

Univerzita Palackého v Olomouci
Fakulta tělesné kultury

Využití dotazníku CES na školní klima u dětí se speciálními
vzdělávacími potřebami

Diplomová práce
(magisterská)

Autor: Bc. Magdalena Voborníková, Aplikovaná tělesná výchova
Vedoucí práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.
Olomouc 2020

Jméno a příjmení autora: Magdalena Voborníková

Název diplomové práce: Využití dotazníku CES na školní klima u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

Pracoviště: Katedra Aplikovaných pohybových aktivit

Vedoucí diplomové práce: Mgr. Julie Wittmannová, Ph. D.

Rok obhajoby diplomové práce: 2020

Abstrakt: Cílem diplomové práce je zjistit uplatnitelnost a využití zkrácené verze standardního dotazníku CES u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a zda je dotazník CES vhodný pro screening klimatu u těchto žáků.

Teoretická část zahrnuje popis aktuálního stavu školství. V jednotlivých kapitolách se uvádí informace o školství v aktuální formě nejen ve vztahu k legislativě, ale také ve vztahu k inkluzi. Práce popisuje v dalších oddílech podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, uvádí také základní rozdělení těchto žáků a jejich charakteristiku. Do nástinu jsou zahrnuti žáci se specifickými poruchami učení, chování, žáci s mentálním postižením a s poruchou autistického spektra. Další kapitoly představují teorii školního klimatu a jeho jednotlivé determinanty, také se věnují rozdělení výzkumných metod a podrobnější rozbor je věnován dotazníku CES, jež byl využit jako výzkumný nástroj při našem výzkumu.

Praktická část práce je věnována popisu realizovaného výzkumu, jehož cílem bylo analyzovat psychosociální klima ve třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se zřetelom k identifikaci rozdílů mezi třídami v závislosti na věku, pohlaví a druhu speciálních vzdělávacích potřeb. Dílčím cílem bylo určit, jaké jsou limity administrace dotazníku CES u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumný soubor tvořilo 53 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumem byly zjištěny rozdíly v hodnocení psychosociálního klimatu dle pohlaví, kdy kladněji hodnotili toto klima častěji chlapci. Obě pohlaví vyjadřovala nespokojenost s aktuální podobou organizovanosti třídy. Z hlediska zkoumaných tříd byla zjištěna u všech tříd nespokojenost s aktuální formou psychosociálního klimatu, statisticky významný rozdíl byl zjištěn u třídy 9. A v případě angažovanosti. Většina tříd si také přeje nižší míru pomoci ze strany učitele a větší organizovanost ve třídě. Z hlediska zkoumaných diagnóz byl zjištěn statisticky významný rozdíl u angažovanosti v případě žáků se závažnou poruchou učení, kdy si tito žáci přejí zlepšit angažovanost ve třídě.

Statisticky významný rozdíl byl také zjištěn u organizovanosti, a to u žáků se závažnou poruchou učení, závažnou poruchou chování a žáků s lehkým mentálním postižením, kteří si též přejí zlepšení v dané oblasti. Realizovaný výzkum také prokázal nevhodnost administrace dotazníku CES žákům s poruchami autistického spektra, kteří zcela odmítali dotazník vyplnit.

Klíčová slova: školství, inkluze, školní klima, dotazník CES, žák, učitel, speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření

Souhlasím s půjčováním diplomové práce v rámci knihovních služeb.

Author's first name and surname: Magdalena Voborníková

Title of thesis: Use of the CES questionnaire on school climate in children with special educational needs

Supervisor: Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

The year of presentation: 2020

Abstract: The aim of the thesis is to find out the applicability and use of the shortened version of the standard CES questionnaire for pupils with special educational needs and whether the CES questionnaire is suitable for climate screening in these pupils.

The theoretical part includes a description of the current state of education. The chapters provide information on education in its current form not only in relation to legislation, but also in relation to inclusion. The thesis describes the support measures for pupils with special educational needs in the following sections, and also describes the basic distribution of these pupils and their characteristics. Pupils with specific learning disabilities, behavioral disorders, pupils with intellectual disabilities and autistic spectrum disorders are included. The next chapters introduce the theory of school climate and its particular determinants, are also focused on the distribution of research methods and a more detailed analysis is devoted to the CES questionnaire, which was used as a research tool in our research.

The practical part of the thesis is devoted to a description of the conducted research in order to analyze the psychosocial climate in the classes of pupils with special educational needs, in regard to identifying differences between classes according to age, sex and type of special educational needs. A partial objective was to determine the limits of the administration of the CES questionnaire for pupils with special educational needs. The research sample consisted of 53 pupils with special educational needs.

The research revealed differences in the evaluation of psychosocial climate by sex, when boys more often rated this climate. Both sexes expressed dissatisfaction with the current form of class organization. From the point of view of the examined classes, dissatisfaction with the current form of psychosocial climate was found in all classes, a statistically significant difference was found out in class 9. A in case of involvement. Most classes also want lower rate of assistance from the teacher and more organization in the classroom. In terms of the examined diagnoses, there was a statistically significant

difference in engagement for pupils with severe learning disabilities, where these pupils wish to improve their engagement in the classroom. A statistically significant difference was also found in the organization of pupils with severe learning disabilities, severe behavioral disorders and pupils with mild mental disabilities who also wish to improve in that area. The implemented research also proved the inappropriateness of the administration of the CES questionnaire to pupils with autism spectrum disorders that completely refused to fill it in.

Key words: CES questionnaire, inclusion, pupil, school climate, special educational needs, support measures, teacher.

I agree with borrowing of the thesis paper within the library service.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci zpracovala samostatně pod vedením Mgr. Julie Wittmannové, Ph.D., uvedla všechny použité literární a odborné zdroje a dodržovala zásady vědecké etiky.

V Rapotíně, dne 18. 4. 2020

.....

Děkuji Mgr. Julii Wittmannové, Ph.D. za pomoc a cenné rady, které mi poskytla při zpracování diplomové práce.

OBSAH

ÚVOD	9
1 Současná koncepce školství.....	10
1.1 Charakteristika inkluzivního vzdělávání	10
1.2 Žáci v hlavním vzdělávacím proudu a speciálním segmentu vzdělávání	13
1.3 Podpůrná opatření	16
2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	21
2.1 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	21
2.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním a speciálním segmentu vzdělávání	22
2.3 Rozdělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	27
2.3.1 Žáci se specifickými poruchami učení	28
2.3.2 Žáci se specifickými poruchami chování.....	32
2.3.3 Žáci s mentálním postižením	33
2.3.4 Žáci s poruchami autistického spektra.....	34
3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY	36
3.1 Charakteristika třídního klimatu	36
3.2 Faktory ovlivňující třídní klima	39
3.3 Třídní klima ve třídě v hlavním i speciálním segmentu vzdělávání.....	41
4 CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	43
5 METODIKA.....	44
5.1 Organizace výzkumu	44
5.2 Metody výzkumu	45
5.3 Charakteristika výzkumného souboru	47
6 VÝSLEDKY.....	50
6.1 Vyhodnocení dotazníku CES dle pohlaví žáků.....	51
6.2 Vyhodnocení dotazníku CES dle tříd	54
6.3 Vyhodnocení dotazníku CES dle druhu postižení žáků	59
7 DISKUSE.....	66
8 ZÁVĚRY	72
9 SOUHRN	75
10 SUMMARY.....	77
11 REFERENČNÍ SEZNAM	79
12 PŘÍLOHY.....	86
Příloha č. 1: Žádost pro etickou komisi.....	86

ÚVOD

Se zavedením inkluzivního vzdělávání začala být mezi pedagogickou i laickou veřejností věnována větší pozornost problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tito žáci se stále více objevují v hlavním vzdělávacím proudu, jsou hledány cesty, jak je co nejlépe vzdělávat, k čemuž slouží zejména podpůrná opatření. Role učitele je ovšem též nezanedbatelná.

Učitelé se ocitají v náročné pozici, neboť si musí osvojit nové výukové metody, jiné formy organizace práce. Ve snazší situaci se nacházejí učitelé ze speciálního segmentu vzdělávání, kteří se specializují na výuku těchto žáků a jsou k ní též vhodně odborně připraveni. Nicméně edukace neznamena pouze vzdělávání, ale též výchovu žáků, práci s třídním kolektivem, kdy učitel svým působením podporuje zdravé vztahy ve třídě, společně stanovené cíle, rozvoj klíčových kompetencí. Problematice psychosociálního klimatu třídy však bývá věnováno méně pozornosti, než např. užívání různých podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na tuto rovinu je zaměřena překládaná diplomová práce.

Cílem diplomové práce je zjistit uplatnitelnost a využití zkrácené verze standardního dotazníku CES u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Zda je dotazník CES vhodný pro screening klimatu u těchto žáků.

K naplnění tohoto cíle jsou nejprve v prvních třech kapitolách představena teoretická východiska, která se věnují problematice inkluzivního vzdělávání, specifikům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zejména žákům se specifickými poruchami učení, chování a dále žákům s mentálním postižením a poruchami autistického spektra. Detailněji je popsáno téma klimatu školní třídy.

Na teoretická východiska je navázáno popisem provedeného kvantitativního výzkumu, jehož cílem bylo analyzovat psychosociální klima ve třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se zřetelem k identifikaci rozdílů mezi třídami v závislosti na věku, pohlaví a druhu speciálních vzdělávacích potřeb. Dílčím cílem bylo určit, jaké jsou limity administrace dotazníku CES u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkumný soubor tvořilo 53 žáků ze Střední školy, základní školy a mateřské školy Šumperk, Hanácká 3, p. o., kterým byl administrován dotazník CES.

Výsledky jsou v diskusi vztaženy k výzkumným otázkám, uvedeny jsou zjištěné statistické rozdíly v dílčích výsledcích. Hlavní zjištění jsou shrnuta v závěru práce.

1 Současná koncepce školství

První kapitola diplomové práce je věnována úvodnímu představení současného vzdělávání v České republice. Vymezen je koncept inkluzivního vzdělávání a podmínky, které musí být naplněny, má-li být tato forma vzdělávání přínosná pro všechny jeho aktéry, se současným naplněním základní myšlenky inkluze.

Dále je popsán proces začleňování žáků do hlavního vzdělávacího proudu, případně speciálního segmentu vzdělávání, a v závěru kapitoly je pojednáno o podpůrných opatřeních, včetně přiblížení role asistenta pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

1.1 Charakteristika inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání představuje podle Vítková (2013) rozsáhlý soubor strategií, aktivit, procesů, jejichž cílem je zajistit optimální podmínky vzdělávání tzv. žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V širším pojetí je inkluzivní vzdělávání způsobem, jak dosáhnout sociální inkluze jedinců, kteří se různým způsobem odlišují od zdravé populace. Aby dospělý jedinec mohl plně participovat na trhu práce a celkově byl zapojen do společnosti stejně, jako je tomu v případě osob bez výraznějších odlišností v rovině fyzického či psychického zdraví, je zapotřebí, aby dosáhl vzdělání odpovídajícího jeho možnostem. Potřebuje získat dostatečnou profesní kvalifikaci a stejně jako u jiných osob je nutné, aby byl kladen důraz na rozvoj jeho potenciálu. Jak autorka dále doplňuje, tento přístup k lidem s různou formou či mírou disability je základním požadavkem na rovnocenný a nediskriminující přístup ke všem lidem, který je také obsažen v řadě mezinárodních dokumentů, k nimž patří např. Dakarský akční plán, v němž bylo plánováno zajistit rovnoprávný přístup ke vzdělání pro všechny do roku 2015.

Byť je začátek inkluzivního vzdělávání v České republice oficiálně spjat s datem 1. září roku 2016, jak vysvětluje Uzlová (2010), možnost začlenění dítěte se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu byla ve významných legislativních dokumentech poprvé zmíněna již ve Vyhlášce č. 291/1991 Sb., o základních školách. V roce 1994 byl přijat Metodický pokyn MŠMT o integraci dětí a žáků se zdravotním postižením, který byl v roce 2002 nahrazen Směrnicí MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení. Do té doby bylo mimo jiné možné, aby žáci s těžkým zdravotním postižením byli osvobozeni od povinné školní

docházky. Výrazná změna ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nastala podle autorky přijetím nového školního zákona, který začal platit v roce 2005.

O žácích se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) bude detailněji pojednáno v následující kapitole, nicméně vzhledem k tomu, že se jedná o termín úzce spjatý s inkluzivním vzděláváním, je vhodné jej stručně vymezit již na tomto místě. Podle § 16 Zákona č. 561/2004 Sb., se tímto termínem rozumí jedinec, který k naplnění svých vzdělávacích možností či obecně uplatnění a užívání práv ve stejné míře, jako je tomu u jiných žáků, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.

Michálková a Vítková (2010) vysvětlují, že soubor žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je velmi rozsáhlý, vyznačuje se značnou diverzitou, a tedy nemůže být považován za homogenní skupinu osob. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří žáci se zdravotním postižením, ale též se sociálním znevýhodněním či žáci nadaní. Tito žáci byli pochopitelně vzděláváni i před novelou školského zákona v roce 2004, ovšem teprve po vstoupení v platnost této novely, začal být kladen důraz na vzdělávání těchto žáků v hlavním vzdělávacím proudu. Autorky zdůrazňují, že se ovšem nejedná o povinnost, přičemž významnou roli při rozhodování, jakou školu by měl konkrétní žák se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvovat, mají vždy rodiče, důležité je i školské poradenské zařízení. Stále platí, že pro mnohé žáky je vhodnější absolvovat vzdělávání ve speciálních školách.

Nutno podotknout, že i když je tedy současným trendem inkluzivní vzdělávání, v praxi nejsou jeho základní parametry vždy naplňovány. Pomineme-li případy, kdy se přednostně uvažuje o vzdělávání žáka ve speciální škole, aniž by to bylo vhodné či nutné, zařazení žáka do hlavního vzdělávacího proudu ještě neznamená, že je takový žák skutečně do školy nebo třídy začleněn a dochází k žádoucímu společnému vzdělávání. Z tohoto hlediska je pak vhodné upozornit na rozdíl mezi inkluzí a tzv. integrací a též charakterizovat pojem segregace.

Jak vysvětlují Bendová a Zikl (2011), termín segregace pochází z latinského výrazu *segregatio*, který lze přeložit jako oddělování. V případě vzdělávání tedy dochází k oddělování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami od ostatních žáků, žák může být vylučován z hlavního vzdělávacího proudu, případně je jeho součástí pouze formálně. Co se týče termínu integrace, ten také pochází z latiny, kdy *integrare* znamená sjednocovat či zcelovat. V rovině školství se podle autorů jedná o začlenění dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu, s cílem dosažení především sociální integrace. Inkluzi lze pak dle téhož zdroje pojímat více způsoby: jako

vrchol integrace, včlenění jedince do společnosti, zpočátku do systému vzdělávání, aniž by ovšem předtím nastalo jeho vyčlenění. V tomto případě pak nemůže nastat situace, aby byl žák se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláván odděleně od ostatních žáků. Třetím způsobem, jak lze dle téhož zdroje nahlížet na inkluzi, je širší hledisko, kdy inkluze není spojena pouze s rovinou vzdělávání, ale týká se začlenění jedince do společnosti, nikoliv pouze do populace žáků apod. V diplomové práci je na inkluzi nahlíženo v kontextu vzdělávání, a to jako plné začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do školního prostředí, v ideálním případě již od absolvování předškolního vzdělávání.

Pakliže je inkluzivní vzdělávání považováno za součást nebo spíše podmínku sociální inkluze, Michalík, Baslerová, Růžička a kol. (2018) zdůrazňují, že je zapotřebí široké podpory veřejnosti k přijetí a podpoře této myšlenky, filosofie. Veřejnost by měla být dostatečně zpravena o tom, jaké jsou přínosy, ale též možné nevýhody inkluzivního vzdělávání, informovat je v tomto ohledu podle autorů velmi důležitá. Úspěch inkluzivního vzdělávání závisí podle autorů na mnoha faktorech. Za jeden z nejdůležitějších považují autoři interdisciplinární spolupráci běžných a speciálních pedagogů, edukaci pedagogů a změnu jejich přístupu ke vzdělávání žáků. Nezbytné jsou také systémové úpravy, vytvoření vhodného prostředí pro vzdělávání, dostatečné zajištění potřebných podpůrných opatření, včetně dostupnosti dobře odborně připravených asistentů pedagogů.

Hanks (2011) uvádí, že učitelé v běžných školách, pro které je toto vzdělávání nové, si často nevěří a mají obavu ze začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do svých tříd. Podle autora jsou však z velké části tyto obavy neopodstatněné, neboť učitelé disponují mnoha znalostmi a dovednostmi, které jsou zvyklí automaticky užívat a jejichž aplikace se vztahuje i na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. I když učitel nedisponuje poznatky ze speciální pedagogiky, je podle autora v základní rovině velmi dobře připraven na edukaci žáků s různými vzdělávacími potřebami. Je ovšem nutné zaujmout vůči inkluzivnímu vzdělávání pozitivní postoj a soustředit se na to, co tito žáci potřebují. Žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je nutné vnímat holisticky, nezaměřovat se pouze na to, co by učitel rád změnil. Učitel musí být schopen diagnostikovat vzdělávací potřeby žáka, uvědomit si, jaká očekávání v souvislosti s jeho edukací má, ujasnit si volbu výukové strategie i dílčích výukových metod, a následně uvést všechny tyto aspekty v soulad v rámci realizovaného výchovně-vzdělávacího procesu u žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

Lechta (2016) doplňuje, že učitelé potřebují velkou měrou metodickou podporu, zejména ze strany speciálních pedagogů, přičemž tuto roli plní i školská poradenská zařízení. Jak však autor dále dodává, ne vždy jsou tito odborníci schopni podat přesnou radu, platí též, že co se osvědčilo u jednoho žáka, může být zcela nevhodné nebo neúčelné u žáka jiného. Nutností je pak hledání vlastních řešení a postupů, které by byly efektivní.

V tomto výčtu, a to i s ohledem na zaměření diplomové práce, nelze opominout také význam školního nebo třídního klimatu jako psychosociálního, částečně i materiálního prostoru, v němž se samotné společné nebo též inkluzivní vzdělávání odehrává. Curran a Petersen (2017) uvádějí, že toto klima se vytváří mezi učitelem a žáky, ale též mezi žáky vzájemně. Jeho kvalita, kvantita i zaměření mají výrazný dopad na motivaci žáků k učení, školní výkon, ale i sebepojetí žáků. Autoři konstatují, že třídní klima (případně školní klima jako fenomén nadřazený) je důležité vždy při vzdělávání, nicméně u inkluzivního vzdělávání je jeho význam ještě silnější, neboť se třídní klima stává protektivním faktorem proti výskytu nežádoucích sociálně-patologických jevů ve třídě, k nimž lze přiřadit odmítání některých žáků, jejich vylučování z kolektivu, šikanu. Pokud třída disponuje pozitivním psychosociálním klimatem, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou více motivováni k aktivní participaci na edukačním procesu, což může vést k posilování zaměření všech členů třídy na rozvíjení a udržování otevřeného a bezpečného klimatu ve třídě jako nezbytné podmínky ke společnému vzdělávání, v němž jsou respektováni všichni žáci, bez ohledu na jejich dispozice, rysy či vzdělávací možnosti.

1.2 Žáci v hlavním vzdělávacím proudu a speciálním segmentu vzdělávání

Vrátíme-li se k rozlišení termínů integrace a inkluze, Lechta (2016) vysvětluje, že jeden ze základních rozdílů spočívá mimo jiné také v tom, že integrace akceptuje duální systém vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. speciální i běžné školy. Inkluze značí, že je každá škola připravena přijmout jakéhokoliv žáka ze spádové oblasti (tj. v závislosti na místě jeho trvalého pobytu) a v dlouhodobém horizontu dle téhož zdroje usiluje inkluzivní vzdělávání o úplné odstranění tohoto duálního systému, resp. dvou paralelních systémů vzdělávání.

Pro zařazení žáka do hlavního vzdělávacího proudu nebo speciálního segmentu vzdělávání je klíčové, jaký je zdravotní stav žáka, resp. jeho vzdělávací potřeby, důležití jsou však též zákonní zástupci žáka a školské poradenské zařízení. Školské poradenské

zařízení poskytuje odbornou pomoc na základě žádosti zákonného žáka, případně se může jednat o rozhodnutí orgánu veřejné moci. Ve školském poradenském zařízení dochází k posuzování vzdělávacích potřeb a možností žáka, výstupem jsou zpráva a doporučení. Ve zprávě jsou uvedeny důležité údaje týkající se možného poskytování podpůrných opatření. V doporučení jsou uvedeny závěry vyšetření a též jsou v něm explicitně stanovena podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která vycházejí ze zjištěných speciálních vzdělávacích potřeb a možností žáka. Škola obdrží pouze doporučení, zpráva je určena rodičům. Pokud rodič s výsledkem vyšetření žáka ve školském poradenském zařízení nesouhlasí, může se do 30 dnů od obdržení zprávy nebo doporučení školského poradenského zařízení obrátit na právnickou osobu, která je pověřena provést revizi. Tato právnická osoba opět může provést vyšetření žáka, od obdržení žádosti musí vydat ve lhůtě 60 dní zprávu, která může být zcela odlišná od původní zprávy vydané školským poradenským zařízením, včetně navržení nových podpůrných opatření. Do té doby je ovšem postupováno dle původní zprávy (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16a-16b).

Školskými poradenskými zařízeními jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciální pedagogická centra. Pedagogicko-psychologické poradny především participují na vzdělávacím procesu, který z různých důvodů selhal. V praxi se často jedná o diagnostickou činnost týkající se např. určení školní zralosti, ale též speciálních vzdělávacích potřeb, další náplní je např. kariéerní poradenství a účast na programech zaměřených na prevenci rizikového chování dětí a mládeže. V pedagogicko-psychologických poradnách působí psychologové a speciální pedagogové, na odborných činnostech se mohou podílet sociální pracovníci. Základní tým ve speciálně pedagogickém centru tvoří speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník, případně se může jednat o další odborníky. Tato zařízení se již primárně zaměřují na jedince se zdravotním postižením, poskytována je pomoc a podpora celým rodinám dětí se zdravotním postižením, kromě toho však v zařízeních probíhá i diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb dítěte (NUV, 2008).

Standardní poradenské služby jsou dle Hanák a Michalík (2011) poskytovány bezplatně. Jak autoři dále uvádějí, tato zařízení jsou zřizována pro jedince s různým typem postižení (např. pro žáky s poruchami autistického spektra, žáky se sluchovým postižením, se zrakovým postižením apod.), nebo mohou poskytovat poradenské služby jedincům majícím kombinované postižení. Na počátku jejich vzniku byla zejména ze strany pracovníků pedagogicko-psychologických poraden považována za konkurenci,

nicméně tyto obavy byly velmi brzy překonány. Autoři shrnují, že se oba typy zařízení spíše doplňují, mají jiné typy klientů, vhodná je pochopitelně vzájemná spolupráce.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou navštěvovat jak hlavní vzdělávací proud, tak i speciální segment vzdělávání, přičemž prioritou by vždy mělo být hledání způsobů, jak umožnit takovému žákovi společné vzdělávání. Zařazení do speciální školy musí dle Bačáková (2017) potvrdit lékař a školské poradenské zařízení, ovšem tomuto musí předcházet souhlas zákonného zástupce žáka. Důvody, proč je žák zařazen do speciální školy, musí být závažné, tedy jedná se např. o těžké mentální postižení apod., v žádném případě nelze do speciální školy zařadit např. žáka, který dobře neovládá český jazyk, k čemuž také v minulosti docházelo. Speciální školství je nabízeno jak na úrovni základního vzdělávání, tak i vzdělávání předškolního či středního. Samotné školy se pak dělí dle typu postižení na školy pro děti s postižením tělesným, zrakovým, sluchovým, řečovým a mentálním. V rámci středního vzdělávání se jedná o gymnázia nebo odborné školy, které jsou určeny pro žáky s konkrétním typem postižení, jednat se může také o odborná učiliště. V odborných učilištích se žákům dostává profesní přípravy, většinou se jedná o jednoduché dělnické profese, studium bývá zakončeno výučním listem.

Vzdělávání je uzpůsobeno možnostem žáků a mnohdy je zaměřeno především na osvojení základního trivium, tedy cílem je, aby se žák naučil číst, psát, počítat. V obecné rovině je pozornost soustředěna na rozvoj schopností a dovedností uplatnitelných v praktickém životě, důraz je kladen na zajištění co největší autonomie a samostatnosti jedince (Fischer & Škoda, 2008).

Od těchto cílů se následně odvíjí také obsah vzdělávání, ale např. též skladba pedagogického sboru. Na těchto školách působí většinou speciální pedagogové, kteří jsou dostatečně obeznámeni se speciálně-pedagogickou podporou, užívají specifické formy vzdělávání, jsou schopni využívat takových pedagogických a didaktických prostředků, které dostatečně reflektují možnosti a potřeby těchto žáků. Upravena bývá také organizace vyučování. Ve školách je méně žáků, od čehož se odvíjí ve vyšší míře individuální práce s žáky, než je tomu na škole běžné. Rozvíjeny jsou zejména kompetence komunikativní, pracovní, sociálně-personální (Michalík, 2011).

1.3 Podpůrná opatření

Podpůrnými opatřeními se dle § 16, odst. 1 školského zákona rozumí „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka a studenta.“ (MŠMT, 2019, p. 11).

Vrátíme-li se ke konceptu inkluzivního vzdělávání, Thosare (2015) zdůrazňuje, že je pro něj charakteristická, resp. měla by pro něj být charakteristická flexibilita. Tato flexibilita se týká všech různých rovin vzdělávání žáků, počínaje volbou vhodné školy, možností změny školy dle situace žáka, jeho vzdělávacích potřeb, ale i samotné výuky ve škole. Flexibilita se musí podle autorky nutně odrážet také např. ve volbě výukových metod a materiálů, a to do té míry, aby byl žákům se speciálními vzdělávacími potřebami umožněn co nejširší přístup ke vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Východiskem je stanovení toho, co je pro žáka v tomto ohledu nejlepší, primárně je nutné hledat možnosti jeho vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu. Teprve poté, co nelze vzdělávací potřeby naplnit v běžné škole, lze zvažovat jiné alternativy, k nimž patří též vzdělávání ve speciálním segmentu.

Výše uvedené východisko představují podpůrná opatření. Jak vysvětlují Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015), velmi zjednodušeně značí podpůrná opatření doporučení ke vzdělávání, ať již ve škole běžné, nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením. V tomto konceptu dochází k odhlédnutí od dříve prosazovaných lékařských diagnóz jako klíčového parametru určujícího, jakého vzdělání se žákovi dostane. Pro školskou praxi má lékařská diagnóza jen velmi malou informační hodnotu, nevypovídá nic o specifických žáků, se zřetelem k jeho vzdělávání. Pojetí podpůrných opatření je provázáno s Mezinárodní klasifikací funkčních schopností, disability a zdraví a z velké části v tom, jak jsou vymezena a k čemu jsou určena, slouží ke stírání rozdílů mezi podmínkami vzdělávání v hlavním a speciálním segmentu vzdělávání.

Podpůrná opatření se dělí do pěti stupňů a první stupeň zajišťuje sama škola, v níž je žák vzděláván, a to bez toho, aby bylo zapotřebí odborníků např. z řad psychologů, kteří by podmínky vzdělávání v tomto rozsahu stanovili. Jedná se jen o minimální úpravu metod, organizace nebo hodnocení vzdělávání, přičemž platí, že u tohoto stupně není stanovena normovaná finanční náročnost. Pakliže však tato úprava nepostačuje k naplnění vzdělávacích potřeb žáka, je nutností návštěva školského poradenského zařízení, s cílem přesně vymežit, jaká podpůrná opatření žák ke svému vzdělávání potřebuje. Poté, co školské poradenské zařízení explicitně stanoví jejich míru, rozsah

apod., a to ve svém doporučení, s informovaným souhlasem žáka, častěji jeho zákonného zástupce, dochází ve škole, kterou žák navštěvuje, k jejich realizaci. V praxi se může jednat o využívání podpůrných opatření pouze z jednoho konkrétního stupně, velmi často však bývají tato opatření kombinována, napříč jednotlivými stupni, nicméně vždy musí platit, že konkrétní druh podpůrného opatření lze poskytovat pouze v jednom stupni. U podpůrných opatření druhého a pátého stupně je již stanovena jejich normativní finanční náročnost (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 16).

Žákovi jsou podpůrná opatření poskytována bezplatně, jsou však přínosem nejen pro něj, ale i pro učitele. Jedná se o pomůcku či návod učitele, jak optimálně žáka vzdělávat, primárně se jedná o „individualizaci výuky podle potřeb žáků“ (Michalík, Baslerová, & Felcmanová, 2015b, p. 6).

