciální

- vychovává a vzdělává obtížně vzdělavatelné žáky (nemají dostatek intelektu, aby se mohli vzdělávat v ZŠ praktické)
- většinou jedinci se středně těžkou mentální retardací, v současné době i s těžkou a hlubokou mentální retardací
- vzdělávání je velmi náročné, proto je potřeba zajistit vhodné podmínky pro výuku (= odborný speciálně-pedagogický pedagog, malé skupiny žáků, speciální učebnice, sešity, rozvrh, klidné prostředí, ... atd.)
- desetiletá školní docházka
- vzdělávací program se dělí na 4 stupně:
 - nižší (3 roky)
 - střední (3 roky)
 - vyšší (2 roky)
 - pracovní (2 roky)
- nízká koncentrace, proto je velmi důležitá motivace
- tělesná výchova přispívá k rozvoji motoriky
- cílem je osvojení hygienických návyků, sebeobsluhy, pracovních dovedností s předměty denní potřeby, rozvíjet psychické a fyzické schopnosti a předpoklady, vybavit žáky vědomostmi, dovednostmi a návyky a tím jim umožnit maximální zapojení do společnosti, důležitým cílem je vybavit žáky triviem základních vědomostí a dovedností (čtení, psaní, počítání)

K základní škole speciální může být přiřazen přípravný stupeň školy speciální. Ten umožňuje vzdělání žákům, kteří nejsou schopni prospívat na nižším stupni školy speciální, z důvodu těžší mentální retardace nebo jiných důvodů (autismus, kombinované vady atd.), ale je u nich předpoklad pro další rozvoj intelektových schopností. Dítě má možnost navštěvovat jej 3 roky. Pokud splní určité podmínky může již po prvním nebo druhém roce přejít na nižší stupeň základní školy speciální. Pokud ani po třech letech nedosahuje určitých rozumových schopností, vzdělává se podle Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy určený pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením. V obou případech zajišťují vzdělávací činnost dva pedagogičtí pracovníci. U rehabilitačního programu by měl být jeden z nich orientován na rehabilitaci. Třídy mají 4 - 6 žáků. Ke komunikaci se používají alternativní metody jako nonverbální komunikace, znaková řeč Makaton, globální metoda, sociální metoda a jiné.

Speciální třídy při ZŠ, ZŠ praktických a při domovech pro osoby se zdravotním postižením (dříve Ústavy sociální péče)

- ředitel má možnost otevřít speciální třídu nebo více tříd pro žáky s mentální retardací, musí být ovšem zajištěna odborná výuka speciálním pedagogem
- mohou být zřizovány speciální třídy při školách praktických a naopak, třídy pro žáky s autismem a třídy pro žáky s více vadami

Dalším stupněm vzdělávání jsou odborná učiliště a praktické školy.

Po ukončení povinné školní docházky se žáci mohou dále vzdělávat v těchto vzdělávacích institucích:

- praktická škola (1rok a 2 roky)
- odborné učiliště (2 a 3 roky)
- střední odborné učiliště (pokud žák splní požadavky pro přijetí a jeho zdravotní způsobilost to dovoluje)

Praktická škola s jednoletou přípravou je určena pro žáky s těžším mentálním postižením, s více vadami, s autismem, kteří kvůli zdravotním či jiným problémům nemohou studovat jinou školu. Hlavními předměty je zde rodinná výchova, ruční práce a praktická cvičení. Žáci se zde připravují většinou na práci v chráněném prostředí a na pomocné a úklidové práce v sociálních a zdravotních zařízeních.

Praktická škola s dvouletou přípravou je určena pro žáky, kteří ukončili základní školu praktickou nebo speciální, v nižším než devátém nebo ve zvláštních případech v devátém ročníku základní školy. Cílem školy je prohloubení znalostí získaných v povinné školní docházce a osvojení manuálních prací dle vybraného oboru.

Odborné učiliště je svým uspořádáním podobná střednímu odbornému učilišti. Žáci si zde prohlubují a doplňují znalosti získané v základní škole praktické a připravují se na svou profesi (př. kamenické, kovářské, pekařské, prodavačské, zámečnické práce a další).

Systém vzdělávání problémových dětí.

Na každé ZŠ je pedagogický a výchovný poradce. Pokud některý ze žáků školy má poruchy učení nebo chování, pedagogický nebo výchovný poradce se zabývá řešením. Při problémech menších nebo krátkodobých je situace řešena ve spolupráci škola – rodiče – dítě, pokud je podezření na problémy hlubší a déletrvající, dítě je odesláno na vyšetření do Pedagogicko-psychologické poradny.

Pedagogicko-psychologické poradny jsou zřizovány kraji. PPP je školské poradenské zařízení, jehož činnost je vymezena Zákonem 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), a Vyhláškou 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

PPP poskytuje služby pedagogicko psychologického a speciálně pedagogického poradenství a pedagogicko psychologickou pomoc při výchově a vzdělávání žáků. Tyto služby jsou poskytovány dětem od 3 do 19 let věku, jejich rodičům a učitelům. Služby poradny jsou bezplatné a jsou zajišťovány týmem psychologů, speciálních pedagogů a sociálních pracovníků.

hlavní činnosti PPP:

- zjišťování připravenosti dětí pro povinnou školní docházku a doporučování vhodné formy vzdělávání,
- provádění psychologických a speciálně pedagogických vyšetření pro zařazení žáků do škol, tříd, oddělení a studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením,
- zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáků ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro děti se zdravotním postižením,
- poskytování poradenských služeb žákům se zvýšeným rizikem školní neúspěšnosti nebo vzniku problémů v osobnostním a sociálním vývoji, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům vzdělávajícím tyto žáky,
- poskytování poradenských služeb zaměřených na vyjasňování osobních perspektiv žáků, jejich profesního vývoje,
- poskytování metodické podpory školám,
- zajišťování prevence sociálně patologických jevů, realizace preventivních opatření a koordinace školních metodiků prevence.

Vyšetření dětí jsou realizována se souhlasem zákonných zástupců a na jejich žádost. Poradna je registrována u Úřadu na ochranu osobních údajů a ručí za ochranu osobních dat svých klientů.