Baslerová, Michalík a Monček (2015a) charakterizují jednotlivé stupně podpůrných opatření následovně:

- první stupeň: podpůrné opatření stanovuje sám učitel, z čehož vyplývá nutnost dobré obeznámenosti se vzdělávacími potřebami i osobností žáka. Při jejich stanovování je vhodná konzultace s pracovníky školního poradenského pracoviště, případně školského poradenského zařízení. Je vycházeno z rozboru školních prací, informací od rodičů, zdravotního stavu žáka apod. Z velké části jsou tato podpůrná opatření preventivní. V konkrétní rovině se jedná např. o úpravu zasedacího pořádku, stanovení odlišných limitů pro plnění školní práce, testů, k běžně užívaným učebnicím může učitel doplnit materiály sloužící k vizualizaci učiva apod.;
- druhý stupeň: od tohoto stupně je již nutné stanovení podpůrného opatření v konkrétní podobě ze strany školského poradenského zařízení a školy taktéž dostávají příspěvky na jejich realizaci. Příkladem může být opět úprava zasedacího pořádku, upravení doby přímé práce se žákem, volba konkrétních výukových metod, užití rozšířené formy hodnocení (důležité je soustředit se na podporu žáka, ve větší míře užívat hodnocení směřující ke zvýšení motivace k práci, posílení sebevědomí – tj. nesoustředit se na výsledek, ale spíše přístup, ocenit snahu žáka, jeho pečlivost atd.). Jak autoři dále doplňují, stanoven může být individuální vzdělávací plán či lze využít sdíleného asistenta;
- třetí stupeň: v praxi je většinou žák vzděláván podle individuálního plánu, ve výuce bývají využívány speciální učebnice, kompenzační, rehabilitační pomůcky, přidělen může být asistent pedagoga. Většina těchto podpůrných opatření již klade zvýšený

nárok na učitele, neboť jejich využití se odráží v organizaci a průběhu vzdělávání, možností je i snížení počtu žáků ve třídě;

- čtvrtý stupeň: autoři konstatují, že čtvrtý stupeň podpůrných opatření již vždy značí mimo jiné vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami dle individuálního plánu. Do výuky jsou zařazeny předměty speciálněpedagogické péče, které zajišťuje pedagog s příslušnou kvalifikací. Užívány jsou speciální pomůcky (např. počítač, speciální klávesnice), mnohdy i náhradní formy komunikace (příkladem je AAK, tj. alternativní a augmentativní komunikace užívaná např. u žáků s poruchami autistického spektra). Ve třídě často působí dva pedagogové či spolupracují učitel a asistent pedagoga;
- pátý stupeň: druhý pedagog je již nutností, obsah učiva bývá výrazně upraven, redukován.

Z tematické zprávy České školní inspekce (ČŠI) mapující mimo jiné užívání podpůrných opatření ve školách ve školním roce 2017/2018 vyplynulo, že na základních školách je z podpůrných opatření využíván nejčastěji individuální vzdělávací plán, hojně se též jedná o užívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání, využívání asistenta pedagoga. Ve většině případů (89 %) jsou podpůrná opatření v doporučeních vydaných školským poradenským zařízením popsána srozumitelně, v 11 % případů však byly zjištěny nedostatky, a to jak z hlediska jejich popisu, tak i určení rozsahu nebo obsahu stanovených podpůrných opatření, která se jevila školám a učitelům jako nedostatečná, s ohledem na efektivní vzdělávání žáků se SVP (ČŠI, 2018).

Dle § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb., poskytuje asistent pedagoga učiteli podporu při vzdělávání žáků se SVP, a to v rozsahu stanovených podpůrných opatření. K jeho náplni práce patří přímá pedagogická činnost. Žák se SVP je podporován nejen v rámci výuky, kdy je primárně sledováno dosahování vzdělávacích cílů, ale asistent pedagoga pomáhá i s přípravou na výuku, může provádět výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků, podporuje sociální dovednosti žáka, pomáhá žákovi s adaptací na školní prostředí a jeho role je též klíčová při začleňování žáka se SVP do třídního kolektivu.

Zcela zásadní je, aby učitel a asistent pedagoga tvořili dobře spolupracující tým, v němž je nutné klást důraz na plánování práce, otevřenou komunikaci, včetně dostatečného zohlednění zpětné vazby. Pokud si tito aktéři inkluzivního vzdělávání nemohou důvěřovat a vzájemně se na sebe spolehnout, má tato skutečnost negativní

dopad nejen na vzdělávání žáka se SVP, ale též na efektivitu práce ve třídě a její třídní klima (Dean, 2005). V tomto ohledu je významná role učitele ve třídě, který musí asistenta pedagoga informovat o všech potřebných aspektech výuky. Učitel je také tím, kdo určuje směr spolupráce, zároveň by měl být nápomocný asistentovi pedagoga, neboť ne vždy mají tito pracovníci potřebné znalosti a zkušenosti, resp. vzájemná spolupráce je vždy individuální a bývá cestou hledání potřebného kompromisu a konsensu: je nutné vyjasnit si vzájemné role, očekávání a pochopitelně i cíle vzdělávání žáka i působení asistenta pedagoga ve třídě, neboť ten může intervenovat i ve prospěch jiných žáků ve třídě, včetně dalších žáků se SVP (Stakes, & Hornby, 2012).

Kvalita práce asistenta pedagoga je důležitá, nicméně jen stěží bude efektivní, pakliže bude např. v rozporu s tím, jaká je koncepce výchovně-vzdělávacího přístupu učitele ve třídě. Má-li být inkluzivní vzdělávání efektivní, včetně jeho realizace s využitím asistenta pedagoga, klíčový je podle Sokal (2012) postoj učitele ve třídě vůči inkluzi, včetně další osoby, která s pedagogem ve třídě působí a má vliv na žáky.

Asistent pedagoga podle Kendíková (2017) vychází primárně ve své práci z individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který zpracovává škola, a to na žádost zákonného zástupce žáka či na základě doporučení školského poradenského zařízení. Lhůta pro jeho vypracování činí jeden měsíc od podání žádosti doručení doporučení. Jak autorka dále doplňuje, jedná se o závazný dokument vycházející ze školního vzdělávacího programu a je součástí dokumentace žáka ve školní matrice. Obsahuje mimo jiné identifikační údaje žáka, informace o konkrétních přiznaných podpůrných opatřeních, poskytovaných školou. Jedná se o dokument, který je značně podrobný, což je dáno i tím, že se stává de facto návodem, jak s žákem pracovat, jakým oblastem je zapotřebí věnovat náležitou pozornost, aby byla naplněna premisa dosahování vzdělávacích možností žáka. V IVP jsou tedy obsaženy údaje o úpravách obsahu vzdělávání, jeho časovém a obsahovém rozvržení, úpravách metod, forem a hodnocení žáka, případně i o úpravách výstupu ze vzdělávání. Zároveň je v dokumentu obsaženo jméno pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola při vzdělávání žáka spolupracuje. Školské poradenské zařízení je povinno jednou ročně provádět vyhodnocení naplňování individuálního vzdělávacího plánu, což tedy také mimo jiné podle autorky obnáší nutnost IVP neustále aktualizovat, v návaznosti na případných změnách v okolnostech vzdělávání žáka se SVP. Je také nezbytné, aby byli s individuálním vzdělávacím plánem seznámeni všichni pedagogové, kteří vyučují konkrétního žáka se SVP.

Jak zdůrazňuje Knotová (2014), intervence ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve smyslu určování neoptimálnějšího přístupu k jejich vzdělávání, včetně stanovení podpůrných opatření, by neměly být záležitostí pouze rodičů nebo učitelů, kteří mají žáka ve třídě. Je nezbytné, aby škola věnovala pozornost poradenské činnosti, která neobnáší pouze řešení případných obtíží žáků, ale i aktivity preventivní. Obzvláště u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je důležité zachytit prvotní obtíže, k čemuž slouží depistáž ze strany školy. Autorka doporučuje, aby byl při zápisech do první třídy přítomen i školní speciální pedagog, jehož úkolem není stanovit diagnózu. Závěry z depistáže by měly být podnětem pro zahájení preventivních opatření ve škole i v rodině. Pozornost je vhodné věnovat zejména žákům s odloženým nástupem školní docházky, dětem s komunikačními nedostatky, obtížemi v motorice apod. Speciální pedagog může rodičům, ovšem vhodným způsobem, s citem a taktikou, doporučit návštěvu školského poradenského zařízení. Zároveň by měl speciální pedagog nastavit parametry spolupráce s učiteli žáků, obdobně učitelé by měli navázat úzkou spoluprací s rodiči žáků.

2 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Následující kapitola je věnována problematice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V úvodu je termín blíže popsán, včetně současného přístupu k tomu, jaká terminologie je považována za vhodnou, neboť princip inkluzivního vzdělávání podporuje diverzitu, která je vnímána jako přínos, zatímco poukázání na specifika některých žáků mohou vést ke zcela opačným účinkům.

Dále je nastíněno vzdělávání těchto žáků v hlavním a speciálním vzdělávacím proudu, včetně uvedení aktuálních statistik vyjadřujících, kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v současné době na českých základních školách ocitá.

V závěru kapitole jsou blíže charakterizovány vybrané skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to zejména ty, kterým byla věnována pozornost i v rámci realizace vlastního výzkumu popsaného ve druhé části diplomové práce.

2.1 Charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak vysvětlují Hájková a Strnadová (2010), termín speciální vzdělávací potřeby odkazuje k rozdílu, který panuje mezi úrovní chování dítěte nebo jeho školním výkonem a tím, co je od něj očekáváno, většinou ve vztahu k určité normě. Nicméně stanovit tuto normu není podle autorek snadné. Kritériem bývají v předškolním věku vývojové škály, v období školního věku se jedná o kurikulum.

Kratochvílová (2013) uvádí, že termín speciální vzdělávací potřeby vznikl v 70. letech minulého století a je spojen s integrativní pedagogikou, nikoliv pedagogikou inkluzivní. Užívání tohoto konceptu tak není zcela vhodné, neboť daný výraz je diskriminující, vede k nálepkování a utváření stereotypů, a to i na straně pedagogů. V zahraničí se užívají nověji i jiné pojmy, jako např. žák s rozmanitými schopnostmi, žák s bariérami na cestě k učení a participaci, žák s potřebou podpůrných opatření apod.

Podobně i Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015a) konstatují, že termín speciální vzdělávací potřeby je nevyhovující, vhodnější je zvýraznit u těchto žáků potřebu poskytování podpůrných opatření nebo obecně speciálněpedagogické podpory. V základní rovině pochopitelně podle autorů platí, že každý žák je jedinečný, tedy i každý žák má speciální vzdělávací potřeby. Nicméně v prostředí českých tento termín zůstává, obdobně jako setrvává i kategorizace těchto žáků do tří velkých skupin, kterými jsou zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění. V mnoha

případech následně nastávají podle autorů situace, kdy je žák přiřazen do některé z těchto skupin, která ovšem neodpovídá např. tomu, jak je případné onemocnění či postižení pojímáno ve zdravotnictví, s ohledem na jeho závažnosti. V důsledku toho se žákům nedostává potřebné podpory a pomoci v souvislosti s jejich vzděláváním. Kategorie sociálního znevýhodnění je podle autorů velmi stigmatizující a jako problematická se jeví i kategorie žáků se zdravotním postižením, neboť naopak do této skupiny jsou řazeni žáci s vývojovými poruchami učení a chování, kterých je ve školství dvacet až čtyřicet tisíc, přičemž ve skutečnosti se u nich nedá hovořit o zdravotním postižení, ale o zdravotním znevýhodnění.

Obecně žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují zvýšenou péči. Ve vzdělávání mají nárok na podpůrná, ale též vyrovnávací opatření ve vzdělávání. Vyrovnávací opatření značí: využívání pedagogických a speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání pedagogických služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga (Kendíková, & Vosmik, 2013, p. 7).

Charakteristika podpůrných opatření byla podána v předchozí kapitole. Jak dále vysvětlují Michalík, Baslerová a Felcmanová (2015a), pro vzdělávání těchto žáků je základní legislativní vymezení ve školském zákoně, v němž je žákům přiznáno vytvoření podmínek vzdělávání dle jejich vzdělávacích potřeb. Je nutné zohledňovat jejich specifika i při přijímání na školy, ukončování vzdělávání, průběžném hodnocení vzdělávání, tito žáci mají bezplatně nárok na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení, též jim musí škola bezplatně poskytovat např. učebnice nebo kompenzační pomůcky. Žáci se zdravotním postižením se mohou vzdělávat podle upravených vzdělávacích programů ve školách nebo třídách.

2.2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním a speciálním segmentu vzdělávání

Až do roku 1989 byl koncept speciálního segmentu vzdělávání poměrně značně rozvíjen, existovaly speciální školy, které se profilyovaly dle svého zaměření, tj. jednalo se o školy pro žáky se smyslovými postiženími (zrakové, sluchové), pro žáky s tělesným postižením, dále školy pomocné, zvláštní pro žáky se zdravotním postižením apod. V důsledku rozvíjení inkluzivního vzdělávání však počet speciálních základních a

středních škol postupně klesá, žáci, kteří by v minulosti relativně automaticky navštěvovali speciální segment vzdělávání, jsou v současné době stále častěji začleňováni do hlavního vzdělávacího proudu. Speciální pedagogika se také stále více uplatňuje v hlavním vzdělávacím proudu, zároveň učitelé z běžných škol rozšiřují své poznatky z této oblasti (Eliášková, 2018).

V současné době se mohou žáci se SVP vzdělávat ve školách pro žáky se SVP, v běžných školách nebo ve speciálních třídách, které existují jak ve školách pro žáky se SVP, tak i ve třídách běžných. Dle ČSÚ (2018) ve školním roce 2017/2018 existovalo 332 škol pro žáky se SVP, ve školním roce 2007/2008 bylo těchto škol 435. Naopak počet běžných škol v daném období narostl: ve školním roce 2007/2008 se jednalo o 2 876 škol, ve školním roce 2017/2018 o 3 531 škol. Co se týká vzdělávání žáků se SVP ve školním roce 2017/2018, ve speciálních třídách škol pro žáky se SVP se vzdělávalo 21 953 žáků, ve speciálních třídách v běžných školách se jednalo o 5 259 žáků a v běžných třídách v běžných školách o 68 419 žáků. Pro srovnání, ve školním roce 2007/2008 se vzdělávalo v běžných třídách běžných škol pouze 36 085 žáků se SVP.

Velkým tématem spojeným se zaváděním inkluze do českého školství je připravenost učitelů na tuto změnu. Mnozí žáci se SVP se v hlavním vzdělávacím proudu ocitají i před těmito změnami (např. žáci se specifickými poruchami učení), nicméně na edukaci některých skupin žáků nebyli a patrně stále nejsou pedagogové dostatečně připraveni. Adamus (2018) realizoval výzkum na vzorku 101 učitelů 1. stupně základních škol v hlavním vzdělávacím proudu, zaměřený na zjištění připravenosti těchto pedagogů na edukaci žáků s poruchami autistického spektra (PAS). Z výzkumu vyplynulo, že oslovení učitelé nejsou s touto problematikou dostatečně obeznámeni, zároveň však nevykazují výraznější snahu získat potřebné znalosti a dovednosti k edukaci těchto žáků. K dispozici je další vzdělávání pedagogických pracovníků, kdy je tedy možné účastnit se seminářů, konferencí apod. zaměřených na vzdělávání žáků s PAS, někteří učitelé využívají samostudia. Vycházejí tak především ze znalostí speciální pedagogiky, která je ovšem v základu pedagogického studijního oboru zastoupena malou, nedostatečnou měrou, s ohledem na probíhající inkluzivní vzdělávání, učí se tyto žáky vzdělávat přímo v praxi, kdy je učí ve třídě. Výzkumem bylo mimo jiné zjištěno, že více než čtvrtina oslovených pedagogů nedisponuje žádnými znalostmi o tom, jak žáky s PAS vzdělávat.

Získat do škol skutečně kvalitní učitele vychází podle Spooner (2005, in Malin, 2012) z několika základních premis, které musí být naplněny. V úvodu je zapotřebí věnovat značnou pozornost výběru vhodných kandidátů, tedy uchazečů o studium

na vysoké škole, v pedagogickém oboru. Podobnou kvalitu je zapotřebí zajistit také u pedagogů, které budoucí učitele vzdělávají. Tito pedagogové by měli být vybaveni nejen poznatky z praxe, ale též potřebným teoretickým zázemím týkajícím se toho, jak učit. V rámci studia je nutný velký rozsah praxe studentů ve školách, aby mohli budoucí učitelé již průběžně budovat a rozvíjet efektivní pedagogické strategie, kompetence, a to v rámci konkrétního stupně vzdělávání, se zohledněním různých vzdělávacích možností, které žáci mají. Při vstupu do praxe je zapotřebí mentoring, tedy průvodcovství prostřednictvím uvádějícího učitele. V samotných školách by měli být učitelům k dispozici nejmodernější učební technologie, učitel by měl mít zájem se profesně dále rozvíjet a zdokonalovat ve své profesi. Zároveň by mělo být samozřejmostí neustálé, systematické vyhodnocování efektivity studijních oborů, v nichž jsou budoucí učitelé vzděláváni.

V kontextu těchto požadavků jsou zcela opačně směřující plány MŠMT, aby na druhém stupni základních škol a též na školách středních mohli vyučovat lidé s vysokoškolským vzděláním, kteří ovšem nevystudovali pedagogickou fakultu. Přípravována je novela o pedagogických pracovnících, v níž by byla tato možnost zakotvena. Proti záměru MŠMT jsou školské odbory a zástupci pedagogických fakult, naopak Asociace ředitelů škol s tímto plánem souhlasí. V současné době je požadováno, aby měli učitelé pedagogické vzdělání. V návrhu je zakotveno, že by se těmito lidem dostávalo po dobu dvou let podpory a dohledu zkušenějšího kolegy, navíc by si musel dotyčný do tří let doplnit pedagogické vzdělání, a to v rámci celoživotního vzdělávání, nebo na pedagogické škole. Na pozici učitelů by mohli nastoupit lidé s magisterským vysokoškolským vzděláním, učili by všeobecné předměty, jako je matematika, český jazyk, hudební výchova. Na středních školách by navíc mohli působit i lidé bez vysokoškolského vzdělání, pokud by se jednalo o odborníky z praxe, s minimálně pětiletou praxí v oboru. Odborný výcvik by mohli vést absolventi učebních oborů s výučním listem. Nicméně do určité míry se jedná o legalizaci současné praxe, kdy mohou nastávat výjimky, při nichž již dnes působí na školách na pozici učitele lidé bez pedagogického vzdělávání, a to do té doby, než tamější ředitel dokáže získat kvalifikovaného učitele. Jedná se o reakci na nepříznivou situaci v českém školství, v němž chybí učitelé, více než polovina stávajících pedagogů je starších 45 let, v budoucnu tedy přestanou být ekonomicky aktivní, zatímco nových učitelů do školství příliš mnoho nepřichází (ČTK, 2019).

Učitel ovšem není jediným klíčovým aktérem inkluzivního vzdělávání. Velmi důležité je též, jaké podmínky jsou pro inkluzi zajištěny. Speciální pedagožka Jana Bradley, působící profesně v USA, popisuje, jak funguje tamější inkluzivní vzdělávání, které bylo zavedeno v polovině minulého století a dnes je normou, o níž veřejnost nijak nepochybuje, neboť jiný systém nezná. Dle Bradley je české inkluzivní vzdělávání teprve na svém počátku, chybějí zejména odborníci a dostatečné finanční zajištění inkluze, což ji činí zátěží pro všechny zúčastněné. V USA se dětem, které se narodí s postižením, dostává od narození speciální péče od řady odborníků. Doporučení k patřičné intervenci může dát i rodič. Rodině se dostává odborné pomoci ze strany speciálních pedagogů, fyzioterapeutů, ergoterapeutů, k dispozici je komunikační terapie, sensorická terapie apod. Od tří let má takové dítě nárok na bezplatné vzdělávání ve spádové škole, v němž mu musí být zajištěny podmínky ke vzdělávání, které obnášejí i velmi nákladnou speciálněpedagogickou intervenci. Pakliže tyto podmínky nedokáže škola zajistit, musí dítěti poskytnout vlastní úhradou vzdělávání v soukromé škole, která je na tyto žáky připravena, disponuje např. sensorickou tělocvičnou apod. Spádová škola hradí i převoz dítěte z domácího prostředí do speciální školy. Rodiče mají právo požadovat, aby se dítě vzdělávalo ve speciální škole. Sporné případy řeší soud, škola většinou dříve ustoupí, neboť soudní náklady, které by následně musela hradit v případě prohraného sporu, jsou velmi vysoké. V tomto systému neexistují žádné speciální školy pro žáky s lehkým postižením. Nedochozí ovšem ani k tomu, že by v běžné třídě byl např. jen jeden žák vyžadující speciální péči. Ve školách běžně působí speciální pedagogové, kteří s těmito žáky pracují, existují v nich také učebny pro žáky, které potřebují speciální péči. Celkově je americký školní systém více orientován na vycházení vstříc individualitě každého žáka, kdy žáci studují konkrétní předmět v různých ročnících, dle svých možností a schopností. V jedné běžné třídě působí učitel, speciální pedagog, případně asistenti, žáci mohou být vzdělávání ve speciálních učebnách, jsou vzdělávání dle individuálního plánu, tedy různou měrou jsou ve třídě s ostatními žáky. Ve škole navíc pracují fyzioterapeuti, ergoterapeuti, odborníci na komunikaci, specifické poruchy učení a chování, sociální pracovníci, výchovní poradci, zdravotníci. Umístění dítěte do školy, v níž odborníci chybí, není dle Bradley inkluzí, současný stav nazývá nefunkční desegregací, u níž je zcela přirozené a pochopitelné, že vede spíše k negativnímu postoji vůči inkluzi, zároveň může posilovat nevráživost veřejnosti vůči dětem s disabilitou (Hamplová, 2017).

Z výroční zprávy České školní inspekce za sledovaný školní rok 2017/2018 vyplynulo, že v 61 % navštívených základních škol jsou žákům poskytována podpůrná

opatření bez vypracování plánu pedagogické podpory. V plném rozsahu naplňovalo doporučení školského poradenského zařízení, týkajícího se vzdělávání žáka s využitím podpůrných opatření druhého nebo vyššího stupně, jen 83,4 % navštívených škol, k nejčastěji uplatňovaným podpůrným opatřením patřila úprava organizace, obsahu, hodnocení, metod a forem výuky (41,9 % škol). Školy navíc nejsou schopny odhalovat žáky nadané, učitelé se na tuto problematiku příliš nezaměřují. Navíc bylo shledáno, že míra individualizace a diferenciací ve třídách je velmi nízká, v 63,9 % hospitovaných hodin plnili žáci stejné úkoly, i když jen 3,3 % základních škol v současné době nevzdělává žáky se SVP, tudíž tento stav není možný, resp. je v rozporu s tím, jak je legislativně ukotveno vzdělávání těchto žáků. Nicméně i přes tyto nedostatky se téměř ve všech školách zlepšila kvalita vzdělávání žáků se SVP. Ze zprávy dále vyplývá, že rovné příležitosti ke vzdělávání jsou na základních školách poskytovány na výborné úrovni pouze u 15 % škol, u dalších 83,6 % škol se jedná o očekávanou úroveň (ČŠI, 2018).

Z analýzy přístupu obcí k inkluzi vyplynulo, že se zástupci obcí shodují s řediteli škol, že finanční zajištění inkluze je hlavní překážkou ve vzdělávání žáků se SVP, konkrétně chybí finanční prostředky na zajištění pozic psychologa nebo speciálního pedagoga, asistenta pedagoga, dále se jeví jako problematický vysoký počet žáků ve třídě, nedostatek prostředků na podporu žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním a na pomyslném pátém místě se umístila nepřipravenost učitelů na práci se žáky se SVP (ČŠI, 2018).

Česká republika přijala v roce 2009 do svého právního řádu *Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením*, v září roku 2016 vydal Výbor Organizace spojených národů (OSN) pro práva osob se zdravotním postižením komentář k inkluzivnímu vzdělávání, v němž je popsáno, co lze, a co naopak nelze považovat za inkluzivní vzdělávání: inkluzivním vzděláváním není současná, zcela běžná praxe v českém školském systému, v němž dochází k pouhému fyzickému začlenění dítěte se SVP do hlavního vzdělávacího proudu, aniž by zároveň nastaly doprovodné změny školního prostředí, podpora žáků se SVP. V komentáři je také zdůrazněno, že inkluzivní vzdělávání nevylučuje segment speciální. Žák se musí do určité míry přizpůsobovat podmínkám vzdělávání, nicméně daleko více se musí žákovi přizpůsobovat systém vzdělávání. Inkluze zároveň značí vzdělávání žáka v přátelském výukovém prostředí, v němž se může cítit bezpečně, podporován, vhodně stimulován, žák má možnost vyjadřovat svůj názor a funkční je též vrstevnická podpora. Cenění a respektování musí být nejen žáci, ale také učitelé.

Učitelům se musí dostávat systematického vzdělávání, zároveň by měla být rozvíjena úvaha, zda by se neměli speciální pedagogové a další odborníci, kteří působí ve speciálním segmentu vzdělávání, z něž je však patrný odliv žáků do hlavního vzdělávacího proudu, zařadit do hlavního vzdělávacího proudu, což by z dlouhodobého hlediska umožňovalo naplňovat premisu inkluzivního vzdělávání (Dušková, 2017).

Z uvedených poznatků je zřejmé, že nelze současný stav inkluzivního vzdělávání považovat za konečný. Vyvíjí se a je teprve na začátku. To ovšem v praxi také může znamenat, že pro některé skupiny žáků může být více nebo méně příznivý. Dále v textu detailněji popsána klasifikace žáků se SVP a vybrané skupiny žáků jsou více charakterizovány.

2.3 Rozdělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jak již bylo uváděno, dřívější rozdělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které není v současné době stále zcela opuštěno, znamenalo, podle Hájková a Strnadová (2010) rozdělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do tří skupin: žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Takto byla daná klasifikace uvedena ve školském zákoně. Do první skupiny patřili žáci s postižením mentálním, s postižením zrakovým, sluchovým, tělesným, žáci s vadami řeči. Dále se jednalo o souběžné postižení více vadami a žáky s poruchami autistického spektra. Poslední velkou skupinu zastupovali žáci s vývojovými poruchami učení a chování. Do druhé skupiny žáků se zdravotním oslabením byli řazeni žáci se zdravotním oslabením. Pozornost byla věnována dlouhodobé nemoci nebo lehčím zdravotním poruchám vedoucím k poruchám učení a chování, od čehož se odvíjel i požadavek na úpravu podmínek vzdělávání. Sociální znevýhodnění bylo dle autorek vnímáno jako rodinné prostředí s nízkou sociálně-kulturní úrovní, s rizikem ohrožení dítěte sociálně-patologickými jevy, dále se jednalo o žáky s nařízenou ústavní nebo ochrannou výchovou a též žáky se statutem azylanta.

Nicméně dne 1. září 2016 vstoupila v platnost novela školského zákona, která s sebou přinesla zásadní změny ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výše uvedená klasifikace nebyla užita, v § 16 bylo uvedeno nové pojetí žáků se SVP. To neznamená, že diagnóza zcela pozbyla smysl. Je důležitá pro pracovníky školských poradenských zařízení, kteří z ní vycházejí při stanovení rozsahu a obsahu podpůrných opatření (Horáčková, 2016).

Přesto však určité kategorie žáků se SVP existují. Dle MŠMT (n.d.) se jedná o žáky nadané a mimořádně nadané, kteří při adekvátní podpoře vykazují ve srovnání s ostatními žáky vysokou úroveň v jedné nebo více oblastí rozumových schopností, případně v oblasti schopností pohybových, uměleckých, manuálních či v sociálních dovednostech. Za žáky se SVP jsou považováni pouze v případě, že mají přidružené speciální vzdělávací potřeby. Jedná se o tzv. dvojí výjimečnost, kdy se k nadání přidružují specifické poruchy učení, poruchy pozornosti nebo Aspergerův syndrom), dále je nutné ve vzdělávání zohlednit žáky, jejichž mateřským jazykem není čeština, žáky pocházející z odlišných kulturních nebo životních podmínek (jedná se o dřívější sociální znevýhodnění). Zachována je kategorie žáků s potřebou ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu (jedná se z velké části o sloučení předchozích dvou skupin zdravotního postižení a zdravotního oslabení), zvláště jsou vyděleni z této skupiny žáci s vadami řeči (jedná se o narušenou komunikační schopnost, která se může objevovat při percepci nebo expresi řeči, nicméně do kategorie nepatří dle téhož zdroje poruchy mluveného slova, které neovlivňují porozumění řeči a jsou způsobeny jinými poruchami – příkladem je ráčkování nebo koktání. K vadám řeči patří afázie, dysfázie, dysartrie, dyslalie, mutismus a ataktická řeč u poruch mozečku). Poslední dvě velké skupiny představují žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování.

2.3.1 Žáci se specifickými poruchami učení

Dle Michalová (2016) zahrnují specifické poruchy učení (SPU) „heterogenní skupinu obtíží, které se projevují poruchami při osvojování a používání čtení, psaní, řeči, naslouchání, počítání, včetně možných dalších dysfunkcí typicky uváděných pouze v České republice“ (p. 7).

Jiný název, který je též pro tyto poruchy užíván, jsou vývojové poruchy učení nebo specifické vývojové poruchy učení, kdy je takto zdůrazněno, že obtíže v daných oblastech nejsou dány nedostatkem příležitostí k učení, neochotou žáků učit se, nejedná se ani o následek mentálního postižení apod., ale příčina je vrozená (Michalová, 2016).

Chinn (2019) doplňuje, že u těchto poruch je vždy etiologie spojena s dysfunkcí centrálního nervového systému, což ovšem neznamená, že se nelze setkat se SPU také u určitých specifických skupin žáků – jednat se může např. o mentální postižení, žáky se zrakovým postižením apod.). Ovšem v těchto případech se specifické poruchy učení objevují jako sekundární, přidružují se k primárnímu postižení dítěte, nejsou ale

důsledkem tohoto postižení. Podobně Šauerová, Špačková a Nejezchlebová (2012) uvádějí, že od SPU je zapotřebí odlišit tzv. nespecifické poruchy učení, kdy žáci s těmito poruchami taktéž mají obtíže při čtení, psaní, počítání apod., což je ovšem v tomto případě dáno vlivy vnějšího prostředí, v němž dítě vyrůstá (nízká socio-kulturní úroveň rodiny), ale i nevhodně zvolenou výukovou metodou apod.

Ke specifickým poruchám učení patří dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie a dysmúzie, kdy poslední tři poruchy jsou českým specifikem. Předpona dys značí funkci nedostatečně vyvinutou, neúplně vyvinutou, slova za danou předponou následně blíže určuje, o jakou funkci se jedná (Michalová, 2016).

Je velmi důležité, aby byla porucha včas odhalena, neboť následně se rozšiřují možnosti reedukace, nápravy, tedy zmírnění či odstranění obtíží. V opačném případě má porucha značný vliv na úspěšnost jedince v dospělém životě (studijní úspěchy, uplatnění na trhu práce). Příčinou bývá postižení konkrétní oblasti v mozku, která souvisí s osvojením určité dovednosti, tedy např. čtení. Dyslexie je ve spojitosti s poškozením v temporálním laloku, dysortografie s postižením ve frontálně-centrální oblasti apod. V Mezinárodní klasifikaci nemocí MNK-10 jsou tyto poruchy uváděny jako specifické vývojové poruchy školních dovedností, a to pod kódem F81, kdy se jedná o specifickou poruchu čtení (F81.0), specifickou poruchu psaní a výslovnosti (F81.1), specifickou poruchu počítání (F81.2), smíšenou poruchu školních dovedností (F81.3), jinou vývojovou poruchu školních dovedností (F81.8) a vývojovou poruchu školních dovedností, nespecifikovanou (F81.9). V rámci diagnostiky je zapotřebí určit i případné další obtíže, neboť SPU se může vyskytovat i např. v kombinaci s obsedantně-kompulzivní poruchou. Diagnostiku provádějí odborníci ve školských poradenských zařízeních, nicméně je zapotřebí, aby byli učitelé všímaví. Jakmile si pedagog všimne nerovnoměrných výkonů v různých předmětech, tedy např. v matematice (českém jazyku) a předmětech, které primárně nehodnotí konkrétní schopnost, dovednost (číst, psát), lze tedy usuzovat na intelekt v pásmu normy, vždy by měl zpozornět, navrhnout zákonným zástupcům žáka návštěvu školského poradenského zařízení (Fischer & Škoda, 2014). Dále v textu jsou stručně vybrané poruchy charakterizovány.

Žák s dyslexií mívá potíže naučit se číst s využitím běžných výukových metod. Je pro něj obtížné zapamatovat a rozpoznat jednotlivá písmena, zejména jedná-li se o slova písmena tvarově podobná (b-d, s-z, t-j). Obtíže se vyskytují také při rozlišování zvukově podobných hlásek (b-p, a-e-o), čímž je narušena schopnost spojovat hlásky ve slabiky,

číst souvisle slova, věty. V anamnéze může být přítomen narušený vývoj řeči, který by měl být v ideálním případě diagnostikován již v předškolním věku (Bartoňová, 2012).

Jak dále vysvětluje Michalová (2016), obtíže se čtením mají následně negativní dopad na rozvoj vztahu žáka ke čtení, což není překvapující, neboť tito žáci často selhávají, dosahují ve srovnání se svými vrstevníky horších školních úspěchů. Učení je pro ně náročné, trvá dlouhou dobu, je unavující, nárokuje velkou měrou paměť. I když se jedinci daří relativně dobře text přečíst, mívá potíže při porozumění jeho obsahu, významu. Tím dochází i ke snižování motivace k učení. Pokorná (2010) soudí, že je však zapotřebí důsledně se věnovat reedukaci, nesouhlasí s úlevami ve smyslu nižších nároků při maturitní zkoušce na střední škole, resp. konstatuje, že pokud obtíže žáka přetrvávají i na střední škole, jedná se pouze o důsledek nevhodně realizované reedukace. Podle autorky je možná náprava SPU i v dospělém věku.

Lawrence (2009) upozorňují na významnou skutečnost související s výskytem SPU u žáků, kterou je nízké sebepojetí. To vzniká v důsledku srovnávání žáka s SPU s vrstevníky, kteří za menšího úsilí dosahují mnohem lepších školních výsledků, přičemž žák je s nimi často srovnáván jak rodiči, tak i učiteli, zejména do doby, než je porucha diagnostikována. Samotné dítě si také přeje, v rámci svého ideálního Já, dosahovat lepších školních výsledků. Velmi brzy si všimne, že významní dospělí přisuzují školnímu úspěchu velký význam, a touží tedy získat jejich přízeň a ocenění tím, že budou v dané oblasti dosahovat dobrých či co nejlepších výkonů. To však vzhledem k výskytu poruchy nelze. Opakovaná selhání vytvářejí frustraci, která se opět promítá do sebepojetí dítěte. Výsledkem může být celkově snížená motivace jedince nejen k učení, ale celkově k tomu být aktivní, vyvíjet úsilí při dosahování určitých cílů, či již při stanovování životních cílů. Jak autoři zdůrazňují, v tomto ohledu je nejen velmi důležitá včasná diagnostika, ale též vhodný přístup dospělých (učitelů, rodičů), kteří by se měli zaměřovat na posilování sebepojetí dítěte, oceňovat jeho úsilí, nikoliv se soustředit na samotný výsledek školní práce.

Dysgrafie se týká grafického projevu, tj. napodobení tvaru písmen, číslic, jejich spojení, celkové úpravy psaného projevu. Písmo žáka s dysgrafií bývá neuspořádané, obtížně čitelné, typický je silný přítlak. Žák křečovitě drží psací nástroj, což jej mimo jiné unavuje. Obtíže vycházejí z oblasti motoriky. Dysgrafické obtíže se následně promítají do všech předmětů, včetně matematiky (Šauerová, Špačková, & Nejezchlebová, 2012). V psaní (tedy i v diktátech) se v důsledku dysgrafie objevuje mnoho chyb. Žáci mohou

psát obrácené tvary písmen a číslic, zpřeházet pořadí písmen ve slově, ponechávat v textu nedokončená slova, střídat různé velikosti písma, kurzívu apod. (Whitaker, 2010).

McBride (2019) zdůrazňuje, že v důsledku obtíží s psaním se u těchto žáků mohou objevovat též potíže v oblasti paměti, což je vysvětlováno zvýšeným zatížením kapacity např. pracovní paměti, která je významným způsobem zaměstnána tím, jak žák věnuje pozornost psaní jednotlivých písmen. Samotný fyzický akt psaní je pro tyto žáky náročný, omezeny jsou tedy možnosti kognitivních procesů nutných pro zvládnutí úkolů (napsání dlouhé eseje apod.). Nutné je tedy celý proces psaní rozkládat do dílčích částí, tedy postupně přecházet od psaní písmen k psaní textu, je vhodné pracovat s žáky tak, aby nejprve věnovali pozornost naplánování si toho, co mají nebo chtějí napsat, následuje sepsání důležitých myšlenek, a teprve poté je kompletován a dokončován celý text.

Specifickou poruchou pravopisu je dysortografie. Dochází k záměně krátkých a dlouhých samohlásek, tvrdých a měkkých slabik, záměně sykavek, vynechávána je diakritika. Záměny, které se projevují např. ve školních diktátech, bývají často přenášeny i do čtení, což značí nedokonalé rozlišování tvarů (Vališová & Kasíková, 2007).

Pešová a Šamalík (2006) vysvětlují, že dyskalkulie je specifická porucha počítání. Žák se naučí počítat pouze se značnými obtížemi, nebo téměř vůbec, což je dáno i tím, že se u jedince vyskytuje také narušené abstraktní myšlení, porozumění symbolům, tj. vyšší kognitivní funkce. Existuje více forem dyskalkulie, např. verbální (žák má potíže s pojmenováním čísel, matematických znaků), letická (obtíže při čtení čísel, pojmenování vztahů), operacionální (potíže s matematickými operacemi). Rozlišuje se také akalkulie, což je ztráta již nabytých schopností týkajících se počítání, kalkulastie, u které má žák má méně závažné potíže v počítání, zapříčiněné sociálně (tj. v tomto případě se jedná o nespecifickou poruchu učení), hypokalulie, kdy jsou obtíže v počítání jen velmi mírné a oligokalkulie, která se vyskytuje se u žáků se sníženými rozumovými předpoklady.

Dyspinxie je specifická porucha kreslení, u které bývá příčinou motorická neobratnost, dysmúzie je specifická porucha hudebních schopností (porucha se týká vnímání hudby její reprodukce) a dyspraxie, tj. specifická porucha motorické obratnosti či motorické funkce. Jedinec mívá potíže v koordinaci pohybů, a to i při běžných činnostech, nicméně porucha se může promítat i do oblasti psaní, čtení, potíže jsou patrné i v rámci tělesné výchovy. Tito žáci ve větší míře trpí obezitou nebo nadváhou jako důsledkem nechuti věnovat se pohybovým činnostem, v nichž mají deficit (Šauerová, Špačková, & Nejezchlebová, 2012).

2.3.2 Žáci se specifickými poruchami chování

Co se týče specifických poruch chování (SPCH), dle Šauerová, Špačková a Nechlebová (2012) se porucha projevuje zejména v oblasti vztahů. Příčinou je oslabení nebo změna v centrální nervové soustavě. Rozlišuje se porucha pozornosti (ADD) nebo porucha pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). Autorky doplňují, že se dříve pro specifické poruchy chování užíval termín lehká mozková dysfunkce.

Žáci mívají potíže v pozornosti, nicméně tento deficit, resp. narušení pozornosti má negativní dopad na chování žáků, zejména je-li přítomna i hyperaktivita. Žák je schopen se na zadaný školní úkol soustředit pouze po relativně krátkou dobu, obtíže se zvyšují s náročností úlohy a též v případě, že daný úkol žáka nezajímá, je pro něj nezáživný. Kromě toho je přítomna také impulzivita. I v důsledku prožívané frustrace dochází k neobvyklým, často sociálně nepřijatelným reakcím. Jedná se o žáky, pro které je charakteristická hlučnost, velká hovornost, narušují prostor druhých (Fischer & Škoda, 2014).

Zelinková (2015) doplňuje, že žáků s ADD bývá ve školním prostředí více než žáků s ADHD. Ve výuce je patrná nepozornost, obtíže se zaměřením pozornosti na zadaný úkol se vyskytují u žáků s ADHD, u kterých navíc bývají častěji přidruženy specifické poruchy učení.

Pfiffner (2007) uvádí, že se v rámci ADHD rozlišují subtypy, je-li přítomna narušená pozornost, impulzivita a hyperaktivita, jedná se o kombinovaný typ, u kterého je navíc ve větší míře zastoupena agresivita. Tito žáci bývají dominantní, kontrolující, vydávají příkazy, berou věci druhým lidem, podvádějí, mění pravidla hry či dohodnutého jednání, pakliže jim přestane vyhovovat. Ve třídě ruší ostatní žáky, obtěžují spolužáky, kteří se chtějí soustředit na školní práci. Jejich komentáře mohou být necitlivé, zraňující, což je dáno i tím, že si často nejsou vědomi toho, jaké jejich chování je, nemají jej příliš pod kontrolou. Emoční reakce bývají silné, narušují prostor druhých, nedodržují hranice. Pouštějí se do excesivních fyzických aktivit. Všechny tyto projevy vedou k obtížím v sociálním chování, resp. mají za následek nízkou četnost sociálních kontaktů, vrstevníci se jim mohou vyhýbat, případně se sdružují s žáky s obdobným jednáním, čímž jsou nevhodné vzorce chování posilovány. Dívky se vyznačují menší fyzickou agresivitou. Pokud se porucha týká pouze narušené pozornosti, obtíže v kontaktech s vrstevníky bývají menší, přesto i tito žáci bývají mnohem méně začleněni do třídního kolektivu,

ovšem oproti kombinovanému typu bývají tito jedinci spíše plaší, tišší, zůstávají stranou třídního kolektivu.

2.3.3 Žáci s mentálním postižením

Za mentální postižení je považován stav zastaveného nebo neúplného vývoje, pro který je charakteristické snížení intelektových schopností, kdy se jedná zejména o schopnosti kognitivní, poznávací, řečové, motorické a též sociální dovednosti. K mentálnímu postižení, které bylo v minulosti označováno jako mentální retardace, se často přidružují další poruchy, a to v rovině fyzické, smyslové i duševní, přičemž prevalence duševních poruch je u mentálního postižení přibližně třikrát až čtyřikrát častější, než je tomu v běžné populaci. Narušeno bývá také adaptivní chování, obtíže se stupňují v závislosti na míře postižení (Valenta, Michalík, & Lečbych, 2012).

Dělení v MKN-10 vychází podle Valenta (2018) jak z míry postižení, tak i z hlediska struktury inteligence, schopnosti adaptability jedince. Rozlišováno je lehké mentální postižení, dříve označované jako debilita, kdy se inteligenční kvocient (IQ) jedince pohybuje v pásmu 50-59 hodnoty IQ. Středně těžké mentální postižení značí IQ v rozsahu 35-49, dřívější název byl imbecilita. Jak autor vysvětluje, tyto termíny již nadále užívány nejsou, neboť získaly pejorativní konotaci. Těžké mentální postižení je spojeno s hodnotou IQ 20-34, dřívější název byl idioimbecilita nebo idiocie. Dále se jedná o hluboké mentální postižení, IQ jedince je v tomto případě nižší než 20. V případě obtížné diagnostiky, což se týká osob, u nichž je přítomno více druhů poruch, tudíž potřebná a plná diagnostika není možná, se užívají též diagnózy jiné mentální postižení či nespecifické mentální postižení.

Pešová a Šamalík (2006) vysvětlují, že školní úspěch, tedy i možnost navštěvovat běžnou základní školu, závisí na stupni postižení žáka. Jedná-li se o horní hranici postižení, tito žáci mohou poměrně dobře v běžné škole uspět, byť pochopitelně kladný průběh inkluze závisí velkou měrou na podmínkách vzdělávání. Jak autoři dále vysvětlují, učení těchto žáků je založeno zejména na mechanické paměti. Pokud je žák vzděláván podle individuálního plánu, lze uzpůsobit vzdělávání možnostem a potřebám žáka. Dle téhož zdroje mohou žáci s lehkým mentálním postižením navštěvovat i střední školu, resp. jedná se o učební obor na středním odborném učilišti. Složitější situace nastává při závažnějším narušení kognitivních schopností nebo v případě, kdy školní práce vyžaduje užívání jiných mechanismů, než je jen mechanická paměť. Zapotřebí je

uzpůsobit přístup k těmto žákům, tedy využívat podpůrná opatření. Žáka není vhodné zatěžovat dlouhými domácími úkoly, mnohem vhodnější je, pokud se jedinci dostává kvalitní náplně volného času. Při větší únavě se u těchto jedinců objevují poruchy nálady, ale i agresivita, resp. vztek, úzkost, přítomny bývají také somatické obtíže. Na prvním stupni základní školy probíhá relativně dobře také začleňování těchto žáků do třídního kolektivu, ovšem s přechodem na druhý stupeň jsou již zřetelnější rozdíly v psychosociálním vývoji dětí, žáci s mentálním postižením mohou být vyloučeni z třídního kolektivu, objevují se i případy šikany. Jak autoři shrnují, při edukaci těchto žáků je velmi důležitá role učitele, který si musí všimnout možných začínajících obtíží, ideálně by jim měl předcházet, při výskytu zavčas řešit.

2.3.4 Žáci s poruchami autistického spektra

Poruchy autistického spektra (dále též jako PAS) jsou v současné době řazeny k pervazivním vývojovým poruchám, tj. postižení prostupuje celou osobností a je patrné v případě řady forem PAS již v raném dětství. Klasifikace PAS je dvojitá: v Mezinárodní klasifikaci nemocí MNK-10 je rozlišen dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, jiná dětská dezintegrační porucha, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby, Aspergerův syndrom, jiné pervazivní vývojové poruchy a pervazivní vývojová porucha NS. V americkém diagnostickém a statistickém manuálu duševních poruch DSM-IV se nachází pouze autistická porucha, Rettův syndrom, dětská dezintegrační porucha, Aspergerova porucha, pervazivní vývojová porucha dále nespecifikovaná (Bazalová, 2011).

PAS bývají diagnostikovány před dosažením třetího roku věku dítěte. Dílčí poruchy se nacházejí u obou pohlaví, pouze v případě Rettova syndromu se jedná jen o dívky. Míra postižení se u jednotlivých forem PAS liší, přičemž nejlepší prognózu mívají jedinci s Aspergerovým syndromem. U PAS byla identifikována genetická zátěž, která je nejvyšší u dětského autismu, kdy se jedná z 90 % případů primárně o genetickou zátěž (Hosák, Hrdlička, & Libiger, 2015).

Pro PAS je charakteristická tzv. triáda postižení, která zahrnuje oblasti sociální interakce a sociálního chování, komunikaci a představitosti, zájmy a hru. Jedná se z velké části o sociální dovednosti. Tyto děti se v mnohém od svých vrstevníků liší a jejich začleňování do třídního kolektivu bývá problematické. Tyto děti nerozumí hře, což má negativní dopad na rozvoj myšlení. Děti často preferují aktivity charakteristické pro

jedince nižšího věku, věnují se stereotypním činnostem. Sociální intelekt bývá vždy výrazně nižší oproti mentálním schopnostem. Patrné jsou značné problémy v komunikaci, kdy žák ulpívá na samotném sdělení, nerozumí jeho významu, neosvojí si humor, nedodrží pravidla společenského chování. Mnozí jedinci s PAS si vůbec neosvojí řeč, nebo s většími problémy (Thorová, 2016).

3 KLIMA ŠKOLNÍ TŘÍDY

Závěrečná kapitola teoretických východisek již detailněji zkoumá problematiku třídního klimatu. Nejprve je blíže charakterizován fenomén třídního klimatu, nastíněno je jeho zkoumání v historii a následně je pojednáno o faktorech, které třídní klima výrazně ovlivňují: v obecné rovině se jedná o aktéry třídy, tedy žáky a učitele. Je to však především pedagog, který může výrazně kvalitu třídního klimatu proměňovat a který zároveň má největší odpovědnost za to, zda je či není třídní klima bezpečné a příznivé pro žáky. V závěru kapitoly je pojednáno o možných rozdílech třídního klimatu ve třídách v hlavním a speciálním segmentu vzdělávání.

3.1 Charakteristika třídního klimatu

Čapek (2010) definuje třídní klima jako „souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako ve spolutvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí“ (p. 13).

Z této definice vyplývá, že třídní klima, jeho vnímání, je záležitostí subjektivní, je výsledkem interakce jeho účastníků, tedy aktérů školní třídy, zároveň je v tomto vymezení uvedeno, že má třídní klima vliv na školní práci.

Jednodušší definici třídního klimatu nabízí Lašek (2012), podle kterého je sociální klima „trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci.“ (p. 40). Oproti předchozímu vymezení je tedy v této definici vztaženo třídní klima primárně k žáků, resp. více je v ní kladen důraz na prožívání žáků, ovšem obdobně jako u předchozí charakteristiky třídního klimatu jsou za jeho tvůrce shodně považováni učitelé i žáci, přičemž na učitele i žáky třídní klima působí, významná je v tomto ohledu jejich vzájemná interakce.

Muijs a Reynolds (2011) přibližují, že problematika třídního klimatu začala být výrazněji zkoumána od 60. let minulého století. Z většiny prvních studií zaměřených na třídní klima vyplývalo, že se jedná o fenomén velmi důležitý pro školní výkon žáků. Postupně začalo být identifikováno více jevů, na které má vliv třídní klima: jedná se např. o sebepojetí žáků, participaci žáků na aktivitách ve třídě, třídní klima má vliv např. i na hodnoty žáků. Začaly být zkoumány různé kvality třídního klimatu a jejich dopad na vztahy ve třídě. Bylo např. prokázáno, že vřelé a podporující klima je preventivním

faktorem vůči šikaně ve třídě, posilována je afiliace, rozvíjení přátelských vztahů ve třídě, četnost kontaktů mezi žáky. Třídní klima se také odráží v osobní psychické pohodě žáků. Tato skutečnost následně podle autora vysvětluje příznivý dopad kvalitního a pozitivního, bezpečného klimatu na školní výkon: jestliže člověk zažívá příjemné pocity, je více nakloněn k učení, z něhož také dokáže více profitovat, velmi důležité je to, zda se žáci cítí ve třídě bezpečně, nebo naopak ohroženě. V neposlední řadě také ovlivňuje vztahy mezi učitelem a žáky.

Podle Čapek (2008) lze chápat třídní klima jako určité naladění žáků ve třídě, které má trvalejší charakter, má kvalitu emociální a sociální a ovlivňuje nejen žáky, ale i učitele, přičemž učitel je významnou osobou, která se na tvorbě třídního klimatu podílí. Od pojmu třídní klima odlišuje autor termín atmosféra třídy, která se také vztahuje k naladění žáků, ovšem je rázu krátkodobějšího, je podmíněna situačně, což tedy také mimo jiné znamená, že se častěji proměňuje, a ne vždy musí korespondovat s třídním klimatem. Jinou atmosféru lze vnímat ve školní třídě v době, kdy se v ní píše pololetní písemky, jinou v poslední den školního roku.

Lašek (2012) doplňuje, že existuje více jevů, které s třídním klimatem souvisejí: z hlediska úrovně lze rozlišit např. také úroveň jedné vyučovací hodiny, výuku jako celek, tj. v kontextu těchto různých uskupení existujících v rámci školy je možné podle autora uvažovat nejen o klimatu třídy, ale též klimatu školy, klimatu učitelského sboru, atmosféře vyučovací hodiny apod.

K hlavním charakteristikám třídního klimatu řadí Dean (2005) jasnost v tom, co je účelem každé vyučovací hodiny, pořádek ve třídě, soubor pravidel vztahujících se ke školnímu výkonu i chování ve třídě, spravedlnost, možnost aktivní účasti na dění ve třídě, podporu žáků, bezpečnost, zájem a příznivé vnější prostředí třídy. Autor uvádí, že je úkolem učitele vytvářet ve třídě takové klima, které umožní optimálně pracovat žákům i učiteli. Z tohoto hlediska je velmi důležité, jak učitel jedná. Výsledek, tj. kvalita třídního klimatu, má následně vliv na to, jak se žáci chovají vůči sobě vzájemně, ale též jak se vztahují k učiteli.

Existuje mnoho způsobů, jak měřit třídní klima. V obecné rovině se dle Čapek (2010) jedná o přístup kvalitativní a kvantitativní. Ke kvalitativním patří např. rozhovor, pozorování, hospitace. Jak autor uvádí, výsledky mohou být ovlivněny osobou badatele, často má tento způsob zkoumání třídního klimatu blízko etnografii, ovšem krátké měření, nikoliv longitudinální studie, nemůže přinést v tomto ohledu hlubší výsledky. Toto subjektivní hledisko je však podle autora jen zdánlivě nevýhodné, může přinést mnohem

cennější zjištění než šetření objektivní, kdy např. dotazník přináší pouze informace o tom, co považuje za klíčové v souvislosti s třídním klimatem autor dotazníku. Rozhovor může být individuální, skupinový, ke kvalitativním technikám řadí autor také narativní metody (deník nebo příběh o třídě), projektivní metody (nedokončené věty, kresby), analýzu žakovských produktů. Dotazníků měřících třídní klima existuje velké množství, blíže popisuje autor následující:

- Naše třída: dotazník lze užít u nejmladších žáků, přenositelnost výsledků či možnost jejich konzultace s jiným pedagogem jsou však podle autora omezené. Průcha (2017) uvádí, že tento dotazník, jehož autory jsou B. J. Fraser a D. L. Fischer, byl upraven na české podmínky, užíván je pod názvem MCI. Dotazník obsahuje 25 otázek, sleduje pět charakteristik třídního klimatu (spokojenost ve třídě, třenice ve třídě, soutěživost ve třídě, obtížnost učení a soudržnost třídy). Dotazník má aktuální a preferovanou podobu;
- Dotazník B3 a B4: autorem je R. Braun. Oba dotazníky je možné kombinovat, u žáků mladšího věku je nutná důkladná instrukce, jak dotazník vyplňovat. Dotazník B3 je určen pro žáky mladšího školního věku. Dotazník neměří pouze třídní klima, cílí i na vztahy mezi žáky (žák určí tři nejvíce a tři nejméně oblíbené žáky, dále k vybraným vlastnostem připisuje jména spolužák). Na problematiku třídního klimatu je více zaměřen dotazník B4 (Knotová, 2014);
- CES: třídní klima tvoří v tomto případě šest hlavních oblastí, jevů, které dotazník zkoumá. Jedná se o angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací, dále vztahy mezi žáky ve třídě, učitelovu pomoc a podporu, orientaci žáků na úkol, pořádek a organizovanost, jasnost pravidel. Také tento dotazník má aktuální a preferovanou formu. Je určen pro žáky 7.-9. tříd základní školy a studenty 1.-4. ročníku školy střední. Dotazník podle autora přináší mnoho využitelných informací pro učitele, neboť mimo jiné mapuje, jak učitele jednotliví žáci vnímají, ve smyslu pomoci a podpory, je důležitou zpětnou vazbou o jeho práci. Lašek doporučuje, aby tento, ale i jiné dotazníky neužívali pouze diagnostici či badatelé, ale aby se jednalo o nástroj, který učitel běžně využívá v rámci procesu evaluace třídy, vlastní práce apod.;
- dotazník K-L-I-T: sledovány jsou tři prvky třídního klimatu, a to podpurné klima, motivace k negativnímu školnímu výkonu a sebeprosazení. Dotazník tvoří 28 položek, jedná se o český diagnostický nástroj od J. Laška. Dotazník obsahuje 28 položek (Lašek, n. d.);

- SCCQ: dotazník je jednoduchý, snadný na administraci i vyhodnocení, určen pro žáky druhého stupně základní školy a studenty středních škol, navíc lze dílčí dotazníkové položky doplnit vlastními otázkami. Autorem je Rosenfeld, Dotazník tvoří 17 položek, určené klima může být supportivní nebo defenzivní (Lašek, n. d.);
- dotazník LEI: tento dotazník je naopak velmi podrobný, obsahuje 105 položek mapujících dle autora zejména tyto oblasti: soudržnost třídy, různorodost zájmů, rychlost plnění úkolů, materiální prostředí, neshody ve třídě, společné cíle, preferování žáků, obtížnost učení, lhostejnost ke společnému zájmu, demokracie ve třídě, zájmové skupiny, spokojenost ve třídě, neorganizovanost, soupeřivost ve třídě. Je určen zejména pro studenty středních tříd, případně žáky posledních ročníků základní školy (Čapek, 2010).

Co se týče dotazníku CES (Classroom Environment Scale), který byl užit i v praktické části práce, dle Lašek (2012) jsou jeho autory Australané B. J. Fraser a D. L. Fischer. Dotazník autor přeložil se svolením autorů v roce 1986, a to jeho poslední verzi. Na jednotlivé položky, kterých je 24 v každé verzi (aktuální a preferované), odpovídá žák či student volbou možnosti „ano“ nebo „ne“, kdy autor doporučuje nejprve administrovat preferovanou formu, s odstupem přibližně 14 dní formu aktuální. Sejmutí dotazníku trvá přibližně 20 minut, obdobný čas potřebuje učitel na jeho vyhodnocení. Dále v textu jsou přiblíženy oblasti třídního klimatu, které zkoumá právě dotazník CES.