Na základě vyšetření je doporučen další postup – integrace do běžné ZŠ za spolupráce rodičů a školy, nebo přeřazení na ZŠ praktickou. Po absolvování ZŠ je dle doporučení PPP na základě dalších vyšetření doporučen další postup, vhodný učební obor nebo profesní příprava.

3.3. Komparace systémů vzdělávání handicapovaných a problémových jedinců ve školství ČR a Francie

Systémy vzdělávání handicapovaných a problémových jedinců se v obou zemích liší mnohem výrazněji, než základní systémy školství.

Ve Francii je systém vzdělávání handicapovaných a problémových jedinců mnohem složitější než v ČR, podílí se na něm více institucí.

V ČR je systém jednodušší, pro handicapované jsou zřízena Speciálně-pedagogická centra, pro problémové Pedagogicko-psychologické poradny a tato zařízení koordinují vzdělávání a výchovu.

Výhodu systému ČR spatřuji také v tom, že počítá s péčí už o děti předškolního věku (speciální mateřské školy).

Systém ve Francii naopak poskytuje větší možnosti individuálního řešení problému každého jedince, takový systém však vyžaduje mnohem vyšší náklady.

Celkově je vzdělávání handicapovaných a problémových jedinců v obou zemích na velmi vysoké úrovni a má dlouhou tradici. Možnosti vzdělání i profesního uplatnění jsou pro obě skupiny studentů dobré, a to nejen díky systémům vzdělávání, ale také díky legislativě, která je zvyhodňuje při hledání profesního uplatnění.

4. Kasuistika problémového jedince (Francie)

Denis Pettieux, rok narození 1996 v Chalons en Champagne, departement Marne, Francie

Rodinná anamnéza

Matka, narozena 1977 v Romilly sur Seine departement Marne, Francie, vyučená prodavačka, od roku 2004 nezaměstnaná.

Otec, narozen 1963 v Carignan, departement Ardennes, Francie, vyučen v oboru potravinářství. Otec má severoafrický původ.

Nevlastní otec, narozen 1975 v Chalons en Champagne, departement Marne, Francie. SŠ vzdělání, zaměstnanec obchodního řetězce.

Denis je nemanželským dítětem, otec se s rodinou nestýká od r. 1998. Matka se vdala v roce 2000 a s manželem má dvě děti (dvojčata, dívky r. nar.1999).

Matka je silný kuřák, nevlastní otec kouří příležitostně. Rodina žije v rodinném domě ve vesnici Saudoy, 5 km od městečka Sézanne. Nevlastní otec v Sézanne pracuje v hypermarketu.

Osobní anamnéza

Denis pochází z matčiny první gravidity. O graviditě matka údajně věděla až od 4. měsíce, do té doby silně kouřila, v dalším průběhu gravidity kouření omezila.

Denis je narozen v 35 týdnu těhotenství, trpěl novorozeneckou žloutenkou. Do zahájení povinné školní docházky neměl žádné vážné zdravotní problémy, nebyly popsány ani vývojové nebo výchovné deficity. Nenavštěvoval école maternelle.

Problémy s výchovou a vzděláváním

V roce 2002 nastoupil do cours préparatoire na école primaire v Sézanne. Ve škole se projevoval jako žák nesoustředěný, vyrušující a nejevící zájem o výuku. Svým chováním rušil ostatní spolužáky a narušoval výuku. Učivo nezvládal, ale zadané domácí úkoly většinou splnil. Problémy s chováním a s učením se stupňovaly, ve druhém trimestru conseil de classe doporučil zařazení do programu Programme personnalisé de réussite éducative, rodiče souhlasí.

V rámci programu vyšetřen dětským psychologem, diagnostikován ADHD v kombinaci s dyslexií. Vzhledem k nezvládnutí učiva navrženo umístění do Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté.

Do konce školního roku 2002 byl zařazen do programu aide rééducative, kde byly individuálně odstraněny deficity v učivu. Od září 2003 přeřazen do aide pédagogique. Matka spolupracovala minimálně, nevlastní otec příkladně.

V Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté byl zařazen do roku 2006, pro poslední ročník école primaire byla doporučena integrace do běžné školy. Poslední ročník école primaire absolvoval v běžné škole podle individuálně vytvořeného výukového plánu se sníženým počtem vyučovacích hodin.

Učivo zvládl na požadované úrovni, prospěchově lehce podprůměrný. Byly zaznamenány kázeňské problémy, nebyly však zásadní.

Od roku 2007 navštěvuje collège v Sézanne, má individuální studijní plán a pravidelně navštěvuje psychologa. Prospěch se zlepšil do průměru, absolvuje výuku v omezeném počtu předmětů. Kázeň je hodnocena jako standardní, s drobnými výkyvy.

Hodnocení

Denisova diagnóza byla stanovena pozdě, pokud by navštěvoval école maternelle, mohl být ADHD diagnostikován dříve.

Díky péči v centru Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté a díky vzorné spolupráci nevlastního otce byly smazány deficity ve zvládnutí učiva a mohl absolvovat poslední ročník école primaire v běžné třídě. École secondaire absolvuje za pomoci individuálního studijního plánu také v běžné škole a připravuje se na přechod na lycée professionnelle. Denis je manuálně velmi zručný a baví ho práce se dřevem, v budoucnu by se chtěl vyučit stolařem.

5. Průzkum podpory začlenění problémových jedinců do výuky

5.1. Metodologická východiska

Cíl průzkumu a hypotézy

Cílem provedeného průzkumu je zjistit, do jaké míry je podporována plná integrace problémových jedinců do běžných tříd základních a středních škol.

Průzkum je proveden ve dvou hlavních kategoriích určených dvěma skupinami respondentů.

První skupinu respondentů tvoří studenti středních škol. Kategorie studentů je ještě rozdělena na dvě podkategorie – studenti z ČR a studenti z Francie. Kategorie bude vyhodnocena celkově, další hodnocení bude v rámci podkategorií.

Druhá skupina respondentů se skládá z pedagogů. I výsledky průzkumu v této kategorii budou vyhodnoceny samostatně. Ve skupině pedagogů je pouze jeden respondent z Francie, proto tato skupina bude hodnocena pouze celkově.

V souladu s cílem průzkumu jsem formuloval následující hypotézy:

Hypotéza 1

Domnívám se, že nejméně 75% dotázaných studentů vysloví podporu plné integraci problémových spolužáků do běžných tříd, současně však alespoň 60% dotázaných studentů nepodpoří studijní a klasifikační úlevy pro problémové spolužáky.