3.2 Faktory ovlivňující třídní klima

Angažovanost ve třídě a zaujetí žáků pro školní práci je primárně záležitostí učitele. Důležité je, jaké výukové metody učitel volí, tedy zaměřovat by se měl na takové, které podporují samostatnou práci žáků, jejich aktivní vyhledávání a získávání poznatků, s čímž je spojena i organizace výuky. Od žáků by mělo být očekáváno, že budou kriticky přistupovat k předkládaným poznatkům, analyzovat je, zohledňovat své vlastní názory apod., tedy přemýšlet a užívat i představivost. Nicméně učitel musí k tomuto vytvořit podmínky, tedy jim např. nabídnout vhodné vzdělávací aktivity. Žáci jsou aktivní, pokud jim byl zadán zajímavý úkol. Zároveň se jedná o prevenci kázeňských obtíží ve třídě, učitel má též více prostoru pro individuální práci se žáky. Učitel též prochází třídou, hovoří se žáky, podává zpětnou vazbu, oceňuje a podporuje. To, co by žákům mělo být zprostředkováváno v rámci výchovně-vzdělávacího procesu, není učivo, ale nástroje, jak získávat poznatky, tedy rozvoj klíčových kompetencí. Podobně by neměli být žáci vedeni

k memorování, ale měli by být podporováni v tom, aby mysleli, tedy hodnotili, srovnávali, řešili, analyzovali, aplikovali, tvořili apod. (Čapek, 2017).

Jak však upozorňuje Sedláčková (2009), učitel není všemocný a neaktivita žáka může vyplývat i z jeho osobnostních rysů, tedy např. nízkého sebevědomí. V důsledku této skutečnosti si žák nevěří, což platí i pro školní práci, víru v možnost získat dobré školní výsledky. Dochází k rezignaci, poklesu iniciativy a aktivity žáka, tento přístup navíc zvyšuje riziko získávání horších školních výsledků. Z tohoto hlediska je tak zapotřebí, aby učitel nevnímal třídu pouze jako celek, nezaměřoval se pouze na třídní klima, ale právě na jeho dílčí složky. U těchto žáků je zapotřebí větší podpory, individuální práce učitele.

Co se týče vztahů mezi žáky ve třídě, jak vysvětlují Gillernová a Krejčová (2012), školní třída je malou sociální skupinou. Utváří se od prvního okamžiku jejího zformování a je velmi důležitá pro rozvoj sociálních dovedností, v třídní skupině se též rozvíjejí hodnoty, postoje jedince. Postavení žáka ve třídě je důležité pro jeho sebepojetí a další psychosociální vývoj, ale i pro školní úspěch. Tyto vztahy jsou do určité míry narušeny, či se proměňují, pakliže je ve třídě i učitel. Nicméně úkolem učitele je tyto vztahy podporovat vhodným směrem, korigovat nežádoucí jevy, mimo jiné je důležitá zaměřenost na tuto oblast z hlediska prevence či řešení sociálně patologických jevů, k nimž patří např. šikana. Náročnější je práce učitele, a to v kontextu tvorby třídního klimatu, pracovat s třídou velmi heterogenní, v níž jsou žáci nebo studenti pocházející z různých socioekonomických vrstev, odlišného etnika, různých vzdělávacích možností apod. S tím souvisí nutnost jasně formulovat pravidla třídy, a to již v úvodu formování třídy, dbát na jejich dodržování, včetně možných sankcí za jejich porušení. Kolář a Šikulová (2007) uvádějí, že pravidel by mělo být pouze několik, měla by být jasně formulována, je možné je sepsat, ve třídě vyvěsit. Nezbytné je, aby se na jejich tvorbě podíleli i žáci, přičemž učitel má konečné slovo, kdy je např. jeho povinností ohlídat, že jsou stanovená pravidla v souladu se školním řádem. Pravidla je zapotřebí průběžně vyhodnocovat, revidovat.

Jak zdůrazňuje Čapek (2017), edukace žáků by měla být taková, aby v ní žádná ze stran (učitel, žáci) nebyla vítězem, ani tím, kdo prohraje. Přínos jedné strany je zároveň přínosem pro stranu druhou. Tato zákonitost je též základní premisou bezpečného a tvůrčího třídního klimatu.

3.3 Třídní klima ve třídě v hlavním i speciálním segmentu vzdělávání

Pekařová (2010), sama pedagožka, referuje o tom, jak vnímá třídní klima ve třídě, v níž učí. Za pozornost stojí, že autorka popisuje třídu, do které byli začleněni žáci se SVP, a to ještě v době, než byla „oficiálně“ zavedena inkluze. Již z této skutečnosti lze usuzovat na otevřenost školy, patrně i tříd vůči jinakosti, ale i připravenosti na vedení třídy, které je výrazně heterogenní. Autorka zdůrazňuje, že v těchto třídách je velmi důležité nepodcenit existenci a vliv třídního klimatu, tedy je zapotřebí aktivně pracovat na formování optimálního třídního klimatu, a to již od počátku, kdy se toto klima ve třídě vytváří. Podle autorky již v prvních týdnech společného soužití ve třídě vznikají vazby a vztahy mezi žáky, které ovlivňují práci třídy po celý školní rok. Úkolem učitele je vytvořit příjemné prostředí, z hlediska materiálního i osobního. Příjemné a pozitivní, bezpečné, otevřené klima má následně vliv i na práci pedagoga, který může v tomto prostředí odvádět práci kvalitněji. Autorka doporučuje zjišťovat v úvodu, zda se žáci znají. Ti, kteří mají vzájemnou dřívější zkušenost, často tvoří pozdější jádro třídního kolektivu. Za velmi cenné lze považovat vlastní poznání autorky, že je zapotřebí zkoumat subjektivní vnímání třídního klimatu žáky, nikoliv to, jak se třídní klima jeví zvenčí, resp. jak jej např. vnímá učitel. Důležité je ovšem do formování představy o klimatu zahrnout také vnímání rodičů žáků. Ve třídě se žáky se SVP je nezbytné vytvářet podnětné a tvůrčí prostředí, neboť to je základní podmínkou k tomu, aby byli ve třídě spokojeni žáci nadaní i méně nadaní, aby měli všichni žáci k dispozici optimální podmínky ke vzdělávání. Učitel musí být spravedlivý, energický, extravertní, empatický, mít dostatečně rozvinuté komunikační dovednosti. Nicméně jak autorka zdůrazňuje, každý učitel je jiný, tedy odlišné je i třídní klima ve stejné třídě, pakliže v ní učí jiný pedagog.

Podobně Janoušková (2012) referuje o svém působení ve třídě, v níž je mnoho žáků se SVP. Ve škole je běžnou praxí, že je krátce po vytvoření třídy realizován seznamovací program. Ovšem krátce po jeho absolvování je provedena diagnostika třídy prostřednictvím dotazníku B-3. Jeho vyhodnocení je v kompetenci školního psychologa a metodika prevence. Několik hodin je věnována interpretaci zjištění, při odhalení rizikového chování žáka následuje poradenská konzultace školního poradenského pracoviště a učitele, dalším krokem může být intervence ve třídě. S žáky je možno pracovat individuálně nebo skupinově. Jak autorka shrnuje, administrace dotazníku je cenná i pro žáky, kteří se jí zprvu brání, neboť mají možnost uvědomit si, jaké klima ve třídě panuje, např. v porovnání s jinými třídami.

Čapek (2010) uvádí výsledky měření prostřednictvím dotazníku ve speciální škole (třídě) prostřednictvím dotazníku CES, z něž vyplynulo, že žáci preferují nižší míru učitelovi pomoci a též menší kontrolu ze strany učitele (oblast pořádek a organizovanost měřená dotazníkem CES). Ostatní výsledky byly nadprůměrné. Autor konstatuje, že toto zjištění plně odpovídá tomu, jaký přístup by měl učitel volit ve třídě, v níž je hodně žáků se specifickými poruchami chování. Tito žáci potřebují větší pomoc a zájem učitele, zároveň je nutné dbát na dodržování pravidel, organizovanost a pořádek by měly být učitelem sledovány, zavedeny, dodržovány. Tím také autor konstatuje, že každá třída je jiná, tudíž výsledky dotazníkového měření (či jiného typu měření) třídního klimatu je vždy zapotřebí dosadit do situačního rámce, zohlednit všechny důležité atributy dané třídy.

Zajímavé výsledky přinesl také výzkum dle Pitnerová (2016), realizovaný ve třídě běžné a třídě, v níž byli integrováni žáci se SVP, mající asistenta pedagoga. Z výzkumu, v němž byl užit dotazník *Naše třída*, vyplynulo, že žáci ze třídy, v níž je přítomen asistent pedagoga, vnímají třídní klima pozitivněji, vyšší hodnoty byly získány v oblastech soudržnost třídy a obtížnost učení. Mezi těmito žáky byly též zjištěny pozitivnější vztahy, což autorka vysvětluje působností asistenta pedagoga i během přestávek, kdy je možné zabránit různým konfliktům, třenicím. Též bylo zjištěno, že jsou žáci více spokojeni s tím, jaký prostor mají na učení, pakliže se ve třídě nachází asistent pedagoga.

Poslední výzkum, který uvádím, provedli Lašek a Potměšil (1999) na školách základních, běžných (863 žáků) a dále na vzorku 91 žáků navštěvujících speciální školu pro sluchově postižené. Užit byl dotazník MCI. Autoři očekávali horší kvalitu třídního klimatu ve škole speciální, ovšem zjištěn byl zcela opačný výsledek, a to ve všech sledovaných oblastech, navíc statisticky významný s výjimkou oblasti třenic mezi žáky. Žáci ze speciální třídy (školy) vyjadřovali větší spokojenost ve třídě, nižší míru vzájemné soutěživosti, vyšší obtížnost práce, ale i vyšší soudržnost ve třídě. Autoři tuto skutečnost vysvětlují obdobně jako Čapek (2010) nutností učitele volit odlišný přístup k žákům ve třídě, ovšem jedná se o kladnou změnu, která zvyšuje kvalitu třídního klimatu ve třídě speciální, a tedy z těchto výsledků též vyplývá, že se klima v běžné a speciální třídě liší či může lišit, což je dáno jak potřebami a možnostmi žáků, tak i schopností učitele reagovat na tyto faktory, formující třídní klima.

4 CÍL A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Cílem výzkumu bylo analyzovat psychosociální klima ve třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se zřetelem k identifikaci rozdílů mezi třídami v závislosti na věku, pohlaví a druhu speciálních vzdělávacích potřeb. Dílčím cílem bylo určit, jaké jsou limity administrace dotazníku CES u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Stanoveny byly též následující výzkumné otázky (VO):

VO1: Jak se liší psychosociální klima ve třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle pohlaví žáků?

VO2: Jak se liší psychosociální klima dle tříd žáků?

VO3: Jak se liší psychosociální klima ve třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle typu diagnózy?

VO4: Jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami schopni vyplnit dotazník CES, a to v obou jeho verzích?

Jak uvádějí Tagiuri a Anderson (1982, in Mareš, 1998), klima třídy je dáno mnoha faktory a v závislosti na nich se také může značně lišit. Jedná se zejména o samotné prostředí, aktéry klimatu, od nichž se odvíjí sociální systém (tj. vztahy mezi klíčovými účastníky, způsob sociální komunikace) a kultura (hodnoty, kooperace mezi žáky, učitelova angažovanost apod.).

V rámci stanovených výzkumných otázek byl tedy zkoumán vliv vybraných faktorů na psychosociální klima třídy, kdy byl zjišťován vliv pohlaví žáků, věku žáků (tj. určený docházkou do konkrétní třídy od šesté třídy až po střední školu 2. ročník) a druhu postižení žáků (tj. diagnóza). Parametry třídního klimatu, které byly zjišťovány, byly dány zaměřením dotazníku CES – jedná se tedy o angažovanost žáků, vztahy ve třídě, učitelovu pomoc a podporu, orientaci na úkoly, pořádek a organizovanost a jasnost pravidel. Poslední výzkumná otázka se soustředí na využitelnost dotazníku CES u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s případným určením konkrétního druhu postižení, u kterého není vhodné administrovat dotazník CES.

5 METODIKA

V kapitole je popsána metodika užitá v rámci realizovaného výzkumu. Uveden je průběh výzkumu, charakterizovány jsou metody sběru a analýzy dat a v závěru kapitoly je také charakterizován výzkumný soubor. Zmíněny jsou také změny, které nastaly s ohledem na původní koncept výzkumu a které se týkaly složení výzkumného souboru.

5.1 Organizace výzkumu

Výzkum byl koncipován jako kvantitativní. Jak vysvětluje Reichel (2009), tento typ výzkumu je vhodné zvolit, pakliže badatel pracuje s větším počtem respondentů, u nichž se zaměřuje na vybrané aspekty zkoumaného jevu. K analýze dat jsou užívány statistické metody, kvantitativní výzkum také umožňuje verifikaci hypotéz.

Výzkum byl proveden ve školním roce 2018/2019, a to v měsících března a dubna. Jednalo se o školu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž výzkum probíhal jak v základní škole (druhý stupeň), tak i na střední praktické škole, což je také škola pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednalo se o Střední školu, základní školu a mateřskou školu Šumperk, Hanácká 3, p. o. Tato škola se specializuje na výuku žáků s lehkým mentálním postižením, se specifickými vývojovými poruchami chování, učení a též na žáky se závažnějšími poruchami řeči a žáky s autismem. Tím, že se jedná o školu speciální, ve třídách se nachází menší počet žáků, k dispozici jsou oproti běžným základním školám ve větší míře speciální pedagogové, důraz je kladen na individuální přístup k žákům. Lze tedy i očekávat, že v těchto třídách může být i specifické třídní klima.

Zvolen byl příležitostný výběr. Škola byla zvolena kvůli své dostupnosti autorkou výzkumné práce, která zde pracuje jako speciální pedagog, ochotě ředitele školy zúčastnit se výzkumného šetření, navíc bylo možné tímto způsobem získat do výzkumného souboru žáky s různým typem postižení, různého věku, což zároveň umožňovalo v rámci verifikace hypotéz zkoumat vliv různých proměnných na třídní klima, zjišťované dotazníkem CES.

5.2 Metody výzkumu

Metodou výzkumu byl dotazník, konkrétně dotazník CES, který měří klima třídy a o kterém již bylo pojednáno v rámci teoretických východisek. Lašek (2001) přibližuje, že dotazník má dvě formy, a to aktuální a preferovanou. Obě formy zkoumají šest následujících proměnných:

- angažovanost žáka, jeho zaujetí školní prací: k této oblasti se v obou formách dotazníku CES vztahují otázky č. 1, 7, 13 a 19;
- vztahy mezi žáky ve třídě: jedná se o položky č. 2, 8, 14, 20;
- učitelova pomoc a podpora: k oblasti se váží otázky č. 3, 9, 15, 21;
- orientace žáků na úkoly: k této oblasti se vztahují položky č. 4, 10, 16 a 22;
- pořádek a organizovanost: jedná se o položky č. 5, 11, 17, 23;
- jasnost pravidel: oblast zahrnuje otázky č. 6, 12, 18 a 24.

Dotazník vyplňují žáci ve třídě, každý žák by jej měl vyplnit samostatně. Doporučovaným postupem je administrace preferované formy, s odstupem 14 dní by měla být třídě předložena forma aktuální. Úkolem žáků je u každé položky zvolit mezi dvěma variantami odpovědi, kterými jsou „ano“ a „ne“. Pakliže žák odpoví „ano“, získáno je skóre 3 bodů, za odpověď „ne“ žák obdrží 1 bod. Některé otázky jsou označeny písmenem R, které značí opačné vyhodnocování, tj. přiřazení 1 bodu za zápornou odpověď a 3 bodů za kladnou odpověď. Odpoví-li žák chybně nebo neodpoví vůbec, odpověď je ohodnocena 2 body. V každé oblasti může žák nebo třída obdržet minimálně 4 body a maximálně 12 bodů, kdy průměrné skóre představuje 8 bodů (Lašek, 2012).

Je žádoucí, aby ve třídách panovaly vysoce emoční vazby mezi studenty, bylo vysoké zaujetí žáků pro práci, pravidla by měla být jasná a žáci by měli vnímat jako vysokou učitelovu pomoc a podporu. Tudíž je klima následně pozitivní, oproti klimatu, v němž je vysoká soutěživost, vysoká orientace na úkoly, velká kontrola žáků učitelem – toto klima je klimatem negativním (Čapek, 2010).

Co se týče samotné administrace dotazníků, využita byla kooperace autorky výzkumu s třídními učiteli a asistenty pedagoga. Tento postup byl zvolen záměrně, a to s ohledem na etiku výzkumu, kdy je zapotřebí, aby nenastala v případě respondentů žádná újma, je žádoucí získat důvěru respondentů, zajistit motivaci k účasti ve výzkumu. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou pociťovat nejistotu v jednání s neznámými lidmi, navíc pro ně může být administrace dotazníku situací zátěžovou, kterou si mohou

spojovat např. s testováním, s nímž nemusí mít z minulosti, vlivem svých speciálních vzdělávacích potřeb, dobré zkušenosti. Pedagogičtí pracovníci školy umožnili vytvořit bezpečné klima při administraci dotazníku, častěji se jim snáze dařilo získat oslovené žáky k účasti ve výzkumu.

Žáci byli před započítím administrace dotazníku seznámeni s tím, že se nejedná o žádné testování, a to z důvodu eliminace případného strachu či obav žáků. Žáci byli rovněž požádáni, aby si dotazník nejprve sami dle svého tempa pečlivě přečetli, poté byla i nabídnuta možnost předčítání učitelem jednotlivých otázek a následně si žáci samostatně promysleli odpověď a poté u dané položky zakroužkovali odpověď „Ano“ nebo „Ne“. Tyto instrukce byly též uvedeny v úvodu dotazníku.

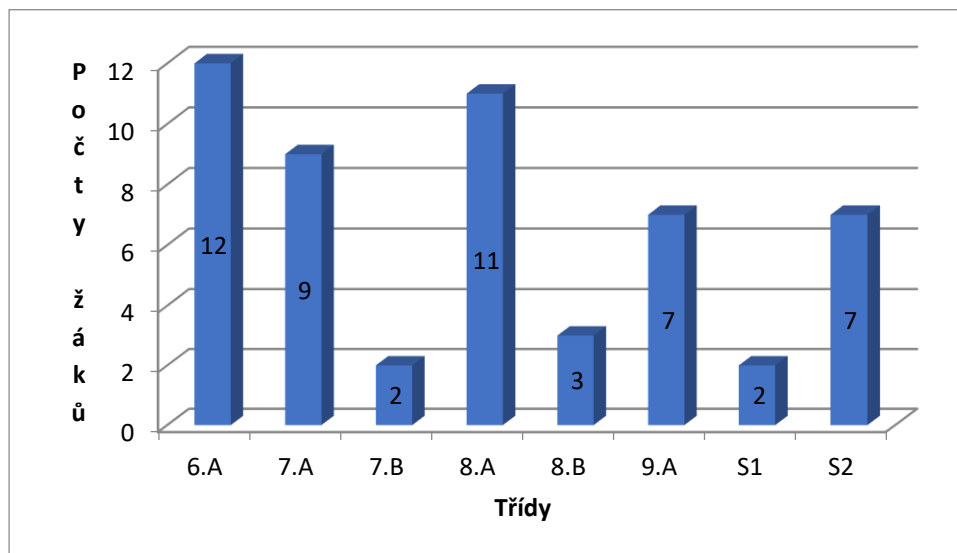
Žáci postupovali dle předem podaných instrukcí, byli dostatečně obeznámeni s tím, že bude zajištěna jejich anonymita a též že mají možnost svoji účast ve výzkumu odmítnout či kdykoliv přerušit, čehož tedy kromě žáků s poruchami akustického spektra nevyužil žádný z oslovených žáků. Žáci s PAS nebyli oproti původnímu plánu do výzkumu zařazeni, což je blíže popsáno v kapitole 5.3.

Ačkoliv při standardním vyplňování v klasických třídách by mělo stačit žákům zadat uvedené instrukce, v některých třídách, zejména pak těch, které navštěvovali žáci, u nichž byly mimo specifických poruch chování diagnostikovány i specifické poruchy učení či lehké mentální postižení, bylo přistoupeno k přečtení jednotlivých položek učitelem. Tento postup doporučují i Trickett, Leone, Fink a Braaten (1993), kteří jej považují v těchto specifických případech za užitečný, žákům je pak text lépe srozumitelný.

Data získaná z obou forem dotazníku byla zpracována pomocí programu STATISTICA. Bylo tak možné využít jak deskriptivní statistiku, tak i další statistické neparametrické postupy, které jsou voleny v případě verifikace hypotéz. Jednotlivé statistické testy jsou: znaménkový test, který se používá pro vyhodnocení párových pokusů v případech, kdy zkoumanou veličinu nemůžeme přesně měřit. Znaménkový test je testem o mediánu rozdělení. Jednoduchá varianta testu na symetrii rozdělení, kdy by se měl medián rovnat střední hodnotě. Wilcoxon test je testem symetrie rozdělení. Používá se také při vyhodnocení párových pokusů. Porovnává dvě měření provedená u jednoho výběrového souboru. Testuje hypotézu rovnosti distribučních funkcí na základě ověření symetrického rozložení sledované veličiny. Mann-Whitney test se používá pro hodnocení nepárových pokusů, kdy porovnáváme dva různé výběrové soubory.

5.3 Charakteristika výzkumného souboru

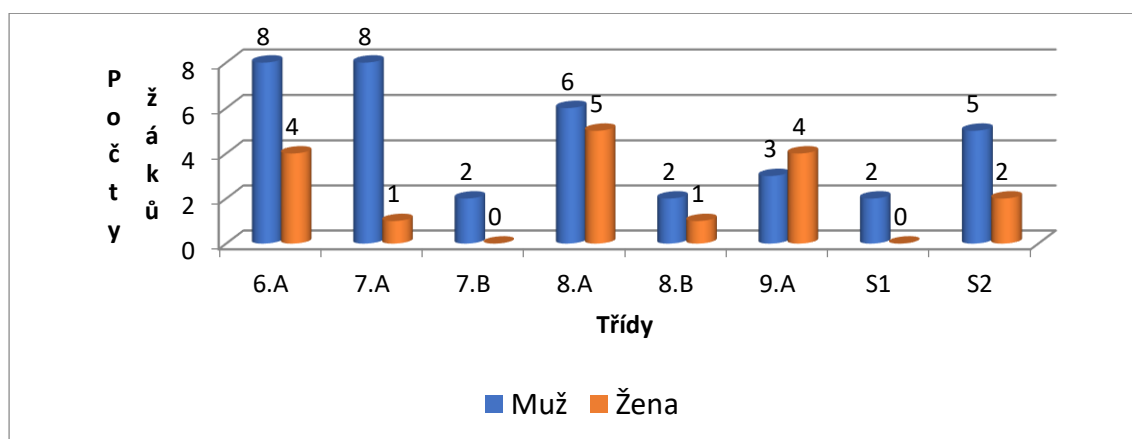
Výzkumný soubor tvořilo celkem 53 žáků. Obrázek 1 podává přehled jednotlivých tříd zastoupených ve výzkumu, včetně uvedení počtu žáků v každé třídě.



Obrázek 1. Přehled tříd a počtu žáků

Jak je z obrázku 1 patrné, ve výzkumu převažovali žáci ze základních škol, konkrétně se jednalo o žáky šestých až devátých tříd. Nejpočetněji byli zastoupeni žáci 6.A -12 (22,6 %) respondentů) a žáci třídy 8. A -11 (20,8 %) žáků). Žáci středních škol byli zastoupeni třídami S1 a S2, kdy se jednalo o 2 žáky ze třídy S1 a 7 žáků ze třídy S2.

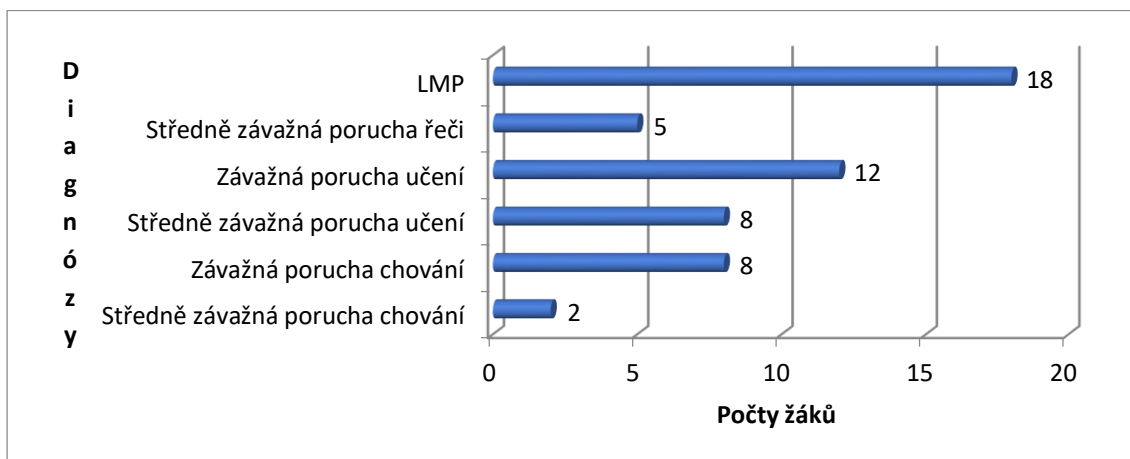
Obrázek 2 prezentuje rozložení výzkumného souboru dle již představených tříd, zároveň i se zohledněním pohlaví respondentů.



Obrázek 2. Zastoupení respondentů dle tříd a pohlaví žáků

Jak je z obrázku 2 patrné, ve výzkumném souboru převažovali chlapci, kdy se jednalo o 36 (67,9 %) chlapců. Chlapci převažovali ve všech oslovených třídách, s výjimkou třídy 9.A. Ve třídě 7.B se nenacházely žádné dívky.

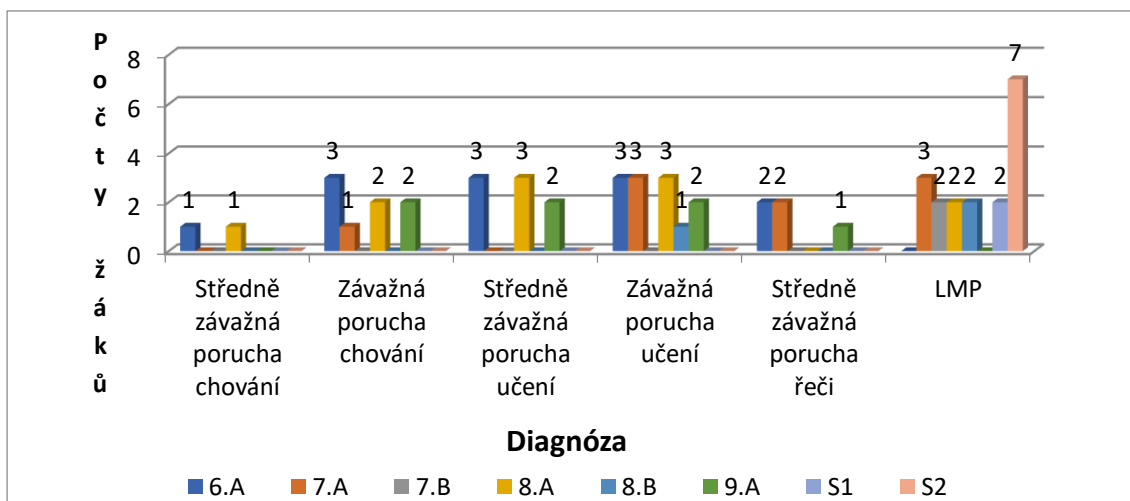
Obrázek 3 zachycuje přehled druhů postižení žáků.



Obrázek 3. Druh postižení u žáků

Jak je patrné z obrázku 3, ve výzkumném souboru převažovali žáci s lehkým mentálním postižením, kterých bylo 18 (34 %), tedy více než třetina. Druhou nejpočetnější zastoupenou skupinu představovali žáci se závažnými poruchami učení, kterých bylo ve výzkumném souboru 12 (22,6 %).

Obrázek 4 zachycuje přehled těchto uvedených diagnóz, a to i se zohledněním jejich zastoupení v jednotlivých třídách.



Obrázek 4. Charakteristika výzkumného souboru dle tříd a druhu postižení

Na obrázku 4 si lze povšimnout, že žáci s mentálním postižením navštěvují všechny oslovené třídy, s výjimkou třídy 9.A. Závažná porucha učení jako druhá nejčastěji se

objevující diagnóza byla přítomna také téměř ve všech třídách, v tomto případě s výjimkou třídy 7.B. Středně závažnou poruchu řeči mají diagnostikovanou pouze žáci 6.A, 7.A a 9.A.

Lze doplnit, že všichni respondenti mají stanovené podpůrné opatření stupně 3. Zatímco ve třídách „A“ probíhá výuka dle platného Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání nebo pro vzdělávání střední, ve třídách B jsou žáci se závažnějšími formami postižení, byť jsou jim též přiznána podpůrná opatření pouze stupně 3, nicméně v těchto třídách je stále vycházeno z Rámcového vzdělávacího programu pro speciální školy.

Většina žáků (50 žáků) vyplňovala dotazník samostatně, v případě potřeby vypomáhal pedagog či autorka práce, a to např. formou přečtení otázek, vysvětlením významu některých slov, popřípadě opakované a zřetelnější přečtení nebo krátkou pauzou při únavě (jednalo se o tři žáky, z nichž dva byli žáci s lehkým mentálním postižením a dále se jednalo o žáka se specifickou poruchou chování).

Nutno zmínit, že během realizace výzkumu byly zjištěny obtíže při administraci dotazníku CES žákům s poruchami autistického spektra, jejichž účast ve výzkumu byla původně též naplánována. Pro tyto žáky byl dotazník nesrozumitelný, bylo tedy ustoupeno od jejich účasti ve výzkumu (jednalo se o 10 žáků s PAS, kteří byli původně zahrnuti do výzkumu, nicméně ani jeden z těchto žáků nebyl schopen či nechtěl dotazník vyplnit). U těchto žáků tak lze uvažovat o volbě jiného diagnostického nástroje k měření třídního klimatu. Ostatní žáci zvládli vyplnění dotazníku bez větších obtíží.

6 VÝSLEDKY

Dále v textu jsou prezentovány zjištěné výsledky, získané dotazníkem CES. Užito je opět grafů, případně tabulek, s doplněním o slovní komentář. Pro větší přehlednost jsou výsledky podány nejprve dle pohlaví žáků, dále dle tříd žáků a posledním kritériem je druh postižení.

Co se týče výsledků pro celý výzkumný soubor, zprvu bylo zjišťováno, zda získané výsledky ve zkoumaných třídách nepřekročí v jednotlivých oblastech, na které se dotazník CES zaměřuje, pásmo běžných hodnot. Přehled pásma běžných hodnot podává tabulka 1.

Tabulka 1. Průměrné hodnoty jednotlivých oblastí dotazníku CES

Oblasti	Pásmo běžných hodnot
Angažovanost – A	4,52-8,06
Angažovanost – P	7,85-11,39
Vztahy mezi žáky – A	7,31-11,49
Vztahy mezi žáky – P	9,19-12,01
Učitelova pomoc a podpora – A	5,74-11,04
Učitelova pomoc a podpora – P	8,81-12,21
Orientace žáků na úkol – A	6,52-10,8
Orientace žáků na úkol – P	6,42-10,30
Pořádek a organizovanost – A	5,33-8,67
Pořádek a organizovanost – P	8,8-12,26
Jasnost pravidel – A	6,16-10,94
Jasnost pravidel – P	9,06-12,22

Zdroj: Lašek (2007, 76)

Hodnoty uvedené v tabulce 1 byly převzaty ze studie Lašek (2007), který je přizpůsobil pro žáky českých základních škol. Tabulka 2 dokládá průměrné hodnoty jednotlivých oblastí dotazníku CES, a to pro celý výzkumný soubor.

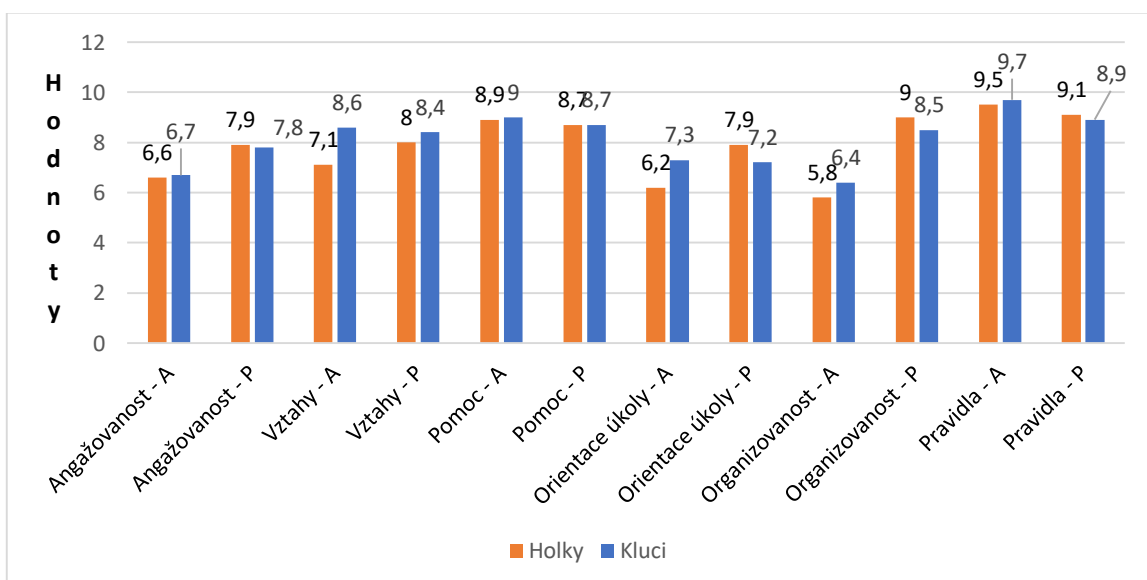
V tabulce 2 si lze povšimnout, že odchylky od normy, resp. pásma běžných hodnot, stanovených Lašek (2007), byly zjištěny pouze v preferované formě, s výjimkou angažovanosti a orientace na úkol se jednalo o všechny oblasti. Největší rozdíl byl zjištěn u oblasti vztahy mezi žáky, kdy ve výzkumném vzorku byla získána průměrná hodnota 8,26 (v preferované formě), v případě běžných hodnot se jedná o pásmo v rozmezí 9,19-12,01.

Tabulka 2. Průměrné hodnoty žáků v jednotlivých oblastech dotazníku CES

Oblasti	Aritmetický průměr	Směrodatná odchylka	Pásmo běžných hodnot	Medián
Angažovanost – A	6,64	1,922482	4,52-8,06	6
Angažovanost – P	7,85	1,790963	7,85-11,39	8
Vztahy mezi žáky – A	8,08	2,593254	7,31-11,49	8
Vztahy mezi žáky – P	8,26	2,466319	9,19-12,01	8
Učitelova pomoc a podpora – A	8,98	2,179366	5,74-11,04	10
Učitelova pomoc a podpora – P	8,68	1,978476	8,81-12,21	8
Orientace žáků na úkol – A	6,94	2,213725	6,52-10,8	7
Orientace žáků na úkol – P	7,42	2,107076	6,42-10,30	8
Pořádek a organizovanost – A	6,19	2,175534	5,33-8,67	6
Pořádek a organizovanost – P	8,68	2,242711	8,8-12,26	9
Jasnost pravidel – A	9,64	2,122175	6,16-10,94	10
Jasnost pravidel – P	8,94	2,051408	9,06-12,22	8

Z tabulky 2 je též patrné, že rozptyl odpovědí, vyjádřený směrodatnou odchylkou, byl v případě některých oblastí vyšší, nejvyšší byl zjištěn u vztahů mezi žáky, a to ve formě aktuální. Nicméně v tomto případě je průměr ($r = 8,26$) blízký mediánu, největší rozdíl v hodnotě průměru a mediánu byl zjištěn u oblasti učitelova pomoc, v aktuální podobě.

6.1 Vyhodnocení dotazníku CES dle pohlaví žáků



Obrázek 5. Výsledky dotazníku CES dle pohlaví žáků

Na obrázku 5 si lze povšimnout dílčích rozdílů v odpovědích dívek a chlapců, které sice nejsou výrazné, nicméně přítomny jsou.

Při zhodnocení aktuální verze je zřejmé, že výraznější rozdíl byl zjištěn v případě oblasti vztahů, orientace na úkoly, organizovanosti. Obecně platí, že vyšší hodnoty značí příznivější hodnocení dané oblasti klimatu žáky.

Obrázek 5 dokládá, že chlapci hodnotili vztahy ve třídě kladněji než dívky (průměrná hodnota činila u chlapců 8,6, zatímco u dívek 7,1), v případě orientace na úkoly hodnotili třídu chlapci opět kladněji (v souboru chlapců činila průměrná hodnota 7,3, u dívek se jednalo o hodnotu 6,2), totéž platilo i pro organizovanost (průměrná hodnota v případě chlapců činila 6,4, u dívek 5,8).

Chlapci tedy vnímají třídu v aktuální podobě kladněji, zejména co se týče vztahů ve třídě, orientace třídy na úkoly a organizovanosti třídy.

U preferované formy si lze povšimnout, že v případě vztahů by si dívky přály zlepšení (zatímco v aktuální formě byl získán průměrný skóre 7,1, v případě preferované formy se u dívek jednalo o hodnotu 8, chlapci naopak v případě preferované formy nevykazovali přání zlepšení v této oblasti – u preferované formy byla zjištěna hodnota 8,4, v aktuální formě hodnota ještě o něco vyšší, konkrétně 8,6).

Přání zlepšení stavu se týká v případě dívek též orientace na úkoly, kde byl zjištěn výraznější rozdíl (průměrný skóre činil u dívek v aktuální formě hodnotu 6,2, zatímco v preferované formě 7,9, u chlapců byly získány téměř shodné údaje v obou sledovaných formách).

Nejvýraznější rozdíl se však týká oblasti organizovanost, a to pro obě pohlaví. V aktuální formě činila průměrná hodnota u dívek 5,8, v preferované formě se jednalo o hodnotu 9, u chlapců byla zjištěna v aktuální formě průměrná hodnota 6,4, ve formě preferované se jednalo o hodnotu 8,5.

Dále bylo pomocí Mann-Whitney testu zjišťováno, zda existuje rozdíl mezi oběma pohlavími ve sledovaných oblastech. Výsledky prezentuje tabulka 3.

Z tabulky 3 vyplývá, že byl zjištěný rozdíl mezi dívkami a chlapci ve dvou oblastech, kterými byly vztahy a dále orientace na úkoly, v obou případech byly tyto rozdíly zjištěny v aktuální verzi dotazníku CES. Chlapci hodnotili tyto oblasti kladněji než dívky (průměrný skóre činil u chlapců v případě vztahů 8,6, u dívek pouze 7,1, v případě orientace na úkoly byl u chlapců zjištěn průměrný skóre 7,3, u dívek 6,2).

Tabulka 3. Statisticky významný rozdíl mezi pohlavími

Proměnná	Všechny skupiny Mann-Whitneyův U Test (w/ oprava na spojitost) (Dotazníky CES) Dle proměn. Pohlaví Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$		
	Sčet poř. Dívky	Sčet poř. Chlapci	p-hodn.
Angažovanost – A	458,50000	972,50000	1,000000
Angažovanost – P	458,50000	972,50000	1,000000
Vztahy – A	351,00000	1080,00000	0,040516
Vztahy – P	431,50000	999,50000	0,606906
Pomoc – A	456,50000	974,50000	0,969599
Pomoc – P	470,00000	961,00000	0,841417
Orientace úkoly – A	355,50000	1075,50000	0,049681
Orientace úkoly – P	524,50000	906,50000	0,215494
Organizovanost – A	417,00000	1014,00000	0,429062
Organizovanost – P	502,00000	929,00000	0,418024
Pravidla – A	431,50000	999,50000	0,606906
Pravidla – P	468,50000	962,50000	0,863832

Podrobněji byly s využitím znaménkového testu zkoumány skupiny dívek a chlapců, a to zvláště, přičemž zkoumán byl případný statisticky významný rozdíl mezi výsledky získanými vyplněním aktuální a preferované formy dotazníku CES. Tabulka 4 dokládá zjištěný rozdíl u dívek, a to v případě oblasti orientace na úkoly (opět byly, a to na hladině významnosti 0,043, zjištěny rozdíly v obou formách, v případě aktuální formy byly zjištěny nižší hodnoty (6,2) než u preferované formy (7,2).

Tabulka 4. Orientace na úkoly u dívek v aktuální a preferované formě

Dvojice proměnných	Pohlaví= Dívky Znaménkový test (Dotazníky CES) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet Různých	procent $v < V$	Z	p-hodn.
Orientace úkoly – A & Orientace úkoly – P	12	83,33333	2,020726	0,043308

Další rozdíly se týkaly, již jen oblasti organizovanost, jak dokládá tabulka 5. Také v tomto případě bylo zjištěno nižší skóre u aktuální formy, hladina významnosti činila 0,001 (u dívek činila průměrná hodnota 5,8, u chlapců 6,4).

Tabulka 5. Organizovanost u dívek i chlapců (aktuální a preferovaná forma)

Dvojice proměnných	Všechny skupiny Znaménkový test (Dotazníky CES) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet Různých	procent $v < V$	Z	p-hodn.
Organizovanost – A & Organizovanost – P	39	92,30769	5,124101	0,000000

Tabulka 6 dokládá zjištěné statisticky významné rozdíly v obou formách u dívek (rozdíl činil u dívek hodnotu 3,2) a chlapců (rozdíl byl 2,1).

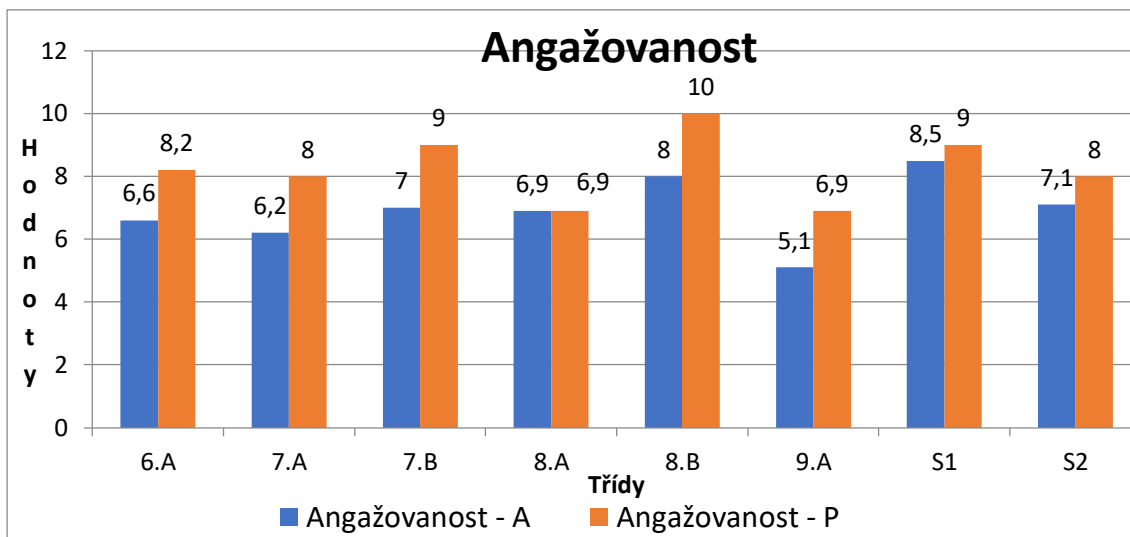
Tabulka 6. Rozdíl v aktuální a preferované formě u dívek a chlapců (znaménkový test)

Dvojice proměnných	Znaménkový test (Dotazníky CES) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet Různých	procent $v < V$	Z	p-hodn.
Organizovanost – A & Organizovanost – P (dívký)	15	86,66667	2,581989	0,009823
Organizovanost A – & Organizovanost – P (chlapi)	24	95,83333	4,286607	0,000018

Hladina významnosti byla u dívek 0,010, u chlapců 0,001, v obou případech byly získány nižší výsledky v aktuální formě dotazníku CES.

6.2 Vyhodnocení dotazníku CES dle tříd

Jak je z obrázku 6 patrné, u každé třídy byly zjištěny vyšší hodnoty ve formě preferované, přičemž největší rozdíl lze sledovat u třídy 8. B a dále u třídy 7. B. Ve třídách „B“ se nacházejí žáci se závažnější formou postižení.



Obrázek 6. Angažovanost dle tříd

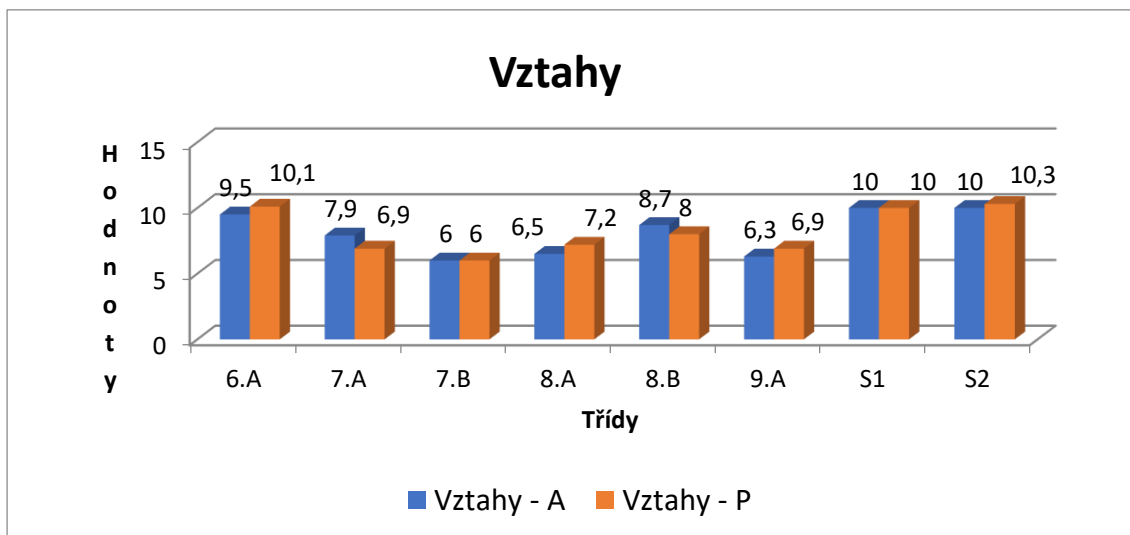
Dále byly zjišťovány případné rozdíly v oblasti angažovanosti u jednotlivých tříd, a to v aktuální a preferované formě. Statisticky významný rozdíl byl zjištěn pouze u třídy 9. A. (v preferované formě byla průměrná hodnota vyšší o 1,8 bodů). Výsledky prezentuje tabulka 8. Výsledky jsou na hladině významnosti 0,043.

Tabulka 7. Statisticky významný rozdíl v oblasti angažovanosti u třídy 9. A

Dvojice proměnných	Třída=9. A			
	Wilcoxonův párový test (Dotazníky CES) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet platných	T	Z	p-hodn.
Angažovanost – A & Angažovanost – P	5	0,00	2,022600	0,043115

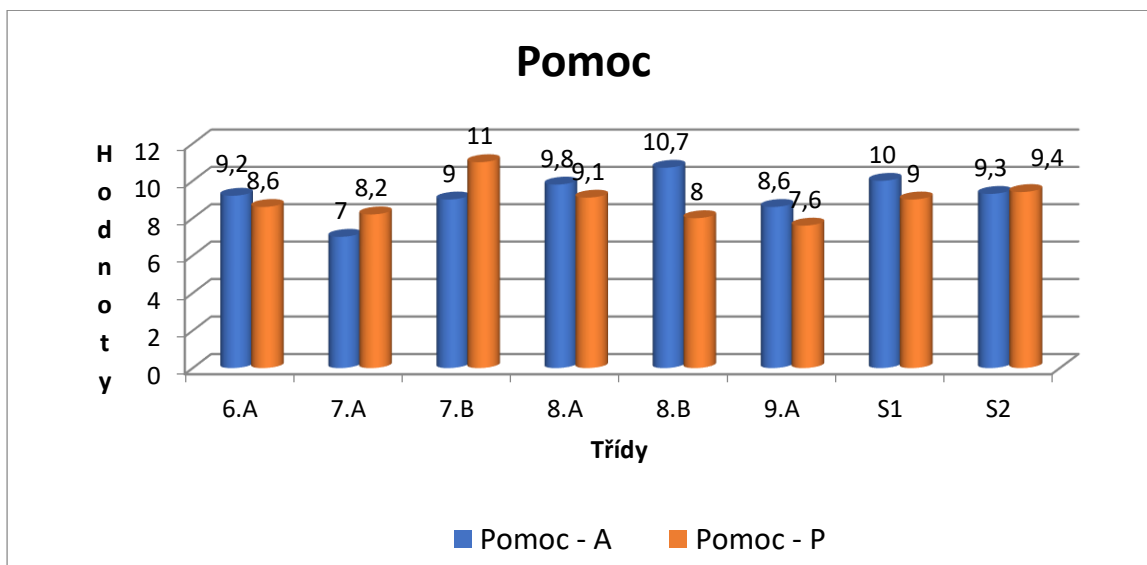
V případě ostatních tříd nebyly v oblasti angažovanosti zjištěny statisticky významné rozdíly.

Obrázek 7 prezentuje data týkající se vztahů ve třídě. Také u této oblasti nebylo zjištěno, že by mezi jednotlivými třídami v rámci aktuální a preferované formy dotazníku CES existoval statisticky významný rozdíl.



Obrázek 7. Vztahy dle tříd

V tomto případě uváděli zejména žáci 6. A, že si přejí lepší vztahy ve třídě, dále se jednalo o třídu 8. A, s menšími rozdíly v obou formách se jednalo také o třídu 9. B. Naopak nižší hodnoty v preferované formě byly zjištěny u tříd 7. A a 8. B. Obrázek 8 prezentuje oblast pomoci.

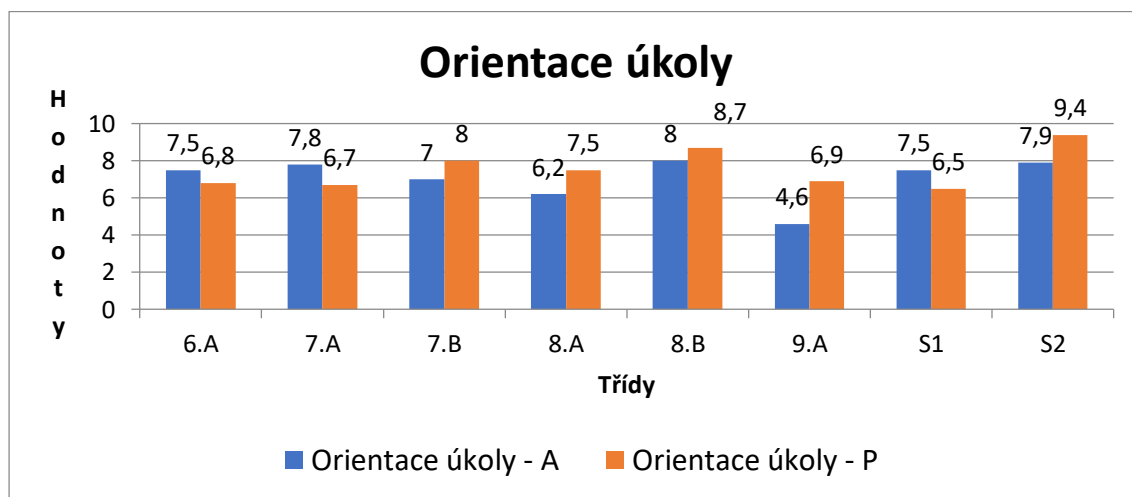


Obrázek 8. Pomoc dle tříd

Pomoc je pochopitelně oblastí, která je jednou z klíčových pro psychosociální klima třídy. Nejnižší úroveň byla zjištěna v případě třídy 7. A (průměrná hodnota činila 7, v preferované formě se jednalo o hodnotu 8,2), naopak nejvyšší byla v případě třídy 8. B (10,7, v preferované formě žáci udávali nižší hodnoty, tedy nepotřebují či nepřejí si zlepšení v této oblasti, spíše naopak: průměrná hodnota činila 8).

Výraznější rozdíl se týká také třídy 7. B, a to opět ve smyslu reflexe přání zlepšení vzájemné pomoci ve třídě (v preferované formě se jednalo o průměrnou hodnotu 9, v aktuální formě o hodnotu 11).

U této oblasti též nebyl s využitím znaménkového testu zjištěn statisticky významný rozdíl v obou formách dotazníku CES v rámci zkoumaných tříd. Obrázek 9 se vztahuje k oblasti orientace na úkoly.

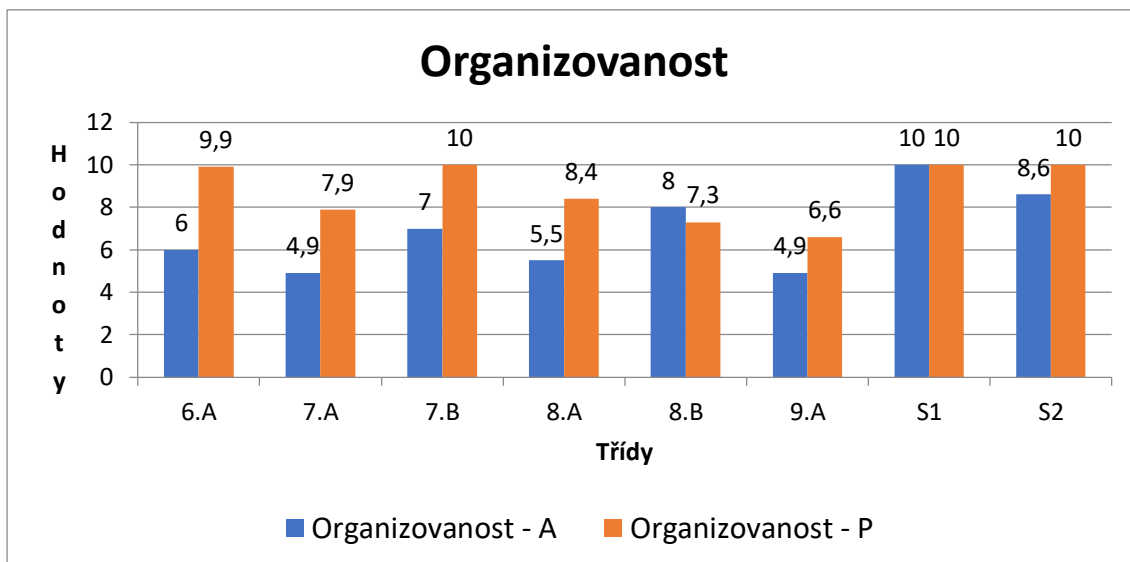


Obrázek 9. Orientace na úkoly dle tříd

Orientace na úkoly vykazuje odlišné výsledky mezi jednotlivými třídami, kdy některé třídy (třídy 6. A, 7. A, S1) uváděly vyšší hodnoty v aktuální formě dotazníku CES, přičemž největší rozdíl byl zaznamenán v případě třídy 7. A.

Ostatní třídy si přejí zlepšit svoji orientaci na úkoly, největší rozdíl mezi aktuální a preferovanou formou byl zjištěn v případě třídy 9. A. Tento rozdíl činil 3,3 bodů.

Obrázek 10 se týká organizovanosti. V tomto případě byly zjištěny u většiny tříd vyšší hodnoty u preferované formy dotazníku CES, nejvýraznější rozdíl byl zjištěn u třídy 6. A (v aktuální formě byla zjištěna průměrná hodnota 6, v preferované formě hodnota 9,9), nulový rozdíl byl zjištěn u třídy S1.



Obrázek 10. Organizovanost dle tříd

U této oblasti byly zjištěny statisticky významné rozdíly mezi třídami (a to na hladině významnosti 0,001), jak dokládá tabulka 8. Získány byly nižší skóre v případě aktuální formy.

Tabulka 8. Statisticky významné rozdíly mezi třídami v oblasti organizovanosti

Dvojice proměnných	Všechny skupiny Znaménkový test (Dotazníky CES) Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$			
	Počet Různých	procent $v < V$	Z	p-hodn.
Organizovanost – A & Organizovanost – P	39	92,30769	5,124101	0,000000

Dále bylo zjišťováno, zda se v této oblasti třídy lišily, a to v aktuální a preferované formě dotazníku CES. Rozdíly byly zjištěny pouze u třídy 6. A (tabulka 9) a dále u třídy 7. A (tabulka 11). V obou případech byly získány nižší hodnoty v aktuální formě (u třídy 7. A činil rozdíl 3 body, u třídy 6. A 3,9 bodů). Hladina významnosti v případě testování třídy 6. A činila 0,003, v případě třídy 7. A se jednalo o hodnotu 0,013.