Hypotéza 2

Domnívám se, že nadpoloviční většina dotázaných pedagogů označí integraci problémových žáků do běžných tříd za nemožnou, ale v případě integrace by podpořili menší studijní a klasifikační úlevy.

Hypotéza 3

Domnívám se, že mezi výsledky zjištěnými průzkumem mezi respondenty v ČR a ve Francii nebude ve sledovaných aspektech statistický rozdíl větší, než 20%.

Popis metod a výzkumného souboru

K provedení průzkumu jsem zvolil empirické metody, zejména rozhovory a dotazníky. Respondenti vyplnili dotazník, po vyplnění dotazníku jsem s nimi vedl doplňující rozhovor. Respondenty jsou studenti Gymnázia Matyáše Lercha Brno – francouzské sekce, studenti střední školy v Sézanne (Francie), kteří byli v Brně v měsíci Březnu 2009 v rámci výměnného pobytu, několik zástupců pedagogického sboru Gymnázia Matyáše Lercha Brno. Jedním pedagogickým respondentem byl francouzský pedagog doprovázející studenty ze Sézanne na jejich výměnném pobytu v Brně. Pro doplnění průzkumu o zástupce jiných škol byl dotazník vyplněn také několika studenty z různých brněnských škol.

Respondenti obdrželi ve škole dotazníky, které vyplnili ve svém volném čase, následující den jsem dotazníky od respondentů vybral a s každým z nich jsem vedl doplňující rozhovor. Smyslem tohoto doplňujícího rozhovoru bylo především upřesnit jejich v některých případech nejednoznačných odpovědí tak, aby bylo možné je statisticky zpracovat. Doplňujícím rozhovorem jsem také sledoval cíl zjistit, do jaké míry byly odpovědi upřímné a do jaké míry byl dotazník brán vážně. Na základě doplňujících rozhovorů jsem vyřadil několik dotazníků, u nichž bylo jak ze způsobu vyplnění dotazníku, tak z rozhovoru s autorem zřejmé, že autor dotazník vyplnil pouze z povinnosti a bez zájmu, nebo bylo zájmem autora téma průzkumu zlehčit.

Vzory dotazníků:

Dotazník 1

Pohled studentů na svoje problémové spolužáky

- 1- Setkal/a jste se během svého studia s problémovým spolužákem?
- 2- Jaký typ výchovného problému se týkal tohoto spolužáka?
- 3- Jaký je Váš názor na začlenění problémových žáků do běžné třídy?
- 4- Myslíte si, že by se těmto jedincům měla věnovat speciální péče pedagoga?
- 5- Jak vnímáte jejich začlenění do kolektivu třídy?
- 6- Myslíte si, že by jejich problém měl být brán v potaz při klasifikaci?
- 7- Mají mít podle Vás problémoví jedinci úlevy ve škole?

Dotazník 2

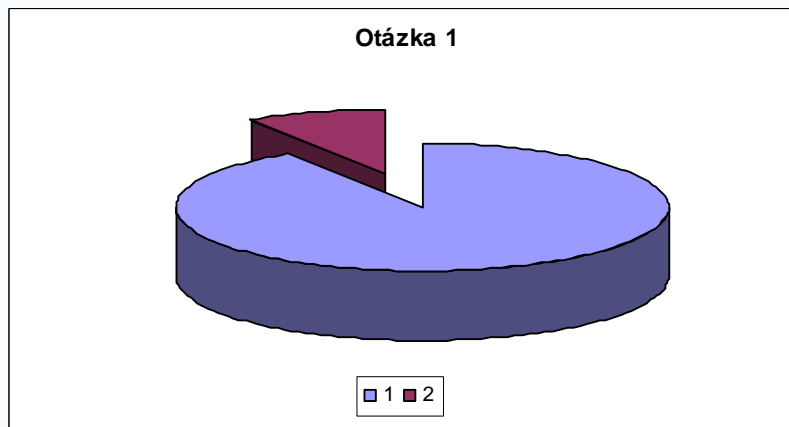
Pohled pedagogů na problémové žáky a práci s nimi

- 1- Setkal/a jste se během své praxe s problémovým žákem/ žáky?
- 2- Jaký typ výchovného problému se ve Vaší praxi vyskytoval nejčastěji?
- 3- Jaký je Váš názor na začlenění problémových žáků do běžné třídy?
- 4- Věnujete se při výuce těmto jedincům speciálně?
- 5- Jak vnímáte jejich začlenění do kolektivu třídy?
- 6- Berete na jejich problém ohled při klasifikaci?
- 7- Mají mít podle Vás problémoví jedinci úlevy ve škole?
- 8- Můžete stručně popsat nějaký konkrétní případ problémového jedince ze své praxe?

5.2. Analýza a interpretace výsledků

Dotazník 1 odevzdalo řádně vyplněný a zpracovatelný 11 respondentů – 9 z ČR, 2 z Francie.

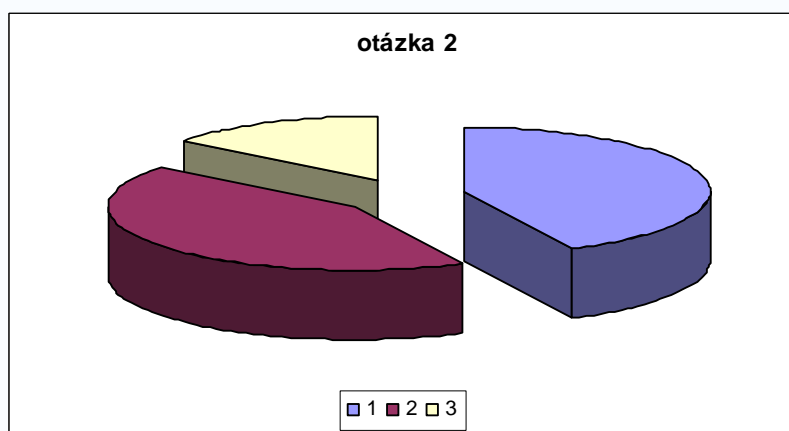
1- Setkal/a jste se během svého studia s problémovým spolužákem?