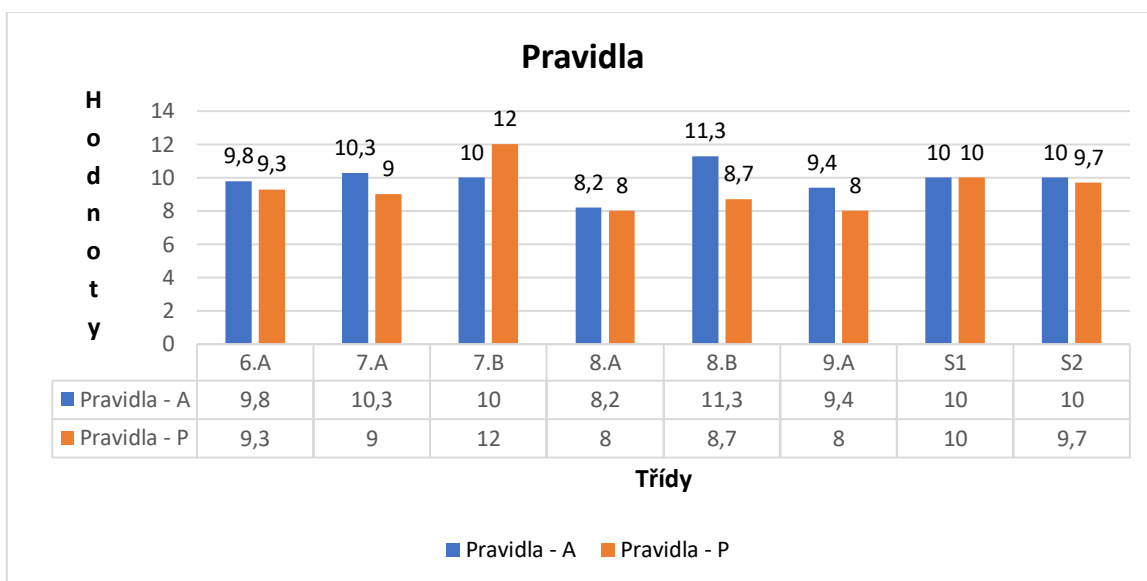
Tabulka 9. Rozdíl v organizovanosti v aktuální a preferované formě u třídy 6. A

Dvojice proměnných	Třída=6. A Znaménkový test (Dotazníky CES) Označené testy jsou významné na hladině $p < 0,05000$			
	Počet Různých	procent $v < V$	Z	p-hodn.
Organizovanost – A & Organizovanost – P	11	100,0000	3,015113	0,002569

Tabulka 10. Rozdíl v organizovanosti v aktuální a preferované formě u třídy 7. A

Dvojice proměnných	Třída=7. A			
	Znaménkový test (Dotazníky CES) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet Různých	procent v < V	Z	p-hodn.
Organizovanost – A & Organizovanost –P	8	100,0000	2,474874	0,013328

Poslední oblast se týká pravidel ve třídě. Výsledky uvádí obrázek 11.



Obrázek 11. Pravidla dle tříd

Na obrázku 11 si lze povšimnout, že nejvíce si přejí změnu v oblasti pravidel žáci třídy 7. B (v aktuální formě činila průměrná hodnota 10 bodů, v preferované formě 12 bodů), nejpříznivější výsledek byl zjištěn u třídy 8. B, ve smyslu nejvyšších hodnot v aktuální formě dotazníku CES (11,3 bodů), v preferované formě činilo průměrné skóre pouze 8,7 bodů.

U této oblasti též nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly v jednotlivých třídách při porovnání aktuální a preferované verze dotazníku CES.

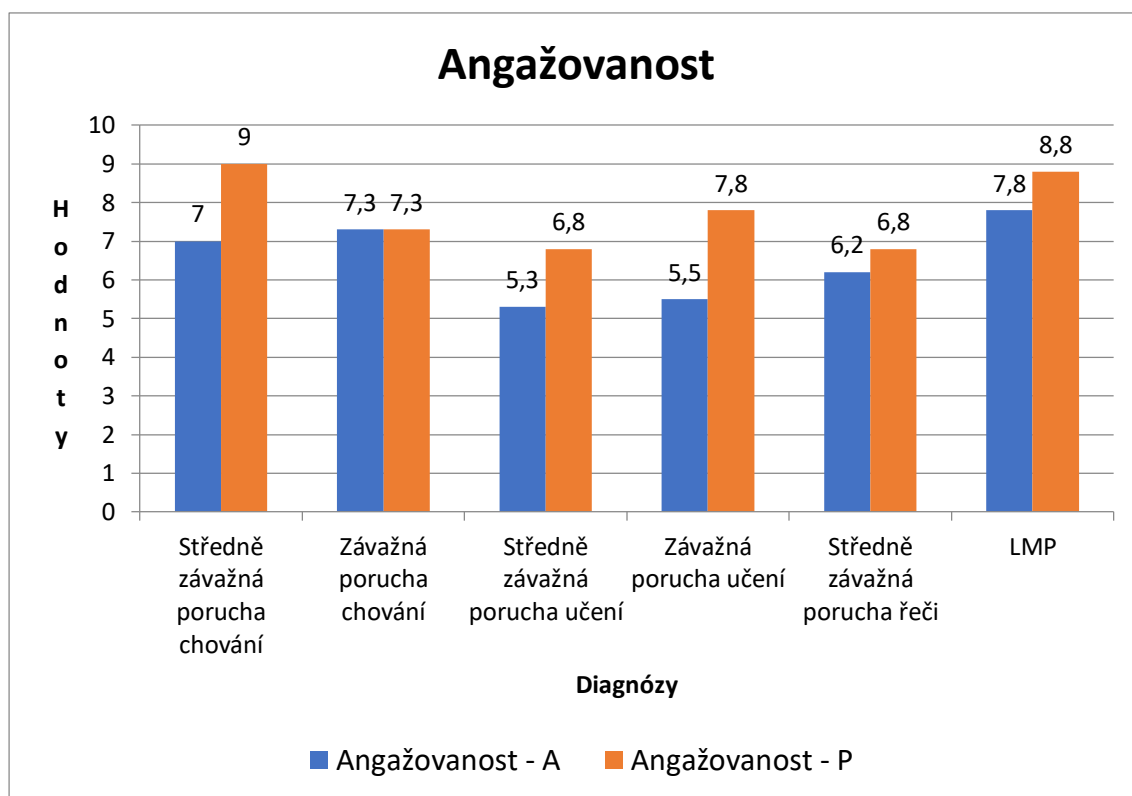
6.3 Vyhodnocení dotazníku CES dle druhu postižení žáků

Poslední skupina výsledků se týká vyhodnocení dotazníku CES dle druhu postižení respondentů.

Jak dokládá obrázek 12, u všech žáků, s výjimkou žáků se závažnou poruchou chování, bylo zjištěno přání vyšší angažovanosti žáků, přičemž největší rozdíl mezi

aktuální a preferovanou formou vykazovali žáci se středně závažnou poruchou chování (aktuální forma činila 7 bodů, u formy preferované se jednalo o 9 bodů).

Žáci se závažnými poruchami chování si v oblasti angažovanosti změnu nepřejí, hodnoty v aktuální a preferované formě byly zjištěny identické.



Obrázek 12. Angažovanost dle postižení žáků

V případě angažovanosti byly zjištěny rozdíly mezi respondenty dle druhu postižení, jak dokládá tabulka 11. Hladina významnosti činila 0,001, nižší skóre bylo získáno v případě aktuální formy.

Tabulka 11. Rozdíl v angažovanosti u všech tříd (aktuální, preferovaná forma)

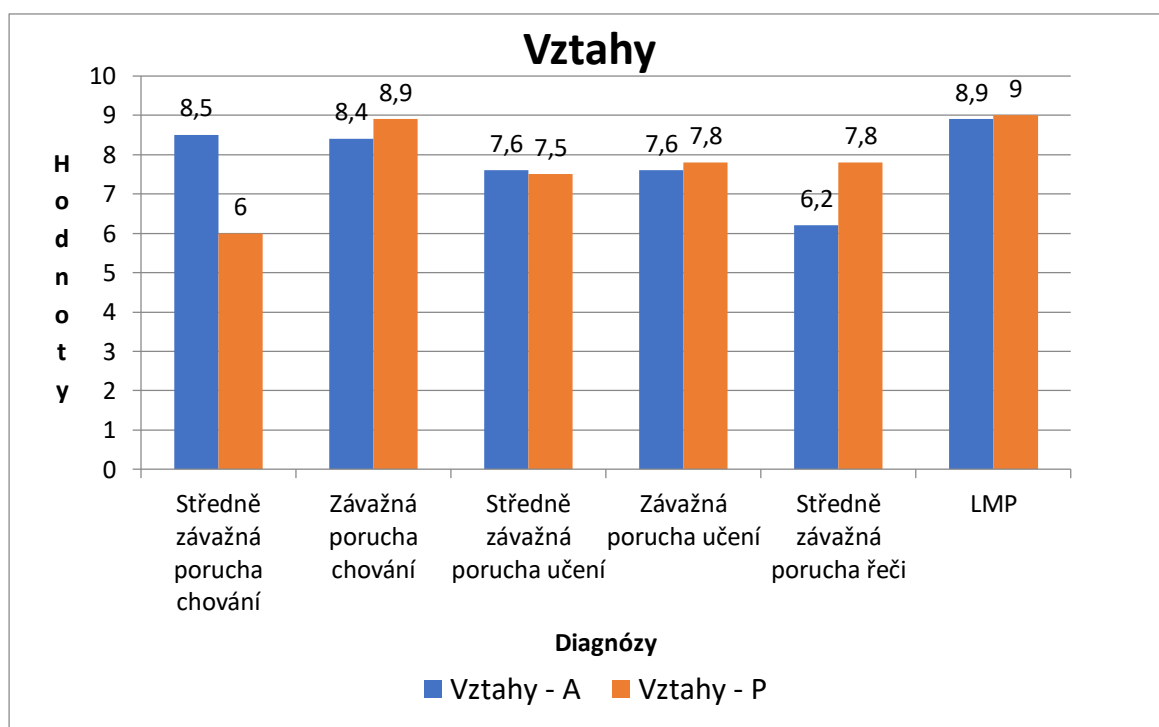
Dvojice proměnných	Všechny skupiny			
	Znaménkový test (Dotazníky CES)			
Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$				
	Počet různých	Procent $v < V$	Z	p-hodn.
Angažovanost – A & Angažovanost – P	35	80,0000	3,380617	0,000723

Jediný statisticky významný rozdíl byl dále zjištěn u žáků se závažnou poruchou učení. Zjištěné výsledky prezentuje tabulka 12. Nižší skóre bylo získáno v případě aktuální formy (rozdíl činil 2,3 bodů), výsledky jsou na hladině významnosti 0,013.

Tabulka 12. Rozdíl u angažovanosti u žáků se závažnou poruchou učení

Dvojice proměnných	Diagnóza=závažná porucha učení			
	Znaménkový test (Dotazníky CES)			
	Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet různých	procent $v < V$	Z	p-hodn.
Angažovanost – A & Angažovanost – P	8	100,0000	2,474874	0,013328

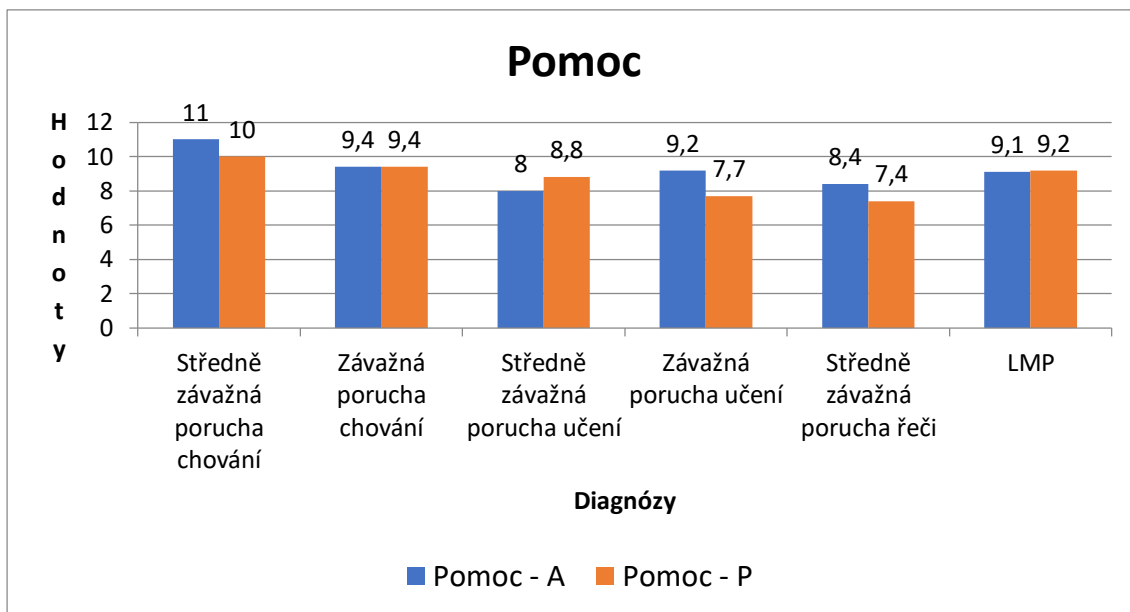
Obrázek 13 se vztahuje ke vztahům ve třídě.



Obrázek 13. Vztahy dle postižení žáků

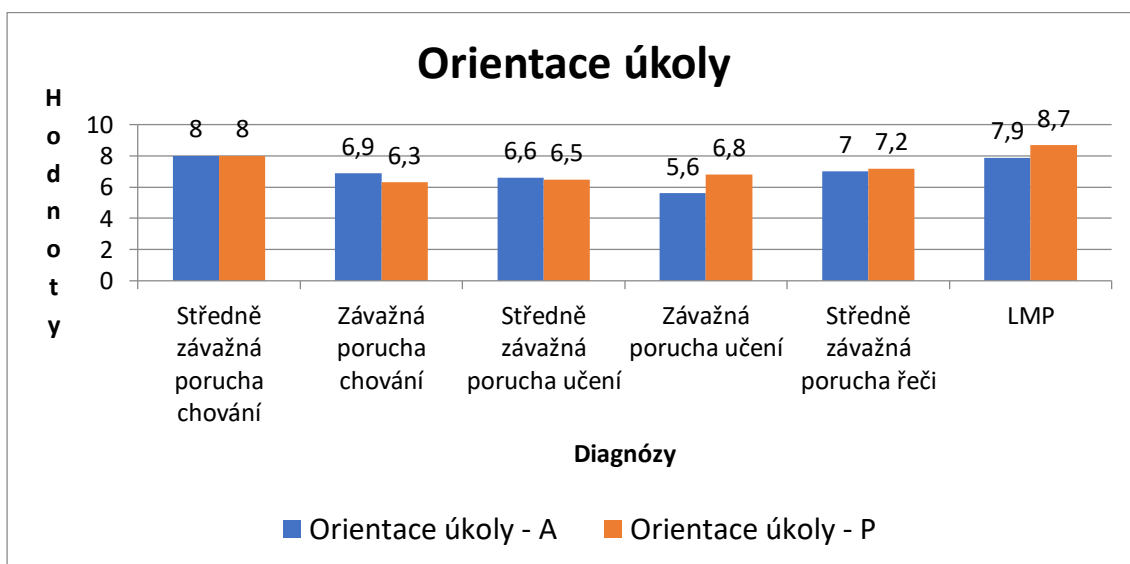
Na obrázku 13 je patrný rozdíl ve výsledcích pro aktuální a preferovanou formu u žáků se středně závažnou poruchou chování, kteří jsou naopak spokojeni s tím, jaké vztahy ve třídě panují, v preferované formě byly uváděny nižší hodnoty (6 bodů, u formy aktuální se jednalo o hodnotu 8,5).

Minimální změnu si přejí žáci s lehkým mentálním postižením (průměrný skór v případě aktuální formy činil hodnotu 8,9, u formy preferované se jednalo o hodnotu 9). Obrázek 14 se týká oblasti pomoci.



Obrázek 14. Pomoc dle postižení žáků

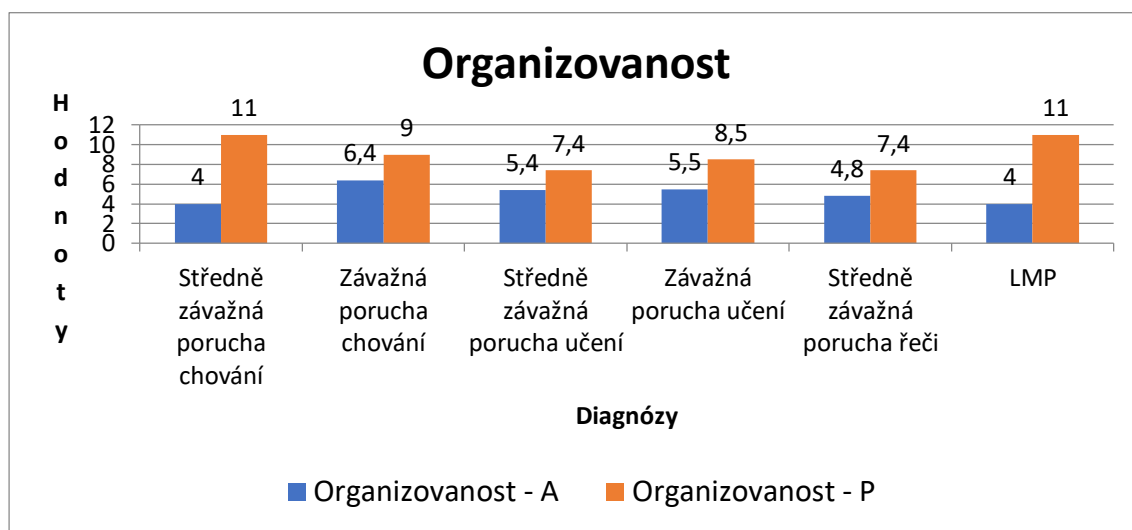
Oproti předchozí oblasti byly zjištěny menší rozdíly v obou formách dotazníku CES, navíc průměrný skóre byl nejčastěji zjištěn vyšší u formy aktuální, s výjimkou žáků s lehkým mentálním postižením a žáků se středně závažnou poruchou učení – tyto žáky si přejí zlepšit vzájemnou pomoc ve třídě. Obrázek 15 se vztahuje k oblasti orientace na úkoly.



Obrázek 15. Orientace na úkoly dle postižení žáků

Jak je z obrázku 15 patrné, výraznější rozdíl v obou formách dotazníku CES byl zjištěn u žáků se závažnou poruchou učení, kdy si tyto žáky přejí zlepšení v orientaci na úkoly (v aktuální formě byl zjištěn průměrný skóre 5,6, u formy preferované se jednalo

o hodnotu 6,8), žáci se závažnou poruchou učení naopak dávají přednost snížení orientace na úkoly. Obrázek 16 prezentuje data týkající se organizovanosti.



Obrázek 16. Organizovanost dle postižení žáků

Jak je z obrázku 16 patrné, tato oblast vykazuje u žáků všech sledovaných druhů postižení největší rozdíly ve zjištěných průměrných skóre u obou forem dotazníku CES.

Největší rozdíl v obou formách dotazníku byl zjištěn u žáků se středně závažnou poruchou chování (průměrný skór u aktuální formy činil hodnotu 4, u formy preferované hodnotu 11, kdy tedy nejvyšší možné skóre může činit 12), dále se jednalo o žáky s lehkým mentálním postižením (zjištěny byly identické výsledky, jako tomu bylo u žáků se středně závažnou poruchou chování).

U předchozích oblastí (vztahy, pomoc, orientace na úkoly) nebyly mezi respondenty odlišných diagnóz zjištěny rozdíly v aktuální a preferované formě, tyto rozdíly byly ověřeny pouze v případě oblasti organizovanosti. Tabulka 13 dokládá výsledky pro žáky se závažnou poruchou učení.

Tabulka 13. Rozdíly v organizovanosti u žáků se závažnými poruchami učení

Dvojice proměnných	Diagnóza=závažná porucha učení			
	Znaménkový test (Dotazníky CES) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet různých	procent $v < V$	Z	p-hodn.
Organizovanost –A & Organizovanost – P	9	88,88889	2,000000	0,045500

Výsledky jsou na hladině významnosti 0,0456. Nižší skóre bylo získáno v případě aktuální formy (rozdíl činil 3 body). Tabulka 14 dokládá výsledky týkající se statisticky významných rozdílů mezi žáky se závažnými poruchami chování, v téže oblasti, na hladině významnosti 0,024, nižší skóre se opět týkalo aktuální formy (rozdíl 2,6 bodů).

Tabulka 14. Rozdíly v organizovanosti u žáků se závažnou poruchou chování

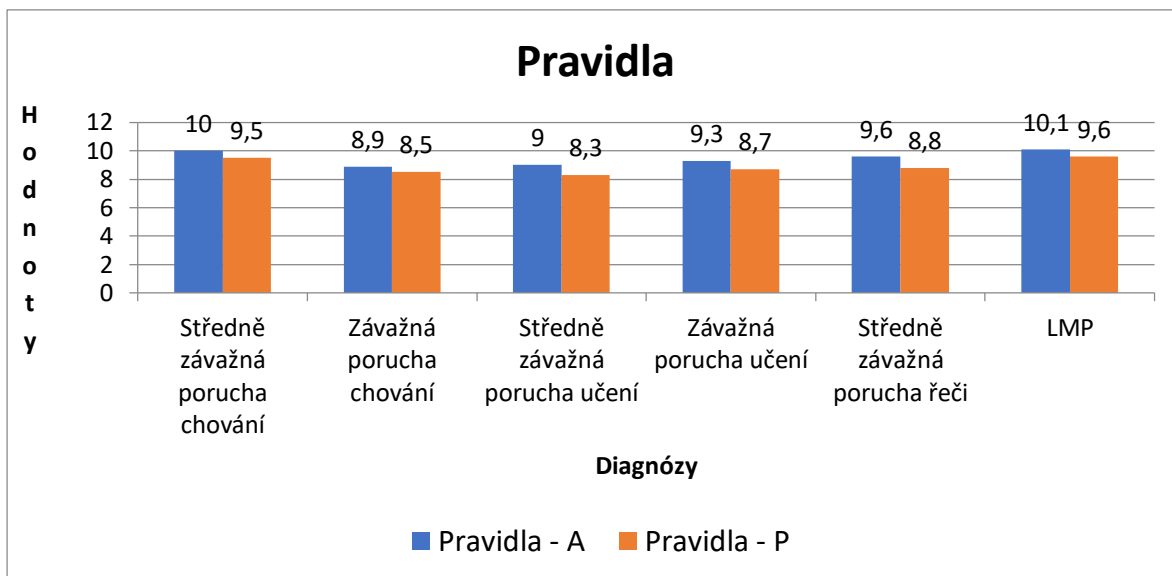
Dvojice proměnných	Diagnóza=závažná porucha chování			
	Znaménkový test (Dotazníky CES) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet různých	procent $v < V$	Z	p-hodn.
Organizovanost – A & Organizovanost – P	7	100,0000	2,267787	0,023342

Poslední statisticky významný rozdíl se týká žáků s lehkým mentálním postižením (tabulka 16). Výsledky jsou na hladině významnosti 0,027. Nižší skóre bylo získáno v případě aktuální formy (rozdíl činil 7 bodů).

Tabulka 15. Rozdíly v organizovanosti u žáků s lehkým mentálním postižením

Dvojice proměnných	Diagnóza=lehké mentální postižení			
	Znaménkový test (Dotazníky CES) Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$			
	Počet Různých	procent $v < V$	Z	p-hodn.
Organizovanost – A & Organizovanost –P	10	90,00000	2,213594	0,026857

Obrázek 17 prezentuje oblast pravidel. Jak je z obrázku 17 patrné, v tomto případě nejsou zjištěné výsledky příliš výrazné. Za pozornost stojí, že všichni žáci kladněji hodnotili stávající aktuální stav, průměrné skóre bylo vždy nižší v případě preferované formy dotazníku CES. Největší rozdíl, ovšem minimální ve srovnání s dalšími žáky, byl zjištěn u žáků se středně závažnou poruchou učení (průměrný skór u aktuální formy činil 9, u formy preferované se jednalo o hodnotu 8,3).



Obrázek 17. Pravidla dle postižení žáků

Statisticky významný rozdíl nebyl v této oblasti zjištěn u žádné skupiny respondentů, daných formou postižení žáků.

7 DISKUSE

V prezentovaném výzkumu byla věnována pozornost psychosociálnímu klimatu ve třídách nacházejících se ve speciálním segmentu vzdělávání. Výzkumný soubor tvořili žáci různého věku, resp. z různých tříd (třída šestá a devátá byly vždy zastoupeny jednou třídou, u ročníku osmého a sedmého se jednalo vždy o dvě třídy, navíc výzkumný soubor tvořili i žáci ze střední školy) a různého postižení. Zastoupeni byli žáci s poruchami chování (středně závažná a závažná forma), poruchami učení (středně závažná a závažná forma), žáci se středně závažnou poruchou řeči a žáci s lehkým mentálním postižením.

Jak bylo uváděno v kapitole páté, všichni žáci, kterým byl dotazník **administrován**, zvládli jeho vyplnění, buď samostatně, nebo s mírnou dopomocí uvedenou viz níže, a to **kromě žáků s poruchami autistického spektra**. Dotazník v obou formách tvoří vždy 24 otázek, které nejsou formulovány příliš složitě, nicméně do určité míry je lze vnímat jako abstraktní: otázka 9 u aktuální formy např. zní: Tento učitel se o studenty hodně zajímá.

U žáků s poruchami chování, poruchami učení a poruchami řeči nebylo předpokládáno, že by nastaly obtíže v porozumění položkám dotazníku. Pokud bylo odhadováno, jací žáci mohou mít obtíže s vyplňováním dotazníku, bylo předpokládáno, že se bude s největší pravděpodobností jednat o žáky s lehkým mentálním postižením, což však potvrzeno nebylo: všichni oslovení žáci s lehkým mentálním postižením administraci dotazníku zvládli bez obtíží, případná dopomoc ze strany autorky práce při vyplňování dotazníku byla minimální (u dvou žáků), což se však netýkalo žáků s PAS.

Žáci s poruchami autistického spektra nedokázali dotazník vůbec vyplnit. Odmítali jej vyplnit, vykazovali negativní postoje již v úvodu, po přečtení prvních položek dotazníku.

Zatímco u žáků s mentálním postižením nacházíme deficit v oblasti rozumových schopností, Thorová (2016) u žáků s PAS zdůrazňuje obtíže v porozumění komunikaci a obecně sociální interakci, tématům spjatých se sociálním fungováním jedince. Tito žáci často ulpívají na konkrétní realitě, nemají rozvinutou fantazii, nebývají schopni odstoupit od své vlastní reality, což tedy může vysvětlovat obtíže při vyplňování dotazníku CES.

Pakliže se má žák s PAS vyjádřit k tomu, zda se Tento učitel se o studenty hodně zajímá, nemusí nastat porozumění otázce – jaký učitel se o studenty zajímá, co to znamená zajímat se apod. U těchto žáků bývá často i neochota zabývat se fenomény, které jsou pro ně obtížně uchopitelné. Možné vnímání případného selhání či odlišnosti tak

mohlo být příčinou, proč nebyla administrace dotazníku CES u žáků s PAS úspěšná. Je tak vhodné uvažovat o jiném způsobu měření psychosociálního klimatu v případě žáků s PAS. Primárně by však bylo zapotřebí zjistit, např. formou krátkého rozhovoru, jaké aspekty dotazníku CES těmto žákům vadily. Teprve po porozumění nechuti vyplnit tento dotazník je možné začít zvažovat, jaký nástroj k měření psychosociálního klimatu by byl u těchto žáků vhodný.

U všech žáků v jednotlivých oblastech dotazníku CES byly průměrné hodnoty v preferované formě, s výjimkou angažovanosti a orientace na úkoly odchýleny od normy ve sledovaných oblastech. Lze si všimnout, že odchylky od normy, resp. pásma běžných hodnot, stanovených Lašek (2007), byly zjištěny pouze v preferované formě. Největší rozdíl byl zjištěn u oblasti vztahy mezi žáky, což svědčí o zjištění, že všichni žáci v preferované formě dotazníku projeví přání o zlepšení vztahů a v širším kontextu zlepšení třídního klimatu.

Pokud se pozastavíme u vybraných **zjištění výzkumu**, zajímavé jsou již výsledky týkající se rozdílů v hodnocení psychosociálního klimatu žáky **dle** jejich **pohlaví**, tedy bez ohledu na věk a typ postižení.

Výraznější rozdíly byly zjištěny u žáků v oblasti vztahů, orientace na úkoly a organizovanosti, kdy tyto oblasti hodnotili kladněji chlapci než dívky. Pro případné vysvětlení je však nutné zmínit i skutečnost, že chlapci byli nejčastěji zastoupeni v nižších ročnících (v 6. a 7. třídě bylo celkem 12 chlapců, což je téměř třetina z celkového počtu chlapců, zatímco v těchto třídách bylo pouze 5 dívek z celkového počtu 17 dívek).

Statisticky významné rozdíly byly zjištěny v případě dívek u oblastí orientace na úkoly, u organizovanosti byly zjištěny statisticky významné rozdíly v aktuální a preferované formě u obou pohlaví, přičemž vždy bylo získáno vyšší skóre u preferované formy.

Chlapci a dívky ze zkoumaného souboru se tak ocitají v jiné fázi dospívání. V případě chlapců se jedná spíše o časnou adolescenci, u dívek o střední a pozdní adolescenci (Nielsen Sobotková et al., 2014). Dolejš, Zemanová a Vavrysová (2018) vysvětlují, že jsou mezi těmito dílčími etapami vývoje značné rozdíly. V pozdějších fázích adolescence je značný rozvoj v oblasti emocí, myšlení, chování.

Je tedy možné, že dívky více přemýšlí o tom, jak třída funguje, psychosociální klima je pro ně významnější, chlapci se nemusí na tuto oblast dosud příliš zaměřovat. Je také obecně známé, že psychosociální vývoj chlapců začíná později než u dívek. S určitou nadsázkou tak lze tvrdit, že chlapci rozvíjejí méně hluboké vztahy, věnují menší

pozornost kvalitě kolektivu, pochopitelně vzhledem k věku pro ně může být i méně důležité to, jak se třída zaměřuje na úkoly, fungování třídy ve smyslu její organizovanosti.

Janošová (2008) soudí, že i s ohledem na skutečnost, že v základním školství převládají ženy v rolích učitelky, tedy škola je v tomto ohledu značně feminní, mají dívky do určité míry lepší postavení ve škole: více se také zaměřují na výuku, zatímco chlapci na sebe spíše poutají pozornost svým chováním, které nemusí být vždy vhodné. Dívky jsou podle autorky již od raného dětství vedeny k větší poslušnosti, což se následně odráží i v roli žáka. Dívky tedy mohou v kontextu této skutečnosti klást větší důraz na dané oblasti (orientace na úkoly a organizovanost).

Co se týče rozdílů dle jednotlivých tříd, nespokojenost, ve smyslu vyšších hodnot u preferované formy dotazníku CES, byla zjištěna zejména v oblastech angažovanosti a organizovanosti. Byly to však zejména nižší ročníky, u nichž byl zjištěn větší rozdíl mezi průměrnými skóry v aktuální a preferované formě dotazníku CES, přičemž v těchto nižších třídách (6. - 8. třída) žáci vyjadřovali větší nespokojenost se stávajícím stavem.

Nicméně při statistickém ověření získaných výsledků byly zjištěny rozdíly v aktuální a preferované formě u třídy 9. A, což se týkalo oblasti angažovanosti, u tříd 6. A a 7. A byly zjištěny statisticky významné rozdíly v případě oblasti organizovanosti.

K angažovanosti se v dotazníku vztahují otázky týkající se toho, zda studenti vkládají do činností v rámci školy dostatek energie či zda naopak netrpělivě čekají, až zazvoní na konec vyučovací hodiny. Daný rozdíl, kdy vyšší skóre bylo v případě třídy 9. A získáno u aktuální formy (též v případě tříd 6. A a 7. A byly získány vyšší skóre u formy preferované), se může vztahovat ke skutečnosti, že se žáci nacházejí v posledním ročníku: před nimi je skládání přijímacích zkoušek na střední školu. Někteří žáci tak mohou pociťovat vyšší potřebu angažovanosti, s ohledem na situaci, která výrazně determinuje další směřování jedince a ovlivňuje úspěšnost a kvalitu života i v dospělosti.

Co se týče zjištěných rozdílů u tříd 6. A a 7. A, v tomto případě se může jednat o vliv procesu formování psychosociálního klimatu třídy. Na počátku druhého stupně dochází teprve k formování třídního kolektivu a dle Šlosarová (2011) je toto utváření kolektivu na počátku 2. stupně základní školy problematické. Žáci ještě nejsou dostatečně zralí ke kooperaci, je pro obtížné sjednotit se v jedné aktivitě, což tedy o to více platí v případě zaměření se na učení. To tedy může vysvětlovat častěji vyjadřované přání žáků nižších tříd, aby se angažovanost ve třídě či její organizovanost zlepšily.

Za pozornost také stojí, že se jednalo o třídy „A“, tedy o třídy se žáky s méně závažnými formami postižení. Tito žáci jsou vyučováni dle běžného Rámcového

vzdělávacího programu pro základní školy, mohou vykazovat větší zájem o školní výsledky, práci třídy, což by tedy mohlo vysvětlovat rozdíly v aktuální a preferované formě dotazníku CES. Nicméně vhodné by bylo hlouběji zkoumat možné příčiny, např. s využitím kvalitativního výzkumu.

Středoškolské třídy (S1 a S2) vykazovaly relativně největší soulad mezi skutečností a přáním toho, jaká by třída měla být. Menší spokojenost se týkala především angažovanosti, orientace na úkoly a organizovanosti, a to zejména v případě třídy S2, kterou tvoří žáci s lehkým mentálním postižením.

Černá (2015) konstatuje, že u žáků s mentálním postižením může být snížena motivace k učení a obecně může být obtížnější získat tyto žáky ke spolupráci. Jak je však ze zjištěných výsledků patrné, nemusí tomu tak být: i tito žáci mají zájem ve škole pracovat, zaměřit se na výuku, což lze spojit s příznivým psychosociálním klimatem. Jak zmiňuje Čapek (2010), je to zejména učitel, který ovlivňuje kvalitu i zaměření psychosociálního klimatu. Lze se tedy domnívat, že v těchto třídách umí pedagogové dobře pracovat s třídním kolektivem, vhodně reagovat na specifika žáků s lehkým mentálním postižením, daří se tedy soustředit se na výuku, posilovat zájem třídy o výuku.

Poslední velkou oblastí, které byla v rámci popsaného výzkumu věnována pozornost, se týkala **rozdílů v psychosociálním klimatu tříd dle typu postižení žáků**.

Pozastavit se lze již u angažovanosti. S tou nejsou spokojeny z hlediska typu postižení téměř žádné skupiny žáků, s výjimkou se závažnými poruchami chování, což není překvapivé, neboť dle Miovský (2018) mívají tito žáci obtíže setrvat déle u určitého úkolu, navíc toto specifikum může přetrvávat i v dospělosti, byť v minulosti nebyla věnována problematice ADHD takřka žádná pozornost. Jak však autor zdůrazňuje, ADHD se objevuje i u dospělých jedinců, mívá ale jinou podobu, často se jedná o formu nevhodného chování, např. závislostního chování.

V tomto kontextu je tak zapotřebí věnovat značnou pozornost této oblasti ze strany třídního učitele. Pakliže si učitel přeje získat žáky ke spolupráci a zvýšit jejich motivaci ke školní práci, projevující se v podobě angažovanosti, je u těchto žáků zapotřebí věnovat pozornost jejich individuálním potřebám, navázat s žáky vhodný kontakt, získat jejich důvěru, rozumět jejich potřebám (Jucovičová, 2015). Tímto způsobem pak lze vhodně působit na žáky s poruchami chování, a to i ve smyslu angažovanosti v oblasti školní práce.

Statisticky významný rozdíl v oblasti angažovanosti byl zjištěn u žáků se závažnou poruchou učení, kdy byl získán nižší skóre v případě aktuální formy. Tento výsledek lze

považovat za velmi zajímavý: tito žáci se nacházeli ve třídách 6. A, 7. A, 8. B a 9. A., s výjimkou třídy 9. A však nebyl zjištěn rozdíl mezi výsledky u aktuální a preferované formy dotazníku CES. Tito žáci jsou tedy ve třídách, které ne vždy vykazují tendenci více se v rámci výuky angažovat. Bylo by vhodné více se tak zaměřit na individuální práci s vybranými žáky, kterým lze např. zadávat úkoly navíc či posílit jejich roli v třídním kolektivu tak, aby třídu směřovali k větší angažovanosti. Učitel se na ně může více obracet např. v rámci skupinové práce, nabízet jim roli organizátora práce skupiny či v nich podporovat zájem o učení. Navíc si lze tedy povšimnout, že porucha učení, navíc v závažnější formě, neznamená nezájem o učení. Lawrence (2009) upozorňuje na riziko nízkého sebevědomí u těchto žáků. Ti pochopitelně v důsledku konkrétní specifické poruchy učení selhávají při školní práci, měli by však od učitele o to více dostávat pozitivní zpětnou vazbu za jejich úsilí vyvíjené v rámci výuky nebo domácí školní přípravy.

Zajímavý výsledek byl zjištěn v oblasti vztahů, a to u žáků se středně závažnou poruchou chování a středně závažnou poruchou řeči. Otázky, které se v dotazníku CES k této oblasti váží, se týkají zájmu žáků interakce, blíže se seznamovat, navazovat přátelství. Tato potřeba může být u žáků se středně závažnou poruchou chování nižší, přičemž v tomto případě nelze zohlednit věk, neboť žáci se středně závažnou poruchou chování byli ve výzkumném souboru pouze 2, jeden z šesté a druhý z osmé třídy. U těchto žáků byla zjištěna spokojenost s tím, jaké vztahy jsou, u preferované formy dotazníku CES byly získány nižší hodnoty. Učitel by se měl tedy zaměřit především na to, co je u těchto žáků funkční z hlediska kvality třídního kolektivu, a tyto aspekty následně podporovat a vhodně rozvíjet. Jedná se tedy ale o doporučení pro konkrétní třídy, které se výzkumu zúčastnily, neboť zjištěný rozdíl nebyl potvrzen jako statisticky významný.

Co se týče poruch řeči, Mahrová a Gabrielová (2008) vysvětlují, že v případě závažnějších poruch řeči, což se týká i středně závažných poruch řeči, dochází často k emočním poruchám a abnormalitám v sociální oblasti, zejména tedy v rámci interpersonálních vztahů.

Komunikace, k níž je řeč potřeba, je významná při navazování přátelství a formování kvalitního kolektivu. Pakliže je tedy komunikace narušena, lze předpokládat i narušení v oblasti psychosociálního klimatu třídy. Klenková (2006) tvrdí, že je u těchto žáků velice cenné, je-li kolektiv méně početný a učitel má možnost více se individuálně žákům věnovat a intenzivněji pracovat s třídním kolektivem.

Je zcela jistě nutné podporovat také sebepojetí těchto žáků, které může být vadou řeči značně negativně poznamenáno. Z výzkumu Silná (2016) vyplynulo, že je nutností, aby učitel rozuměl obtížím těchto žáků, práce s třídním kolektivem se v případě žáků s vadou řeči stává nutností, má-li být vytvořeno příznivé psychosociální klima.

Oblasti pomoci a orientace na úkoly nevykazovaly v případě sledovaných typů postižení žádné výrazné diskrepance mezi průměrnými hodnotami z aktuální a preferované formy dotazníku CES. Významné výsledky se však týkaly oblasti organizovanosti.

U všech forem postižení byly zjištěny významně vyšší výsledky v případě preferovaných forem dotazníku, největší rozdíl byl zjištěn u žáků se středně závažnými formami chování a žáků s lehkým mentálním postižením. Nicméně rozdíl v aktuální a preferované formě dotazníku CES potvrzen jako statisticky významný u žáků se závažnou poruchou učení, závažnou poruchou chování a u žáků s lehkým mentálním postižením. Může být jen zdáním, že žáci s ADHD nepotřebují ve svém životě řád: opak je pravdou a obdobně jako u žáků s lehkým mentálním postižením může naopak vyšší organizovanost vést ke snížení případného prožívání napětí. S touto skutečností by tedy měli být dostatečně seznámeni učitelé těchto žáků.

Jednou z položek, která se k této oblasti váže, je položka týkající se toho, zda je ve třídě ticho. V souvislosti s tím tak lze uvažovat především o volbě vhodných výukových metod, které umožní učiteli pracovat se třídou požadovaným způsobem, navíc zvýšit koncentraci žáků a dospět k tomu, aby byl ve třídě dostatečný prostor pro školní práci. Zároveň by však bylo vhodné u těchto žáků zjišťovat, co by jim pomohlo, aby vnímali větší organizovanost třídy či činností realizovaných v rámci výuky.

Zjištěné výsledky jsou v následující kapitole vztaženy k formulovaným výzkumným otázkám.

8 ZÁVĚRY

Celkem byly formulovány čtyři výzkumné otázky, které se zaměřovaly na případné rozdíly mezi žáky dle zvolených kritérií.

První výzkumná otázka zněla: **VO1: Jak se liší psychosociální klima ve třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle pohlaví žáků?**

Jak bylo uváděno, z hlediska pohlaví byly získány příznivější výsledky pro soubor chlapců, kterých bylo 36, a to především v oblastech vztahy, orientace na úkoly a organizovanost, kdy chlapci oproti dívkám, kterých bylo 17, vykazovali větší spokojenost s aktuální podobou třídy v daných oblastech.

Obě pohlaví vyjadřovala nespokojenost s aktuální podobou organizovanosti třídy, byť s organizovaností jsou více spokojeni chlapci, ovšem statisticky významný rozdíl v aktuální a preferované formě dotazníku CES byl v oblasti organizovanosti třídy zjištěn u obou pohlaví.

Druhá výzkumná otázka zněla: **VO2: Jak se liší psychosociální klima dle tříd žáků?**

V tomto případě již byly zjištěny výraznější rozdíly při srovnání aktuální a preferované formy dotazníku CES mezi zkoumanými třídami, a to od 6. třídy až po střední třídy S2, a to ve všech oblastech, s výjimkou vztahů. V případě angažovanosti všechny třídy, s výjimkou 8. A, vykazovaly nespokojenost se současným stavem, statisticky významný rozdíl však byl zjištěn pouze u třídy 9. A. U oblasti pomoci byly celkem u 5 tříd z 8 naopak získány vyšší skóre u aktuální formy než u formy preferované. Tato oblast se týká pomoci ze strany učitele. Dané třídy (6. A, 8. A, 8. B, 9. A a S1) si tedy přejí, aby učitel méně pomáhal, méně intervenoval. V tomto ohledu je důležité uvést, že třídy A mají žáky s mírnější formou postižení. Je tedy možné, že učitelé mají tendenci k těmto žákům přistupovat obdobně jako k žákům ze tříd B. Žáci si však přejí větší samostatnost a autonomii, což lze kladně hodnotit a učitelé by tuto skutečnost měli ve svém působení na žáky a třídu dostatečně zohlednit.

Většina tříd si dále přeje, aby docházelo k větší koncentraci na úkoly a organizovanost, pořádek. To lze pochopitelně též kladně hodnotit. Bez ohledu na typ třídy mají žáci zájem věnovat se školní práci, k čemuž tedy preferují větší vedení ze strany učitele. Statisticky významný rozdíl (vyšší skóre získané u preferované formy dotazníku CES) byl zjištěn u tříd 6. A a 7. A.

Třetí výzkumná otázka byla ve znění: **VO3: Jak se liší psychosociální klima ve třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dle typu diagnózy?**

Většina žáků si přeje posílení angažovanosti, statisticky významný rozdíl byl zjištěn pouze u žáků se závažnou poruchou učení. Se vztahy ve třídě jsou nejvíce spokojeni žáci se středně závažnou poruchou chování. Pomoc ze strany učitele by si přáli snížit zejména žáci se středně závažnou poruchou chování, dále žáci se závažnou poruchou učení a žáci se středně závažnou poruchou řeči. Je zřejmé, že žáci citlivě registrují, jak se k nim učitel vztahuje. S vyšším věkem může narůstat potřeba autonomie žáků, i žáci se závažnějšími formami postižení navíc chtějí zvládat spoustu úkolů sami, učitel by měl být spíše průvodcem.

Statisticky významný rozdíl byl v případě zaměření se na druh postižení žáků zjištěn pouze u oblasti organizovanosti, a to u žáků se závažnou poruchou učení, závažnou poruchou chování a žáků s lehkým mentálním postižením. Zcela jistě ve třídách, v nichž se tito žáci ocitají, doporučit zohlednění daného výsledku: větší řád, struktura učení, vyučovací hodiny může u těchto žáků zvýšit koncentraci, snížit možnou tenzi.

Poslední výzkumná otázka zněla: **VO4: Jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami schopni vyplnit dotazník CES, a to v obou jeho verzích?**

Jak bylo uváděno, s výjimkou žáků s poruchami autistického spektra, kteří nakonec nebyli oproti původnímu plánu zařazeni do výzkumného souboru, všichni žáci zvládli administraci obou forem dotazníku CES bez větších obtíží, resp. bez obtíží. U žáků s PAS však nebylo možné tento nástroj ke zjišťování psychosociálního klimatu užít, jeví se jako zcela nevhodný a je zapotřebí volit jiný nástroj, který bude méně akcentovat oblasti představitosti a sociální interakce, které jsou u těchto žáků specifické a vedou u nich k odmítání účasti na tomto typu zkoumání psychosociálního klimatu třídy.

Nutno doplnit, že se realizovaný výzkum vyznačuje limity, které se týkají zejména nízkého počtu žáků a nereprezentativně sestaveného výzkumného souboru. Zcela jistě by tak bylo vhodné ověřit získané výsledky na větším počtu respondentů, s jejich reprezentativním zastoupením dle zvolených kategorií (věk, pohlaví, druh postižení). Výzkum je však i přes tento nedostatek přínosný, a to zejména z hlediska přiblížení specifík psychosociálního klimatu ve třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto skupiny žáků bývají často opomíjeny, byť je zřejmé, že i v těchto třídách vzniká značná dynamika skupiny, která může mít značný vliv na třídní práci a vztahy mezi žáky. Zdravotní postižení s sebou přináší specifika jednání žáka, které musí učitel dostatečně v rámci své pedagogické práce zohledňovat. Při více početných třídách pak

může být obtížné regulovat chování žáků či saturovat jejich potřeby, pakliže žáci nejsou schopni naplňovat cíle, které si třída klade či které by si třída měla klást, a to jak v oblasti výchovy (formování osobnosti vlivem třídy, vzájemné vztahy), tak i v oblasti vzdělávání (zájem o školní práci, klid na školní práci). Dotazník CES tyto oblasti poměrně dobře mapuje a dává tak učitelům žáků se speciálními vzdělávacími potřebami možnost blíže porozumět tomu, co si tito žáci přejí, jaké cíle se jim případně nedaří naplňovat apod. Též samotná administrace dotazníku vybízí k reflexi těchto témat učitelem s žáky, přičemž učitel tímto způsobem získává informace, které mu mohou osvětlit některé obtíže ve fungování třídy.

Vzhledem k získaným datům a výsledkům, které byly významné ve výše uvedených oblastech, či u určitých skupin žáků byly výsledky sdíleny třídním učitelům prostřednictvím školní psycholožky. Výhodou tohoto modelu práce s třídním klimatem přes školní psycholožku je možnost ovlivnění klimatu dle získaných výsledků dalšími prostředky právě v kompetenci již zmíněné psycholožky. Učitelé poté byli seznámeni, jak s třídou dále pracovat a zlepšovat jednotlivé oblasti klimatu ve třídě. Myslím si, že dotazník v této formě preferované i aktuální je přínosný, ale je nutná další spolupráce na řešení významných oblastí přes psycholožku, třídní učitele a zejména mezi žáky. Dotazníky je též vhodné opakovat a také hledat i jiné nástroje ke zjišťování klimatu jak třídy, tak i školy a to zejména u žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

9 SOUHRN

Diplomová práce se zabývá problematikou psychosociálního třídního klimatu, a to ve třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Výzkum byl proveden ve Střední škole, základní škole a mateřské škole Šumperk, Hanácká 3, p. o. Tato škola se specializuje na výuku žáků s lehkým mentálním postižením, se specifickými vývojovými poruchami chování, učení a též na žáky se závažnějšími poruchami řeči a žáky s poruchami autistického spektra.

Tím, že se jedná o školu speciální, ve třídách se nachází menší počet žáků. Výzkumný soubor tvořilo celkem 53 žáků, nejpočetněji byli zastoupeni žáci s mírnějšími formami daných postižení, navštěvující třídy A. Celkem 9 žáků navštěvuje střední školu, ostatní žáci navštěvují základní školu, 6. – 9. třídu.

Dotazník byl ve třídách administrován s využitím pomoci učitelů a asistentů pedagoga. V případě tříd s žáky s lehkým mentálním postižením předčítal otázky z dotazníku CES učitel, v ostatních třídách pracovali žáci samostatně. Dotazník nebyl vyplněn žáky s poruchami autistického spektra, i když původním záměrem bylo i tyto žáky začlenit do výzkumného souboru. Během úvodu administrace dotazníku CES však tyto žáci odmítli dotazník vyplňovat, dotazník jim přišel nesrozumitelný, byla u nich zřejmá frustrace z dané situace. U žáků s poruchami autistického spektra tak lze doporučit administraci jiného výzkumného nástroje vytvořeného pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve spolupráci se školní psycholožkou.

Statisticky významné rozdíly v získaných výsledcích byly v případě srovnání výsledků dle pohlaví žáků zjištěny u dívek v případě orientace na úkoly a v oblasti organizovanosti, u chlapců se jednalo pouze o oblast organizovanosti. Vždy bylo získáno vyšší skóre v preferované formě. Zejména tedy dívky si přejí větší důraz kladený na výuku, ve smyslu orientace na úkoly, která může být podpořena i větší organizovaností třídy. S ohledem na položky, které se k oblasti organizovanosti vztahují, lze dané třídy respondentů považovat za více hlučné, s menší kázní žáků, což tedy žákům vadí, dívky pociťují menší orientaci na školní práci.

V případě srovnání jednotlivých tříd byly zjištěny statisticky významné rozdíly v angažovanosti u třídy 9. A (žáky čekaly přijímací zkoušky, tato skutečnost mohla mít vliv na zjištěný výsledek) a dále v oblasti organizovanosti u tříd 6. A a 7. A. Všechny tyto rozdíly se týkaly vyššího skóre v preferované formě. Zároveň všechny tyto třídy tvoří žáci s méně závažnými formami postižení.

Při zohlednění konkrétních postižení žáků byly zjištěny statisticky významné rozdíly v oblasti angažovanosti u žáků se závažnými poruchami učení (i přes svá omezení tedy žáci mají zájem více se věnovat výuce) a dále v oblasti organizovanosti u žáků se závažnou poruchou učení, závažnou poruchou chování a žáků s lehkým mentálním postižením.

Limitem výzkumu je nízký počet žáků. Doporučit lze provedení obdobného výzkumu na větším počtu žáků, zejména u žáků se středně závažnou poruchou učení a středně závažnou poruchou řeči, kterých bylo dohromady ve výzkumném souboru pouze sedm. Je žádoucí vyhledat dotazník, který by mohl být administrován žákům s poruchami autistického spektra, pro něž klasická podoba dotazníku CES není vhodná. Některá zjištění by bylo vhodné blíže zkoumat kvalitativním výzkumem, blíže tak porozumět možným rozdílům, což se týká např. angažovanosti žáků 9. tříd, kdy tito žáci mají skládat přijímací zkoušky a mohou si tak přát větší zaměření na výuku. Vhodné je pak hledat vhodný přístup, jak podpořit angažovanost žáků, zejména v souvislosti s přípravou na přijímací zkoušky.

10 SUMMARY

The diploma thesis deals with the issue of psychosocial class climate in the classes of pupils with special educational needs. The research was implemented at the Secondary School, Elementary School and Kindergarten Šumperk, Hanácká 3, p. o. This school specializes in teaching of pupils with mild mental disabilities, with specific developmental behavioral disorders and learning, as well as pupils with severe speech disorders and pupils with autistic disorders spectrum.

Being a special school, there are fewer pupils in the classrooms. The research sample consisted of a total of 53 pupils, the most numerous were pupils with milder forms of the disability attending classes A. A total of 9 pupils are attending secondary school, the other pupils are attending primary school, 6th - 9th grade.

The questionnaire was administered in the classrooms with the support of teachers and teacher assistants. In case of classes with pupils with mild mental disabilities, the teacher was reading the questions from the CES questionnaire, while pupils of other classes worked on their own. The questionnaire was not filled out by pupils with autistic spectrum disorders, although the original intention was to include these pupils in the research sample. However, during the introduction of the administration of the CES questionnaire, these pupils refused to fill in the questionnaire, they found the questionnaire unintelligible, and they were frustrated with the situation. Therefore, for pupils with autistic spectrum disorders, administration of the different research tool designed for pupils with special educational needs in cooperation with the school psychologist can be recommended.

Statistically significant differences in the obtained results were found in girls in case of task orientation and in the area of organization when comparing the results by sex of pupils, in case of boys it was only an area of organization. A higher score has always been obtained in the preferred form. In particular, girls want more emphasis on teaching in terms of task orientation, which can also be supported by greater class organization. With regard to the items related to the area of organization, the given classes of respondents can be considered more noisy, with less discipline of the pupils, which therefore bothers pupils, girls feel less oriented towards school work.

In case of comparison of individual classes there were statistically significant differences in engagement in class 9. A (pupils were preparing for entrance exams, this fact could have influenced the result) and also in the area of organization in classes 6.A

and 7.A. All these differences related to a higher score in the preferred form. At the same time in all these classes are pupils with less severe forms of disability.

Taking into account the specific disabilities of pupils, statistically significant differences were found in the area of involvement of pupils with severe learning difficulties (despite their limitations, pupils are more interested in teaching) and in the area of organization of pupils with severe learning difficulties, severe behavioral disorders and pupils with mild mental disability.

The research limit is the low number of pupils. Similar research on a larger number of pupils can be recommended, especially for pupils with moderate learning disabilities and moderate speech disorders, there were only seven of those in the research sample. It is desirable to identify a questionnaire, which could be administered for pupils with autism spectrum disorders for whom the classical design of the CES questionnaire is not appropriate. Some findings might need to be examined in more detail by a qualitative research in order to better understand the potential differences, such as the involvement of 9th grade pupils, where these pupils are required to take entrance exams and may wish to focus more on teaching. It is then advisable to look for a suitable form to encourage pupils' involvement, particularly in connection with the preparation for entrance exams.

11 REFERENČNÍ SEZNAM

- Adamus, P. (2018). Faktory ovlivňující úspěšnost inkluze žáků s poruchou autistického spektra. In Hutyrková, M., & Růžičková, V. (Eds.). (2018). *Perspektivy společného vzdělávání. V. olomoucké speciálněpedagogické dny*. Olomouc, Česká republika: Univerzita Palackého, 9-18.
- Bačáková, M. (2017). *Vzdělávání v České republice: příručka pro rodiče*. Praha, Česká republika: Úřad vysokého komisaře OSN pro uprchlíky. Retrieved from <https://www.mvcr.cz/migrace/soubor/vzdelavani-v-cr-prirucka-pro-rodice-cz.aspx>.
- Bartoňová, M. (2012). *Specifické poruchy učení: Text k distančnímu vzdělávání*. Brno, Česká republika: Paido.
- Baslerová, P., Michalík, J., & Monček, J. (2015a). Komu jsou podpůrná opatření určena. In Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015a). *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc, Česká republika: Univerzita Palackého, 39-54.
- Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita.
- Bendová, P., & Zíkl, P. (2011). *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha, Česká republika: Grada.
- Brožová, K., & Úlehlová, B. (2015). *Analýza podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – obce*. Olomouc, Česká republika: Univerzita Palackého. Retrieved from <http://inkluze.upol.cz/ebooks/analyza/analyza-12.pdf>
- Chinn, S. (2019). *Math Learning Difficulties, Dyslexia and Dyscalculia*. Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.
- Curran, Ch. M., & Petersen, A. J. (2017). *Handbook of Research on Classroom Diversity and Inclusive Education Practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha, Česká republika: Grada.
- Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha, Česká republika: Grada.
- Čapek, R. (2017). *Líný učitel: jak učit dobře a efektivně*. Praha, Česká republika: Grada.

- Černá, M. (2015). *Česká psychopedie: speciální pedagogika osob s mentálním postižením*. Vyd. 2. Praha: Karolinum.
- ČSÚ (2018). *Školy a školská zařízení – školní rok 2017/2018*. Praha, Česká republika: Český statistický úřad. Retrieved from <https://www.czso.cz/csu/czso/skoly-a-skolska-zarizeni-skolni-rok-201718>
- ČŠI (2018). *Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018*. Praha, Česká republika: Česká školní inspekce. Retrieved from <https://www.csicr.cz/getattachment/db7ac0f5-d27b-40bc-a72f-5a02a3c4a796/TZ-Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-1-pololeti-2017-2018.pdf>
- ČTK (2019). *Do škol by se mohli vrátit učitelé bez pedagogického vzdělání*. Praha, Česká republika: Novinky.cz. Retrieved from <https://www.novinky.cz/veda-skoly/496158-do-skol-by-se-mohli-vratit-ucitele-bez-pedagogickeho-vzdelani.html>
- Dean, J. (2005). *A Teaching Assistant's Guide to Primary Education*. Abingdon, Oxon, New York, NY: Routledge.
- Dolejš, M., Zemanová, V., & Vavrysová, L. *Kdo a co řídí české adolescenty?* Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dušková, Š. (2017). *Česká škola: právo na inkluzivní vzdělávání podle OSN*. Praha: EDUin. Retrieved from <https://www.eduin.cz/clanky/ceska-skola-pravo-na-inkluzivni-vzdelavani-podle-osn/>
- Eliášková, K. (2018) Historický pohled na jazykové vzdělávání žáků se zrakovým postižením na 2. a 3. stupni škol. In Hutyrková, M., & Růžičková, V. (Eds.). (2018). *Perspektivy společného vzdělávání. V. olomoucké speciálněpedagogické dny*. Olomouc, Česká republika: Univerzita Palackého, 43-47.
- Fischer, S., & Škoda, J. (2014). *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha, Česká republika: Triton.
- Gillernová, I., & Krejčová, L. (2012). *Sociální dovednosti ve škole*. Praha, Česká republika: Grada.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání*. Praha, Česká republika: Grada.