1 ANO - 90,9% (ČR 88,9%, FR 100%)

2 NE - 9,1%

2- Jaký typ výchovného problému se týkal tohoto spolužáka?

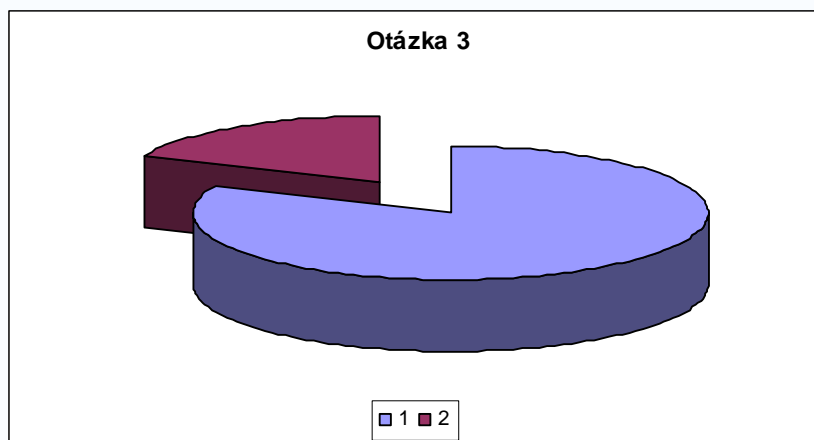


1 DYS.... - 42,8%

2 PROBLÉMY S CHOVÁNÍM - 42,8%

3 HYPERAKTIVITA - 14,4%

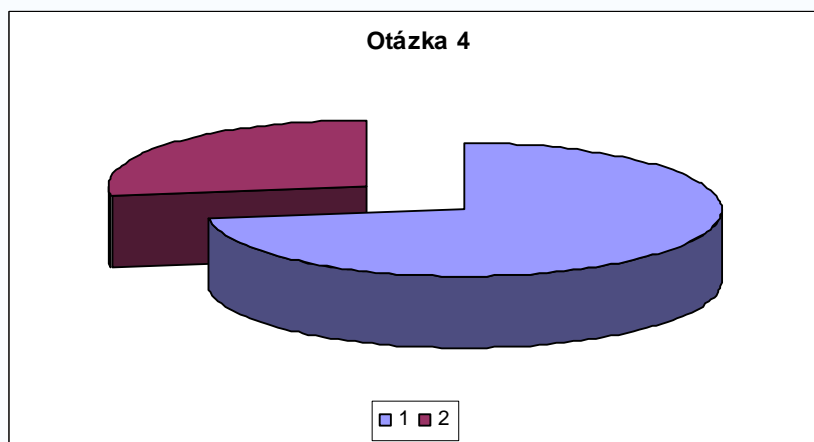
3- Jaký je Váš názor na začlenění problémových žáků do běžné třídy?



1 INTEGROVAT - 81,8% (ČR 88,9%, FR 50%)

2 NEINTEGROVAT - 18,2%

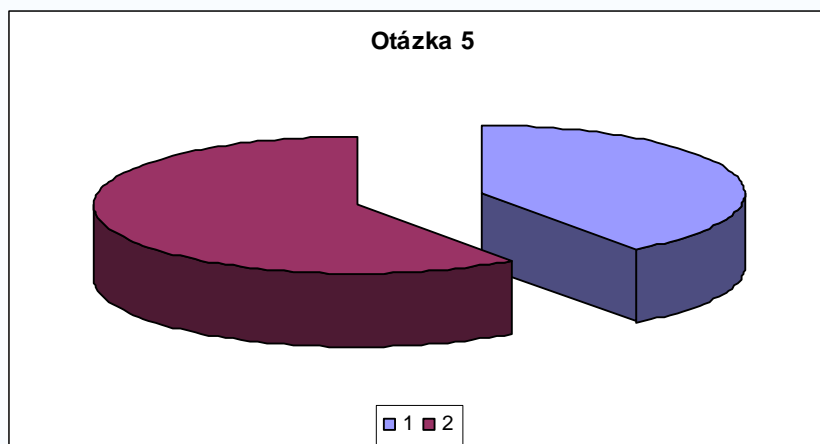
4- Myslíte si, že by se těmto jedincům měla věnovat speciální péče pedagoga?



1 ANO - 72,7% (ČR 66%, FR 50%)

2 NE - 27,3%

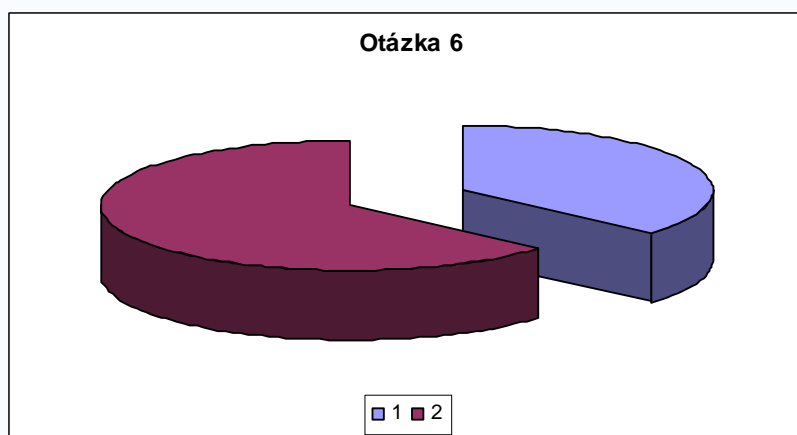
5- Jak vnímáte jejich začlenění do kolektivu třídy?



1 BEZPROBLÉMOVÉ ZAČLENĚNÍ - 40% (ČR 44%, FR 50%)

2 PROBLEMATICKÉ ZAČLENĚNÍ - 60%

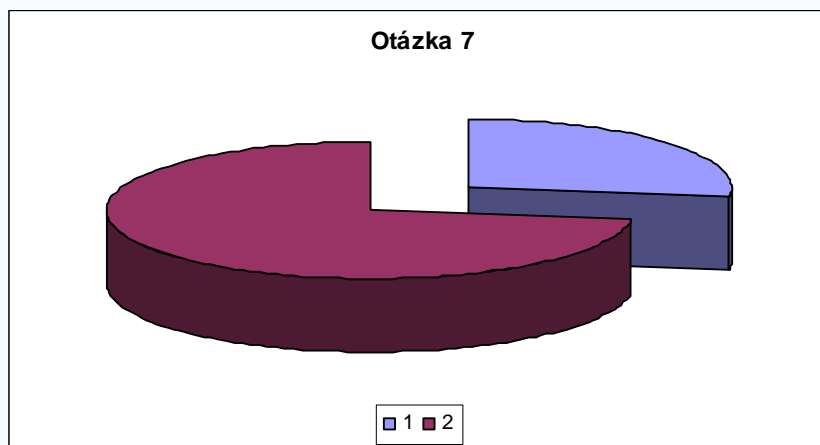
6- Myslíte si, že by jejich problém měl být brán v potaz při klasifikaci?



1 ANO - 36,4% (ČR 22%, FR 100%)

2 NE - 63,6%

7- Mají mít podle Vás problémoví jedinci úlevy ve škole?



1 ANO - 27,3% (ČR 11,1%, FR 100%)

2 NE - 72,7%

Ze statistického zpracování dotazníku 1 vyplývá, že téměř všichni respondenti z řad studentů se během svého studia setkali s problémovým jedincem. Problém se většinou týkal problémů s chováním nebo některou z LMD.

Více než 80% respondentů podporuje integraci problémových jedinců do běžných tříd. Většina respondentů se domnívá, že by se problémovým jedincům měla věnovat speciální péče pedagoga.

Nadpoloviční většina respondentů považuje začlenění problémových jedinců do kolektivu třídy za problematické. Z doplňujících rozhovorů vyplynulo, že většina respondentů chápe integraci problémových jedinců jako samozřejmý fakt na základní škole, na školách středních integraci považují spíše za nevhodnou, zejména na školách odborných.

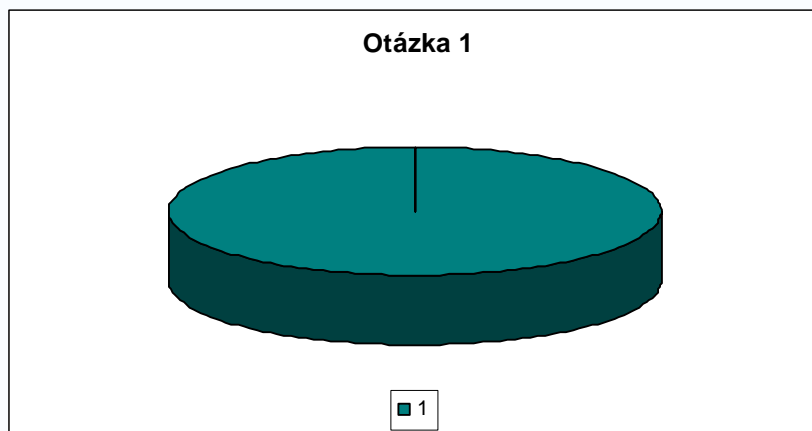
Většina respondentů nesouhlasí s udělením výhod při klasifikaci a studiu problémovým jedincům. Na tuto otázku jsem se výrazněji zaměřil při doplňujících rozhovorech. Většina respondentů odpověděla na otázku v dotazníku záporně, při osobním rozhovoru však působili nejistě a ve většině případů nebyli schopni svoji odpověď zdůvodnit. Ve dvou případech respondenti svoji zápornou odpověď zdůvodnili tím způsobem, že by poskytnutí studijních a zejména klasifikačních úlev vedlo ke skutečnosti, že někteří méně pilní studenti by mohli nějakou vadu simulovat, nebo pokud by jí skutečně měli, že by jí nadměrně zneužívali.

V odpovědích na otázky 1 – 5 se rozdíl ve statistikách odpovědí respondentů z ČR a Fr. pohybuje v rozmezí 6 -39%. Zásadní rozdíl přinesly odpovědi na otázky 6 a 7. Rozdíl ve statistikách činí téměř 90%.

Po zpracování dotazníku 1 lze konstatovat, že dotázaní studenti podporují integraci problémových spolužáků do běžných tříd v míře vyšší než 75%, přitom však více než 60% studentů nesouhlasí se studijními ani klasifikačními úlevami. Za povšimnutí rozhodně stojí fakt, že v otázce studijních a klasifikačních úlev problémovým studentům jsou francouzští studenti překvapivě mnohem tolerantnější než studenti čeští. Respondenti z Francie klasifikační a studijní úlevy podpořili ve 100%. Z tohoto faktu také vyplývá, že z hlediska statistiky se odpovědi respondentů z ČR a Francie výrazně liší, v jednom případě je rozdíl vyšší než 70%.

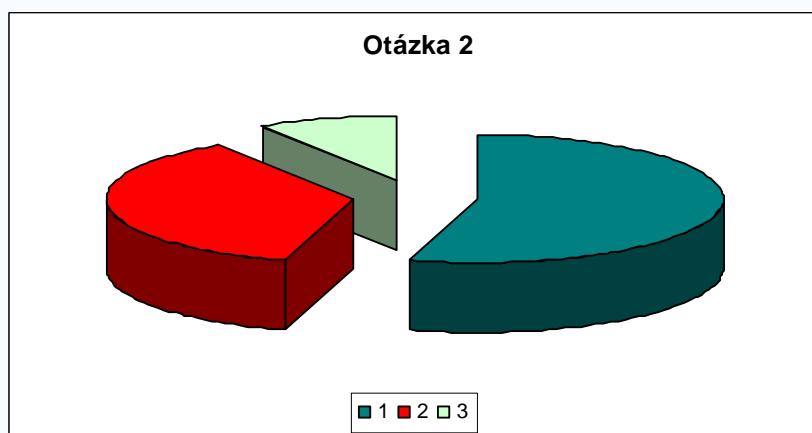
Dotazník 2 odevzdala řádně vyplněný šestice pedagogů z ČR a jeden pedagog z Francie. Průměrná délka praxe ve školství respondentů činí 9,4 roku.

1- Setkal/a jste se během své praxe s problémovým žákem/ žáky?



1 ANO 100%

2- Jaký typ výchovného problému se ve Vaší praxi vyskytoval nejčastěji?

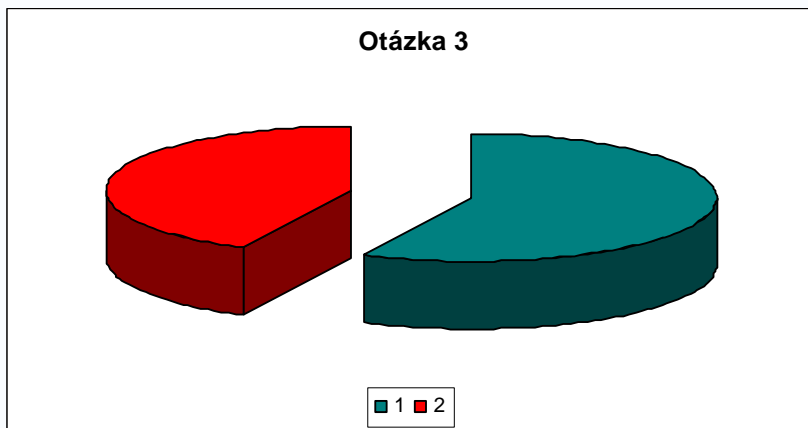


1 DYS... 54,5%

2 HYPERAKTIVITA 36,4%

3 PROBLÉMY S CHOVÁNÍM 9,1%

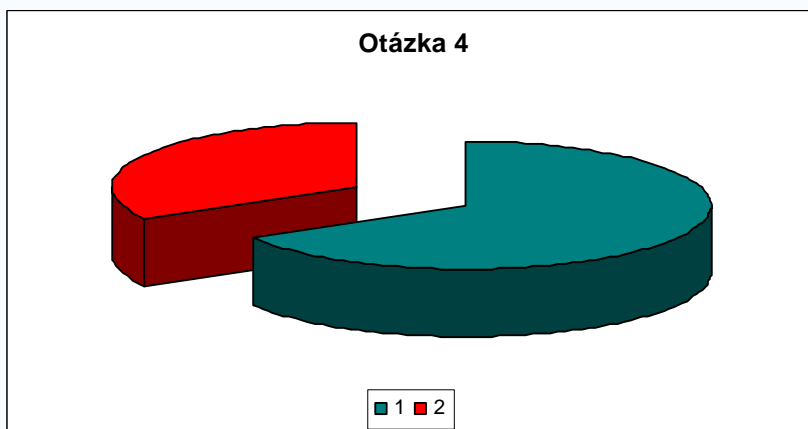
3- Jaký je Váš názor na začlenění problémových žáků do běžné třídy?



1 INTEGROVAT 57,1%

2 NEINTEGROVAT 42,9%

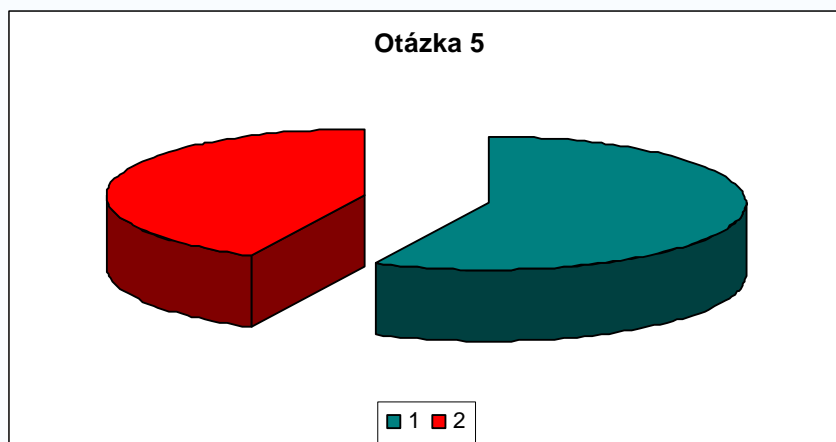
4- Věnujete se při výuce těmto jedincům speciálně?



1 ANO 66,7%

2 NE 33,3%

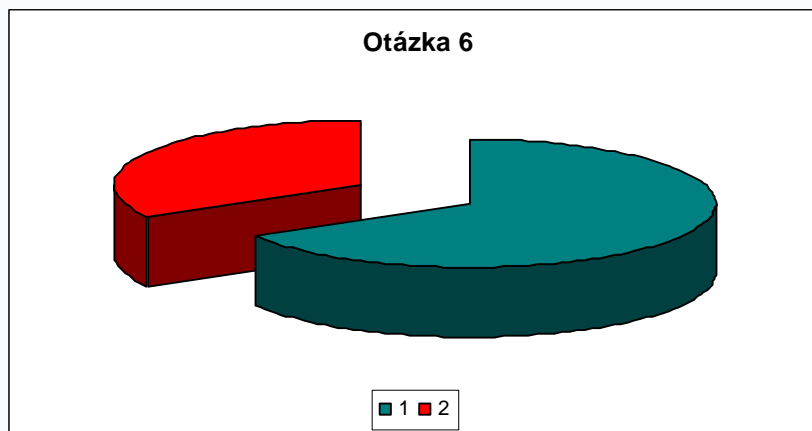
5- Jak vnímáte jejich začlenění do kolektivu třídy?



1 BEZ PROBLÉMŮ 57,1%

2 PROBLEMATICKÉ 42,9%

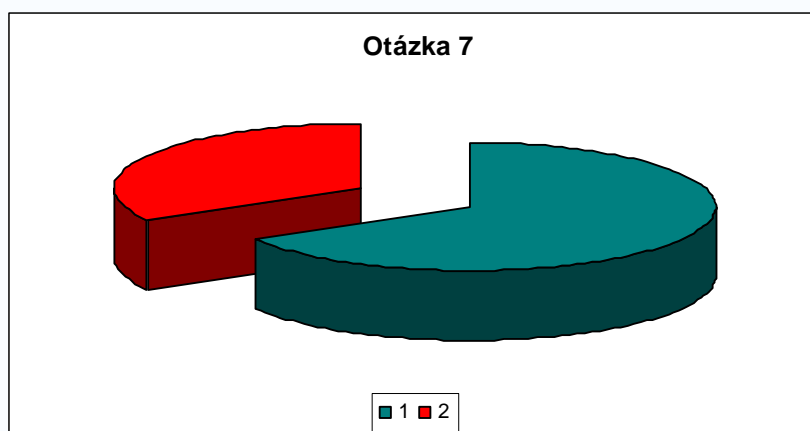
6- Berete na jejich problém ohled při klasifikaci?



1 ANO 66,7%

2 NE 33,3%

7- Mají mít podle Vás problémoví jedinci úlevy ve škole?



1 ANO 66,7%

2 NE 33,3%

8- Můžete stručně popsat nějaký konkrétní případ problémového jedince ze své praxe?

Tato otázka nebyla zpracována statisticky, jejím smyslem bylo porovnání postojů vyjádřených odpověďmi na otázky 1-7 s praktickou zkušeností s problémovými jedinci respondenta.

Ze statistického zpracování dotazníku 2 vyplývá, že každý z respondentů se ve svojí praxi ve školství alespoň v jednom případě setkal s problémovým jedincem. Stejně jako u respondentů z řad studentů, také respondenti z řad pedagogů se nejčastěji setkávali s některou z LMD. Respondenti těsnou většinou podpořili integraci problémových žáků do běžných tříd, byť ji považují obtížnou, jak vyplynulo z rozhovorů. Většina z respondentů, kteří se vyslovili pro integraci, ji považují za nezbytnou pro správný vývoj a vzdělání problémových jedinců. Důležitá pro integraci je však vážnost a typ problému konkrétního jedince.

Více než 60% respondentů odpovědělo, že věnují při výuce problémovým jedincům více pozornosti, než ostatním žákům. Z následujících doplňujících rozhovorů však vyplynul fakt, že ve většině případů jde o pozornost vynucenou problémovým jedincem, např. jeho nevhodným chováním, nejedná se o pozornost cílenou se zaměřením problémovému jedinci jeho handicap pomoci vyrovnat.

V otázce začlenění problémových jedinců do kolektivu třídy se těsná většina respondentů vyjádřila kladně, tzn. že problémový jedinec se může plně začlenit do kolektivu. Během doplňujících rozhovorů respondenti upřesnili, že míra začlenění do kolektivu záleží ve velké míře na konkrétním typu a vážnosti problému. Zajímavým faktem bylo vyjádření jednoho z respondentů, že jedinci trpící hyperaktivitou bývají často dokonce v kolektivu velmi oblíbeni, nutno dodat, že k nevoli pedagogů

Více než 60% respondentů bere při klasifikaci ohled na handicap problémových jedinců a současně souhlasí s některými studijními úlevami pro problémové jedince. Doplňující rozhovory upřesnily odpovědi v tom smyslu, že studijní a klasifikační úlevy by se měly poskytovat pouze omezeně a jen při určitých typech problému. V tomto směru respondenti nejčastěji zmiňovali případ dyskalkulie v matematice, dysgrafie při písemných zkouškách nebo dyslexie při čtení textu. V případě hyperaktivity nebo problematického chování si většina respondentů nebyla schopna představit nějakou konkrétní úlevu, která by mohla být jedinci trpícímu takovou poruchou udělena.

Závěr

Domnívám se, že cíl práce byl jednoznačně splněn. V práci jsem popsal a následně porovnal systémy školství ve Francii i v České republice, stejně tak jako systémy práce s problémovými jedinci v obou zemích. Práci jsem doplnil o výčet a popis poruch a dysfunkcí, které činí problémové jedince problémovými z hlediska vzdělávání a začlenění do kolektivu třídy.

Splněn byl také cíl praktické části, byl proveden průzkum podpory integrace problémových jedinců do běžných tříd.

Provedený průzkum jednoznačně **potvrdil hypotézu 1**. Více než 75% dotázaných studentů podporuje integraci problémových jedinců do běžných tříd, ale současně více než 60% z nich nesouhlasí s poskytováním studijních a klasifikačních úlev.

Hypotézu 2 průzkum částečně vyvrátil. Předpoklad, že nadpoloviční většina pedagogů označí integraci za nemožnou, nebyl potvrzen. Nadpoloviční většina pedagogů se vyslovila pro integraci problémových jedinců do běžných tříd. Potvrzena byla pouze druhá část hypotézy, která předpokládala ochotu nadpoloviční většiny dotázaných pedagogů poskytnout určité studijní a klasifikační úlevy problémovým jedincům v případě jejich integrace do běžných tříd. Vzhledem k tomu, že se potvrdila pouze jedna část hypotézy, považuji ji za **nepotvrzenou**.

Hypotéza 3 byla průzkumem **vyvrácena** zcela. Předpoklad, že ze statistického hlediska se nebudou odpovědi českých a francouzských respondentů lišit o více než 20%, se ukázal být zcela lichým. Největší rozdíl byl zaznamenán u odpovědí na otázky 6 a 7 dotazníku 1, a činil 55,6%, resp. 77,8%.

Po prostudování všech materiálů a zpracování dotazníků jsem dospěl k závěru, že mezi studenty i pedagogy je dostatek vůle zabývat se problémovými dětmi a umožnit jim začlenění do kolektivů běžných tříd a škol. Domnívám se, že ve školství Francie bylo s řešením této problematiky započato dříve a také větší tolerance francouzské společnosti přispívá k lepším možnostem práce s problémovými dětmi a jejich plné integrace mezi „bezproblémové“ spolužáky. Nicméně i systém školství ČR s problémovými dětmi počítá a nabízí některé možnosti jejich integrace. Jsem však přesvědčen, že možnost jejich integrace příliš závisí na vůli konkrétního pedagoga nebo ředitele školy a tolerance ostatních studentů třídy potažmo školy. V ČR nejsou stanovena jednoznačná pravidla, jakým způsobem by mělo být přihlíženo k jejich problému a jakým způsobem by měl být na jejich deficit brán ohled při klasifikaci případně poskytnutí studijních úlev.

Resumé

Tato bakalářská práce se zabývá specifiky práce s problémovými dětmi ve školství Francie. V práci je podrobně popsán systém vzdělávání ve Francii, od výchovy předškolních dětí až po universitní studium. Popsány jsou nejen jednotlivé typy škol a stupně vzdělání, ale také členění školního roku a struktura školství Francie. Z důvodu možnosti porovnání je v práci popsán podrobně také systém školství ČR. Oba systémy školství jsou v práci porovnány z hledisek objektivních rozdílů a subjektivních předností jednotlivých systémů.

Další část bakalářské práce je zaměřena na problémové žáky. V práci jsou popsány některé nejčastější problémy, zejména různé dysfunkce a poruchy chování, které činí děti, postižené těmito dysfunkcemi nebo poruchami chování, problémovými.

Následující část bakalářské práce se zabývá systémem speciálního školství Francie. V této části je popsán systém vzdělávání jedinců handicapovaných fyzicky, mentálně a především jedinců problémových. Popsán je také systém speciálního školství ČR a následuje vzájemné porovnání systémů speciálního školství obou zemí.

Pro lepší názornost práce s problémovými dětmi ve školství Francie je v práci zařazena stručná kasuistika. Kasuistika popisuje případ francouzského chlapce trpícího ADHD syndromem a dyslexií. Součástí kasuistiky je osobní anamnéza chlapce, zjištění problému po nástupu na základní školu, diagnostikování ADHD a dyslexie a následné vzdělávání chlapce.

Praktická část bakalářské práce se zabývá podporou integrace problémových dětí mezi ostatní žáky běžných tříd základních a středních škol. Formou dotazníků a rozhovorů byli dotazováni studenti českých a francouzských škol, a také pedagogové vyučující na školách v ČR a Francii. Cílem tohoto průzkumu bylo ověření tří hypotéz. První hypotéza ve znění „domnívám se, že nejméně 75% dotázaných studentů vysloví podporu plné integraci problémových spolužáků do běžných tříd, současně však alespoň 60% dotázaných studentů nepodpoří studijní a klasifikační úlevy pro problémové spolužáky“ byla potvrzena. Druhá hypotéza ve znění „domnívám se, že nadpoloviční většina dotázaných pedagogů označí integraci problémových žáků do běžných tříd za nemožnou, ale v případě integrace by podpořili menší studijní a klasifikační úlevy“ průzkumem potvrzena nebyla. Třetí hypotéza ve znění „domnívám se, že mezi výsledky zjištěnými průzkumem mezi respondenty v ČR a ve Francii nebude ve sledovaných aspektech statistický rozdíl větší, než 20%“ byla zcela vyvrácena. Dotazníky byly statisticky zpracovány a výsledky jsou v práci znázorněny graficky pomocí výsečových grafů a vyjádřeny jsou také procentuálně.

Anotace

Předkládaná bakalářská práce se zabývá specifiky práce s problémovými dětmi ve školství Francie. Záměrem bylo popsat celý systém školství Francie, a porovnat jej se systémem školství ČR. Speciálně zaměřením je na oblast práce s problémovými dětmi, a to jak ve Francii, tak v ČR. Práci jsem doplnil o výčet a popis poruch a dysfunkcí, které činí problémové jedince problémovými z hlediska vzdělávání a začlenění do kolektivu třídy.

Součástí práce je i průzkum, jehož cílem bylo zjistit, do jaké míry je podporována integrace problémových dětí do běžných tříd základních škol. Průzkum byl zaměřen na čtyři skupiny respondentů. Hlavními metodami průzkumu byl rozhovor a dotazník. Prostřednictvím dotazníků byly dotazováni studenti francouzských škol, studenti českých škol a pedagogové z obou zemí.

Z výsledků vyplývá, že více než 75% dotázaných studentů podporuje integraci problémových jedinců do běžných tříd, ale současně více než 60% z nich nesouhlasí s poskytováním studijních a klasifikačních úlev. Nadpoloviční většina pedagogů se vyslovila pro integraci problémových jedinců do běžných tříd. A také nadpoloviční většina dotázaných pedagogů se vyslovila pro poskytnutí určité studijní a klasifikační úlevy problémovým jedincům v případě jejich integrace do běžných tříd. Odpovědi českých a francouzských respondentů se značně lišili. Největší rozdíl byl zaznamenán u odpovědí na otázky 6 a 7 dotazníku 1, a činil 55,6%, resp. 77,8%.

Klíčová slova

Systém vzdělávání, Komparace, Problémové dítě, Dysfunkce, Integrace

Annotation

The following bachelor thesis deals with specifications of work with problematic children in educational system in France. The aim was to describe the whole educational system in France and to compare it with the Czech one including the focus on the field of work with problematic children in both countries.

A list and description of disorders and disfunctions, which make problematic individuals problematic in term of education and integration into the class collective are implemented in the thesis.

Another part of the thesis was a survey with the aim to find out, what degree the integration of problematic children into normal basic school classes is supported to. The survey was concentrated on 4 groups of respondents. The main survey methods were a dialog and a questionnaire. With the help of the questionnaire students and pedagogues from both French and Czech schools were asked. The results showed, that more than 75 % of asked students support the integration of problematic children into normal classes, but at the same time more than 60% of them don't agree with providing of any students and classifications relieves.

More than a half of asked pedagogues declared for the integration of problematic individuals into normal classes. And again more than a half of them declared for some students and classifications relieves in case of their integration into normal classes. The responses of Czech and French respondents varied a lot. The biggest differences were recorded by questions 6 and 7 of the questionnaire and made 55, 6 %, and 77, 8 %.

Key words

System of education, Comparison, Problematic children, Dysfunction, Integration

Seznam použité literatury

- Zákon 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- De Peretti, Andre; Miller, Françoise: Mille et une propositions pédagogiques (ESF Editeur, 2008)
- Matějček, Zdeněk: Dyslexie – specifické poruchy čtení (H&H, 1995)
- Munden, Alison; Arcelus, Jon: Poruchy pozornosti a hyperaktivita (Portál 2008)
- Pokorná, Věra: Teorie a náprava vývojových poruch a učení (Portál, 2001)
- Raynal, Françoise; Rieunier, Alain: Pédagogie: dictionnaire des concepts clés (ESF Editeur, 2009)
- Selikowitz, Marek: Dyslexie a jiné poruchy učení (Grada, 2000)
- Serfontein, Gordon: Potíže s učením a chováním (Portál, 1999)
- Sheedyová-Kurcinková, M.: Problémové dítě v rodině a ve škole (Portál, 1998)
- Simon, Henrik: Dyskalkulie (Portál, 2006)
- Tomická, Václava: Vybrané kapitoly k integraci ve školství. Liberec, TUL, 2002.
- Train, Alan: Specifické poruchy chování a pozornosti (Portál, 1997)
- Train, Alan: Nejčastější poruchy chování dětí (Portál, 2001)
- Encyklopedie Wikipedia (internet)