- Hamplová, Š. (2017). *Funkční inkluze nikoho nepoškodí, ale spíše všechny obohatí, říká speciální pedagožka působící v USA*. Praha, Česká republika: Amnesty International. Retrieved from <https://www.amnesty.cz/news/4055/funkcni-inkluze-nikoho-neposkodi-ale-spis-vsechny-obohati-rika-specialni-pedagozka-pusobici-v-usa>
- Hanák, P., Michalík, J. a kol. (2011). *Speciálněpedagogické centrum*. Olomouc, Česká republika: Univerzita Palackého. Retrieved from http://www.inkluze.upol.cz/portal/Download/publikace/Petr_Hanak__Jan_Michalik_a_kol__Informacni_brozura_o_cinnosti_specialne_pedagogickych_center.pdf
- Hanks, R. (2011). *Common SENse for the Inclusive Classroom: How Teachers Can Maximise Existing Skills to Support Special Education Needs*. London, UK, Philadelphia, PA: Jessica Kingsley.
- Horáčková, J. (2016). *Novela školského zákona od 1. 9. 2016*. Praha, Česká republika: Šance dětem. Retrieved from <https://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/novela-skolskeho-zakona-od-1-9-2016.shtml>
- Hosák, L., Hrdlička, M., & Libiger, J. et al. (2015). *Psychiatrie a pedopsychiatrie*. Praha: Karolinum.
- Janošová, P. (2008). *Dívčí a chlapecká identita*. Praha: Grada.
- Janoušková, M. (2012). *Formování sociálního klimatu ve třídě se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha, Česká republika, Retrieved from <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUF/16517/FORMOVANI-SOCIALNIHO-KLIMATU-VE-TRIDE-SE-ZAKY-SE-SPECIALNIMI-VZDELAVACIMI-POTREBAMI.html/>
- Jucovičová, D. (2015). *Máme dítě s ADHD: rady pro rodiče*. Praha: Grada.
- Kendíková, J., & Vosmik, M. (2013). *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* Praha, Česká republika: PASPARTA.
- Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha, Česká republika: Raabe.
- Klenková, J. (2006). *Logopedie*. Praha: Grada.
- Knotová, D. (2014). *Školní poradenství*. Praha, Česká republika: Grada.
- Kolář, Z., & Šikulová, R. (2007). *Vyučování jako dialog*. Praha: Česká republika: Grada.

- Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno, Česká republika: Masarykova univerzita.
- Lašek, J. (n. d.). *Klima školní třídy a možnosti jeho měření*. Hradec Králové: Univerzita Hradec Králové. Retrieved from <http://www.prevence-praha.cz/ke-stazeni/klima-skoly-a-tridy/10-sociln-klimaklitccqlaek/download>
- Lašek, J., & Potměšil, Miloš. (1999). Sociální klima ve třídách sluchově postižených žáků. *Speciální pedagogika*, 9(2), 20-31.
- Lašek, J. (2007). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 2. Hradec Králové, Česká republika: Gaudeamus.
- Lašek, J. (2012). *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy*. Vyd. 3. Hradec Králové, Česká republika: Gaudeamus.
- Lawrence, D. (2009). *Understanding Dyslexia: A Guide for Teachers and Parents*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Mahrová, G., & Venglářová, M. (2008). *Sociální práce s lidmi s duševním onemocněním*. Praha: Grada.
- Mamlin, N. (2012). *Preparing effective special education teachers*. New York, NY: Guilford Press.
- Mareš, J. (1998). *Sociální klima školní třídy*. Praha: Asociace školní psychologie ČR a SR. Retrieved from http://klima.pedagogika.cz/trida/doc/Mares_Klima_tridy.pdf
- McBride, C. (2019). *Coping with Dyslexia, Dysgraphia and ADHD: A Global Perspective*. Abingdon, Great Britain, New York, NY: Routledge.
- Michalík, J. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Česká republika: Portál.
- Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015a). Podpůrná opatření ve vzdělávání. In Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015a). *Katalog podpůrných opatření: obecná část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. Olomouc, Česká republika: Univerzita Palackého, 27-38.
- Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, & L. (2015b). *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Olomouc, Česká republika: Univerzita Palackého

- Michalík, J., Baslerová, P., Růžička, M. a kol. (2018). *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc, Česká republika: Univerzita Palackého.
- Michálková, I., & Vítková, M. (2010). Přístup k inkluzivnímu vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu – empirické šetření. In M. Bartoňová, M. Vítková et al. (Eds.). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno, Česká republika: Masarykova univerzita, 43-60.
- Michalová, Z. (2016). *Specifické poruchy učení*. Havlíčkův Brod, Česká republika: Tobiáš.
- Miovský, M. (2018). *Diagnostika a terapie ADHD: dospělí pacienti a klienti v adiktologii*. Praha: Grada.
- MŠMT (n.d.) *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha, Česká republika: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved from www.msmt.cz/file/44243_1_1/
- MŠMT (2019). *Školský zákon ve znění účinném od 15. 2. 2019*. Praha, Česká republika: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Retrieved from <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-15-2-2019>
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2011). *Effective Teaching: Evidence and Practice*. 3rd ed. London, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Nielsen Sobotková, V. et al. (2014). *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada.
- NUV (2008). *Školská poradenská zařízení (ŠPZ)*. Praha, Česká republika, Retrieved from <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>
- Pekařová, R. (2010). *Klima ve třídě*. Praha, Česká republika, Retrieved from <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/6051/KLIMA-VE-TRIDE.html/>
- Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha, Česká republika: Grada.
- Pitnerová, P. (2016). *Klima integrovaných a běžných tříd na běžné základní škole*. [diplomová práce]. Brno, Česká republika: Masarykova univerzita. Retrieved from

https://is.muni.cz/th/cr9wk/Klima_integrovaných_a_bezných_trid_-_final_do_IS__1_.pdf

- Pfiffner, L. J. (2007). Social Skills Training. In McBurnett, K., & Pfiffner, L. (Eds.). *Attention Deficit Hyperactivity Disorders: Concepts, Controversies, New Directions*. Boca Raton, FL: CRC Press, 179-190.
- Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a dospělosti*. Praha, Česká republika: Portál.
- Průcha, J. (2017). *Moderní pedagogika*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál.
- Sedláčková, D. (2009). *Rozvoj zdravého sebevědomí žáka*. Praha, Česká republika: Grada.
- Silná, Z. (2016). *Vliv prostředí na žáka s narušenou komunikační schopností*. [bakalářská práce]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Retrieved from https://digilib.k.utb.cz/bitstream/handle/10563/37621/siln%C3%A1_2016_dp.pdf?sequence=1
- Sokal, L. (2012). What are schools looking for in new, inclusive teachers? *McGill Journal of Education*, 47(3), 403-420.
- Stakes, R., & Hornby, G. (2012). *Meeting Special Needs in Mainstream Schools: A Practical Guide for Teachers*. 2nd ed. Abingdon, Oxon, New York, NY: David Fulton Publishers.
- StatSoft, Inc. (2013). *STATISTICA (data analysis software system), version 12*. Palo Alto: TIBCO. Retrieved from www.statsoft.com.
- Šauerová, M., Špačková, K., & Nejezchlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha, Česká republika: Grada.
- Šlosarová, V. (2011). Jak se dělá hit. In Bláhová, P. (ed.). *Pedagogické střípky: Sborník inspirativních příkladů dobré praxe pro práci s dětmi a mládeží vypracovaných a obhájených účastníky I. ročníku Studia pedagogiky volného času v rámci projektu Klíče pro život*. Praha: NIDM, s. 59-68.
- Thorase, A. T. (2015). Inclusive education for children with special needs. *International Journal of Education and Management Studies*, 5(1), 75-77.
- Thorová, K. (2016). *Poruchy autistického spektra*. Rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál.

- Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha, Česká republika: Portál.
- Trickett, E. J., & Leone, P. E., Fink, C. M., & Braaten, S. L. (1993). The perceived environment of special education classrooms for adolescents: a revision of the classroom environment scale. *Except Child*, 59(5), 411-420. Retrieved from <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/8440299>
- Valenta, M., Michalík, J., & Lečbých, M. (2012). *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha, Česká republika: Grada.
- Valenta, M. (2018). Koncept mentálního postižení a terminologie. In Valenta, M., Michalík, J., & Lečbých, M. *Mentální postižení. 2.*, přepracované a aktualizované vydání. Praha, Česká republika: Grada, 31-46.
- Vališová, A., Kasíková, H. (2007). *Pedagogika pro učitele*. Praha, Česká republika: Grada.
- Vítková, M. (2013). Teorie a praxe ve vývoji inkluzivní školy u nás a v zahraničí – zaměření na kurikulum, individuální vzdělávací plán a týmovou spolupráci. In E. Bartoňová, M. Vítková et al. (Eds.). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno, Česká republika: Masarykova univerzita, 35-50.
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
- Whitaker, H. A. (2010). *Concise Encyclopedia of Brain and Language*. Amsterdam, Netherlands: Elsevier.
- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
- Zelinková, O. (2015). *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Praha, Česká republika: Portál.

12 PŘÍLOHY

Příloha č. 1: Žádost pro etickou komisi

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
FAKULTA TĚLESNÉ KULTURY

✉ tř. Míru 115, 771 11 Olomouc



Žádost o vyjádření Etické komise FTK UP

k projektu výzkumné, habilitační, doktorské, diplomové (bakalářské) práce, zahrnující lidské účastníky

Pracovní název: Využití dotazníku CES na školní klima u dětí se specifickými poruchami chování a učení

Forma projektu: výzkum základní / aplikovaný (u zaměstnanců)

habilitační práce

doktorská / rigorózní práce

diplomová / bakalářská práce

seminární práce

Autor: Magdalena Voborníková/**hlavní**

Školitel (v případě studentské práce)

Mgr. Julie Wittmannová, Ph.D.

Vyjádření školitele, vedoucího práce

Studentka má za sebou Bc. studium ATV a je v pozici, kdy může využít danou diagnostickou techniku. Celkové proškolení, etické aspekty a diskuse nad výsledky bude provedena pod supervizí vedoucí práce (ukončené Mgr. Studium PSYCHOLOGIE jednooborová) a školní psycholožkou Mgr. Jitkou Čermákovou, která pracuje na škole, kde probíhá výzkum a má již podepsané souhlasy rodičů k provádění diagnostické činnosti na škole. Ze stran učitelů potenciálně se účastnících tříd počítáme se zájmem o výstupy šetření.

Souhlasím se zaměřením práce i s plánovaným postupem práce.

Popis projektu (max. 10 řádků)

Cílem naší práce je zjistit použitelnost dotazníku CES ke zjišťování školního klimatu na 2. stupni základní školy u dětí se specifickými poruchami chování a učení – Střední škola, Základní škola a Mateřská škola Šumperk, Hanácká 3. Dotazník CES je standardizovaný na běžných základních školách. Chceme dotazník otestovat v prostředí školy, která byla vlivem transformace škol dříve škola zvláštní a nyní se soustřeďuje na žáky s poruchami chování, poruchami učení, s poruchami autistického spektra a s lehkým stupněm mentálního postižení. Výzkumnou skupinou budou žáci 6. – 9. třídy a SŠ jednoleté a dvouleté s lehkým stupněm mentálního postižení. Dotazníky budou rozdány během měsíců únor a březen. Předpokládaný počet odebraných dotazníků bude 60. Výzkumné šetření bude probíhat v posloupnosti od informování rodičů a dětí (podpisy k zjišťování diagnostické činnosti mají již všichni rodiče odebrány u školní psycholožky), vyplnění dotazníku CES, vyhodnocení. Časová náročnost vyplnění dotazníku je cca 20 minut s možností vysvětlení, asistencí. Bude provedeno vyplnění dotazníku CES aktuální formy a poté bude do měsíce vyplňování dotazníku CES preferované formy.

Zajištění bezpečnosti pro posouzení odborníky:

Veškeré nashromážděné informace slouží pouze k účelům diplomové práce. Veškerá data jsou uchována v osobním PC, který je zabezpečen heslem. Veškerá citlivá data jsou ve školním archivu k nahlédnutí, v diplomové práci bude zajištěna anonymita respondentů.

Dotazník CES je standardizovaným dotazníkem. Použila jsem zkrácenou a u nás standardizovanou verzi původně amerického dotazníku Classroom Environment Scale (CES), který pro použití v našich podmínkách upravili Lašek, Mareš a Skalská (1998). dostupný z:

<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.3730670114>,

Mareš, J. *Sociální klima školní třídy: Přehledová studie.* (1998a) Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství.

Mareš, J. *Dotazník sociálního klimatu školní třídy.* (1998b). Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství.

Bude rozdán třídními učiteli nebo školní psycholožkou. Po celou dobu vyplňování budou učitelé k dispozici vysvětlení otázek. Poučení budou žáci před i během vyplňování dotazníku CES. Rozdávání dotazníku bude prováděno na škole, kde pracuji jako učitelka - Střední škola, Základní škola a Mateřská škola Šumperk, Hanácká 3. Ředitelka školy, školní psycholožka byly informovány a souhlasí s výzkumem.

Etické aspekty výzkumu

Zásada 1: Individuální informovaná souhlas

Každý zákonný zástupce respondenta diplomové práce je seznámen s problematikou, metodami a průběhem závěrečné práce a podepisuje informovaný souhlas u školní psycholožky viz příloha.

Zásada 2: Základní informace pro účastníky výzkumu:

Každý ze zákonných zástupců je seznámen:

- a) S cílem diplomové práce, ochranou osobních dat
- b) Účastník i zákonný zástupce je informován o technice CES (aktuální i preferovaná forma), také s tím. Že může kdykoli z vyšetření odstoupit, či ho přerušit. Informace jsou podány srozumitelně jak zákonným zástupcům, tak i účastníkům (studentům).
- c) Použitá literatura, technika: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.3730670114>, Mareš, J. *Sociální klima školní třídy. Přehledová studie.* (1998a) Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství.
Mareš, J. *Dotazník sociálního klimatu školní třídy.* (1998b). Praha: Institut pedagogicko psychologického poradenství.
- d) Záznamy jsou důvěrně uschovány.

Zásada 3: Povinnosti pracovníků výzkumu, týkající se informovaného souhlasu

Zákonným zástupcům účastníků jsou sdělena informace potřebné k diplomové práci.

Zákonným zástupcům a účastníkům je sděleno, že budou v naprosté anonymitě. Po vyslechnutí veškerých informací o tématu závěrečné práce měli čas na rozmyšlenou, zda souhlasí s účastí ve výzkumu.

Zásada 4: Podnět k účasti:

V této diplomové práci není finanční úhrada.

Zásada 5: Výzkum a účast dětí:

Výzkum diplomové práce nelze aplikovat na dospělou populaci. Souhlas o účasti dítěte na výzkumu závěrečné práce dává zákonný zástupce, který byl seznámen s veškerou problematikou. Účastník – dítě je v rámci možností seznámeno s výzkumem a metodou a při odmítnutí, přerušení je dítě (student) a zákonný zástupce plně respektován.

Zásada 6: Výběr účastníků

Šetření se zúčastní po souhlasu zákonného zástupce a respondentů žáci 2. stupně školy výše uvedené (žáci 6., 7., 8., 9. třídy a SŠ 1,2), protože co nejuplněnější záznamy nám umožní kvalitně popsat klima třídy a další pozorované aspekty celé školy 2. stupně.

Přílohy: Dotazníky CES forma A a B, Informovaný souhlas účastníků s činností školního psychologa, Informovaný souhlas

V Olomouci dne _____

Podpis autora _____

Dotazník CES – forma A

(Classroom Environment Scale)

© Autoři: E.J. Trickett (Yale University), R.H. Moos (Stanford University) 1973, B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) 1982

© Překlad a úprava: J. Lašek (Pedagogická fakulta VŠP v Hradci Králové), J. Mareš (Lékařská fakulta UK v Hradci Králové) 1988

Jméno žáka/žákyně:

Škola:

Třída:

Obec:

Učitel/učitelka:

Dnešní datum:

Nevyplňujte, dokud nedostanete pokyn!

1. Žáci z naší třídy vkládají do školní práce poměrně dost úsilí, energie.	Ano – Ne	
2. Žáci se v naší třídě navzájem dobře znají, vědí o sobě dost věcí.	Ano – Ne	
3. Tento učitel (tato učitelka) s námi málokdy diskutuje o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci.	Ano – Ne	
4. V naší třídě věnují žáci více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	Ano – Ne	
5. Naše třída je velmi dobře organizovaná.	Ano – Ne	
6. Naši třídě byla jasně řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písemkách atd.)	Ano – Ne	
7. Žáci v naší třídě při vyučování rádi sní, přemýšlejí o úplně jiných věcech.	Ano – Ne	
8. Žáci z naší třídy nemají moci chuti se víc zajímat o ty druhé.	Ano – Ne	
9. Tento učitel (tato učitelka) se nás snaží poznat hlouběji, než ostatní vyučující.	Ano – Ne	
10. Žáci z naší třídy se snaží, aby za nimi byl po hodině vidět kus práce.	Ano – Ne	
11. V naší třídě jsou žáci téměř stále potichu.	Ano – Ne	
12. V naší třídě se příliš často mění pravidla hry a pak nevíme, co se může a nemůže.	Ano – Ne	
13. Žáci naší třídy se obvykle nemohou dočkat konce hodiny; to, co se učí, je moc nezajímá.	Ano – Ne	
14. V naší třídě se žáci mezi sebou dost kamarádí.	Ano – Ne	
15. Tento učitel (tato učitelka) se k nám chová víc kamarádsky než autoritativně.	Ano – Ne	
16. V naší třídě se žáci při vyučování příliš nenamáhají.	Ano – Ne	
17. V naší třídě se žáci při vyučování mohou dokonce i flinkat.	Ano – Ne	
18. Učitel (učitelka) nám vysvětlí(a), co se stane, když porušíme „pravidla hry“	Ano – Ne	
19. Většina třídy dává při vyučování pozor.	Ano – Ne	
20. Tento učitel (tato učitelka) dokáže žákům, kteří mají nějaké problémy, skutečné pomoci.	Ano – Ne	
21. Naše třída je spíš zábavným prostředím, než místem, kde se člověk něčemu naučí.	Ano – Ne	
22. Naše třída je při vyučování velmi často hlučná.	Ano – Ne	
23. Tento učitel (tato učitelka) nám jasně řekl(a), za jakých podmínek s ním (ní) budeme dobře vycházet.	Ano – Ne	

Dotazník CES – forma P (Classroom Environment Scale)

© Autoři: E.J. Trickett (Yale University), R.H. Moos (Stanford University) 1973, B.J. Fraser (Western Australian Institute of Technology) 1982

© Překlad a úprava: J. Lašek (Pedagogická fakulta VŠP v Hradci Králové), J. Mareš (Lékařská fakulta UK v Hradci Králové) 1988

Jméno žáka/žákyně:

Škola:

Třída:

Obec:

Učitel/učitelka:

Dnešní datum:

Nevyplňujte, dokud nedostanete pokyn!

1. Přál(a) bych si, aby žáci z naší třídy vkládali do školní práce víc úsilí, víc energie.	Ano – Ne	
2. Bylo by dobré, kdyby se žáci se v naší třídě navzájem dobře znali, věděli o sobě dost věcí.	Ano – Ne	
3. Myslím, že by tento učitel (tato učitelka) měl(a) s námi více diskutovat o věcech, v nichž bychom potřebovali poradit, pomoci.	Ano – Ne	
4. Chtěl(a) bych, aby žáci naší třídy věnovali více času debatování o mimoškolních věcech, než debatám o učivu a učení.	Ano – Ne	I
5. Přál(a) bych si, aby naše třída byla lépe organizovaná, než je teď.	Ano – Ne	
6. Bylo by dobré, kdyby naši třídě byla mnohem jasněji řečena pravidla, která se mají dodržovat během hodiny (při zkoušení, při písemkách atd.)	Ano – Ne	
7. Myslím, že by se žáci naší třídy měli při vyučování víc zasnít, přemýšlet o úplně jiných věcech.	Ano – Ne	I
8. Chtěl(a) bych, aby se žáci naší třídy mnohem méně zajímali o ty druhé; ať se každý radší stará víc o sebe.	Ano – Ne	I
9. Bylo by dobré, kdyby tento učitel (tato učitelka) se nás snažil(a) poznat hlouběji, víc než to dělají ti ostatní.	Ano – Ne	
10. Přál(a) bych si, aby se žáci naší třídy v hodině víc snažili; aby za nimi po hodině bylo vidět víc práce.	Ano – Ne	
11. Chtěl(a) bych, aby žáci naší třídy byli víc potichu.	Ano – Ne	
12. Přál(a) bych si, aby v naší třídě byla ustálená pravidla hry; teď člověk neví, co se může a co se nemůže dělat.	Ano – Ne	
13. Myslím, že by se žáci naší třídy měli víc zajímat o to, co se v hodině učí. Zatím se hlavně těší na konec hodiny.	Ano – Ne	
14. Byl(a) bych rád(a), kdyby žáci naší třídy mezi sebou více kamarádili.	Ano – Ne	
15. Bylo by dobré, kdyby se tento učitel (tato učitelka) k nám choval(a) víc kamarádsky a ne tak autoritativně.	Ano – Ne	
16. Myslím, že by se žáci naší třídy měli při hodině méně namáhat, méně se dřít.	Ano – Ne	I
17. Myslím, že by žáci naší třídy mohli při vyučování i trochu víc flinkat.	Ano – Ne	I
18. Přál(a) bych si, aby nám tento učitel (tato učitelka) jasněji vysvětlil(a), co se stane, když porušíme „pravidla hry“, když nedodržíme to, co se požaduje.	Ano – Ne	
19. Chtěl(a) bych, aby naše třída dávala při vyučování větší pozor, než teď.	Ano – Ne	
20. Přál(a) bych si, aby tento učitel (tato učitelka) dokázal(a) víc pomáhat žákům, kteří mají nějaké problémy.	Ano – Ne	
21. Myslím, že by naše třída měla být víc místem zábavy; v naší třídě se nic zábavného neděje, každý se jenom pořád učí.	Ano – Ne	I
22. Chtěl(a) bych, aby naše třída byla při vyučování méně hlučná, než je teď.	Ano – Ne	I
23. Bylo by dobré, kdyby nám tento učitel (tato učitelka) jasněji řekl(a), za jakých podmínek s ním (s ní) budeme dobře vycházet.	Ano – Ne	

**Informovaný souhlas s poskytnutím poradenské služby
a se zpracováním a uchováním osobních údajů ve školském poradenském zařízení**

Zákonný zástupce/zletilý žák nebo student
(jméno a příjmení) _____

Požadují poskytnutí poradenské služby na pracovišti
PPP/SPC pro:

Jméno a
příjmení: _____

Datum
narození: _____

bydliště: _____

Důvod žádosti (stručně popište):

Prohlašuji, že jsem byl/a předem srozumitelně a jednoznačně informován/a o:

- a) všech podstatných náležitostech poskytované poradenské služby, zejména o průběhu, rozsahu, délce, cílech a postupech poskytované poradenské služby,
- b) prospěchu, který je možné očekávat, a o všech předvídatelných důsledcích, které mohou vyplynout z poskytování poradenské služby,
- c) svých právech a povinnostech spojených s poskytováním poradenských služeb, včetně práva žádat kdykoli poskytnutí poradenské služby znovu, práva podat návrh na projednání podle § 16a odst. 5 školského zákona, práva žádat o revizi podle § 16b školského zákona a práva podat podnět České školní inspekci podle § 174 odst. 5 školského zákona.

Měl/a jsem možnost klást doplňující otázky, které byly poradenským pracovníkem zodpovězeny:

a) ANO

b) NE

V případě, že má být poradenská služba poskytnuta nezletilému dítěti, bylo přiměřeně poučeno, dostalo možnost klást doplňující otázky s ohledem k věku a rozumové vyspělosti.

Souhlasím/ nesouhlasím* se zpracováním a uchováním osobních údajů podle zákona č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů, ve znění pozdějších předpisů.

Bezu na vědomí, že doporučení školského poradenského zařízení bude rovněž poskytnuto škole nebo školskému zařízení.

Souhlas s činností školního psychologa v SŠ, ZŠ a MŠ Šumperk, Hanácká 3

Vážení rodiče, chceme Vás informovat, že na naší škole působí školní psycholog Mgr. Jitka Čermáková. Činnost školního psychologa a školního speciálního pedagoga ve škole je samostatná poradenská činnost, která není přímou součástí vzdělávací činnosti školy. Jedná se o komplexní službu žákům, jejich rodičům a pedagogům, která vychází ze standardních činností vymezených ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách.

Rodiče udělují, v souladu se zákonem č. 101/2000 Sb., o ochraně osobních údajů:

- A) **generální souhlas** s činností školního psychologa, případně
B) **individuální souhlas** s činností školního psychologa

A) Generální informovaný souhlas rodičů s činností školního psychologa

Rodiče, kteří souhlasí s tím, že školní psycholog na škole působí, generální souhlas podepíší. Svým podpisem stvrzují, že souhlasí, aby školní psycholog:

- Poskytl úvodní poradenskou konzultaci dítěti, které ho samo vyhledá.
- Poskytl krizovou intervenci dítěti, které se ocitne v psychicky mimořádně náročné situaci.
- Vytvářel podmínky k maximálnímu využití potenciálu dítěte.
- Pracoval s celými třídními kolektivy (na tématech jako jsou: diagnostika vztahů ve třídě, rozvoj spolupráce a komunikace, posílení pozitivních vztahů, rozvíjení osobnosti a sociálních dovedností).
- Prováděl opatření k posílení pozitivní atmosféry ve škole.
- Prováděl anonymní průzkumy ve škole a konzultoval zjištěné údaje s vedením školy, školním metodikem prevence, výchovným poradcem a třídním učitelem, při důsledném zachování anonymity jednotlivých žáků, kteří se seřetěni a průzkumů účastnili.
- Informoval rodiče na třídních schůzkách, či mimořádným písemným sdělením o výsledcích anonymních průzkumů.
- Spolupracoval s učiteli při vyhledávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných....

Rozhodnou-li se rodiče, že generální informovaný souhlas s činností školního psychologa nepodepíší, nemá školní psycholog/školní speciální pedagog právo jejich dítěti výše uvedené služby poskytovat. Může to však mít za následek nemožnost účastnit se na těchto aktivitách s ostatními spolužáky – v případě práce s celou třídou bude muset být dítě odesláno do jiné třídy. (OTOČIT)

B) Individuální souhlas rodičů s činností školního psychologa

Individuální souhlas udělují psychologovi/speciálnímu pedagogovi rodiče jednorázově na předtisknutém formuláři, který obsahuje přesnou informaci o činnosti (činnostech), kterou bude psycholog s dítětem (dětmi) vykonávat. Individuální souhlas rodičů je nezbytnou podmínkou pro zařazení dítěte do skupiny osobnostního rozvoje, do psychoterapeutické nebo do reedukační skupiny, pro účast dítěte na výjezdových aktivitách s psychologickou či psychodiagnostickou náplní, pro individuální psychologické nebo speciálně pedagogické vyšetření dítěte, pro zařazení dítěte do dlouhodobé péče školního psychologa a pro jakékoli další individuální aktivity s dítětem.

Zjištění psychologa o dítěti, která jsou výsledkem odborných činností podléhajících individuálnímu souhlasu rodičů, jsou sdělována výhradně rodičům dítěte. K poskytnutí ústní nebo písemné zprávy o dítěti vyučujícímu (např. třídnímu učiteli, výchovnému poradci, apod.) musí získat školní psycholog zvláštní souhlas rodičů/zákonných zástupců.

Veškerá dokumentace školního psychologa /školního speciálního pedagoga je archivována. Přístup k dokumentaci o dítěti mají pouze rodiče.

Všechny informace o činnosti školního psychologa jsou k dispozici na webových stránkách školy, případně můžete kontaktovat osobně školního psychologa.

----- zde prosím oddělit a vrátit do školy -----

Jméno žáka:

Třída:

Byli jsme informováni o činnosti školního psychologa, a souhlasíme s tím, aby byly během školního roku mému dítěti poskytovány jeho služby.

Podpis rodičů:

V..... dne:.....

INFORMOVANÝ SOUHLAS

Název studie (projektu): Využití dotazníku CES na školní klima u dětí se specifickými poruchami chování a učení

Jméno:

Datum narození:

Účastník byl do studie zařazen pod číslem:

1. Souhlasím, aby můj syn/moje dcera, narozen/a byla zařazena do studie.
2. Byl(a) jsem podrobně informován(a) o cíli studie, o jejích postupech, a o tom, co se ode mě očekává. Beru na vědomí, že prováděná studie je výzkumnou činností.
3. Porozuměl(a) jsem tomu, že účast svého dítěte ve studii mohu kdykoliv přerušit či odstoupit. Účast ve studii je dobrovolná.
4. Při zařazení do studie budou osobní data dítěte uchována s plnou ochranou důvěrnosti dle platných zákonů ČR. Je zaručena ochrana důvěrnosti mých osobních dat. Při vlastním provádění studie mohou být osobní údaje poskytnuty jiným než výše uvedeným subjektům pouze bez identifikačních údajů, tzn. anonymní data pod číselným kódem. Rovněž pro výzkumné a vědecké účely mohou být osobní údaje poskytnuty pouze bez identifikačních údajů (anonymní data) nebo s výslovným souhlasem.
5. Porozuměl jsem tomu, že jméno mého dítěte se nebude nikdy vyskytovat v referátech o této studii. Já naopak nebudu proti použití výsledků z této studie.

Podpis zákonného zástupce:

Podpis autora studie:

Datum:

Datum: