

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Bc. KRISTÍNA LITEROVÁ

II. ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika

ALTERNATIVNÍ ŠKOLSTVÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ LIDÍ S POSTIŽENÍM

Diplomová práce

Vedoucí práce: Mgr. Petra Jurkovičová Ph.D

OLOMOUC 2011

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně pod vedením
Mgr. Petry Jurkovičové Ph.D a použila jsem jen uvedených pramenů a literatury.

V Olomouci dne 21.3.2011

.....

Bc. Kristína Literová

Poděkování

Na tomto místě bych chtěla velmi poděkovat Mgr. Petře Jurkovičové Ph.D za odborné vedení závěrečné diplomové práce a za poskytování cenných rad a připomínek.

Děkuji Waldorfské základní škole a mateřská škole Brno, Základní škole waldorfské a mateřské škole České Budějovice o.p.s, Waldorfské základní škole a mateřské škole Olomouc s.r.o, Základní škole waldorfské Ostrava, Základní škole Svobodné a mateřské škole Písek, Základní škole waldorfské Semily za ochotu a čas se mnou spolupracovat na výzkumné části mé práce.

V neposlední řadě chci poděkovat všem lidem v mém blízkém okolí za jejich trpělivost a oporu, kterou mi během psaní této práce poskytovali.

OBSAH

Úvod.....	7
I Teoretická část.....	9
1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	9
1.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	10
1.1.1 Podmínky vzdělávání žáků se zdravotním postižením.....	11
1.1.2 Individuální vzdělávací plán	12
1.1.3 Školská poradenská pracoviště.....	13
1.2 Žáci s mentálním postižením	15
1.3 Žáci s tělesným postižením	19
1.4 Žáci se smyslovým postižením	21
1.4.1 Žáci se zrakovým postižením.....	21
1.4.2 Žáci se sluchovým postižením	27
1.5 Žáci s pervazivní vývojovou poruchou.....	31
1.6 Žáci s kombinovaným postižením.....	34
1.6.1 Žáci s narušenou komunikační schopností (NKS)	36
2 Alternativní vzdělávání.....	38
2.1 Pojem alternativní škola, alternativní pedagogika, alternativní vzdělávání	38
2.2 Vlastnosti a funkce alternativních škol.....	40
2.3 Typy alternativních škol v ČR	42
2.3.1 Montessori škola.....	43
2.3.2 Daltonský plán.....	45
2.3.3 Církevní školy	47
2.3.4 Moderní alternativní školy	47
2.3.4.1 Škola hrou	48
2.3.4.2 Integrovaná tématická výuka.....	48
2.3.4.3 Zdravá škola	49
2.3.4.4 Začít spolu	50
2.3.5 Waldorfská pedagogika	50
3 Waldorfská pedagogika	51
3.1 Historie Waldorfské pedagogiky	51
3.2 Antroposofie	51
3.3 Základní charakteristika waldorfské pedagogiky	52

3.4 Úkoly waldorfské školy	54
3.5 Členění a organizace waldorfské školy	55
3.6 Školní společenství.....	55
3.7 Waldorfský učitel	57
3.8 Učební plán waldorfských škol.....	58
3.9 Metody posuzování výkonu na waldorfské škole	60
3.10 Pomůcky na waldorfské škole.....	61
3.11 Výuka v epochách	61
3.12 Eurytmie	63
3.13 Formy.....	64
4 Waldorfská pedagogika a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	65
4.1 Camphillské hnutí	66
4.2 Integrace na waldorfských školách	66
II PRAKTICKÁ ČÁST	68
5 Metodologie výzkumné části.....	68
5.1 Cíle práce a výzkumné otázky	68
5.2 Metody výzkumu	69
5.3 Výběr účastníků, charakteristika souboru	70
5.4 Proces tvorby dat.....	71
6 Analýza a interpretace výzkumných dat.....	73
6.1 Analýza výzkumných dat	74
6.2 Interpretace výzkumných dat.....	93
7 Závěr výzkumné části	103
Závěr.....	108
Seznam zdrojů.....	110
Seznam příloh	112

Úvod

Na jaře školního roku 2008/2010 jsem začala pracovat ve Waldorfské základní škole v Olomouci jako asistentka pedagoga. S tímto typem pedagogiky jsem setkala poprvé asi dva měsíce před nástupem do zaměstnání, kdy jsem na této škole absolvovala svou povinnou školní praxi. Do práce jsem nastoupila bez jakýchkoli hlubších znalostí a souvislostí s touto pedagogikou. Ale i přesto, nebo právě proto, mě velmi svým přístupem k dětem oslovila. Proto jsem se rozhodla svou práci zaměřit právě na tento typ alternativního školství. Zároveň tím, že studuji speciální pedagogiku a i tato oblast je mi velmi blízká, rozhodla jsem se obě oblasti spojit.

Otázka alternativních pedagogických systémů je podle mě čím dál více aktuální téma. Rodiče daleko více než v minulosti pečlivě vybírají, do jaké školy bude jejich dítě chodit. Pro mnohé rodiče je také velmi důležitý individuální přístup, který od alternativních škol očekávají. Zároveň je podle mě pro některé rodiče přitažlivý jiný systém výuky, který u alternativních škol nacházíme.

U waldorfského systému se jedná především o působení na celou osobnost jedince, nejen na intelektovou složku osobnosti, ale i na citovou a uměleckou stránku. Zároveň se snaží o udržování tradic, rituálů, souznění s rytmy přírody.

V poslední době je díky legislativním změnám možná integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžné škole. Tím, že rodiče těchto žáků mají možnost zvolit formu, jakým způsobem bude jejich dítě vzděláváno, může jejich volba často padnout právě na alternativní školu. Je tato volba vždy správná, jsou alternativní školské systémy pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vhodné?

Cílem této práce je zmapovat situaci ve waldorfských základních školách v České republice. Zjistit zda a jaké žáky integrují, zda je podle pedagogických pracovníků waldorfské školství pro integraci vhodné.

Práce je členěna do 7 kapitol. První čtyři kapitoly jsou teoretického zaměření, zbylé kapitoly obsahují data z výzkumného šetření, které jsme prováděli.

První kapitola se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a podmínkám jejich vzdělávání. Dále vymezuje jednotlivé druhy postižení a jejich specifika při vzdělávání na běžné škole. Ve druhé kapitole definujeme pojem alternativní škola, dále uvádíme nejběžnější typy alternativních škol v České republice.

Ve třetí kapitole se věnujeme konkrétnímu alternativnímu směru – Waldorfské pedagogice.

Ve čtvrté kapitole nastiňujeme integraci žáků na Waldorfské škole. Zmiňujeme se zde i o Camphillském hnutí, které pracuje na základech waldorfské pedagogiky a antroposofie.

V páté kapitole uvádíme metodologii výzkumné části. Čtenář se zde dozví, jaké jsme si stanovili cíle a výzkumné otázky, jaké jsme použili metody výzkumu. Dále zde uvádíme charakteristiku výzkumného souboru a proces tvorby dat.

Šestá kapitola obsahuje analýzu a interpretaci výzkumných dat.

V poslední sedmé kapitole uvádíme závěr výzkumného šetření.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Tato kapitola nám přiblíží problematiku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na úvod kapitoly vydefinujeme pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami podle současné legislativy České republiky, konkrétně podle Zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Následně popíšeme možnosti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na závěr se vrátíme k jednotlivým typům zdravotního postižení.

„Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. **Zdravotním postižením** je mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení a chování. **Zdravotním znevýhodněním** je zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. **Sociálním znevýhodněním** je rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy; nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky (<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>, cit. 8.3.2011).“

Jelikož je problematika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi široká, rozhodli jsme se v naší práci zabývat problematikou žáků se zdravotním postižením. Dovolili jsem si žáky se zdravotním postižením rozdělit do pěti kategorií – žáci s mentálním postižením, žáci s tělesným postižením, žáci se smyslovým postižením, žáci s poruchou autistického spektra a žáci s kombinovaným postižením. Tuto kategorizaci používáme i v dotazníku k výzkumné části této práce.

1.1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možností, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského vzdělávacího zařízení (<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>, cit. 8.3.2011).“

„Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak (<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>, cit. 8.3.2011).“

„Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického nebo psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáků do režimu speciálního vzdělávání. Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno:

- formou individuální integrace,*
- formou skupinové integrace,*
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením*
- nebo kombinací výše uvedených forem.*

***Individuální integrací** se rozumí vzdělávání žáka v běžné škole, nebo v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. **Skupinovou integrací** se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení (<http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>, cit. 8.3.2011).“*

Podle legislativy České republiky, konkrétně vyhlášky č. 73/2005, je žák se zdravotním postižením přednostně vzděláván formou individuální integrace v běžné škole. Důležitou podmínkou je, že tato integrace musí odpovídat potřebám a možnostem žáka a zároveň možnostem a podmínkám školy.

1.1.1 PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělání (http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV_2007-07.pdf, cit. 9.3.2011) uvádí tyto **podmínky, které je nutné zabezpečit:**

- *uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka,*
- *umožnit využívat všech podpůrných opatření při vzdělávání žáků,*
- *uplatňovat princip diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky,*
- *zabezpečit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče,*
- *zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků vzdělávání,*
- *odstraňovat architektonické bariéry a provádět potřebné změny, případně úpravy školního prostředí,*
- *spolupracovat s rodiči nebo zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupracovat s odborníky z jiných resortů,*
- *spolupracovat s ostatními školami, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním,*
- *podporovat nadání a talent žáků vytvářením vhodné vzdělávací nabídky,*
- *umožnit využití vyšší časové dotace (ve všech ročnících) k posílení předmětů, které vzhledem k postižení žáků vyšší časovou dotací vyžadují,*
- *umožnit využití maximální týdenní časové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky ve školském zákoně k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče,*
- *upravit a formulovat očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné, a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva,*
- *umožnit ve ŠVP – pokud zdravotní postižení žáka (žáků) objektivně neumožňuje realizaci vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru RVP ZV nebo jeho části – nahradit příslušný vzdělávací obsah nebo jeho část příbuzným, případně jiným vzdělávacím obsahem, který lépe vyhovuje jeho (jejich) vzdělávacím možnostem,*

- *uplatňovat alternativní formy komunikace – znaková řeč, Braillovo písmo, náhradní formy komunikace,*
- *umožnit v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině.*

1.1.2 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

„Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost jeho zákonného zástupce vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>, cit. 8.3.2011).

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a z vyjádření zákonného zástupce. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka (<http://www.msmt.cz>; Lechta, 2010).

Individuální vzdělávací plán je vypracován zpravidla před nástupem žáka do školy, nejpozději však 1 měsíc po nástupu žáka do školy nebo po zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Není uzavřeným dokumentem a může být podle potřeb během školního roku doplňován a upravován (<http://www.msmt.cz>; Lechta, 2010).

Individuální vzdělávací plán se vypracovává ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem. Práce na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu by tedy měla být týmová. Školské poradenské zařízení dvakrát ročně sleduje plnění a dodržování postupů (<http://www.msmt.cz>; Lechta, 2010).

Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat (Lechta, 2010):

- údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování speciálněpedagogické nebo psychologické péče,
- údaje o cíli vzdělávání žáka,
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka,

- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek,
- návrh případného snížení počtu žáků ve třídě.

1.1.3 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ PRACOVÍŠTĚ

Dle vyhlášky č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a o školských poradenských zařízeních považujeme za školské poradenské zařízení pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum.

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) se účastní na vzdělávacím procesu a to zvláště v těch případech, kdy je tento vzdělávací proces nějakým způsobem znesnadněn. Činnost PPP je zaměřena zejména na komplexní diagnostickou, speciálněpedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí mládeže individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací. PPP zjišťuje speciální vzdělávací potřeby žáků ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, a vypracovává odborné posudky a návrhy opatření pro školy a školská zařízení na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky. Na základě doporučení PPP je volena nebo upravována vzdělávací cesta žáků (<http://msmt.cz>; www.ippp.cz; Lechta, 2010).

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Centrum poskytuje poradenské služby žákům se zdravotním postižením integrovaným ve školách a školských zařízeních. Těžiště služeb spočívá v systematické speciálněpedagogické, psychologické a psychoterapeutické práci. SPC poskytuje svým klientům odbornou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace ve spolupráci s rodinou, školami, školskými a dalšími zařízeními a odborníky. (www.ippp.cz, <http://msmt.cz>, cit 8.3.2011; Lechta, 2010).

Vyhláška 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a o školských poradenských zařízeních vyjmenovává tyto standardní činnosti, které jsou společná pro všechny speciálněpedagogická centra:

- vyhledávání žáků se zdravotním postižením,
- komplexní diagnostika žáka (speciálně pedagogická a psychologická),
- tvorba plánu péče o žáka,

- přímá práce s žákem (individuální a skupinová).
- včasná intervence,
- konzultace pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení,
- sociálně právní poradenství,
- krizová intervence,
- metodická činnost pro zákonné zástupce, pedagogy (podpora při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu),
- kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením,
- zapůjčování odborné literatury,
- zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek podle potřeb žáků,
- ucelená rehabilitace pedagogicko-psychologickými prostředky,
- pomoc při integraci žáků se zdravotním postižením do mateřských, základních a středních škol, instruktáž a úprava prostředí,
- všestranná podpora optimálního psychomotorického a sociálního vývoje žáků se zdravotním postižením v duchu ucelené rehabilitace - zajištění komplexní péče zaměřené nejen na žáka s postižením, ale na celou jeho rodinu,
- vedení dokumentace centra a příprava dokumentů pro správní řízení,
- koordinace činností s poradenskými pracovníky škol, s poradnami a středisky výchovné péče,
- zpracování návrhů k zařazení do režimu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- zpracování návrhů individuálních vzdělávacích plánů,
- tvorba, návrhy a nabídka speciálních pomůcek podle individuálních potřeb žáků.

V následujících kapitolách blíže popisujeme jednotlivé typy postižení – jejich stručnou definici a možnosti klasifikace. Dále uvádíme možnosti vzdělávání a specifické potřeby vůči vzdělávání. Cílem této práce není podat vyčerpávající informace o jednotlivých druzích postiženích a charakteristických znacích konkrétního postižení, které jsou popsány v mnoha jiných publikacích. Naopak v práci rozpracováváme hlouběji oblast vzdělávání žáků.

1.2 Žáci s mentálním postižením

Mentální postižení můžeme chápat jako pojem, který orientačně označuje všechny jedince s IQ pod 85 (Valenta, 2003).

Klasifikace mentálního postižení

Mentální retardace

Mentální retardace je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností, k němuž dochází v průběhu vývoje jedince. Jde o trvalý stav (Bazalová in Pipeková, 2006).

Demence

Demence je proces zastavení rozpadu normálního mentálního vývoje po druhém roce života (Bazalová in Pipeková, 2006).

Pseudooligofrenie

Pseudooligofrenie je způsobena vlivem vnějšího prostředí. Dítěti se nedostává potřebné stimulace. Nejedná se o stav trvalý, při změně nepodnětného prostředí a vlivem vhodného výchovného působení může dojít ke zlepšení stavu (Bazalová in Pipeková, 2006).

Speciálněpedagogické centrum pro mentálně postižené

Speciálněpedagogická centra pro mentálně postižené jsou obvykle zřizována při mateřských školách speciálních, základních školách praktických, základních školách speciálních nebo jako samostatné školské zařízení.

Podle vyhlášky č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a o školských poradenských zařízeních má speciálněpedagogické centrum pro žáky s mentálním postižením, kromě výše uvedených standardních činností, tyto speciální činnosti:

- metodické cvičení pro děti raného věku,
- smyslová výchova dětí předškolního věku s mentálním postižením,
- rozvoj hrubé a jemné motoriky, nácvik sebeobsluhy a sociálních vztahů,
- rozvoj estetického vnímání,
- hudební činnosti, výtvarné a pohybové činnosti,
- příprava na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu,
- rozvoj grafomotoriky, systematický rozvoj slovní zásoby, systematický rozvoj důležitých výukových funkcí,
- logopedická péče se zaměřením na alternativní a augmentativní komunikaci, piktoqramy, znak do řeči, komunikační tabulky, sociální čtení a počty,
- netradiční formy výuky žáků s mentálním postižením,
- nácvik prvního čtení a čtení hůlkového písma,
- hůlková písanka; psaní hůlkovým písmem, využití počítače nebo psacího stroje,
- alternativní formy čtení,
- využití arteterapie a muzikoterapie.

Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Žáci s mentálním postižením mohou být vzdělávání v základních školách praktických, základních školách speciálních nebo jako integrovaní žáci v běžných základních školách.

„Vzhledem k deficitu rozumových schopností se žák s mentálním postižením musí usilovněji učit i to, co se ostatní naučí zcela spontánně přirozeně. Učení je z tohoto hlediska vlastně jediná forma „terapie“ mentální retardace (Švarcová, 2000 in Slowík, 2007, s. 115).“

Žáci s mentálním postižením si osvojují informace pomaleji a obtížněji, potřebují vícenásobné opakování. Nové návyky se u nich vytvářejí pomaleji. Pro potřeby žáků s mentálním postižením stačí vymezení základního učiva jako učiva, které je nezbytně nutné si osvojit, aby se žáci dokázali v dané problematice orientovat a dále se vzdělávat (Lechta, 2010).

„Vzdělávání žáků s mentálním postižením musíme brát jako celoživotní proces (Lechta, 2010, s. 263).“

S ohledem na rozdílnost rozumových schopností žáků, schopnosti učení a pracovních výsledků, je třeba přistupovat ke každému žákovi individuálně, respektovat jeho možnosti a pozitivně hodnotit každý pokrok v rozvoji jeho osobnosti (www.rvp.cz).

Pro vzdělávání je třeba vytvořit optimální podmínky, které vyžadují především přátelskou atmosféru a takové pracovní klima, aby žáci školu rádi navštěvovali, nebáli se případných neúspěchů a v rámci svých možností dosáhli základního vzdělání (www.rvp.cz).

Cíle základního vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením

Příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentální postižením, mluví o těchto cílech základního vzdělávání (www.rvp.cz):

- **Umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení** (je třeba naučit žáky ustálenému postupu při osvojování učiva, dbát na jeho dodržování, častým opakováním upevňovat získané poznatky i dovednosti a formou oceňování sebemenších úspěchů žáky motivovat a přiměřeným způsobem jim prezentovat význam vzdělávání),
- **podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů,**
- **vést žáky k všestranné a účinné komunikaci,**
- **rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých** (je nezbytné vytvářet dostatek prostoru k týmové práci žáků, umožnit jim zažít uspokojení ze společných výsledků a posilovat tak možnosti budoucího pracovního uplatnění),
- **připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti**
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací, rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, svému prostředí i k přírodě (je třeba zajišťovat žákům dostatek příležitostí k získání zkušeností v činnostech, které jim přinášejí radost, uspokojení, zážitky a tím podporovat jejich psychický vývoj žádoucím směrem),
- **učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný,**

- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi (je třeba ve zvýšené míře zajišťovat žákům dostatek příležitostí k získávání potřebných zkušeností pro porozumění odlišnosti jiných kultur a toleranci k minoritním skupinám ve společnosti),
- **Pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci.**

Specifika vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžné škole

„Naprosto zásadním předpokladem úspěšného vzdělávání žáka s mentálním postižením individuálně na škole běžného typu je zpracování kvalitního individuálního vzdělávacího plánu, podle kterého bude žák vzděláván (Valenta, 2003, s. 89).“

Při hodnocení a klasifikaci žáka s mentálním postižením je z hlediska motivace výhodnější používat slovního hodnocení. Učitel žáka s mentálním postižením musí žáka povzbuzovat vytvářet podmínky pro pozitivní hodnocení (Valenta, 2003; Lechta, 2010).

Bazalová (in Pipeková 2006) a Lechta (2010) uvádějí následující podmínky integrace:

- snížení počtu žáků ve třídách,
- vhodně upravené prostředí,
- speciální učební metody (názornost, využívání přímých situací, vícenásobné opakování informací, zvýrazňování informací, poskytování zpětné vazby,...),
- výběr učiva odpovídající individuálním rozumovým schopnostem žáků, zabezpečení přiměřených učebnic, didaktických pomůcek,
- pedagogové se speciálněpedagogickou kvalifikací,
- používání kompenzačních pomůcek,
- učitelé by měli vytvářet přiměřené sociální prostředí, žakovské skupiny, které žáka s MP přijmou mezi sebe.

1.3 Žáci s tělesným postižením

„Tělesné postižení vzniká poškozením nosného a pohybového ústrojí nebo nervového ústrojí (Lechta, 2010, s. 236)“.

Klasifikace tělesného postižení

Podle typu	<ul style="list-style-type: none">• postižení hybnosti• dlouhodobé onemocnění• zdravotní oslabení
Podle doby vzniku	<ul style="list-style-type: none">• vrozené• získané
Podle etiologie	<ul style="list-style-type: none">• tělesné odchylky a oslabení• tělesné vývojové vady• úrazy• následky nemocí• dětská mozková obrna• dlouhodobá onemocnění a zdravotní oslabení

Tabulka 1 Klasifikace tělesných postižení a zdravotních oslabení (Slowík, 2007, s. 99)

Speciálněpedagogické centrum pro tělesně postižené

Podle vyhlášky č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a o školských poradenských zařízeních má speciálněpedagogické centrum pro žáky s tělesným postižením, kromě výše uvedených standardních činností, tyto speciální činnosti:

- budování a rozvoj komunikativních, lokomočních, manipulačních a dalších dovedností žáků,
- vývojový screening, diagnostiku zrání centrálního nervového systému, včasná diagnostika organického poškození centrálního nervového systému u dětí raného věku,
- ve školním věku - metodiku nácviku čtení a psaní,
- speciální nácvik práce s počítačem jako prostředkem komunikace a získávání informací,
- logopedická péče (využití speciálních metod, zejména augmentativní a alternativní komunikace, makaton, znak do řeči, sociální čtení),

- využití některých specifických forem terapie.

Vzdělávání žáků s tělesným postižením

Žáci s tělesným postižením se mohou vzdělávat v základních školách pro tělesně postižené, základních školách při zdravotnických zařízeních nebo mohou být integrováni do běžných základních škol. Tělesně postižení žáci bez mentálního postižení by měli plnit požadavky stanovené Rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělání, případně mají možnost rozdělení učiva do 10 ročníků (Vítková in Pipeková, 2006).

*„Cílem vzdělávání žáka s tělesným postižením na **základní škole** je nejen dosáhnout toho, aby si podle individuálních předpokladů a možností osvojil přiměřený systém vědomostí a dovedností, aby se u něho rozvíjely schopnosti a zájmy a formovaly pozitivní osobní vlastnosti, ale také se má vzdělávacími prostředky pokud možno přispívat ke zlepšování zdravotního stavu jedince, k překonávání obtíží spojených s tělesným postižením (Lechta, 2010, s. 240).“*

Žáci s tělesným postižením plní stejné vzdělávací cíle jako žáci běžných škol. Při jejich vyučování se vychází z **obsahových dokumentů** pro ZŠ, které lze v rozličné míře individualizovat. Důležitým požadavkem je, aby žák s tělesným postižením na vyučovací hodině splnil jistý částečný cíl vyučování, aby hodina alespoň zčásti pomohla žákovi překonat důsledky jeho postižení (Vítková in Pipeková, 2006).

Specifika vzdělávání žáků s tělesným postižením v běžné škole

Tělesně postižený žák integrovaný do běžné třídy by měl být sociálně adaptabilní a měl by mít dostatečnou míru volných vlastností (Vítková in Pipeková).

Na počátku školní docházky je u žáka s tělesným postižením důležité zjištění, zda se může pohybovat sám, nebo jen s cizí pomocí. Pohyblivost žáků s tělesným postižením velmi podstatně ovlivňuje kvalitu jejich života a je základním předpokladem jejich úspěšné sociální integrace (Valenta, 2003; Vítková in Pipeková, 2006).

Další věc, na kterou je důležité pamatovat je vhodné sezení imobilních žáků. Žáci s tělesným postižením by o přestávce mezi vyučovacími hodinami neměli zůstat sedět na místě, ale měli by se podle svých možností pohybovat. Při sestavování rozvrhu je

třeba brát zřetel na dobrou přístupnost učebny, kam bude žák s tělesným postižením docházet. Někdy je nezbytné přizpůsobit školní prostředí podle individuálních potřeb žáka (Valenta, 2003; Vítková in Pipeková, 2006).

Pipeková (2006) uvádí následující podmínky integrovaného vzdělávání žáků s tělesným postižením:

- **bezbariérovost školy a zajištění odpovídajícího technického vybavení** – splnění této podmínky je důležité pro zajištění maximální mobility žáka a snižování závislosti na druhé osobě, zpřístupnit místnosti, které nejčastěji využívá,
- **didaktické pomůcky a využití výpočetní techniky,**
- **pomůcky pro psaní a kreslení** – vhodné jsou trojhranné psací potřeby s přesným ergonomickým tvarem pro rozvoj grafomotoriky, psací nástavce,
- **pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností,**
- **pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci,**
- **vybavení kompenzačními pomůckami.**

1.4 Žáci se smyslovým postižením

V rámci naší práce jsme vytvořili tuto kategorii, která spojuje postižení smyslových orgánů. Účelem práce není se podrobně zabývat zrakovým nebo sluchovým postižením, stáčí nám tato zobecněná kategorie.

1.4.1 ŽÁCI SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

„Za osobu se zrakovým postižením považujeme toho jedince, který i po optimální korekci má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováním informací zrakovou cestou (Slowík, 2007, s. 59).“

Klasifikace zrakových vad

Podle postižených zrakových funkcí	<ul style="list-style-type: none">• Snížení zrakové ostrosti• Omezení zorného pole• Poruchy barvocitu• Poruchy akomodace• Poruchy zrakové adaptace• Poruchy okoohybné aktivity• Poruchy hloubkového vidění
Podle stupně Zrakového postižení	<ul style="list-style-type: none">• Slabozrakost• Zbytky zraku• Nevidomost
Podle doby vzniku	<ul style="list-style-type: none">• Vrozené• Získané
Podle etiologie	<ul style="list-style-type: none">• Orgánové• funkční

Tabulka 2 *Klasifikace zrakových poruch podle různých kritérií* (Slowík, 2007, s. 61)

1. Střední slabozrakost	Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/8 (0,30) – minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10 – 1/10.
2. Silná slabozrakost	Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) – minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 – 10/20.
3. Těžce slabý zrak	<ul style="list-style-type: none"> • Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) – minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 – 1/50. • Koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20°, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45°.
4. Praktická nevidomost	Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5° kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena.
5. Úplná nevidomost	Ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybou světelnou projekcí.

Tabulka 3 Klasifikace zrakového postižení podle WHO (Slowík, 2007, s. 62)

Speciálněpedagogická centra pro zrakově postižené

Speciálně pedagogická centra pro zrakově postižené poskytují služby dětem a mládeži se zrakovou vadou od počátku školního vzdělávání až po ukončení školního vzdělávání, jejich rodičům a pedagogům (Hamanová in Pipeková, 2006).

Speciálněpedagogická centra pro zrakově postižené zajišťují speciální připravenost žáků na povinnou školní docházku, zpracovávají odborné podklady pro integraci žáků, zajišťují speciálněpedagogickou péči vzdělávání integrovaných žáků, vykonávají speciálněpedagogickou a psychologickou diagnostiku, poskytuje poradenské služby, poskytují metodickou podporu školám (Hamanová in Pipeková, 206).

Podle vyhlášky č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a o školských poradenských zařízeních má speciálněpedagogické centrum pro žáky se zrakovým postižením, kromě výše uvedených standardních činností, tyto speciální činnosti:

- výcvik specifických činností u zrakově postiženého žáka a nácvik používání kompenzačních pomůcek,
- smyslová výchova zrakově postiženého žáka,
- rozvoj zrakových funkcí, zraková stimulace,
- propedeutika čtení a psaní bodového písma
- propedeutika čtení a psaní zvětšeného černotisku, grafomotorické cviky,
- metodická činnost a příprava ke čtení a psaní zvětšeného černotisku,
- tyflografika,
- nácvik podpisu,
- zraková hygiena,
- rozvoj matematických představ,
- rozvoj estetického vnímání zrakově postiženého žáka,
- nácvik orientace a samostatného pohybu zrakově postiženého žáka, nácvik sebeobsluhy,
- práce se speciálními pomůckami,
- informace o didaktických pomůckách pro zrakově postiženého žáka, zvukové a audiovizuální pomůcky,
- sociálně rehabilitační program,
- koordinace setkání zákonných zástupců a pedagogických pracovníků vzdělávajících zrakově postižené žáky,
- metodické vedení asistentů pedagogů, kteří pracují se zrakově postiženými žáky

Všechna témata jsou spojena s nácvikem práce s vhodnými kompenzačními pomůckami podle věku žáka, typu a stupně postižení.

Vzdělávání žáků se zrakovým postižením

Žáci se zrakovým postižením se vzdělávají v základních školách pro zrakově postižené nebo jsou integrováni do běžných základních škol. Požadavky obsažené v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělání by žáci se zrakovým postižením bez mentálního postižení měli zvládnout, případně mají možnost rozdělení učiva do 10 ročníků (Hamanová in Pipeková, 2006).

Žáci se zrakovým postižením mají právo být vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. Při vzdělávání žáků se zrakovým postižením je třeba zabezpečit technicko-materiální potřeby a pomůcky, potřebné jsou i **specifické úpravy organizace vyučování** (Lechta, 2010).

Výhodou vzdělávání žáků se zrakovým postižením ve speciální škole je, že se jim věnují speciální pedagogové (tyflopediti), speciální škola má lepší předpoklady pro vybavení speciálními zařízeními a pomůckami, počet dětí ve třídě je nižší, což umožňuje lepší individuální péči. Nevýhodou speciálních škol je srovnávání se žák pouze se stejně postiženými, což může vést ke snížení motivace žáka (Lechta, 2010).

Výhodou vzdělávání žáka se zrakovým postižením v běžných školách je možnost žáka vyrůstat v rodině a celého nejbližšího sociálního okolí (Lechta, 2010).

Součástí výchovně-vzdělávacího procesu musí být **smyslová výchova** – rozvoj sluchového vnímání, hmatu. Je třeba rozvíjet paměť, myšlení, řeč a vytvářet správné představy, jemnou motoriku. Dále byl do základních škol pro zrakově postižené zaveden předmět prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených (Lechta, 2010, Hamanová in Pipeková, 2006).

Žák se zrakovým postižením by se měl učit číst a psát v Braillově písmu – na speciálních školách je to součástí osnov. Pokud je žák se zrakovým postižením integrován na běžné škole, je důležitá spolupráce učitele s příslušným SPC.

Specifika vzdělávání žáků se zrakovým postižením v běžné škole

Je vhodné, aby se dítě před nástupem do školy seznámilo s prostředím, aby snadněji zvládlo orientaci (Lechta, 2010).

Základním předpokladem úspěšného vzdělávání žáků se zrakovým postižením jsou různé formy **kompence**, představované širokou škálou speciálních pomůcek (Lechta, 2010, Slowík, 2007).

Je třeba, aby žák se zrakovým postižením měl možnost střídání pracovní zátěží na blízko a na dálku. Dále je velmi důležité umístění žáka se zrakovým postižením ve třídě (liší se individuálně dle typů postižení) (Lechta, 2010).

Při vzdělávání jedinců se zrakovým postižením je důležité dodržovat základní **zásady** (Slowík, 2007; Lechta, 2010):

- **dostatek světla** - žák se zrakovým postižením by měl sedět na pro něj nejvýhodnějším místě ve třídě,
- **přiměřená (pokojová) teplota** – důležitá pro optimální schopnost hmatového vnímání,
- **omezení hluku** – důležité pro optimální sluchové vnímání a orientaci,
- **vhodná úprava prostoru** – důležité pro bezpečný pohyb a orientaci.

Hamanová (in Pipeková 2006, s. 257) uvádí tyto zásady:

- *„tematické propojení výuky co nejvíce předmětů,*
- *názornost – dávat předměty do rukou, aby mohlo být využito učení pomocí všech smyslů,*
- *nevyčleňovat žáka se zdravotním postižením z dění,*
- *využití skupinové práce,*
- *jasný, krátký výklad,*
- *vyšší časová dotace,*
- *verbalizace všeho důležitého,*
- *respektování potřeb žáka se zrakovým postižením, ale neslevovat s požadavků,*
- *žák by měl sám upozorňovat na to, co zvládá – důležitá zpětná vazba pro učitele,*
- *využití rolových her, práce s výukovými programy na počítači,*
- *podpora komunikačních dovedností,*
- *měnit požadavky na žáka se zrakovým postižením během výuky změnou metody práce,*
- *upozornit na cíle jednotlivých hodin.“*

Sám žák se zrakovým postižením by měl po zařazení do třídy upřesnit, jak vidí, jaké pomůcky potřebuje a jaké konkrétní potíže má (Hamanová in Pipeková, 2006).

Každý žák se zrakovým postižením na běžné základní škole by měl být vyučován na základě individuálního vzdělávacího plánu (Valenta, 2003).

Vyučující by se měl snažit žáka se zrakovým postižením zapojit a začlenit do aktivit třídy, případně mu nabídne jiné alternativy. Vyučující i spolužáci by měli poskytovat

potřebné informace verbálně a slovně popisovat činnosti ve vyučování (Hamanová in Pipeková, 2006).

Pipeková (2006) uvádí následující podmínky integrativního vzdělávání:

- podnětné prostředí, individuální přístup učitelů k žákům,
- nižší počet žáků ve třídách,
- vhodné materiální a technické vybavení,
- možnost užívání didaktických kompenzačních pomůcek,
- seznámení spolužáků a rodičů s problematikou zrakového postižení,
- výuka předmětů speciální péče (čtení a psaní Braillovým písmem, prostorová orientace a samostatný pohyb, smyslová výchova) kvalifikovaným odborníkem.

1.4.2 ŽÁCI SE SLUCHOVÝM POSTIŽENÍM

„ Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch (Slowík, 2007, s. 72).“

Klasifikace sluchových vad

Nedoslýchavé děti

Za nedoslýchavé děti považujeme ty, jejichž poškození sluchového orgánu způsobuje narušení sluchového vnímání, ale pomocí kompenzačních pomůcek dokážou sluchovou cestou vnímat mluvenou řeč (Lechta, 2010).

Neslyšící děti

Jde o děti, které ztratily sluch v takové míře, že jejich sluchová funkce byla těžce narušena. Tato skupina dětí obvykle komunikuje prostřednictvím znakového jazyka (Lechta, 2010).

Ohluchlé děti

Za ohluchlé považujeme děti, u kterých úplná nebo praktická hluchota nastala po ukončení procesu osvojování řeči (Lechta, 2010).

Podle typu sluchové poruchy	<ul style="list-style-type: none"> • převodní vady • percepční vady • smíšené vady
Podle stupně sluchové ztráty	<ul style="list-style-type: none"> • nedoslýchaví <ul style="list-style-type: none"> ▪ lehce ▪ středně ▪ středně těžce ▪ těžce • neslyšící • ohluchlí
Podle doby vzniku	<ul style="list-style-type: none"> • vrozené • získané
Podle etiologie	<ul style="list-style-type: none"> • orgánové postižení • funkční postižení

Tabulka 4 Klasifikace sluchového postižení podle různých kritérií (Slowík, 2007, s. 74)

Speciálněpedagogická centra pro sluchově postižené

Speciálněpedagogická centra umožňují zajišťování včasné surdopedické intervence. Jsou zřizována při základních školách pro sluchově postižené. Jejich úkolem je zvolit rehabilitační metodu, která by podpořila rozvoj komunikačních schopností dítěte se sluchovým postižením, depistáž dětí se sluchovým postižením, psychorehabilitační pomoc sociální poradenství rodinám s dítětem se sluchovým postižením, metodická pomoc pedagogům v integrovaných podmínkách a výchovně-vzdělávací péče o děti se sluchovým postižením (Horáková in Pipeková, 2006).

Podle vyhlášky č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a o školských poradenských zařízeních má speciálněpedagogické centrum pro žáky se sluchovým postižením, kromě výše uvedených standardních činností, tyto speciální činnosti:

- budování a rozvoj komunikačních dovedností žáka,
- orální komunikace,
- vizuálně motorická komunikace - znakový jazyk,
- výcvik čtení s porozuměním,
- výcvik odezírání,
- kurzy znakového jazyka pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení,
- spolupráce s příslušným odborným zdravotnickým zařízením, klinikou ORL, která provádí operaci kochleárního implantátu, na speciálně pedagogické přípravě žáka na tento zákrok a participace na následné rehabilitaci,
- cvičení na posilování nepostižených smyslových funkcí,
- nácvik používání kompenzačních pomůcek,
- individuální a skupinové terapie pro zákonné zástupce vedené psychologem,
- rodinná terapie, krizová terapie, terapie pro neslyšící zákonné zástupce,
- instruktáže pro zákonné zástupce,
- sluchová výchova, zásady manuální komunikace, rozvoj motoriky dítěte, výstavba orální řeči, alternativních metod čtení, analyticko-syntetická metoda čtení, vedení pojmových deníků, řešení výchovných problémů, nácvik čtení s porozuměním, využívání kompenzačních pomůcek,
- nácvik činností pro vyšetření audiometrem a příprava na audiometrické vyšetření

Vzdělávání žáků se sluchovým postižením

Žáci se sluchovým postižením mohou být vzděláváni ve školách pro žáky se sluchovým postižením nebo jako integrovaných žáků na běžných základních školách. Děti se sluchovým postižením obvykle mívají odloženou školní docházku o jeden rok. Ve škole se tito žáci mohou jevit jako méně inteligentní nebo s narušeným chováním. Povinná školní docházka může být pro žáky se sluchovým postižením prodloužená o jeden rok (Horáková in Pipeková, 2006; Vágnerová, 2008).

Výhodou speciálního vzdělávání žáků se sluchovým postižením je, že se rodiče dozví, jak by měli doma se svým dítětem pracovat, jsou mu poskytovány přiměřené informace, což na běžné škole obvykle chybí. Ředitelé škol pro sluchově postižené mají v kompetenci volbu vzdělávacího programu. (Lechta, 2010; Horáková in Pipeková, 2006).

Naopak výhodou vzdělávání žáků se sluchovým postižením na běžné škole je obrovský přínos přejímání vzorů správné výslovnosti od spolužáků (Horáková in Pipeková, 2006).

Specifika vzdělávání žáků se sluchovým postižením v běžné škole

K nejdůležitějším předpokladům úspěšné integrace patří především včasná depistáž a vyšetření sluchu dítěte, přidělení kvalitního sluchadla, reedukace sluchu a řeči, spolupráce logopeda s rodiči, spolupráce rodiny se školou (Valenta, 2003).

Jednou z podmínek úspěšného vzdělávání žáka se sluchovým postižením je využití kompenzačních pomůcek. Pedagog musí dbát na to, aby žák se sluchovým postižením, stále používal naslouchadlo (Lechta, 2010).

Nejdůležitější a nejtěžším úkolem je v integrovaných podmínkách vytvořit základy jazykového systému, kterým by mohly informace k dítěti se sluchovým postižením přicházet a přitom minimálně deformovat. Při zařazení žáka se sluchovým postižením do běžné školy je pevně stanoven jako prostředek komunikace český jazyk v psané a mluvené podobě. Je-li žák se sluchovým postižením umístěn do běžné základní školy, pak se předpokládá, že je schopen se dorozumět mluvenou řečí. Mnohem snadněji se v běžné škole integrují žáci s nedoslýchavostí a žáci ohluchnutí s voperovaným kochleárním implantátem než žáci neslyšící od narození (Valenta, 2003).

Žák se sluchovým postižením by měl sedět ve třídě na takovém místě, aby měl přiměřené světlo, které ho nesmí oslňovat. Aby byl zajištěn dobrý příjem sluchových podnětů a odezírání, je vhodné posadit žáka do předních lavic (Lechta, 2010).

Učitel by měl vždy mluvit tváří k žákovi, vyslovovat zřetelně, ale přirozeně artikulovat. Učitel by se měl snažit během mluveného výkladu nechodit po místnosti a neotáčet se čelem k tabuli, když podává výklad. Zapisování učiva do školních sešitů je pro žáka se sluchovým postižením velký problém. Žák nemůže současně odezírat a

zapisovat – proto by učitel měl nejprve vyslovit celou větu, aby žák pochopil základní smysl, a pak čekat, až ji žák napíše. Po navázání očního kontaktu, může pokračovat ve výkladu (Lechta, 2010; Valenta, 2003).

Podle Pipekové (2006) má integrované vzdělávání tyto podmínky:

- nižší počet žáků ve třídě,
- znalost problematiky sluchového postižení všemi pedagogy,
- znalost speciálních metod jejich používání ve výuce,
- pokračování v logopedické péči,
- materiální a technické vybavení, kompenzační a didaktické pomůcky.

1.5 Žáci s pervazivní vývojovou poruchou

„Skupina poruch charakterizovaná kvalitativním zhoršením vzájemných společenských interakcí a způsobů komunikace a omezeným, stereotypně se opakujícím repertoárem zájmů a aktivit (MKN-10, 2006, s.195).“

Autismus ovlivňuje komunikační schopnost a sociální dovednosti dítěte. Může zasahovat i do motoriky. Má širokou škálu projevů od sociální uzavřenosti dítěte po dítě, které se sociálně zapojuje (Lechta, 2010).

Klasifikace pervazivních vývojových poruch

Mezi poruchy autistického spektra můžeme řadit:

Dětský autismus

Je charakteristický abnormalitami v oblasti sociální interakce, komunikace i omezeným opakujícím se chováním. Mohou se vyskytnout všechny stupně IQ, u většiny případů se vyskytuje mentální retardace (MKN-10, 2006).

Atypický autismus

Od dětského autismu se liší dobou vzniku nebo nenaplněním všech tří diagnostických kritérií.

- **Rettův syndrom** - vzácné geneticky podmíněné neurodegenerativní onemocnění, které postihuje pouze dívky. Počáteční vývoj je v normě, postupně dojde k zhoršení stavu (Vágnerová, 20008).
- **Hellerův syndrom** – vývoj je do dvou let normální. Později se začnou objevovat obtíže v oblasti motoriky, řeči,... Jde o úbytek schopností – ranou demenci (Vágnerová, 2006).

Aspergerův syndrom

Charakteristickým je disharmonický vývoj osobnosti s převažující poruchou v oblasti sociální interakce a komunikace. Není narušen vývoj řeči a inteligence (Vágnerová, 2008).

Speciálněpedagogické centrum pro žáky s poruchami autistického spektra

Podle vyhlášky č. 72/2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a o školských poradenských zařízeních má speciálněpedagogické centrum pro žáky se zrakovým postižením, kromě výše uvedených standardních činností, tyto speciální činnosti:

- domácí program - rozvoj funkční komunikace, sociálních dovedností, pracovních návyků, sebeobsluhy, volnočasových aktivit, eliminace problémového chování, práce s rodinou,
- příprava na zařazení do výchovně vzdělávacího procesu a vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra,
- uplatňování metodiky strukturovaného učení,
- metodické vedení zaměstnanců ve školství, spolupráce s rodinou, konzultace s ostatními účastníky péče,
- osvětová činnost,
- spolupráce se školskými zařízeními a ostatními účastníky péče, semináře, konzultace,
- rodičovské skupiny,
- instruktáž, podpůrná skupina, řešení výchovných problémů, sourozenecké vztahy,
- nácvik funkční komunikace, sociálního chování a zvládnání náročného chování

Vzdělávání žáků s pervazivní vývojovou poruchou

Žáci s lehčími formami bez mentálního postižení mohou být vzdělávání v běžných základních školách, žáci s diagnostikovanou přidruženou mentální poruchou jsou zpravidla vzdělávání v základní škole praktické nebo ve speciálních třídách (Opatřilová in Pipeková, 2006).

„Praxe ukázala, že žáky s autismem nebo dalšími pervazivními poruchami nelze vzdělávat jako intaktní žáky ZŠ, ani jako žáky s mentálním postižením či s jiným postižením, a ani jako žáky s vícenásobným postižením. Jejich vzdělávání musí být značně individualizované. Individualizace vzdělávání každého žáka vede k unikátnímu řešení, s cílem, aby bylo pro něj optimální a vycházelo z jeho specifických potřeb (Lechta, 2010, s. 271).“

Žáci s pervazivní vývojovou poruchou se vzdělávají podle individuálního vzdělávacího plánu bez ohledu, kde se vzdělávají. Žáci s poruchou artistického spektra (bez mentálního postižení) plní srovnatelné cíle vzdělávání jako žáci běžné školy (Lechta, 2010).

Lechta (2010) uvádí tyto specifika žáka s pervazivní vývojovou poruchou, které musí mít učitel na zřeteli:

- žák má problémy s mluvenou řečí – **mluvené instrukce** je třeba provázet písemnou i vizuální formou,
- žák musí mít jasně **vyjádřeny nároky na chování** – musí mít vydefinováno, co je správné chování,
- žák může být **hypersenzitivní na některé podněty**,
- vhodné je uspořádat třídu tak, aby žákovi poskytovala jistotu. Stabilita poskytuje jistotu a předvídatelnost, změny prostředí jsou pro žák zdrojem nejistoty, proto by žák měl být na změnu předem upozorněn a připravený,
- žák může mít problémy **spontánně se vyjadřovat**,
- žák spontánně **nezobecňuje naučené**,
- žák může mít problémy se **zpracováním jiných podnětů**,
- žák může mít **zvláštní zájmy**, ve kterých bude mít vynikající vědomosti

Strukturované vyučování

Při vzdělávání žáků s autismem je důležité vnesení pevného řádu, přesné posloupnosti činností a jednoznačného uspořádání prostředí. Místo chaosu nastoupí u žáků pocit bezpečí a jistoty. Při struktuře prostředí užíváme paravánů, jasně vymezujeme hranice

prostoru. Důležité je snížení rušivých vlivů prostředí a podnětů, které dítě rozptylují (Opatřilová in Pipeková, 2006).

TEACCH program

Je model péče pro děti s autismem a jinou pervazivní vývojovou poruchou, který vznikl v USA. Vznikl spoluprací rodičů a profesionálů. Tento program zahrnuje péči o osoby s autismem všech věkových kategorií (Opatřilová in Pipeková, 2006).

Opatřilová (in Pipeková, 2006) dále uvádí tyto zásady TEACCH programu:

- individuální přístup,
- aktivní generalizace dovedností,
- úzká spolupráce s rodinou,
- Integrace dětí s autismem do společnosti,
- Přímý vztah mezi ohodnocením a intervencí,
- Pozitivní přístup i k dětem s problematickým chováním.

Specifika vzdělávání žáků s pervazivní vývojovou poruchou v běžné škole

Podmínky integrovaného vzdělávání podle Pipekové (2006):

- upravené školní prostředí, by žáci nebyli nikým rušeni a nikoho nerušili,
- individuální přístup, přesně strukturovaní prostorů i času,
- počítač, který se může stát prostředkem vzdělávání,
- učitelé, kteří mají znalosti v problematice pervazivních vývojových poruch.

1.6 Žáci s kombinovaným postižením

„Za žáka postiženého více vadami považujeme žáka, který je postižený současně dvěma nebo více na sobě nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce důsledků opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu (Vítková in Pipeková, 2006, s. 335).“

Klasifikace kombinovaného postižení

Pro vzdělávací potřeby můžeme žáky s kombinovaným postižením rozdělit do tří skupin (Vítková in Pipeková, 2006):

- skupina, ve které je společným znakem **mentální retardace**, která je pokládána za dominantní vadu;

- Druhou skupinu tvoří **kombinace tělesného postižení, smyslových vad a vad řeči;**
- Poslední skupinu tvoří žáci s **autismem a s autistickými rysy.**

Vzdělávání žáků s kombinovaným postižením

Žáci s kombinovaným postižením a přidruženým mentálním postižením jsou vzdělávání základních školách praktických, základních školách speciálních nebo ve speciálních třídách. Žáci bez mentálního postižení se vzdělávají v základních školách (Vítková in Pipeková, 2006).

U žáků s kombinovaným postižením je třeba uplatňovat při vzdělávání speciálně pedagogické postupy a alternativní metody výuky. Vzdělávání těchto žáků vyžaduje odbornou připravenost pedagogických pracovníků, podnětné a vstřícné školní prostředí a využití všech podpůrných opatření (www.rvp.cz).

Cílem vzdělávání žáků s kombinovanými vadami je optimální a komplexní rozvoj osobnosti jedince při respektování individuality a speciálních vzdělávacích potřeb vyplývajících z kombinace druhů postižení. Při vzdělávání žáků s kombinovanými vadami je nezbytné vypracování individuálního vzdělávacího plánu (Ludíková, 2005).

Rámcový vzdělávací program (www.rvp.cz) pro základní školu speciální uvádí tyto podmínky vzdělávání žáků s kombinovaným postižením:

- uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka,
- umožnit při vzdělávání využívání všech podpůrných opatření,
- uplatňovat princip diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu,
- zohlednit druh, stupeň a míru postižení při hodnocení výsledků vzdělávání,
- odstraňovat architektonické bariéry a provádět potřebné změny, případně úpravy školního prostředí,
- spolupracovat se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a s odborníky z jiných resortů při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů,
- spolupracovat s ostatními školami, které vzdělávají žáky se stejným druhem postižení,
- upravit a formulovat očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva,

- uplatňovat alternativní formy komunikace,
- umožnit v případě potřeby působení asistenta pedagoga a osobního asistenta ve třídě nebo studijní skupině,
- vytvářet vhodné vzdělávací nabídky a tím podporovat zájmy žáků

1.6.1 ŽÁCI S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ (NKS)

Tento typ zdravotního postižení jsme zařadili do kategorie kombinovaného postižení záměrně. Kdy jsme se nechali inspirovat Vítkovou a jejím členěním do skupin podle vzdělávacích potřeb, jak uvádíme výše.

„Komunikační schopnost jednotlivce je narušena tehdy, když některá rovina jeho jazykových projevů působí nesouhlasně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru (Klenková in Pipeková, 2006).“

„Narušená komunikační schopnost se zdaleka netýká pouze mluvené řeči, zahrnuje také její grafickou formu, mimoverbální prostředky a dokonce i netradiční komunikační kanály (Slowík, 2007, s. 85).“

Klasifikace narušené komunikační schopnosti

Dle symptomatologie rozeznáváme tyto možnosti narušené komunikační schopnosti:

- vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie),
- získaná orgánová nemluvnost (afázie),
- získaná psychogenní nemluvnost (mutismus),
- narušení zvuku řeči (rinolálie, palatolálie),
- narušení plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis),
- narušení článkování řeči (dysartrie, dyslalie),
- narušení grafické stránky řeči,
- symptomatické poruchy řeči,
- poruchy hlasu,
- kombinované vady a poruchy řeči.

Specifika vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností v běžné škole

Učitel by měl žákovi poskytovat dostatek času pro vyjádření. Neměl by dokončovat věty za žáka. Učitel by měl neustále působit jako vhodný vzor řečového projevu (Lechta, 2003).

Potíže v porozumění i vyjadřování zvyšují pravděpodobnost horších výsledků. Porucha řeči stěžuje i sebeprosazení ve vztazích se spolužáky. Jejich verbální projev bývá častou příčinou výsměchu, je proto důležité, aby pedagog dal pozor na jakékoli náznaky potenciální šikany a v případě potřeby náležitě reagoval (Vágnerová, 2008; Lechta, 2003).

2 Alternativní vzdělávání

V této kapitole se zabýváme alternativním vzděláváním. Na začátku kapitoly vydefinujeme pojem alternativní vzdělání, alternativní pedagogik, alternativní škola. Následně se ve zbytku kapitoly věnujeme jednotlivým alternativním pedagogickým směrům, které jsou v České republice nejvíce rozšířené.

2.1 Pojem alternativní škola, alternativní pedagogika, alternativní vzdělávání

Britský pedagogický slovník definuje **alternativní vzdělávání** jako „*obecný termín označující takové školní vzdělávání, které je odlišné od vzdělávání nabízeného státem nebo jinými tradičními institucemi. Alternativní školy jsou obvykle spojeny s radikálními koncepcemi vzdělávání* (Průcha, 2001, s. 17).“

„*V USA termínem **alternativní škola** vyjadřují jakékoli inovace, jak ve veřejné škole, tak v soukromé škole* (Průcha, 2001, s. 18).“

Alternativní škola je „*obecný termín pokrývající všechny druhy škol, které mají jeden podstatný rys – odlišují se od hlavního proudu standardních škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahu vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáků* (Průcha, 2003, s. 16 – 17).“

„*Alternativní pedagogikou můžeme rozumět soubor takových koncepcí, přístupů a filozofických náhledů a názorů, výukových a výchovných cílů a obsahů, organizačních forem, metod a pedagogických prostředků, které nejsou obvyklé pro školský systém daného státu. Alternativní škola je instituce, která je filozoficky, ekonomicky, správně a metodicky méně závislá na orgánech pověřených řízením školství než státní škola běžného typu* (Valenta, 1993, s. 7 - 8).“

Průcha (2001, s. 20) jako **alternativní školu** chápe „všechny druhy škol, bez ohledu na zřizovatele, které mají podstatný rys – odlišují se něčím od hlavního proudu standardních škol daného vzdělávacího systému. Odlišnost alternativních škol může spočívat v jiných:

- způsobech organizace výuky nebo života dětí ve škole,
- kutikulárních programech,
- parametrech vzdělávacího prostředí,
- způsobech hodnocení výkonu žáků,
- vztazích mezi školou a rodiči, školou a místní komunitou.“

Rýdl považuje za **alternativní školu** tu, která „plně nebo částečně (škola s alternativními prvky) uskutečňuje záměry nějakého alternativního pedagogického hnutí (in Průcha, 2001, s. 23).“

„Z pedagogického a didaktického aspektu lze za **alternativní školy** považovat takové školy, které uplatňují zvláštní, nestandardní, inovativní, experimentální formy, obsahy či metody vzdělávání, jiné didaktické přístupy na rozdíl od běžně uplatňovaných pedagogických a didaktických koncepcí. Tento aspekt vztahuje pojem alternativní škola i na školy státní, neboť i na těchto školách se mohou uplatňovat dílčí či ucelené didaktické inovace, které jsou specifické a vymykají se běžnému modelu školního vzdělávání (Průcha, 2001, s. 20).“

Zelina (2000, s. 13) pod tradiční školou myslí:

- „paměťovo-reprodukční školu,
- s autoritativním postavením učitele,
- která používá donucovací metody,
- která má relativně stálou organizaci vyučovacích hodin, vyučování a školního roku,
- je to škola s pevnými osnovami a učebními plány určenými mimo školu,
- je to škola s direktivním způsobem vedení a výukových procesů.“

Dle Zeliny se „alternativní škola vyznačuje novou nebo aspoň inovovanou filozofií školy. Alternativní školy představují snahu o hledání lepších, efektivnějších způsobů vzdělávání a v tomto smyslu jsou experimentálními školami (Zelina, 2000, s. 17).“

Zelina (2000, s. 17) uvádí, že „systémovými znaky a změnami alternativní školy jsou inovace a nebo nově formulované:

- *filozofie a cíle výchovně-vzdělávacího procesu,*
- *obsah, kurikulum,*
- *metody, přístupy, techniky, strategie a technologie ve vzdělávání a výchově,*
- *řízení a organizace školy,*
- *postavení žáků a učitelů ve škole a rodičů ve vztahu ke škole.*“

„Alternativní školy jsou někdy nazývány školy hrou, protože jsou to školy s jinými metodami a organizací výuky a obvykle se skutečně snaží o přiblížení učiva formou hry, diskuse, problémových úkolů a podobně. Stejně jako na jiných školách se i zde plní rámcový vzdělávací program (www.alternativniskoly.cz/, cit. 9.2.2011).“

Dle Průchova a Valentova pojetí se mezi alternativní školy počítají, kromě reformních škol, také různé typy škol v rámci veřejného školství – soukromé či církevní školy, které se vyznačují nějakou pedagogickou specifičností, která je odlišuje od standardních škol. Alternativní mohou zároveň být i jednotlivé přístupy učitelů či vychovatelů k výchově a vzdělávání, alternativní může být i duch a atmosféra tříd či celých škol.

Naopak podle Zelinova názoru nemůžeme za alternativní školu považovat školy církevní nebo školy soukromé, protože jde o alternativu z pohledu zřizovatele, ale ne o alternativu z pohledu osnov, cílů, metod,...

2.2 Vlastnosti a funkce alternativních škol

Každý druh alternativní školy má své vlastní rysy. Podle německých autorů Klassena a Skiera lze alternativní školy charakterizovat podle těchto základních rysů (Průcha, 2001):

- alternativní škola výchovu zaměřuje na osobu dítěte a vykonává výchovné činnosti v souladu s individualitou dítěte,
- alternativní škola podle okolností uplatňuje některé z mnoha vyučovacích forem. Nejvyšším cílem je rozvoj aktivity a odpovědnosti žáka,
- alternativní škola usiluje o komplexní výchovu dítěte,

- alternativní škola formy a postupy výchovy a vzdělávání vytváří společně se žáky, tak i učiteli a rodiči,
- alternativní škola je chápána podle principu „z života pro život“.

Některé často se opakující znaky (www.alternativniskoly.cz, cit. 9.2.2011):

- snaha získat dítě pro vzdělávání,
- přátelský vztah mezi učitelem a dítětem, ochota a schopnost učitele pozitivně děti motivovat, podporovat jejich kvality i originalitu a respektovat vývojové zvláštnosti,
- spolupráce s rodinou dítěte,
- co nejaktivnější zapojení dítěte ve výuce, podpora spolupráce a rozvoj komunikace,
- přestování odpovědnosti spoluúčastí dětí na rozhodování,
- propojování předmětů,
- prostředí uzpůsobeno dětem,
- vyučování bez zvonění, ale podle momentálního zaujetí či únavy dětí,
- slovní hodnocení.

Podle Průchy (2001) alternativní škola plní tyto funkce:

- **funkce kompenzační** – alternativní školy vznikají, aby nahradily určité nedostatky, které se objevují v rámci standardního školství. Alternativní školy uspokojují ty potřeby, které nemohou uspokojit státní školy.
- **funkce diversifikační** – alternativní školy vznikají k tomu účelu, aby zajišťovaly nezbytnou četnost vzdělávání.
- **funkce inovační** – alternativní školy vytvářejí prostor, v němž se realizuje experimentování a různé inovace vzdělávání. Tyto inovace jsou velmi různorodé podle typu alternativní školy nebo pedagogické koncepce, na níž je škola založena. Převážně se však týkají dvou oblastí – **inovace v organizaci vzdělávacího procesu** a **inovace v obsahu vzdělávání**.

Podle Zeliny (2000) mají alternativní školy tyto základní inovační záměry:

- změna celkové orientace školy,

- komplexní rozvoj osobnosti v jednotě její stránky intelektuální, emocionální a volní,
- nahradit dosavadní „školu učení“ novou „školou tvůrčí“,
- posílit pracovní aspekty školy,
- zvýšenou pozornost věnovat aspektům estetickým, tělovýchovným a zdravotním,
- aktivizovat morálně výchovnou funkci školy,
- prohloubit kontakty školy se životem, se společností, s rodinou i s přírodou,
- překonat tradiční formy výuky ve třídě formami skupinovými individuálními, posílit úlohu hry v rozvoji jedince vedle učení a práce,
- překonat strohé tradiční členění žáků podle věku a vytvářet přirozené životní skupiny dětí,
- navodit nový partnerský vztah učitelů a žáků a pozitivně změnit celkovou atmosféru školy.

2.3 Typy alternativních škol v ČR

Průcha (2001) dělí alternativní školy na 3 hlavní skupiny:

- klasické reformní školy (Waldorfská škola, Montessoriovská škola, Daltonská škola),
- církevní školy,
- moderní alternativní školy (Integrované tématické učení, Zdravá škola, Začít spolu, Domácí vzdělávání).

Nyní charakterizujeme stručně jednotlivé druhy alternativních škol, které se v České republice vyskytují.

2.3.1 MONTESSORI ŠKOLA

Zakladatelkou je italská lékařka, pedagožka Marie Montessori, která vycházela ze zkušeností s výchovou osob s mentálním postižením. Tyto poznatky později aplikovala také při výchově dětí bez postižených (Valenta, 1993).

Výchovný systém Marie Montessori je založen na novém pohledu na dítě, které chápe jako aktivní bytost schopnou koncentrace, která umí samostatně budovat svoji individuální osobnost, jestliže má k dispozici pedagogicky připravené prostředí. M. Montessori věřila, že dítě samo o sobě má dostatek vnitřních předpokladů, aby se stalo dobrým člověkem. Každé dítě v sobě nosí svůj vlastní stavební plán a zároveň i vlastní síly pro svůj vývoj. Dospělí vytvářejí svou nevhodnou výchovou a zbytečnou péčí, přímými direktivními opatřeními, ale také zanedbáváním a nepochopením dítěte bariéry těmto silám a ženou dítě k různým vývojovým deviacím. Podle M. Montessori je neustálý „boj“ dospělého a dítěte, vnucování vůle dospělého dítěti (Svobodová, 1996, Zelina, 2000, Maňák, 1997).

Základnou pro pedagogickou myšlenku bylo osvobodit dítě od diktatury dospělých, dát „mu svobodu“ (Zelina, 2000).

Třída je rozdělena na „centra“ – jsou to stolky, ke kterým náleží dobře přístupné police s různými pomůckami podle zaměření. Mezi centry je dostatečný prostor pro děti, které by chtěly pracovat nebo odpočívat na koberci (www.alternativniskoly.cz. cit. 9.2.2011).

Tuto školu charakterizuje (Průcha, 2001; Valenta, 1993; Rýdl, 1994; Zelina, 2000; Svobodová, 1996) :

- základním smyslem Montessori koncepce je vytvářet takové vzdělávací prostředí, které umožňuje normální, přirozený vývoj dětí,
- děti samy rozhodují o hře, výuce i náplni dne, pedagog jim pouze pomáhá uskutečňovat jejich záměry. Dítě pracuje individuálně a pedagog mu k tomu vytváří podmínky – „*dítěti svoboda, učiteli pasivita*“. Dítě v sobě nese ten nejsprávnější program výchovy a věcí pedagoga je pouze odstraňovat negativní příklad z jeho cesty za svobodou, dítě má dělat jen

to, co udělá samo z vlastních sil. Vliv vychovatele se má omezit na přípravu prostředí a didaktického materiálu, jinak má stát v pozadí a působit nepřímo. Aktivita vychovatele se má podřídit **svobodnému rozhodování** dítěte a dát mu možnost sebevýchovy,

- vnitřní potřeba „něčemu se naučit“ se vyvíjí v **senzitivních fázích** – jde o určitá období, v nichž je dítě zvláště citlivé pro vnímání a chápání určitých jevů vnější reality. Úkolem výchovy je připravovat podněty a prostředky – didaktický materiál, specifické pro tyto fáze, aby dítě dosáhlo úspěchu v učení,
- zásadní roli hrají speciální pomůcky – **didaktický materiál**, které jsou klíčem k poznání světa. Didaktickým materiálem jsou míněny jednoduché pomůcky pro nácvik jednoduchých činností. Důležitým prvkem při používání materiálu je provádění kontroly chyb dítětem samotným. Chyby musí být z počátku co možná nejvíce zřetelné z materiálu samotného, postupně se stávají abstraktnější, ale vždy musí být opravitelné dítětem samotným. Účelem didaktického materiálu je, aby děti získávaly vlastní zkušenosti a nemusely je přijímat zprostředkovaně dospělými,
- fenomén **polarizace pozornosti**, což je mimořádně silné a dlouhé soustředění na určitou činnost, jehož je schopné i malé dítě. Při tomto zaujetí se dítě vnitřně rozvíjí a mění. Mezi podmínky tohoto fenoménu patří: svobodná volba činností dětí, požadavky dítěte na jednotu duševního a fyzického projevu, umožnění požadavků pohybu, předem připravené dítě a kultuře přiměřené prostředí,
- vyučování není strukturováno podle věkových skupin, ale dává přednost **heterogennímu** složení tříd, Montessori navrhovala skupiny dětí podle věku vždy po třech letech. Ve škole není stanovený přesný rozvrh hodin pro jednotlivé předměty, ani tradiční učební plán. Roční dotace hodin je stanovena jen orientačně.
- snaha o kladnou motivaci dítěte, maximální rozvoj dětské kreativity a entusiasmů, o relaxovanou výuku bez neurotizačních zátěží, o plné respektování osobnosti dítěte,
- zrušení principu stejného rozvrhu hodin pro všechny děti jedné třídy a principu frontálního vyučování,

- základním prvkem vyučování je samostatná práce jednotlivce nebo malé skupiny podle vlastní iniciativy dětí,
- prostředí na výchovu má být takové, aby vyhovovalo potřebám dětí, ne dospělých.
- princip postupné náročnosti se má projevit nejen v prostředí, ale i v hračkách, které mají stupňovat možnosti rozvoje dítěte,
- osobnost vychovatele, učitele je charakterizována vysokou odborností a úsilím pomoci dítěti v jeho vlastním vývoji a ne ve vývoji podle představ učitele. Od učitelů se vyžaduje vysoká empatie, sledování a rozvíjení potřeb dětí, vytváření individualizovaných a náročných podnětů pro všechny děti.

V zahraničí je montessori pedagogika považována za jeden z nejlepších systémů, které lze použít především pro postižené děti. Zároveň díky tomu, že je výuka založená na schopnosti dítěte soustředit se a plně se věnovat činnosti, může být problematické zařazení dítěte s hyperaktivitou (Valenta, 1996).

Montessori škola je všeobecnou jednotnou školou, která poskytuje vzdělání dětem od 2,5 – 15 let. Člení se na mateřskou školu a základní devítiletou školu (Zelina, 2000).

V České republice má v Praze sídlo Montessori společnost o.s. (Průcha, 2001).

2.3.2 DALTONSKÝ PLÁN

Daltonská škola vznikla z iniciativy americké učitelky Helen Parkhurstové, která spolupracovala s Marií Montessori, od níž získala podněty pro svou vlastní experimentální školu. Tato škola byla založena v roce 1919 (Průcha, 2001).

Hlavní myšlenkou Daltonského plánu je zrušení tradičního systému vyučovacích hodin i organizace práce žáků ve třídách. Parkhurstová rozdělila učebnu do **předmětových okrsků** podle ročníků a vybavila je potřebnými pomůckami. Vyučovací systém spočívá v samostatné práci žáků v odborných učebnách podle individuálních plánů za poradní asistence učitele. Ruší se soustava tříd věkově homogenních a umožňuje žákovi postoupit v některém kurzu výše, v jiném předmětu zase do nižšího stupně (Svobodová, 1996).

Každý žák uzavírá s učitelem smlouvu a dostává **program práce na jeden měsíc** pro každý předmět zvlášť.

Daltonskou školu charakterizují tyto principy (Průcha, 2001; Valenta, 1993; Zelina, 2000):

- individuální práce žáků a se žáky, svoboda žáka a jeho vlastní odpovědnost při vzdělávání - každý žák má vypracovaný svůj vlastní program na jeden měsíc, v kterém jsou popsány cíle, kterých chce dosáhnout. Žák postupuje svým tempem a zodpovídá za úspěch svého učení. Podporuje se svoboda každého žáka, ale zároveň jeho zodpovědnost za to, co dělá, říká a jak se chová,
- zdůraznění spolupráce a vytváření sociálního a demokratického vědomí u dětí, zdůrazňuje se provýkonová atmosféra,
- základem učení je osobní zkušenost žáka na základě samostatné činnosti, experimentování a hledání.
- učitel při vyučování usiluje o vyvážené střídání frontální výuky se skupinovou a individuální prací žáků,
- je zde poměrně uvolněná třídní a hodinová struktura a vysoká variabilita vyučovacích a učebních strategií a aktivit - zrušení systému vyučovacích hodin a zavedení vyučovacích plánů podle jednotlivých problémů a dosažené úrovně žáka. Předmětová skladba je členěna na **hlavní disciplíny**, které žák studuje samostatně, a na **vedlejší disciplíny** sociálního charakteru, které jsou vyučovány frontálním způsobem,
- **společné konference žáků** zaměřené na řešení aktuálních témat, které mají pomoci rozvoji celkového verbálního projevu a intelektualizace řeči,

V České republice působí Asociace českých daltonských škol, která sídlí v Brně.

2.3.3 CÍRKEVNÍ ŠKOLY

Církevní školy různého stupně jsou nestátní alternativní školy. Tyto školy mají ve světě dlouhou historickou tradici a dnes se vyskytují v mnoha zemích v různém počtu. Alternativnost těchto škol spočívá jednak v typu zřizovatele, ale také v pedagogických a didaktických specifitách (Průcha, 2001):

- na rozdíl od standardních státních škol zavádějí církevní školy do svých učebních plánů předměty, které běžně vyučovány nejsou (latina, náboženství),
- ideologické principy výchovné činnosti jsou principy křesťanství, křesťanské etiky a kulturní tradice křesťanského životního postoje,
- některé církevní školy představují alternativu i v tom, že jsou zaměřeny na přípravu absolventů pro takové profese, které nejsou pokryty standardními školami.

V České republice existuje Sekce církevního školství České biskupské konference. Sekce je stálým orgánem biskupa. Sekce církevního školství zastřešuje všechny katolické církevní školy mimo oblast terciálního vzdělávání na území ČR (Průcha, 2001).

2.3.4 MODERNÍ ALTERNATIVNÍ ŠKOLY

„Tímto termínem označujeme souhrnně všechny současné typy alternativních škol, které nejsou přímo odvozovány od koncepcí reformní pedagogiky a nejsou zřizovány církvemi nebo náboženskými společnostmi (Průcha, 2001, s. 48).“

Zřizování moderních alternativních škol je iniciováno nejčastěji snahami těch rodičů a učitelů, kteří jsou z různých důvodů nespokojeni s charakterem vzdělávání dětí v standardních školských institucích a chtějí utvářet školu podle vlastních představ (Průcha, 2001).

Tyto školy charakterizuje (Průcha, 2001):

- silné zapojení rodičů v rámci mimoškolní výchovy,
- odmítání honby za učebními výsledky a konkurenčního napětí mezi žáky,

- časté využívání mimoškolního prostředí pro vzdělávací účely,
- flexibilní seskupování dětí ve výuce a omezení frontální výuky,
- odstraňování hranic mezi vzdělávacími předměty a uplatňování projektové výuky.

V české republice se od roku 1990 uplatňují následující alternativní systémy:

2.3.4.1 Škola hrou

Zakladatelem je Tomáš Houška. Podle Houšky jsou pro školu důležité následující principy (Svobodová, 1996):

- **princip názornosti,**
- **princip uvědomělosti,**
- **princip přiměřenosti,**
- **princip soustavnosti,**
- **princip iniciace** – má vyprovokovat zvědavost u dětí, přirozenou schopnost učit se,
- **princip primárních informací** – primární informace jsou informace, vědomosti a dovednosti, které budou všechny děti v životě potřebovat bez ohledu na jejich pozdější změření,
- **princip učení ve druhém plánu** – obsah učebních plánů převedený do soustavy her má ve druhém plánu učení,
- **princip kontinuity** – proces učení neprobíhá v určeném a k tomu vyhrazeném čase, ale neustále, ve škole i mimo ni,
- **princip kreativní aktivizace,**
- **princip bezpečí a lásky.**

2.3.4.2 Integrovaná tématická výuka

Model integrované tematické výuky vytvořila američanka S. Kovaliková. Vycházela ze své praxe při práci s nadanými dětmi a z výzkumů o činnosti lidského mozku (www.alternativniskoly.cz, cit. 9.2.2011).

Integrace v tomto případě znamená spojování a propojování učiva, poznatků a informací. Stěžejními předměty na základní škole jsou český jazyk a matematika. Ostatní předměty je možné volně členit a spojovat podle jejich vzájemných souvislostí.

Jedno celoroční téma se člení na měsíční podtémata, a ta na týdenní tématické celky. Každý takový celek obsahuje základní učivo, které musí zvládnout všechny děti – toto učivo se děti hned učí využívat na aplikačních úkolech.

Množství nových dovedností se děti učí v okamžiku, kdy je k něčemu potřebují, a tudíž vidí bezprostředně jejich smysl. Na motivaci má vliv i to, že se děti mohou podílet na podobě výuky. Učení probíhá velmi přirozeným způsobem s možností volného pohybu a prostorem pro individualitu (Svobodová, 1996; www.alternativniskoly.cz/, cit. 9.2.2011).

Snahou integrovaného vyučování je vytvořit ve třídě prostředí, které je pro dítě podnětné, které je aktivizuje a inspiruje k učení a umožňuje mu svobodně se projevat bez obav z neporozumění neúspěchu (Svobodová 1996).

2.3.4.3 Zdravá škola

Zdravá škola je projekt Světové zdravotnické organizace pro Evropu, Evropské unie a Rady Evropy, které dotovaly práci v Národním centru podpory zdraví, jež se stalo koordinátorem pro ČR v roce 1991 (www.alternativniskoly.cz, cit. 9.2.2011).

Podstatou projektu **Zdravá škola** je vytvoření zdravého prostředí v našich školách a výchova ke zdravým životním návykům a chování. Zdravá atmosféra ve škole spočívá na třech základních pilířích:

- pohoda prostředí,
- zdravé učení,
- otevřené partnerství.

Projekt Zdravé školy chápe školu nejen jako místo pro vzdělávání, ale zároveň jako jedno z prostředí pro podporu zdraví. Výchova ke zdraví je nejen součástí osnov, ale hlavně výchozím motivem k vytváření postojů vedení školy učitelského sboru, zabezpečujícím pozitivní ladění atmosféry školy. Na projektu se aktivně podílejí žáci a pomáhají celé prostředí dotvářet. Škola je otevřeným systémem, který v místě působí jako osvětové centrum a spolupracuje s rodiči žáků, přáteli školy, místními občany a správními institucemi (Svobodová, 1996; www.alternativniskoly.cz).

2.3.4.4 Začít spolu

Třída je rozdělena na **centra aktivity** – stolky ke kterým náleží dobře přístupné police s různými materiály podle zaměření centra.



Obr.1 Možné uspořádání třídy (www.alternativniskoly.cz, cit. 9.2.2011)

Učivo ve všech centrech se vztahuje vždy po určitou dobu (např. týden) k jednomu tématu a je vybíráno tak, aby se naplňovaly požadavky školního vzdělávacího programu. Každé dítě si vybírá do kterého centra který den půjde, ale během týdne musí vystřídat všechna centra. V každém centru děti plní zadané úkoly – některé samostatně, jiné skupinově, svým tempem i vlastním způsobem. Hotové práce si děti nejprve samy hodnotí, poté je dávají hodnotit učiteli nebo hodnotí všichni společně (www.alternativniskoly.cz, cit 9.2.2011).

2.3.5 WALDORFSKÁ PEDAGOGIKA

Vzhledem k tomu, že tato práce je konkrétně zaměřena na tento druh alternativního vzdělávání, budeme se jím zabývat hlouběji v následující kapitole.

3 Waldorfská pedagogika

Waldorfská škola je jedna z neznámějších nejrozšířenějších škol v Evropě (Zelina, 2000).

3.1 Historie Waldorfské pedagogiky

Zakladatelem školy waldorfského typu byl rakouský filozof a pedagog Rudolf Steiner, který vytvořil filozoficko-pedagogickou soustavu o výchově člověka, která je nazývána **antroposofie** (Průcha, 2001).

První waldorfská škola byla otevřena 16. září 1919 ve Stuttgartu. Tvořilo ji 252 žáků. (Pol, 1995; Grecmanová, Urbanovská 1996).

3.2 Antroposofie

Antroposofové se domnívají, že společnost může být obrozena jedině přispěním lidí, kteří jsou svobodní. Ve výchově by nemělo jít o vštěpování určitého světového názoru. Vychovatelé by měli usilovat o rozvinutí vloh svých svěřenců do té míry, aby byli v dospělosti schopni vlastní orientace, samostatného, odpovědného a sociálně pozitivně zaměřeného jednání (Pol, 1995).

Antroposofie má člověka probouzet, vychází z předpokladu, že se v jedinci mohou objevit hlubší schopnosti proniknout do světa a jeho podstaty (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Antroposofie není jen názor na svět a jeho vývoj, ale cesta k sebevýchově určená pro dospělé (Rýdl, 1994).

I když antroposofie tvoří základ waldorfské pedagogiky, není tématem výuky a nikdy nebyla předkládána jako světový názor ani jako systém pohledu na okolní realitu ve smyslu zdogmatizované ideologie. Projevuje se zejména v metodách a způsobech vyučování a výchovy (Grecmanová, Urbanovská, 1996; Rýdl, 1994).

3.3 Základní charakteristika waldorfské pedagogiky

Hlavní myšlenky a principy waldorfské školy (Zelina, 2000; Smolková, 2007; Průcha, 2001; Svobodová, 1996):

- důraz na uměleckou výchovu, výchovu uměním, krásnem a přírodou;
- důraz na prožívání, city, důraz na tvořivost a vlastní tvorbu. Výchova a vzdělávání se zaměřuje především na utváření vztahu ke světu pomocí sil myšlení, cítění i vůle. Výrazným prvkem je pěstování humanity a lidskosti, tolerance a porozumění druhým. Práce s dětmi je zaměřena na probouzení vlastního živého myšlení, širokého soucítění, vůle vedoucí k zodpovědnosti a vlastní tvůrčí realizaci;
- výchova a vzdělávání ve waldorfské škole je plně podřízena soustředěnosti na žáka, jeho osobnost, zkušenost, tvořivost, potřeby a zájmy, měla by podněcovat a rozvíjet aktivitu dítěte;
- namísto soutěživosti se mezi žáky mají uplatňovat principy harmonické spolupráce a sociálního partnerství;
- důraz na zvláštní uzpůsobení prostředí pro výchovu – prostředí má být vysoce podnětné s možnostmi dotváření samotnými dětmi;
- důraz na rituály, oslavy, rytmus, který má být sladěný s rytmem těla a důraz na socializaci prostřednictvím rituálů, tradic a jiných aktivit;
- na prvním stupni je výchova zaměřená na prožívání, na druhém stupni se klade důraz na uměleckou výchovu a až na střední škole se zdůrazňuje rozum a samostatnost;
- nepoužívají se stále vyučovací postupy a osnovy, které omezují spontánní učení se dětí, učební osnova je jen rámcová, jsou zde témata, které se probírají a na kterých žáci pracují;
- silně se podporuje vlastní zkušenost, procesy vnímání a tvoření;
- waldorfské školy zahrnují mateřské školy, svobodné dvanáctileté školy s přípravou na maturitu ve 13. ročníku;
- na těchto školách není ředitel, je jen samospráva, která se každý týden setkává, aby posoudila nejdůležitější věci. V samosprávě školy jsou i rodiče;
- do práce školy jsou rodiče vtahováni, jsou přítomni na poradách o školních výletech, oslavách, zúčastňují se rituálů a slavností, někteří

rodiče pomáhají v práci školy. Většinou se rodiče podílejí na zakládání a budování škol, pomáhají při údržbě a úklidu. Za účinné účasti rodičů probíhá také většina společných akcí školy, slavnosti, koncerty, divadelní představení, prodejní dny, sbírky, výstavy a kulturní večery;

- obsah vzdělávání je rozdělen do epoch;
- kromě teoretických předmětů je důraz kladen na esteticko-výchovné a pracovní předměty i na cizí jazyky
- žáci nejsou hodnoceni známkami, ale jejich výkony se oceňují charakteristikami, zahrnujícími i doporučení pro další rozvoj žáka.

Ve waldorfských školách se usiluje o to, aby se práce každého dne uspořádala organicky. Ráno se dítě nejnázve zabývá činností myšlenkovou. Školní den začíná předměty, které zaměstnávají vědění a chápání, myšlení a představování. Každý předmět tak vytváří, vždy od rána po několik týdnů v hlavním vyučování, jakousi epochu, větší vyučovací jednotku. Poté následují předměty, ve kterých je kladen větší důraz na rytmické opakování, jako jsou cizí jazyky eurytmie, cvičení, hudba. Ruční práce, dílenské práce, práce na zahradě a cvičení s přírodovědnými pokusy se překládají pokud možno na pozdější dopoledne nebo odpoledne. Po hodinách, ve kterých se uplatňuje rytmické opakování, následuje tedy zaměstnání uměleckého praktického rázu (Calgren, 1991).

Struktura ročníků je na waldorfských školách stejná jako na mnoha jiných školách. Rozdíl je však v tom, že waldorfské školy se snaží důsledně přijímat děti do každého ročníku ve vhodnou dobu – v tu, jež odpovídá stupni rozvoje každého z nich. Na těchto školách se tedy nepropadá. Smyslem tohoto opatření je také vyhnout se situacím, kdy je žák za neúspěch v jednom předmětu „napravován“ opakováním všech předmětů a vytržením ze sociální skupiny svých spolužáků. Snahou je vytvořit dostatečný prostor pro všechny žáky. Rist (in Pol, 1995, s. 17) k tomu dodává: „*Odlišná nadání žáků ve třídě mohou být využita ve prospěch celé třídy. To předpokládá třídy s různorodou prospěchovou úrovní.*“ Podle pedagogů waldorfských škol je každé dítě v některé oblasti nadané a je nutné mu pomoci v oblastech, v nichž je nadané méně (Pol, 1995).

Určujícím pedagogicky využitelným hlediskem je princip rovnosti šancí, princip integrace sociálních skupin princip spolupráce žáků různého nadání a schopností. Podle

představ waldorfských pedagogů by měla každá třída odrážet sociální rozvrstvení obyvatelstva v nejbližším okolí školy (Rýdl, 1994).

Waldorfská škola chce vychovávat mladé lidi současnosti pro budoucnost, vzdělávat je a připravovat na to, že budou společensky aktivní a že tuto společnost a její řád budou nově utvářet (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Záměrem waldorfské školy není vychovávat specialisty, ale mnohostranně vzdělané lidi (Calgren, 1991).

Pedagogika chápe waldorfskou školu jako místo, kde se podporuje nadání, díky kterému se individuálně rozvíjejí schopnosti porozumění, tvůrčího utváření a morální zodpovědnosti. Waldorfská pedagogika vidí ve výuce a výchově svobodný umělecký proces (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

3.4 Úkoly waldorfské školy

V jednotlivých fázích vývoje jedince jsou na waldorfských školách sledovány zejména následující cíle (Pol, 1995,):

- **0 – 7 let** – vyrovnat se s tělem, se sebou samým, naučit se funkcím, položit základ pro život;
- **6 (7) – 13 (14) let** – rozvinout emocionální rovnováhu, prožít a rozvinout cítění, rozvinout schopnosti pro myšlení;
- **13 (14) – 18 (20) let** – rozvinout individualitu, zdokonalit analytické a kritické schopnosti, dosáhnout sebedisciplíny a nezávislosti.

Waldorfská škola si klade za cíl být školou současnosti a přitom vychovávat pro budoucnost. Její výchovné a vzdělávací úkoly vyplývají z požadavků moderního života. Waldorfská škola v tomto ohledu usiluje o (Grecmanová, Urbanovská, 1996; Pol 1995):

- rozvíjení schopnosti jasně, logicky a tvořivě myslet, vést děti k sebepoznání;
- objevování a rozvíjení schopnosti hlubokého cítění, senzitivity ke krásnu, k radostem i ke skutkům tohoto světa, k druhým lidem;

- kultivování síly a ochoty činit to, co má být učiněno, pracovat nejen pro sebe, ale pro užitek celého lidstva a Země
- výchovu ke svobodě, rovnosti, bratrství;
- výchovu ke zdraví;
- rozvoj osobnosti – rozvíjení schopností a nadání v každém jednotlivci a vzdělávání jeho intelektuálních, emociálních a volních sil;
- probouzení věcného zájmu, svobodné vůle k učení a tvůrčí činnosti;
- podporování samostatného vzdělávacího úsilí, kritického posuzování a schopnosti nově spoluutvářet společnost.

Cíl veškerého snažení waldorfských učitelů nespočívá ani tak v akademickém úspěchu, jako spíše v morální odpovědnosti jedince, který je sociálně citlivý a uvědomělý. Cílem je rovnováha mezi člověkem a vnějším světem (Pol, 1995).

Úkolem waldorfských škol není specializovat a úzce profilovat žáka, ale podat mu co nejširší základ pro život. Základ, který vytváří předpoklad pro další růst v nejrozmanitějších oblastech lidské činnosti (Valenta, 1993).

3.5 Členění a organizace waldorfské školy

Plně organizovaná waldorfská škola je, dle Steinerovy koncepce, dvanáctiletou školou. Základní stupeň tvoří 1. – 8. ročník, vyšší stupeň 9. – 12. ročník. Některé školy nabízejí 13. ročník pro žáky, kteří mají zájem o maturitu. Volnou součástí waldorfského systému jsou i mateřské školy (Průcha, 2001). V České republice školy nejsou organizovány přesně dle Steinerovy koncepce. Existují zde základní školy s 1. – 9. ročníkem a střední školy s 1. – 3. či 1. – 4. ročníkem.

3.6 Školní společenství

Školní společenství se obvykle člení na (Grecmanová, Urbanovská, 1996; Svobodová, 1996):

- *kolegium učitelů* – zajišťuje řízení školy, společně rozhoduje o provozních i odborných otázkách. Svůj postup sjednocuje na

pravidelných týdenních konferencích, které jsou místem pro výměnu názorů, pro diskuzi a získávání nových zkušeností;

- **třídní kolegium** – zahrnuje učitele jedné třídy;
- **společenství žáků** – tvoří žáci jednotlivých tříd, kteří spolu vzájemně spolupracují;
- **společenství rodičů** – zahrnuje rodiče všech žáků waldorfské školy, z nichž se tvoří rodičovská rada, která spolupracuje s kolegiem učitelů při realizaci pedagogických aktivit;
- **třídní společenství rodičů** – sdružení rodičů jedné třídy, zastupuje společné zájmy rodičů v dané třídě.

Waldorfská škola žije z iniciativy, spolupráce a spoluzodpovědnosti všech na školním životě zúčastněných (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Spolupráce mezi učiteli, rodiči a žáky se realizuje jak v třídní, tak školní rovině (Grecmanová, Urbanovská, 1996). Rodiče bývají minimálně 3x do roka (na mnoha školách každý měsíc po ukončení hlavního předmětu) zváni na rodičovskou schůzku (Pol, 1995; Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Spolupráce učitelů a rodičů má smysl jen tehdy, je-li navázán osobní kontakt třídního učitele s rodiči. Rodiče mají dostatek prostoru pro vlastní začlenění do výchovně vzdělávacího procesu ve waldorfských školách a intenzita jejich spolupráce záleží jen na jejich individuálních schopnostech. Většina rodičů se aktivně podílí také na budování nových škol, pomáhá při úklidových a údržbářských pracích a úzce spolupracuje s učiteli v oblasti mimoškolního výchovného působení. Běžné jsou rovněž návštěvy učitelů v domovech žáků, eventuálně návštěvy rodičů ve škole. Při těchto návštěvách se projednávají veškeré otázky spojené se zdravým rozvojem žáka (Grecmanová, Urbanovská, 1996; Rýdl, 1994).

Zástupci učitelů a rodičů se sdružují v Kruhu, který se na pravidelných schůzkách zabývá otázkami, které se týkají waldorfské školy jako celku. Jeho členové projednávají společně pedagogické cíle a metody, snaží se proniknout do sociálních vztahů ve škole. Zajímají se rovněž o hmotné zabezpečení školy (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Skupiny rodičů se také často zapojují do organizace větších školních festivalů a slavností, prodejních trhů a dalších akcí, na kterých prodávají výrobky své i svých dětí, aby výdělkem z těchto akcí podpořili vlastní či jinou waldorfskou školu (Pol, 1995).

3.7 Waldorfský učitel

Studenti waldorfských učitelských seminářů jsou vzdělávání ve čtyřech základních oblastech (Pol, 1995):

- antroposofie;
- pedagogika a psychologie;
- obsah vyučovacích předmětů učebního plánu;
- umění a řemesla.

Waldorfské školy si představují učitele jako umělce v oblasti výchovy, který je schopen na správném místě, ve správném čase adekvátně reagovat, který hledá cestu k osobnosti dítěte a který svým jednáním a postojem odpovídá dětské individualitě (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Od 1. – 8.(9.) ročníku vyučuje téměř všem předmětům třídní učitel. Odborní učitelé jsou v tomto věkovém období žáků využíváni minimálně. Každý třídní učitel je zároveň učitelem určitého oboru, který vyučuje také v jiných třídách v návaznosti na hlavní vyučování (Grecmanová, Urbanovská, 1996; Valenta,1993).

Na rozdíl od klasických základních škol, kde žáci během základní povinné docházky vystřídají hned několik třídních učitelů. Minimálně dva – pro první a pro druhý stupeň, ale střídání třídního učitele je většinou ještě častější. Oba modely mají své klady i zápory. Jako optimální vidíme variantu, kdy žáci během své základní povinné docházky vystřídají dva třídní učitele. Jeden třídní učitel by je vedl celý první stupeň a na druhém stupni by je měl jiný třídní učitel. Vidíme to jako pozitivum hlavně pro žáky na začátku povinné školní docházky, kteří potřebují získat určitý pocit jistoty a jedna osoba třídního učitele a tím i jednotný styl výuky k tomuto přispívá. Změnu třídního učitele pro druhý stupeň vidíme jako pozitivní hned ze dvou důvodů, jednak narůstají nároky na vědomosti, znalosti a dovednosti učitele a výměna třídních učitelů může umožnit se učiteli specializovat na určitou věkovou kategorii žáků na vědomosti a dovednosti,

keré má této skupině žáků předávat a tím se stát určitým expertem v této oblasti. Také si myslíme, že je to pozitivní i pro žáky, kteří v období prepuberty a puberty hledají své Já, hledají své vzory, své budoucí nasměrování a výměna třídních učitelů jim dovoluje získávání zkušeností s různými osobnostmi učitelů. Navíc i žáci druhého stupně potřebují určitou jistotu, kterou jeden třídní učitel dodává.

Od třídního učitele se požaduje nejen odborná znalost v jednotlivých předmětech včetně praktických dovedností v řemeslných a uměleckých činnostech, ale také schopnosti dobrého interpreta, jenž umí oslovit a strhnout svým vyprávěním všechny temperamentové skupiny dětí (Grecmanová, Urbanovská, 1996; Valenta 1993).

Od 9. ročníku je výuka jednotlivých předmětů v rukou odborných učitelů. Každá třída je však stále svěřena jednomu učiteli, na kterého se přenáší organizační povinnosti dřívějšího třídního učitele. Na tomto stupni se mění styl vyučování tak, aby odpovídal vývojovému stupni žáků (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Podle Steinerových závěrů v období působení třídního učitele (6/7 – 13/14 let) se vyvíjí vztah dítěte k autoritě. Dítě v této fázi autoritu očekává a potřebuje. Steiner se domnívá, že děti, které si v tomto věku nevyvinou náležitý vztah k autoritě, mají později tendenci být závislé na jiných lidech. Učitelé waldorfských škol často zdůrazňují, že bližším poznáním svých učitelů a respektem k nim lze v této fázi vývoje dětem pomoci uvést sebe sama do vztahu ke světu (Pol, 1995).

3.8 Učební plán waldorfských škol

Waldorfské školy žádný přesný učební plán nemají. Jedná se spíše o určující linie, doporučené motivy a okruhy, které získávají konkrétní podobu teprve v rukou učitele, učitelského sboru a pod vlivem místních podmínek školy. Každý učitel má při volbě konkrétní náplně jednotlivých předmětů i při volbě dalších prostředků výuky značnou volnost (Rýdl, 1994; Pol, 1995; Valenta, 1993; Grecmanová, Urbanovská, 1996).

To ovšem neznamená, že učební plán je zcela volný. Waldorfské školy v České republice musí mít vytvořený Školní vzdělávací plán, tak jako všechny ostatní školy v naší republice. Tento Školní vzdělávací plán vychází z Rámcového vzdělávacího plánu. Rámcový vzdělávací plán vychází z Národního programu rozvoje vzdělání

v České republice (Bílá kniha). Rámcový vzdělávací plán určuje cíle vzdělávání, zásady pro tvorbu školních vzdělávacích programů, podmínky jejich zavádění do škol a řeší legislativní problematiku. Školní vzdělávací plán zpracovávají jednotlivé školy na základě RVP s přihlédnutím ke konkrétním potřebám žáků.

Podoba učebního plánu, rozvrhu hodin, výběr témat na waldorfské škole se řídí zásadami waldorfské pedagogiky (Grecmanová, Urbanovská, 1996):

- rytmickým průběhem školního roku, školního týdne a školního dne;
- přirozeným střídáním intelektuálních zájmů, ochoty prožívat, touhy utvářet a pohybovat se.

Specifikum vyučovacích předmětů vede k tomu, že waldorfská škola ve smyslu waldorfské pedagogiky člení vyučovací práci do hlavního a odborného vyučování. Při hlavním vyučování (90 min.) využívá didaktickou formu – epochu a epochální vyučování. Odborné vyučování probíhá v běžných vyučovacích jednotkách (45 min.) a orientuje se na předměty, které vyžadují stálé cvičení (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Hlavní vyučování je výukovou jednotkou, která zabírá první dvě ranní hodiny a je proto pravidelně uváděno rytmickou částí, jež v nižších třídách trvá asi 20 minut. Má děti probudit, uvědomit je pro společenství třídy a naladit k následujícímu vyučování. Hraje se na flétnu, zpívá, recituje a provádějí se rytmická cvičení. Provádějí se také různá řečová cvičení, která rozvíjejí u dětí umění mluvit. Pak následuje v souhrnu opakování látky z předešlého dne, které plynule přechází do výkladu nové látky. Hodina končí vyprávěním (Calgren, 1991).

Východiskem výstavby denního rozvrhu je rozdělení předmětů do 3 přirozených skupin (Pol, 1995):

- 1. skupina předmětů je na základním stupni škol řazeno trivium, dějepis, zeměpis, přírodní vědy. Tyto předměty bývají vyučovány v epoše.
- 2. skupina předmětů se sestává především z cizích jazyků. Předměty téhle skupiny následují po předmětech 1. skupiny (po epoše) v tradičních 45 minutových jednotkách během celého školního roku.
- 3. skupina předmětů je představována zejména uměními, řemesly a tělesnou výchovou. K výuce těchto předmětů je přistupováno v pozdních

dopoledních nebo odpoledních hodinách. Tyto předměty jsou taktéž nejčastěji vyučovány v 45 minutových jednotkách během celého školního roku.

Hlavní vyučování má většinou ráz společné práce. V ostatních aktivitách, především při odborném vyučování, probíhá činnost v menších skupinách (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

3.9 Metody posuzování výkonu na waldorfské škole

Ve waldorfských školách bylo od počátku jejich existence odstraněné tradiční známkování, které bylo nahrazeno písemným hodnocením jednotlivých žáků. Úroveň žákovských vědomostí učitel zjišťuje při kolektivní práci s celou třídou. Časté jsou hromadné odpovědi na učitelovy dotazy. Síla kolektivu má posilovat sociální vztahy mezi jeho členy, umocňovat projevy jednotlivců a odstraňovat jejich zábrany. Hodnocení je převážně bráno jako prostředek kladné motivace dítěte (Rýdl, 1994; Valenta, 1993; Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Na závěr školního roku vyhotovují učitelé vysvědčení ve formě krátkých písemných posudků charakterizují dosaženou úroveň v každém předmětu, poukazují na nedostatky a slabé stránky žáka a na jejich příčiny a poskytují rady a pokyny pro další práci s žákem. Cílem a smyslem těchto posudků je, aby každý žák byl měřen a hodnocen podle svých vlastních možností a schopností a podle odvedených výkonů vzhledem k těmto schopnostem, což je spravedlivější než zdánlivě objektivní klasifikace známková (Rýdl, 1994; Grecmanová, Urbanovská, 1996).

Od 1. – 8. (9.) třídy vyhotovuje třídní učitel žákovi spolu s vysvědčením krátký verš – osobní průpověď. Tento umělecký obraz nebo snad výzvu bez moralizujícího příděchu učitel vyhledá v literatuře nebo sám vytvoří tak, aby svým obsahem odpovídala vlastnostem a projevům žáka během uplynulého školního roku. V dalším školním roce ji žák jednou v týdnu, vždy v den, kdy se narodil, přednáší před celou třídou společně se svými spolužáky, kteří se narodili ve stejný den. Tak dochází k rozvoji sebeuvědomění (Grecmanová, Urbanovská, 1996).

„Děti nejsou frustrovány chybou, protože ta je považována za běžnou součást učení (Grecmanová, Urbanovská, 1996, s. 23).“

Zpravidla nemusí žádný žák kvůli neúspěchu v jednom nebo více vyučovacích předmětech opakovat celý školní rok. Snahou waldorfské pedagogiky je, aby zůstal zachován třídní kolektiv, specifická vyučovací metodika má vést k sociální koedukaci, ve které jsou jednotliví žáci – ať už zvláště nadaní či méně úspěšní – dostatečně podporováni (Valenta, 1993)

3.10 Pomůcky na waldorfské škole

Ve waldorfských školách jsou jen velmi zřídka používány běžné učebnice, které dle waldorfské pedagogiky omezují tvořivost učitele a fantazii žáků. Roli učebnic splňují materiály, které si učitel sám či ve spolupráci s kolegy vytváří a také beletrie a vědeckopopulární literatura. Velký význam je přikládán žakovským pracovním a epochovým sešitům, do nichž si žáci zaznamenávají učební látku. Texty jsou až do osmé (deváté) třídy zpravidla diktovány učitelem nebo vypracovány ve třídě společně. Ilustrace jsou celé dílem dětí, učitel nanejvýše naznačí skici nebo motivy na tabuli (Rýdl, 1994; Pol, 1995; Valenta, 1993; Grecmanová, Urbanovská, 1996; Calgren, 1991).

U pomůcek je preferován přírodní materiál. Zastoupení přírodního materiálu ve vybavení interiéru na waldorfské škole má nejen význam estetický a zdravotní, ale také filozofický, který vychází z představy, že všechny přírodní materiály jsou zdrojem životní energie (Valenta, 1993; Grecmanová, Urbanovská, 1996).

3.11 Výuka v epochách

Epocha je specifickou organizační jednotkou na waldorfských školách. Jedná se obvykle o dvouhodinovou jednotku umístěvanou na začátek rozvrhu dne. V rámci této jednotky je probírán jeden z hlavních předmětů, obvykle po dobu 3 – 6 týdnů. Poté nastupuje do epochy další hlavní předmět (Pol, 1995).

Epochové vyučování plně umožňuje rozvinutí metody celostního a obrazného vyučování, typického pro výuku na waldorfských školách. Nejde tu o pouhé vyučování oboru samotného, ale i o jeho široké souvislosti s ostatními disciplínami, se světem, jenž žáky obklopuje (Pol, 1995).

Výhodou epoch je to, že umožňují žákům nerozdělovat pozornost na mnoho předmětů. Pomalejší žák, jenž může být v 45 minutové periodě sotva výrazněji učivem oloven, má v epoše čas rozvinout svůj zájem o předmět a pracovat efektivněji (Pol, 1995).

Vyučování v epochách je omezeno na hlavní předměty. Žáci vytvářejí během epochy epochové sešity, které později nahrazují učebnici, protože do nich žáci ukládají všechny poznatky, přehledy, kresby, náčrtky, vlastní postřehy a nápady (Rýdl, 1994; Svobodová, 1996).

Epochy se v tomtéž oboru opakují za rok dvakrát, aby daly možnost dětem zapomenout. Aby se z poznatků vytvořily schopnosti, je vzpomínání a znovuvybavování právě tak důležité jako probuzení ze spánku (Calgren, 1991).

Epocha má tři části: (Zelina, 2000):

- rytmická část – uvolňuje smysly a tělo;
- hlavní část – výklad učiva, rozhovory, opakování látky, individuální práce dětí, psaní, kreslení, ...;
- závěrečná část – uvolnění dítěte, vyprávění příběhů.

Specifika výuky v epochách (Svobodová, 1996):

- člověk má vždy přednost před učební látkou;
- výuka v epochách vyžaduje samostatnou práci na vytváření epochových sešitů, umožňuje výuku bez učebnic;
- odpadá roztržitost výuky do jednotlivých rychle po sobě následujících předmětů, epochové vyučování vyhovuje pomalejším žákům, umožňuje proniknout hlouběji do probírané látky, umožňuje dávat méně domácích úloh nebo žádné, je možná diferenciací žáků do skupin;
- během jednoho týdne je v rozvrhu hodin mnohem méně hodin, než bývá zvykem v tradiční škole;
- třída pracuje jako organismus, v pospolitosti a spolupráci, nikdo nepropadá – tím by se zastavil jeho vývoj ve všech ostatních předmětech i v sociální oblasti;
- epochy se opakují asi po půl roce;

- režisérem i tvůrcem učebního plánu je učitel.

3.12 Eurytmie

Eurytmie je uměním, jehož vyjadřovacím prostředkem jsou ztvárněné pohybové formy lidského organismu pro sebe i v prostoru, ale i pohyby skupin lidí. Nejedná se o mimické pohyby a projevy ani o taneční pohyb, ale o skutečnou zřetelnou řeč nebo zřetelný nápěv. Vzhledem k tomu, že paže a ruce jsou nejpohyblivějšími orgány, spočívá eurytmie v první řadě na pohybech těchto orgánů (Rýdl, 1994).

Eurytmie vychází z hlásek řeči. Slova složená čistě ze samohlásek vyjadřují naše vnitřní zážitky a nálady. Čistě souhlásková slova odrážejí často události ve vnějším světě (Calgren, 1991).

Když vyslovíme nějakou hlásku, dochází v našem nitru k jakémusi neviditelnému volnému gestu, které nabývá v eurytmickém pohybu viditelného výrazu. Každá samohláska a souhláska má svůj specifický pohyb. Eurytmie je tedy viditelnou řečí a viditelným zpěvem (Calgren, 1991).

Rozlišujeme tónovou a hláskovou eurytmii. **Tónová eurytmie** vychází z melodie, rytmu, taktu, harmonie a především z „prožitku“ intervalů a jejich eurytmických gest. Můžeme ji definovat jako „viditelnou hudbu“. **Hlásková eurytmie** se snaží najít adekvátní pohybový výraz pro jednotlivé hlásky. Zakomponovává do svých výrazových prostředků modulační faktory řeči. Můžeme ji definovat jako „viditelnou řeč“. Škála výrazových prostředků eurytmie je obrovská a prakticky nevyčerpatelná (Valenta, 1993).

3.13 Formy

Jde o grafomotorická cvičení realizována na velké plochy papíru barevnými voskovkami či pastelkami (Valenta, 1993).

Formám je na waldorfských školách věnována značná pozornost, v prvním a druhém ročníku tvoří samostatné epochy, později sice nejsou zvláštním předmětem, zasahují ovšem co celého vyučovacího procesu. Děti se s formami setkávají již od prvního měsíce školní docházky, z jednoduchých forem přestupují na složitější přičemž se od prvopočátku důsledně dbá na estetiku projevu (Valenta, 1993).

Forma je nejdříve pohyb, který děti vykonávají rukou, nohou, celým tělem a který později převedou pastelkou na papír (Valenta, 1993).

Formy přecházejí plynule v „malování“ grafémů (dítě se zmocňuje písmen, aniž by umělo číst) (Valenta, 1993).

4 Waldorfská pedagogika a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

V této kapitole blíže popisujeme, jak se waldorfská pedagogika staví k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Také představujeme Camphillské hnutí, které je inspirováno antroposofií a waldorfskou pedagogikou.

Sám Rudolf Steiner se po skončení studií stal domácím učitelem chlapce s hydrocefalem, který byl četnými lékaři označen za nevzdělatelného. Steinerovi se podařilo pomocí pedagogických opatření, členěním dne a koncentrovanou výukou dosáhnout tak pronikavého zlepšení, že chlapec mohl být po dvou letech přijat do třídy stejně starých dětí. Později obstál i při maturitě a stal se lékařem (Calgren, 1991).

Rudolf Steiner už v roce 1924 hlásal ve svých přednáškách že *„abnormální dítě (v dnešní terminologii je výstižné dítě s postižením) je okamžitě nutné posuzovat jinak, má-li s ním být jednáno odpovídajícím způsobem, než normální (intaktní) dítě. Dítě musí být posouzeno jinak vychovatelem a vyučujícím, než jak je dnes (bylo dříve) posuzováno v laických kruzích, kde především zůstává u toho, poukazovat na abnormalitu a ne se zaobírat tím, co je vlastně příčinou (Steiner, 1990).“*

Žáci waldorfských škol nepropadají, učitelé se snaží slabého jedince udržet co nejdéle v kmenové třídě, přičemž využívají pomoci ostatních členů třídního kolektivu. Má-li ovšem dítě takové nedostatky, které by výrazněji brzdily výukové tempo ostatních, přeřazuje se v České republice, kde není síť speciálních waldorfských škol ještě rozvinutá, do příslušných škol dle typu postižení – základní škola praktická, základní škola speciální. V zahraničí, kde je tato síť daleko rozvinutější jsou žáci přeřazeni do praktické třídy waldorfské školy, kde je výuka doplněna léčebně pedagogickým cvičením a léčebnou eurytmií. Kromě praktických tříd existují v zahraničí ještě speciálně zaměřené waldorfské školy, které navštěvují žáci se specifickými vývojovými poruchami učení a chování a školy pro žáky s mentálním postižením. V zahraničí se v běžném typu waldorfské školy většinou integrují pouze tělesně postižení žáci, v České republice jsou integrováni žáci s mentální, smyslovým postižením i s pervazivními vývojovými poruchami (Valenta, 1993).

4.1 Camphillské hnutí

Waldorfská pedagogika a Steinerova antroposofie ovlivnila vznik tzv. Camphillského hnutí.

Camphillské hnutí založil lékař Karl König. V Camphillských vesničkách žijí a pracují v rodinách se zdravými jedinci převážně jedinci s mentálním postižením. V komunitách spolu žijí, pracují, učí se a odpočívají lidé různého věku i stupně postižení. Součástí komunit jsou camphillské školy pracující na principech waldorfské pedagogiky a vychovávající členy komunity s postižením od 6ti – 19ti let. Školy mají vnitřní diferenciaci, po absolvování hlavního předmětu v první části dne se žáci člení podle svých schopností do skupin, ve kterých jsou uspokojeny jejich individuální potřeby. Osoby s postižením žijí v rodinných domech společně s opatrovníky, kteří se starají o skupinku 2 – 4 dětí a snaží se v maximální míře simulovat rodinu. Po šestnáctém roce přechází jedinci s postižením do řemeslné etapy jejich vzdělávání. Pro dospělé jedince s postižením jsou v komunitách vybudovány pracoviště (Valenta, 1993).

V České republice je Camphillské hnutí něčím novým. Existuje zde zatím jediná camphill – Camphill České Kopisty.

4.2 Integrace na waldorfských školách

Integrace do prostředí waldorfské školy je docela častá, jelikož rodiče dítěte s postižením si tuto školu vybírají právě pro přístup a práci s těmito dětmi. Učitelé waldorfské školy nenahlízejí na děti s postižením jako na odlišné, nebo nemocné, ale snaží se v nich vidět je samé, jejich životní cestu, na které mu chtějí být nápomocni. Při práci na waldorfské škole se každý učitel snaží objevit v dítěti jeho nadání a v tom ho podpořit. Je zde rozvíjen nejen intelekt, ale také ostatní složky člověka. V metodách, jimiž učitelé waldorfských škol uvádějí své žáky do učiva, hraje důležitou roli obraz, rytmus pohyb a prožitek. Dalším vhodným prvkem pro integraci do prostředí waldorfské školy je platnost zásady, že spolupráce žáků jasně převažuje nad jejich vzájemnou soutěživostí. Tímto nejsou slabší děti nebo děti s postižením nijak vytlačovány a mohou tak vyrůstat v běžném sociálním prostředí a plně rozvíjet svoje nadání a schopnosti nejen při vyučování matematiky či českého jazyka, ale také při

rukodělných pracích (Valenta, 1993; Grecmanová, Urbanovská 1996; Calgren, 1991;
www.waldorfolomouc.cz).

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 Metodologie výzkumné části

5.1 Cíle práce a výzkumné otázky

V práci jsme se rozhodli věnovat tématu integrovaných žáků ve waldorfských základních školách v České republice.

V naší práci jsme zjišťovali, zda jsou v základních waldorfských školách v České republice integrovaní žáci a pokud ano, tak s jakým typem postižení. Hlavním cílem naší práce je zjistit, jak třídní učitelé či asistenti pedagoga vnímají specifika waldorfské pedagogiky u integrovaných žáků. Zda jim tato specifika přijdou pro integrované žáky jako vhodná – ulehčují jim práci, zapamatování, atd. nebo zda jim přijdou v některých případech méně vhodná až nevhodná – vysoké nároky na žáka.

Z cíle výzkumu nám vzešly výzkumné otázky:

- **Jak je nebo není waldorfská pedagogika vhodná pro integrované žáky s postižením?**
- **Které z vybraných specifík waldorfské pedagogiky jsou vhodné nebo naopak nevhodné pro integraci žáků s postižením?**

Tyto základní otázky byly dále podpořeny podrobnějšími, ze kterých vznikaly konečné otázky do dotazníku, které nám pomůžou hlavní výzkumné otázky zodpovědět. Tyto podrobnější otázky vznikly z vybraných specifík, kterými jsme se chtěli ve výzkumu zabývat. Jedná se o následující otázky:

- Považují učitelé slovní hodnocení jako adekvátní způsob hodnocení pro integrované žáky?
- Musí učitelé podnikat nějaké kroky k tomu, aby integrovaný žák pochopil své slovní hodnocení?
- Jsou integrovaní žáci podle mínění učitele schopni si vytvořit sešit, který jim dále může sloužit jako učebnice?
- Cítí učitelé, že díky jednomu třídnímu učiteli od 1. – 9. třídy chybí integrovaným žákům dostatek dospělých vzorů?

- Pociťují učitelé u integrovaných žáků větší závislost na své osobě než u žáků intaktních?
- Musí učitel zvlášť/jinak vystavovat epochu pro integrované žáky?
- Dochází dle vnímání učitele u integrovaných žáků k většímu zapomínání probrané látky mezi jednotlivými epochami stejného zaměření?

5.2 Metody výzkumu

Jelikož se naše práce nesoustřeďuje pouze na konkrétní kraj v České republice, ale naopak se zabývá situací v celé České republice, rozhodli jsme se pro sběr dat použít kvantitativní metodu dotazníku, která má výhodu poměrně rychlého a ekonomického shromažďování dat od většího počtu respondentů.

Dotazník bychom mohli charakterizovat jako „*způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí*“ (Gavora, 2000, in Chráska 2007, s. 163).“ Chráska dále uvádí, že „*dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba odpovídá písemně*“ (Chráska, 2007, s. 163).“

Dotazník byl anonymní a byl samostatně zkonstruovaný pro účely této diplomové práce, podkladem pro vytvoření otázek se stala náplň teoretické části a vlastní zkušenosti.

Dotazník měl 20 otázek. Z toho bylo 7 otázek otevřených (nestrukturovaných) a 13 otázek uzavřených, konkrétně se jednalo o **otázky dichotomické**, kdy respondent vybral jednu z možných odpovědí, kterou dále rozvedl, či zdůvodnil. Otázky dichotomické jsou ty, na které lze dát jen dvě vzájemně se vylučující odpovědi. Otázky otevřené, jsou otázky, které nenavrhují respondentovi žádné hotové odpovědi. „*Kladem otevřených otázek je, že umožňují často hlubší proniknutí k sledovaným jevům a lépe postihují skutečné mínění respondenta*“ na druhé straně „*výpovědní hodnota otevřených otázek značně závisí na dovednosti nebo ochotě respondentů se vyjadřovat*“ (Chráska, 2007, s. 166). „

První 4 položky dotazníku bychom mohli zařadit do skupiny **kontaktní otázky**. „*Kontaktní otázky slouží k vytvoření náležitého kontaktu mezi respondentem a výzkumníkem. Bývají snadné a nenáročné, plní funkci úvodu k dotazování*“ (Chráska,

2007, s. 164).“ 20 otázek dotazníku zřizujeme do skupiny **otázek zjišťující mínění, postoje a motivy**. U tohoto druhu otázek je důležité, aby se v otázkách neprojevovaly postoje, názory a hodnocení autora dotazníku. „*velkým problémem při používání otázek, které zjišťují mínění, postoje, motivy, je skutečnost, že respondent může vědomě zkreslovat své odpovědi* (Chráska, 2007, s. 169).“

V úvodu dotazníku jsme použili průvodní dopis, ve kterém oslovujeme respondenty s prosbou o vyplnění dotazníku, také je zde seznamujeme s cílem a názvem diplomové práce. Dále uvádíme, že dotazník je anonymní a popíšeme způsob vyplňování dotazníku. Samozřejmou součástí je poděkování za vyplnění dotazníku. Dotazník i s průvodním dopisem jsou přílohou této práce (Příloha č. 1).

V naší práci jsme si jako výzkumnou metodu zvolili dotazník s převážně otevřenými otázkami. Proto jsme jako metodu zpracování dat zvolili dodatečnou kategorizaci. Tato kategorizace nám umožnila nepřehledně velký počet individuálních odpovědí roztřídit na menší kategorie, pro které jsme poté zvolili charakteristický výrok. Nadále jsme během zpracování dat pracovali pouze s těmito dodatečně vytvořenými kategoriemi odpovědí.

5.3 Výběr účastníků, charakteristika souboru

Hlavním kritériem výběru respondentů bylo, aby se jednalo o waldorfskou základní školu, případně o waldorfské třídy při běžné základní škole v České republice. Následujícím kritériem bylo, aby v dané škole měli integrovaného žáka/integrované žáky. Jelikož se naše práce nezaměřuje na konkrétní druh postižení, nebylo toto výběrovým kritériem.

Hlavnímu kritériu odpovídá 11 možných respondentů (škol). Z těchto jedenácti škol je 10 základních škol a 1 základní škola praktická. Poslední zmiňovaná škola byla dále z výzkumného vzorku vyřazena, jelikož „*škola nemůže přijímat žáky s těžším mentálním postižením, vážnějšími smyslovými vadami, s hlubší poruchou chování (ztráta respektu k autoritě, řádu, agresivní projevy), s tělesným postižením vyžadující bezbariérovou úpravu a asistenci, s psychiatrickou diagnózou* (www.sssjak.cz, cit. 5.3.2011).“

Z oslovených 10 základních waldorfských škol se výzkumu zúčastnilo těchto 6 základních škol:

- Waldorfská základní škol a mateřská škola Brno
- Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s
- Waldorfská základní škola a mateřská škola Olomouc s.r.o
- Základní škola waldorfská Ostrava
- Základní škola Svobodná a mateřská škola Písek
- Základní škola waldorfská Semily.

Kritérium integrovaného žáka/integrovaných žáků nesplňovala Základní škola waldorfská Semily, která se dále dotazníkového šetření neúčastnila.

Konkrétně výzkumný vzorek tvořili třídní učitelé a asistenti pedagoga výše zmíněných pěti základních škol. Z těchto pěti základních škol se sešlo 13 dotazníků.

Celkem dotazníkové šetření pracovalo s daty k 15 integrovaným žákům (2 žáci s mentálním postižením, 4 žáci s tělesným postižením, 4 žáci se smyslovým postižením, 5 žáků s kombinovaným postižením).

5.4 Proces tvorby dat

Během listopadu 2010 jsme vytvořili dotazník o 23 položkách. Tento dotazník jsme použili v předvýzkumu, který se konal během prosince 2010 na Waldorfské základní škole a mateřské škole Olomouc s.r.o. Do předvýzkumu bylo zařazeno 7 respondentů (třídní učitelé a asistenti pedagoga ve čtyřech třídách). Díky personálním změnám, které během listopadu v jedné třídě nastaly, byly nová třídní učitelka a asistentka pedagoga pro nedostatek zkušeností z předvýzkumu vyřazeny. Naopak byly později zařazeny do výzkumného šetření. Okruh respondentů předvýzkumu se zúžil na 5. Z těchto pěti respondentů se zpět navrátily 3 dotazníky. Cíle předvýzkumu bylo zjistit, zda jsou zvolené otázky dotazníku pochopitelné, jestli se nezdvojují atd.

Po analýze odpovědí v dotazníku předvýzkumu jsme zúžili počet otázek na konečných 20 položek. Důvodem vyřazení 3 otázek bylo shodování se odpovědí s jinými a tím i nepřinášení nových informací.

Na začátku ledna 2011 jsme rozesílali dotazníky do deseti základních waldorfských škol v České republice. Kromě dotazníku, který byl jako příloha e-mailu jsme vytvořili i dotazník na internetové síti a tím dali budoucím respondentům možnost si vybrat pro ně víc vyhovující formu vyplnění dotazníku. Všichni respondenti si vybrali vyplňování dotazníku jako přílohy e-mailu. Termín pro navrácení dotazníku jsme stanovili na 31.1.2011.

Komunikace se školami probíhala dobře, většina škol byla ochotná s námi spolupracovat a přes ředitele škol bylo možné dotazníky předat třídním učitelům či asistentům pedagoga ve třídách, kde mají integrovaného žáka/integrované žáky. Učitelům byly společně s dotazníkem předány potřebné instrukce k vyplnění dotazníku a zároveň byli učitelé informováni, že získané data budou použité jenom pro účely této diplomové práce. Současně bylo učitelům nabídnuto, že pokud budou mít zájem, můžou jim být zaslány výsledky výzkumu.

Hned v lednu jsme byli většinou škol upozorněni, že je velmi pravděpodobné, že nebudeme mít zpět dotazníky do námi určeného termínu, protože během ledna jsou učitelé velmi zaměstnáni psaním vysvědčení (slovní hodnocení pro každého žáka, které se na některých školách píše i ručně) a přípravou zápisu do 1. třídy. Zároveň jsme byli ujisti, že se všichni budou snažit nám dotazníky poslat zpět, co nejdříve po opadnutí práce – tj. na začátku února.

Během února 2011 se nám začaly vracet dotazníky, které jsme následně začali analyzovat. Ze škol se nám vrátilo celkem 10 dotazníků. Tři dotazníky, které jsme získali v rámci předvýzkumu jsme zařadili do výzkumného šetření.

6 Analýza a interpretace výzkumných dat

V naší práci jsme si jako výzkumnou metodu zvolili dotazník s převážně otevřenými otázkami. U otevřených otázek je *„po shromáždění všech odpovědí zpravidla nutné provést dodatečnou kategorizaci která umožní nepřehledně velký počet individuálních odpovědí převést na menší počet zvolených kategorií, čímž se jistá část informací ztrácí (Chráška, 2007, s. 165).“* Kategorizace odpovědí znamená, že u *„každé otázky dotazníku musíme jednoznačně určit, které kategorie odpovědi přicházejí v úvahu (Chráška, 2007, s. 176).“* *„U otevřených otázek je třeba provést úplnou kategorizaci odpovědi – musíme všechny individuální odpovědi přiřadit k určitému počtu zvolených kategorií. V některých případech se nevyhneme zavedení kategorie jiná odpověď (Chráška, 2007, s. 177).“*

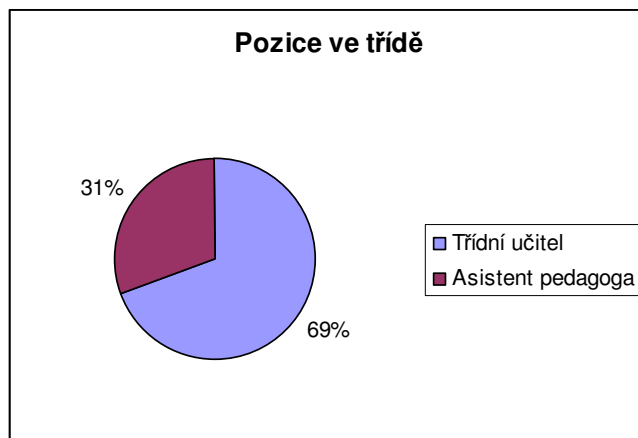
Data získaná z dotazníku jsme podrobně kategorizovali a následně analyzovali. Na základě této analýzy je můžeme interpretovat.

Dotazníkového šetření se celkem zúčastnilo 13 respondentů, kteří podávali informace k 15 integrovaným žákům.

6.1 Analýza výzkumných dat

Na úvod této podkapitoly předkládáme tři grafy, které vycházejí z prvních 4 položek dotazníku, které měly kontaktní charakter.

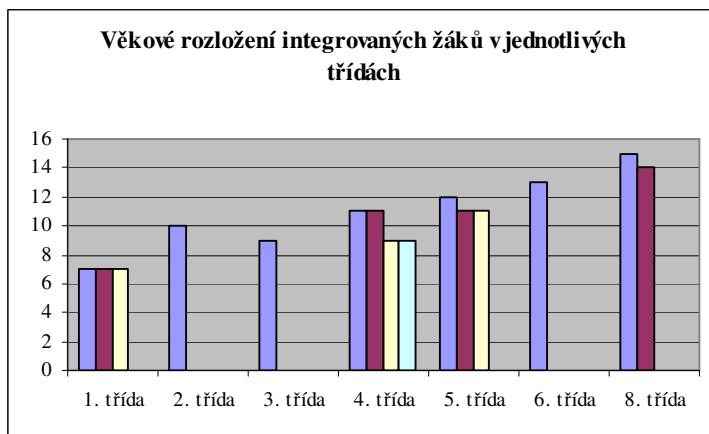
Pozice ve třídě



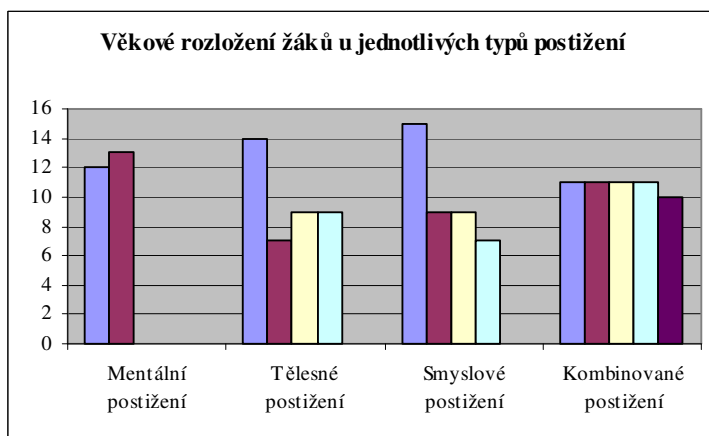
Graf č. 1 Pozice respondentů ve třídě

Graf ilustruje počty respondentů na jednotlivých profesních pozicích ve třídě. Výzkumného šetření se celkem zúčastnilo 13 respondentů, z toho 9 respondentů bylo na pozici třídního učitele a 4 respondenti byli na pozici asistenta pedagoga.

Třída, ve které je integrovaný žák vyučován, věk integrovaného žáka, druh postižení u integrovaného žáka



Graf č. 2 Věkové rozložení integrovaných žáků v jednotlivých třídách



Graf č. 3 Věkové rozložení žáků u jednotlivých typů postižení

Z grafu č. 2 můžeme vyčíst, jaké je zastoupení tříd, ve kterých je žák integrován a jaké je věkové zastoupení integrovaných žáků v těchto třídách. Výzkumné šetření má informace o 15 žácích, kteří jsou integrováni v první, druhé, třetí, čtvrté, páté, šesté a osmé třídě. V 1. třídě jsou integrováni 3 žáci, kdy všichni mají 7 let. Ve 2. třídě je integrován 1 žák, kterému je 10 let. Ve 3. třídě je také integrován 1 žák, kterému je 9 let. Ve 4. třídě jsou integrováni 4 žáci s věkovým rozložením 9 a 11 let. V 5. třídě jsou integrováni 3 žáci, kterým je 11 a 12 let. V 6. třídě je integrován jeden žák, kterému je 13 let. V 8. třídě jsou integrováni dva žáci, kterým je 14 a 15 let.

Z tohoto můžeme usuzovat kolik žáků mělo odklad školní docházky. Na toto jsme se v dotazníku neptali, takže tuto informaci můžeme jen odvozovat od běžného věkového rozložení v jednotlivých třídách, tj. 6 – 7 let v první třídě, 7 – 8 let ve druhé třídě, 8 – 9

let ve třetí třídě, 9 – 10 let ve čtvrté třídě, 10 – 11 let v páté třídě, 11 – 12 let v šesté třídě, 12 – 13 let v sedmé třídě, 13 – 14 let v osmé třídě a 14 – 15 let v deváté třídě. Z tohoto usuzujeme, že z integrovaných žáků má 1 žák odloženou školní docházku.

Pro porovnání můžeme v grafu č. 3 vidět, jaké jsou druhy postižení u integrovaných žáků a jaké je jejich věkové rozložení. Výzkumné šetření má data o 15 integrovaných žácích. Z těchto 15 žáků mají 2 mentální postižení ve věku 12 a 13 let, 4 žáci mají tělesné postižení a jsou ve věku 7, 9 a 14 let, smyslovým postižením trpí 4 žáci, kteří mají 7, 9 a 15 let, 5 žáků mají kombinované postižení s věkovým rozložením 10 a 11 let.

V další části této podkapitoly se zabýváme již konkrétními otázkami dotazníku. Odpovědi jsme pečlivě kategorizovali, v případě potřeby jsme vytvořili ještě další podkategorie. Tyto kategorie i podkategorie jsme zaznamenali do tabulek, kdy jsme ke každému výroku uvedli četnost, kolikrát se daný výrok v dotazníkovém šetření objevil.

1. Jakými způsoby sdělujete integrovanému žáků hodnocení jeho výkonu?

Kategorie	Četnost
Slovní hodnocení - ústně i písemně	11
Hodnocení symbolem	2

Podkategorie I	Četnost
ústně - ihned po výkonu (pochvaly, pokárání)	5
písemně - do žákovské knížky, na vysvědčení, v sešitech	4
slovně - po uzavřených epochách	1

Podkategorie II	Četnost
Hodnocení sděluje učitel	1
Prostřednictvím asistenta pedagoga	1

Tabulka č. 5 Způsob hodnocení

Z tabulky č. 5 můžeme vidět, že 11 z 13 respondentů hodnotí své žáky slovním hodnocením, ať už v ústní či písemné podobě. 2 respondenti z těchto 11 respondentů přidává ještě hodnocení pomocí symbolu, konkrétně se jedná o hodnocení pomocí hvězdičky nebo smajlíka.

Zbývající 2 respondenty jsme zařadili do Podkategorie II. Tito respondenti se nevyjádřili ke způsobu hodnocení, ale k tomu, kdo žáka hodnotí. Proto jsme je zařadili do samostatné podkategorie.

Dále jsme ze základní kategorie vytvořili Podkategorii I, která obsahuje konkrétní způsoby slovního hodnocení, které respondenti uváděli. Ne u všech respondentů jsme našli odpovědi, které bylo možné zařadit do této podkategorie, jejich odpovědi splňovali pouze základní kategorii. V této podkategorii jsme pracovali s daty od 7 respondentů.

K výroku „**ústně ihned po výkonu (pochvaly, pokárání)**“ jsme zařadili tyto odpovědi respondentů: „*aktuální pochvaly a pokárání*“, „*ihned ústní formou*“, „*ústně, co nejdříve po a při práci, potřebují povzbuzování, pomoc k samostatnosti*“, „*ústně – většinou ihned po výkonu*“, „*slovní motivace – pochvala*“.

K výroku „**písemně do žákovské knížky, na vysvědčení, v sešitech**“ jsme přiřadili následující odpovědi respondentů: „*zápis do zlatého sešitu, hodnocení práce v sešitech*“, „*písemné hodnocení do sešitů, žákovské knížky, vysvědčení*“, „*slovně na provedený test, do ŽK i na vysvědčení*“, „*pochvalou do ŽK*“.

K výroku „**slovně po uzavřených epochách**“ jsme přiřadili jedinou odpověď respondenta: „*slovní hodnocení po uzavřených celcích (epochách)*“.

2. Považujete slovní hodnocení za adekvátní způsob hodnocení integrovaného žáka?

Kategorie	Četnost
ANO	13
NE	0

Podkategorie ANO	Četnost
možnost podrobně a přehledně zhodnotit každou dílčí činnost	3
individuální přístup, možnost zohlednění postižení	2
žák nemá pocit méněcennosti	1
zpětná vazba a motivace pro žáka	1
možnost učitele vyjádřit, co doporučuje k rozvoji	1

Tabulka č. 5

Jelikož tato otázka byla polouzavřená, základní kategorii jsme vytvořili nabídnutými odpověďmi ANO – NE. Své odpovědi měli respondenti zdůvodnit formou otevřené odpovědi. 6 respondentů svou odpověď nadále nezdůvodnilo.

Všech 13 respondentů vybralo za svou odpověď ANO. Proto jsme dále tvořili jen jednu Podkategorii ANO, kterou jsme rozčlenili do 5 výroků dle odpovědí respondentů. V této podkategorii jsme pracovali s daty 7 respondentů.

K výroku „**možnost podrobně a přehledně zhodnotit každou dílčí činnost**“ jsme přiřadili tyto výroky: „*mohu popsat přesně co a jak umí, co mu doporučuji k rozvoji*“, „*podrobně a přehledně zhodnotí každou dílčí činnost*“, „*lépe vystihuje potřebné než známka*“.

K výroku „**individuální přístup, možnost zohlednění postižení**“ jsme přiřadili následující odpovědi respondentů: „*individuální přístup, možnost zhodnocení posunu konkrétního žák i v závislosti na jeho postižení*“, „*individuální přístup, vyzdvižení schopností žáka podle postižení*“.

Výrok „**žák nemá pocit méněcennosti**“ zahrnuje tuto odpověď: „*žák si nepřipadá méněcenný a nemá pocit, že zaostává*“.

Výrok „**zpětná vazba a motivace pro žáka**“ zahrnuje následující odpověď respondenta: „*slovní hodnocení má výrazný vliv na další motivaci k práci, je důležitou zpětnou vazbou a podporou*“.

Výrok „**možnost učitele vyjádřit, co doporučuje k rozvoji**“ zahrnuje tuto odpověď respondenta: „*mohu popsat přesně co a jak umí, co mu doporučuji k rozvoji*“.

3. Jaké klady či zápory vidíte v užívání slovního hodnocení u integrovaných žáků?

Kategorie KLADY	Četnost
slovní hodnocení přesně vystihuje dosažené výsledky	6
motivace žáka k dalšímu výkonu	4
individuální přístup, možnost zohlednění postižení	3
zpětná vazba pro žáka	1
minimalizace srovnání se skupinou	1
slovní hodnocení umožňuje hodnotit i snahu a píli	1

Kategorie ZÁPORY	Četnost
Žádné zápory nevidím	3
nemožnost sledovat rozvoj žáka	2
minimální nároky na žáka	1
možnost nepochopení žáka svému hodnocení	1

Tabulka č. 6 Klady a zápory slovního hodnocení u integrovaných žáků

Z této otázky jsme vytvořili dvě kategorie – Kategorie KLADY a Kategorie ZÁPORY, v těchto kategoriích jsme dále hledali společné výroky. U Kategorie

KLADY jsme pracovali s daty od 10 respondentů. U Kategorie ZÁPORY jsme pracovali s daty 9 respondentů. 2 respondenti z 9 uvedli, že nevýhodou slovního hodnocení je „více práce pro učitele“, „časová náročnost“. Tyto tvrzení jsou platné obecně pro slovní hodnocení, nejen pro hodnocení integrovaných žáků, proto jsme tento výrok do tabulky č. 6 nezařadili.

K výroku „**slovní hodnocení přesně vystihuje dosažené výsledky**“ jsme přiřadili tyto výroky: „lépe obsáhne schopnosti žáka“, „dítě přesně ví, co mu jak jde a jaké jsou důvody případných úspěchů či nezdaru“, „přesně vystihuje dosažené výsledky“, „lze vyjádřit do jaké míry splnil žák stanovené požadavky a upozornit na oblast, kde je nutno pracovat“, „lze přesně popsat konkrétní učivo a konkrétní situaci“, „žák přesně ví, co se mu povedlo co ne“

K výroku „**motivace žáka k dalšímu výkonu**“ jsme přiřadili následující odpovědi respondentů: „slovní motivací je veden k lepšímu výkonu“, „lze dále motivovat“, „motivace“, „podpora práce žáka“.

K výroku „**individuální přístup, možnost zohlednění postižení**“ jsme přiřadili tyto odpovědi: „individuální přístup k žákovi“, „individuální přístup, možnost zhodnocení posunu i konkrétního žáka i v závislosti na jeho postižení“, „individuální přístup k dítěti“.

Výroky „**zpětná vazba pro žáka**“, „**minimalizace srovnání se skupinou**“, „**možnost neporozumění žáka svému hodnocení**“ se v dotazníku objevili jednotlivě, takže jsou přesnou odpovědí respondentů.

K výroku „**žádné záporné nevidím**“ jsme přiřadili tyto odpovědi respondentů: „žádné“, „žádné, neboť takto hodnotím všechny ve třídě, tudíž není vyčleněn jiným hodnocením z kolektivu“, „ne“.

K výroku „**nemožnost sledovat rozvoj žáka**“ jsme přiřadili následující odpovědi respondentů: „nemožnost sledovat – zachytit rozvoj/postup“, „nemožnost sledovat rozvoj“.

Výrok „**minimální nároky na žáka**“ je část celé odpovědi respondenta „*individuální přístup, který slovní hodnocení umožňuje, může někdy vést k minimálním požadavkům na dítě, což mu může ve svém důsledku škodit*“.

Výrok „**možnost neporozumění žáka svému hodnocení**“ je část celé následující odpovědi respondenta: „*nemusí ihned vědět a rozumět za co ho hodnotím, mlže být příliš složité rozluštit pro žáka jestli je v tom dobrý či ne*“.

4. Jaké máte zkušenosti s pochopením slovního hodnocení u integrovaných žáků?

Kategorie	Četnost
slovní hodnocení je dobře přijímáno	9
slovní hodnocení je určeno rodičům	3
záleží na typu postižení	2
hodnocení pro rodiče je nutné žákovi vysvětlit	1

Tabulka č. 7 Zkušenosti s porozuměním slovního hodnocení

V této otázce jsme pracovali s daty 11 respondentů. Z odpovědí jsme vytvořili 4 výroky, ke kterým jsme řadili vhodné odpovědi. Data 2 respondentů jsme u této otázky vyřadili, protože z nedostatku praxe neměli zatím žádné pochopení se slovním hodnocením.

K výroku „**slovní hodnocení je dobře přijímáno**“ jsme přiřadili tyto odpovědi respondentů: „žák s ním nemá problém“, „samé kladné“, „je dobře přijímáno, pochvala povzbuzuje v činnosti“, „při ústním podání je vnímáno pozitivně“, „dobré, slovní hodnocení je konkrétní a dítěti je hodnocení jasné“, „pozitivní, přijímají je a chápou je“, „velmi dobré, jsou vděční za pochvalu a povzbuzení. Ty jsou pro ně mnohem výraznější motivací než pro zdravé děti. Pochvala a povzbuzení musí být samozřejmě na místě. Z hodnocení ale musí být zřejmé, kde dítě musí přidat, na co se má zaměřit, stejně jako, zda plní či neplní své povinnosti“, „ví a slyší, když ho za něco chválím, je vidět, že mi rozumí, ale jinak spíše menší, většinu hodnocení a práce zajišťuje ve třídě asistentka“, „chápe pochvaly a pokárání určené jemu“.

K výroku „**slovní hodnocení je určeno rodičům**“ jsme přiřadili následující odpovědi respondentů: „písemně vypracovaná zpráva je informací pro rodiče“, „hodnocení je určeno hlavně rodičům, „u mladších žáků je určeno rodičům“..

K výroku „**záleží na typu postižení**“ jsme přiřadili tyto odpovědi: „u mladších žáků je určeno rodičům, starší žáci – záleží na typu postižení“, „u tělesně postiženého není problém žádný“.

Výrok „**hodnocení pro rodiče je nutné žákovi vysvětlit**“ je zároveň i přímou odpovědí respondenta.

5. Zjišťujete pochopení slovního hodnocení u integrovaných žáků?

Kategorie	Četnost
ANO	12
NE	1

Podkategorie ANO	Četnost
pro zpětnou vazbu, že žák hodnocení chápe	4
aby byla možná další práce	2
jen pokud je určeno žákovi	1

Tabulka č. 8

V páté otázce jsme položili polouzavřenou otázku, kdy respondenti vybírali z možností odpovědi ANO – NE, svou vybranou odpověď poté měli respondenti zdůvodnit. Z této polozavřené otázky nám vzešla základní kategorie, kdy 12 respondentů odpovědělo ANO a jeden respondent odpověděl NE, protože „*slovní hodnocení je určeno*“. Jelikož tato kategorie se ve výzkumu objevila pouze jednou a navíc nám tato odpověď nedává smysl, nezařadili jsme ji do tabulky. Můžeme jen usuzovat z toho, že tuto odpověď poskytl respondent na pozici asistenta pedagoga, tudíž usuzujeme, že hodnocení žáka je zcela v rukou třídního učitele - je jím dáno. Také tato odpověď může být dána tím, že slovní hodnocení musí obsahovat určitá slovní spojení, pro případ převádění na známkovou klasifikaci. Pokud se na to podíváme z této stránky je také slovní hodnocení dáno.

Z kladných odpovědí jsme vytvořili Podkategorii ANO, kde jsem pracovali s daty 12 respondentů. Z těchto 12 respondentů polovina respondentů svou odpověď nezdůvodňovalo. Ze zbylých dat od 6 respondentů jsme vytvořili 3 výroky, ke kterým jsme odpovědi přiřazovali.

K výroku „**pro zpětnou vazbu, že žák hodnocení chápe**“ jsme přiřadili tyto odpovědi: „*potřebuji si ověřit, zda hodnocení rozumí*“, „*chci vědět, jestli ví, co mu říkám*“, „*zpětná vazba*“, „*zpětná vazba*“.

K výroku „**aby byla možná další práce**“ jsme přiřadili následující odpovědi respondentů: „*aby, mohli dále pracovat na zdokonalování*“, „*aby byla možná další práce*“.

Výrok „**jen pokud je určeno žákovi**“ je zároveň celou odpovědí respondenta.

6. Co děláte proto, aby integrovaný žák rozuměl slovnímu hodnocení?

Kategorie	Četnost
přizpůsobení úrovni žáka	7
rozhovor s dítětem	5
vedení k sebehodnocení	1

Tabulka č. 9 Konkrétní postupy pro lepší pochopení slovního hodnocení

U této otázky jsme pracovali s daty všech 13 respondentů. Jeden respondent uvedl jako odpověď na položenou otázku, že „*je to práce pro rodiče*“. Jelikož se tento výrok v dotazníku objevuje pouze jednou a žádný podobný výrok se v dotaznících neobjevuje, nezařadili jsme jej do tabulky č. 9. Zbylé odpovědi jsme vytřídili do 4 výroků.

Výrok „**přizpůsobení úrovni žáka**“ zahrnuje tyto odpovědi: „*snažím se vhodně volit slova tak, aby vystihla, co potřebuji sdělit a sdělení bylo srozumitelné*“, „*volím taková slova, aby jim porozuměl, krátké věty, hodnotím po dílčích částech*“, „*snažím se o srozumitelnou formu – sleduji reakce*“, „*volba přiměřených výrazů*“, „*snažím se, aby bylo jednoduché*“, „*volba přiměřených výrazů*“, „*přizpůsobím jeho úrovni ústní hodnocení*“.

K výroku „**rozhovor s dítětem**“ jsme přiřadili tyto odpovědi: „*vysvětluji*“, „*snažím se ho objasnit*“, „*hovořím s ním*“, „*s žákem vedu rozhovor o učivu, na co se má zaměřit*“, „*zeptám se ho, zda ví, jak má dál na sobě pracovat, co má zlepšit, co má proto udělat,...*“.

Výrok „**vedení k sebehodnocení**“ je zároveň i odpovědí respondenta.

7. Modifikujete slovní hodnocení integrovaného žáka oproti hodnocení žáků bez postižení?

Kategorie	Četnost
ANO	4
NE	9

Podkategorie ANO	Četnost
volbou přiměřených výrazů	2
hodnocení především snahy a procesu až nakonec výsledku	2

Tabulka č. 10 Modifikace slovního hodnocení

Díky polouzavřené otázce, jsme první kategorizaci měli danou dle volby odpovědí respondentů (ANO – NE). Pokud respondent zvolil odpověď ANO, měl svou odpověď

rozevřít o to, jakým způsobem slovní hodnocení modifikují. Tímto nám vznikla Podkategorie ANO, ve které jsme pracovali s daty od 4 respondentů, které jsem z kategorizovali do dvou vhodných výroků.

Výrok „**volbou přiměřených výrazů**“ je zároveň plnou odpovědí, kterou oba respondenti napsali.

K výroku „**hodnocení především snahy a procesu až nakonec výsledku**“ jsme přiřadili tyto odpovědi: „*hodnotím více snahu, proces, až nakonec samotný výsledek*“, „*pochvala i za sebemenší snahu*“

8. Využíváte při práci s integrovaným žákem i jiné než slovní hodnocení?

Kategorie	Četnost
ANO	4
NE	9

Podkategorie ANO	Četnost
symbolem	3
procentuální vyjádření úspěšnosti	1

Tabulka č. 11 Jiné hodnocení než slovní

Poslední otázka v oblasti slovního hodnocení byla polouzavřená. Základní kategorii tvořily odpovědi ANO – NE. Své odpovědi měli respondenti dále rozvést. Tak nám vznikla Podkategorie ANO, kde jsme vytvořili dva výroky, do kterých se odpovědi respondentů hodili. V této podkategorii jsme pracovali s daty 4 respondentů. Podkategorii NE jsme nevytvořili, protože 7 z 9 respondentů svou odpověď dále nerozvedli. 2 respondenti uvedli „*na Waldorfské škole není jiné než slovní hodnocení.*“ „*V celé škole hodnotíme pouze slovně, je to součástí vzdělávacích plánů.*“

K výroku „**symbolem**“ jsme zařadili tyto odpovědi: „*při hodnocení písemného projevu – za správné tvary, kreslíme smajlíky – podpor k sebehodnocení*“, „*dávám mu na domácí úkoly hvězdičku*“, „*hvězdičku za zvlášť mimořádný výkon*“.

Výrok „**procentuální vyjádření úspěšnosti**“ je součástí odpovědi „*používám procentuální vyjádření úspěšnosti v testech*“.

9. Plánovaně modifikujete obsah zápisu do sešitů u integrovaných žáků?

Kategorie	Četnost
ANO	9
NE	4

Podkategorie ANO	Četnost
menší rozsah učiva (základní údaje, zjednodušená slovní zásoba)	6
fotokopie, obrázkový materiál	2
zvýrazněné linky	1
zjednodušené členění stránky	1

Tabulka č. 12 Plánovaná modifikace zápisů

První otázka oblasti epochových sešitů byla polouzavřená. Pokud respondent vybral odpověď ANO, měl svou odpověď dále zdůvodnit.

Ze zdůvodněných odpovědí jsme vytvořili Podkategorii ANO, ve které jsme pracovali s daty 9 respondentů. Odpovědi respondentů jsme rozřadili ke 4 výrokům. Výroky 2 respondentů „*podle možností žáka*“, jsme do tabulky nezařadili, protože se jednalo o obecnou odpověď a ne konkrétní způsob modifikace.

Výrok „**menší rozsah učiva (základní údaje, zjednodušená slovní zásoba)**“ zahrnuje tyto odpovědi: „*má menší rozsah učiva, modifikuje ho asistentka*“, „*text je výrazně zkrácen, slovní zásoba zjednodušená*“, „*někdy, převážně pokud to vyžaduje druh postižení*“, „*zápisy jsou kratší*“, „*základní údaje a termíny*“, „*jednodušší, základní termíny*“.

K výroku „**fotokopie, obrázkový materiál**“ jsme přiřadili následující odpovědi: „*výklad je podpořen obrazovým materiálem*“, „*ofocení zápisu*“.

Výroky „**zvýrazněné linky**“, „**zjednodušené členění stránky**“ jsou plnými odpověďmi respondentů.

10. Stačí všechny Vámi podnikané kroky k tomu, aby si integrovaný žák vyrobil plnohodnotný sešit, který mu může sloužit jako učebnice?

Kategorie	Četnost
ANO	10
NE	3

Tabulka č. 13

Tato otázka byla jako jediná otázka dotazníku uzavřená. 1 respondent přesto svou odpověď doplnil „v nutných případech doporučuji literaturu či dávám materiály k domácímu procvičování nebo zopakování.“

11. Zaznamenali jste u integrovaných žáků nějaké problémy při interakci s jinými učiteli než se svým třídním učitelem?

Kategorie	Četnost
ANO	3
NE	10

Tabulka 14 Problémy při interakci s jiným než třídním učitelem

Oblast jednoho třídního učitele jsme zahájili polouzavřenou otázkou. Ze základní kategorie ANO – NE jsme vytvořili Podkategorii ANO, ve které jsme pracovali s daty od 3 respondentů „jsou více fixováni na svého učitele nebo asistenta, déle se adaptují na změnu.“, „hůře se srovnávají s působením jiného učitele pokud neodpovídá jejich představám.“ „obtížnější navazují vztah k cizím lidem.“ Odpovědi respondentů se nám nepodařilo zařadit pod jednotný výrok/jednotné výroky, protože cítíme, že každý míří trochu jiným směrem.

12. Vnímáte u integrovaných žáků větší vazbu na osobu třídního učitele než u žáků bez postižení?

Kategorie	Četnost
ANO	6
NE	6

Podkategorie ANO	Četnost
třídní učitel poskytuje pocit jistoty	3
potřeba fyzického kontaktu	2
poutání pozornosti	1

Tabulka č. 15 Vazba na třídního učitele

Další otázka byla opět polouzavřená. Základní kategorii ANO – NE jeden respondent rozšířil o odpověď „nedokážu obecně zhodnotit, je to velmi individuální.“ Z odpovědí jsme vytvořili Podkategorii ANO, ve které jsme pracovali s daty 6 respondentů. Tyto data jsme přiřadili ke třem výrokům.

Výrok „**třídní učitel poskytuje pocit jistoty**“ zahrnuje následující odpovědi respondentů: „*potřeba jistoty*“, „*obtížněji navazují vztah k cizím lidem*“, „*dává jim větší jistotu*“.

K výrok „**potřeba fyzického kontaktu**“ jsme přiřadili následující odpovědi: „*jak kdy – fyzický kontakt*“, „*fyzický kontakt*“.

Výrok „**poutání pozornosti**“ je část následující odpovědi respondenta: „*snaží se být třídnímu učiteli neustále nablízku, dožadují se jeho pozornosti*“.

13. Můžou podle Vás integrovaní žáci pociťovat nedostatek dospělých vzorů, když je provází jeden třídní učitel po celou dobu základní školní docházky?

Kategorie	Četnost
ANO	2
NE	8
NEDOKÁŽU ODPOVĚDĚT	3

Podkategorie NE	Četnost
žáci se setkávají s více učiteli, vychovateli	6

Tabulka č. 16 Nedostatek dospělých vzorů

Oblast jednoho třídního učitele uzavírala polouzavřená otázka. Respondenti měli vybrat odpověď ANO – NE a svou odpověď následně zdůvodnit. 3 respondenti

nevybrali žádnou odpověď a proto jsme zařadili výrok NEDOKÁŽU ODPOVĚDĚT. Odpovědi 2 respondentů bychom ale mohli brát spíše jako NE – „nesetkávají se pouze s jedním učitelem“. Poslední z odpovědí NEDOKÁŽU ODPOVĚDĚT je „mladší žáci ne, starší žáci ano“.

Podkategorii ANO jsme nedávali do tabulky, jelikož jsme pracovali s daty 2 respondentů, jejichž odpovědi se lišily – „můžou, pokud ve třídách nefigurují i oboroví učitelé“, „ve vyšších třídách nemusí ale učit epochy jen třídní učitel; alespoň v 9. třídě by měly žáci poznat i jiný styl a jiného učitele.“

V podkategorii NE jsme pracovali s daty 8 respondentů. Z tohoto počtu 1 respondent svou odpověď dále nerozvedl a 1 respondent rozvedl svou odpověď podobným směrem jako respondent z NEDOKÁŽU ODPOVĚDĚT – „děti mladšího školního věku ne, starší mohou – vždy záleží na dalších aktivitách dítěte.“

Výrok „žáci se setkávají s více učiteli, vychovateli“ zahrnuje tyto odpovědi: „setkávají se s více dospělými učiteli, vychovateli“, „žáci se setkávají oborovými učiteli“, „kontakt i s ostatními učiteli, dítě není izolováno“, „osoba jednoho třídního učitele podle mého názoru s nedostatkem dospělých vzorů příliš nesouvisí, neučí je jenom třídní učitel a s dospělými se nesetkávají pouze ve škole“, „nejsem tam pouze já, do výuky vstupují i jiní učitelé, specialisté, navíc se mimo školu také setkávají s jinými dospělými“, „s autoritou se setkávají v oborových předmětech“.

14. Jaké vidíte klady a zápory v epochovém vyučování u integrovaných žáků?

Kategorie KLADY	Četnost
dostatek času na pochopení a procvičení učiva	5
soustředěnost a naladěnost na jedno téma delší dobu	4
propojení s ostatními předměty	2
rytmus	2
Integrovaní žáci se mají koho chytit, ostatní je táhnou nahoru	1
Kategorie ZÁPORY	Četnost
chybí každodenní opakování učiva z jiných epoch	4
dlouhý časový úsek bez přestávek	1
větší zapomínání	1
dlouhá adaptace na novou epochu	1
ne vždy je čas na individuální vysvětlování, odlišení látky	1

Tabulka č. 17 Klady a zápory epochového vyučování

Oblast epochového jsme začali otevřenou otázkou. V kategorii KLADY jsme pracovali s daty od všech respondentů. Odpověď „mají se koho chytit, ostatní je táhnou

nahoru“ je podle nás nejenom klad epochového vyučování, ale zároveň také klad integrovaného vzdělávání. I když je pravda, že díky rytmický částem epochy, kdy žáci pracují i mimo lavice a v různých skupinách, je tento klad výraznější než v běžné škole.

V kategorii ZÁPORY jsme pracovali s daty 8 respondentů, 5 respondentů neuvedlo žádnou odpověď. Odpovědi 4 respondentů jsme přiřadili k výroku v tabulce, ostatní odpovědi měli po jedné četnosti.

K výroku „**dostatek času na pochopení a procvičení učiva**“ jsme přiřadili tyto odpovědi: „*řádní pochopení a procvičení učiva*“, „*prohloubení a dostatečné upevnění učiva*“ „*mají možnost se soustředit na jednu věc delší dobu*“, „*jsou lépe schopni porozumět a pracovat pak plynuleji, když je věnováno více času probírané látce*“, „*intenzivní výuka*“.

Výrok „**soustředěnost a naladěnost na jedno téma delší dobu**“ zahrnuje tyto odpovědi respondentů: „*hlubší, intenzivnější ponoření do učiva*“, „*mohou se více ponořit do učiva*“, „*mohou se soustředit na jeden předmět hlouběji, což jim pomáhá k větší jistotě*“, „*soustředěnost a naladění na dané téma*“.

K výroku „**propojení s ostatními předměty**“ jsme přiřadili následující odpovědi: „*propojení s ostatními předměty*“, „*návaznost učiva, propojenost s dalšími předměty*“.

Výrok „**rytmus**“ zahrnuje tyto odpovědi: „*pravidelný rytmus, systém*“, „*pravidelný rytmus*“.

Výrok „**integrovaní žáci se mají koho chytit, ostatní je táhnou nahoru**“ je zároveň celou odpovědí respondenta.

K výroku „**chybí každodenní opakování učiva z jiných epoch**“ jsme přiřadili tyto odpovědi respondentů: „*chybí každodenní opakování učiva z jiné epochy*“, „*je nutné neustálé opakování, na které u epochového vyučování není prostor*“, „*během jiných epoch není tolik času na zpevňování základních znalostí z Čj a Ma*“, „*některé typy dětí potřebují pravidelně procvičovat některé druhy učiva, neboť jim déle trvá se rozpomenout*“.

Výrok „**dlouhý časový úsek bez přestávek**“ je parafráze na odpověď „*některé druhy postižení potřebují mnohem kratší časové jednotky s pauzami, aby dítě nebylo příliš unavené*“.

Výrok „**větší zapomínání**“ je součástí odpovědi „*větší zapomínání, nutnost procvičovat Čj a M i mimo epochu*“.

Výroky „**dlouhá adaptace na novou epochu**“, „**ne vždy je čas na individuální vysvětlování, odlišení látky**“ jsou zároveň plnými odpověďmi respondentů.

15. Jaké podnikáte kroky, aby nedocházelo u integrovaných žáků k většímu zapomínání probrané látky mezi jednotlivými epochami stejného zaměření?

Kategorie	Četnost
opakování ve cvičných hodinách	4
domácí příprava	4
práce v hodinách, ze kterých je žák osvobozen	4
opakování v rytmické části epochy	3
Žádné	1

Tabulka č. 18

V této otázce jsme pracovali s daty všech 13 respondentů, které jsme přiřadili k 5 výrokům.

Zajímavá pro nás byla odpověď jednoho respondenta, který uvedl, že nepodniká „žádné“ kroky k tomu, aby nedocházelo k zapomínání učiva.

K výroku „**opakování ve cvičných hodinách**“ jsme přiřadili tyto výroky: „*opakování ve cvičných hodinách*“, „*opakování ve cvičných hodinách*“, „*procvičuje průběžně i látku z jiné epochy*“, „*učivo je procvičováno v cvičných hodinách*“.

Výrok „**domácí příprava**“ zahrnuje „*mají domácí úkoly*“, „*důležitá je domácí příprava*“, „*dávám úkoly k domácímu procvičování*“, „*maminka doma stále procvičuje*“.

K výroku „**práce v hodinách, ze kterých je žák osvobozen**“ jsme zařadili následující odpovědi respondentů: „*v přípravných hodinách se snažíme začlenit i probrané věci*“, „*individuální práce v hodinách, ze kterých je žák osvobozen*“, „*základní znalosti jsou procvičovány v hodinách, ze kterých je dítě osvobozeno*“, „*průběžné opakování v integrovaných hodinách*“.

Odpovědi „*ve škole občas v rytmické části zařazují aktivity k zopakování a procvičení*“, „*neustálé opakování v rytmické části*“, „*opakování v rytmické části*“ jsme přiřadili k výroku „**opakování v rytmické části epochy**“

16. Máte vystavění epochy upravené jinak pro integrované žáky než pro žáky bez postižení?

Kategorie	Četnost
ANO	2
NE	11

Tabulka č. 19

V této polouzavřené otázce jsme do tabulky zapracovali pouze základní odpovědi, které respondenti nadále rozváděli. Tyto odpovědi byly natolik rozlišné, že se nám nepodařilo je roztrždit k společným výrokům. 6 respondentů navíc svou odpověď vůbec nerozvedlo.

Z rozvedených odpovědí by do podkategorie ANO patřily „tam kde je to opravdu nutné (matematika), v jiných předmětech jde spíše o úlevy“ a „jede s asistentem svým vlastním tempem“.

Do podkategorie NE by patřily tyto odpovědi „pouze pokud něco díky postižení nemůže zvládnout navrhnou jinou činnost, většinou ale dělá vše jako ostatní, děti jsou zvyklé pomáhat“, „ve spolupráci s asistentem to zatím není nutné“, „postižení nevyžaduje odlišné vystavění epochy, žák je bystrý“, „nedovedu si představit, jak by pak integrované dítě mohlo být ve třídě, může si udělat častěji přestávku mezi prací, pokud má asistenta, může na některou aktivitu, při níž potřebuje klid na soustředění, jít do jiné místnosti“, „snažíme se o maximální integraci, rytmus epochy je stejný pro všechny, ve výukové části je možné rozčlenění činností dle schopností žáka“.

17. Pozorujete snazší zapamatování probírané látky díky rytmickým částem epochy?

Kategorie	Četnost
ANO	10
NE	3

Podkategorie ANO	Četnost
násobkové řady	7
vyjmenovaná slova	5
básničky, písničky, říkadla	3

Tabulka č. 20

Poslední otázka oblasti epochového vyučování byla polouzavřené. Respondenti měli odpovědět ANO – NE, z toho vznikla základní kategorie. Pokud respondent odpověděl

ANO, měl svou odpověď zkonkretizovat (uvést příklad z praxe), tím vznikla podkategorie ANO, ve které jsem pracovali s daty 10 respondentů. Odpovědi respondentů jsem přiřadili ke 3 výrokům. Odpovědi 2 respondentů jsme do tabulky neuvedli, protože neuváděli konkrétní příklad z praxe, ale i tak jsou jejich odpovědi pro nás zajímavé – „rytmické cvičení dítě zpřítomní, to pak lépe vnímá; rytmus je důležitý pro matematiku“, „práce s rytmy je pro děti zábavná a touto formou si lépe pamatují“, „platí to pro všechny žáky“.

Všechny výroky uvedené v tabulce jsou zároveň i plnými odpověďmi respondentů:

18. Z jakých důvodů podle Vás dávají rodiče integrovaného žáka své dítě na Vaši školu?

Kategorie	Četnost
individuální přístup	8
přátelské prostředí	5
větší spolupráce s rodiči	2
omezená možnost výběru škol k danému postižení	2
orientace školy není pouze na intelekt	1
slovní hodnocení	1
doporučení lékařských specialistů	1
volnost v přizpůsobení učiva	1
alternativní způsob výuky	1

Tabulka č. 21

První otázka z oblasti spolupráce s rodiči byla otevřená. Odpovědi všech respondentů jsme přiřadili k 9 výrokům.

Výrok „**individuální přístup**“ zahrnuje tyto odpovědi respondentů: „větší možnost individuálního přístupu, volnost v přizpůsobení učiva“, „individuální přístup, pochopení potřeb spojených s diagnózou žáka“, „individuální přístup k žákovi“, „ohledně individuálního přístupu k dítěti“, „individuální přístup“, „individuální přístup“, „individuální přístup“, „komplexní individuální přístup ke každému dítěti“. Odpovědi „kvůli přístupu k dítěti (učitelé jsou prý laskavější a trpělivější), „jiný přístup ke všem dětem“, „někteří rodiče očekávají lidštější přístup“, „přístup přátelštější k dítěti“, „osobní přístup učitelů“ jsme přiřadili k výroku „**přátelské prostředí**“.

Ostatní výroky „**větší spolupráce s rodiči**“, „**omezená možnost výběru škol k danému postižení**“, „**orientace školy není pouze na intelekt**“, „**slovní hodnocení**“, „**doporučení lékařských specialistů**“, „**volnost v přizpůsobení učiva**“, „**alternativní způsob výuky**“ jsou nezměněnými odpověďmi respondentů.

19. Cítíte ze strany rodičů integrovaných žáků, že se spoléhají ve vzdělávacích procesech na to, že jste "jiná"/alternativní škola?

Kategorie	Četnost
ANO	4
NE	8
INDIVIDUÁLNÍ	1

Podkategorie ANO	Četnost
jiný způsob výuky	3

Tabulka č. 22

Otázka byla polouzavřená s možností výběru odpovědí ANO – NE. Pokud respondent zvolil ANO, měl svou odpověď dále rozvést. 1 respondent si vytvořil vlastní odpověď, kterou my jsem zahrnuli do výroku INDIVIDUÁLNÍ – „*ano i ne někdy si myslí, že to v alternativní škole půjde s lidským přístupem samo. Jsou rodiče, kteří se svými dětmi velmi usilovně pracují a na jejich výsledcích je to velmi znát*“.

Z odpovědi ANO jsme vytvořili podkategorii ANO, kde jsme pracovali s daty 3 respondentů (jeden respondent svou odpověď nezdůvodnil). Tyto data jsme přiřadili k jedinému výroku. Odpovědi byly tyto: „*je zde působeno záměrně i na citovou a volní stránku člověka (nejen na intelekt)*“, „*jiný způsob výuky – více do hloubky, pomaleji ale účelněji*“, „*alternativní způsob výuky*“.

20. Vnímáte rozdíl v zapojení se rodičů integrovaných žáků do školního dění než u rodičů žáků bez postižení?

Kategorie	Četnost
ANO	4
NE	8
INDIVIDUÁLNÍ	1

Podkategorie ANO	Četnost
lepší spolupráce	2
častější konzultace	1
větší napojení na asistentku než na třídního učitele	1

Tabulka č. 23

Poslední otázka dotazníku byla polouzavřená, kdy respondenti měli vybírat jednu z odpovědí ANO – NE. Jeden z respondentů si vytvořil vlastní odpověď INDIVIDUÁLNÍ, kterou dále nerozvedl.

V podkategorii ANO jsme pracovali s daty 4 respondentů, které jsme přiřadili ke třem výroky.

K výroku „**lepší spolupráce**“ jsme přiřadili tyto odpovědi respondentů: „*spolupráce s rodiči*“, „*skvělá spolupráce s rodiči*“.

Výrok „**častější konzultace**“ je parafráze odpovědi „*jednou týdně konzultace s matkou*“.

Výrok „**větší napojení na asistentku než na třídního učitele**“ je součástí odpovědi „*dítě je díky specifčnosti svého postižení méně vtaženo do třídního dění, slavnosti, myslím, že pak nejsou tolik spjati se mnou jako učitelem, ale mají daleko větší vazbu n asistentku*“.

6.2 Interpretace výzkumných dat

V této části práce se vracíme zpět k výzkumným otázkám, které chceme porovnat s výsledky dotazníkového šetření.

Na začátku dotazníku byly 4 kontaktní otázky, z nichž jedna z nich se dotazovala na typ postižení integrovaného žáka. Překvapením pro nás bylo, že ani jeden integrovaný žák neměl jako diagnózu poruchu autistického spektra/Aspergerův syndrom. Tento druh postižení se objevil pouze jednou a to jako součást kombinovaného postižení. Tento fakt je pro nás zajímavý jednak z hlediska přibývajících počtu žáků s touto diagnózou, případně diagnózou autistické rysy a jednak z hlediska naší zkušenosti s integrováním žáků na druhém stupni v Olomouckém kraji, kdy právě žáci s touto diagnózou mají největší pravděpodobnost přidělení asistenta pedagoga na rozdíl od žáků s jiným typem speciálních vzdělávacích potřeb, u kterých je v této době ze strany kraje upřednostňováno vzdělání v základní škole praktické nebo speciální.

Dalším zajímavým zjištěním pro nás byl fakt, že největší skupinou integrovaných žáků byli žáci s kombinovaným postižením, kdy u všech integrovaných žáků šlo o kombinaci s mentálním postižením (nejčastěji lehkou mentální retardací). Toto zjištění je pro nás do jisté míry překvapující, protože podle Rámcových vzdělávacích programů je počítáno s tím, že žáci s kombinovaným postižením jsou vzdělávání především v základních školách speciálních.

Naopak nejmenší skupinu integrovaných žáků tvořili žáci s mentálním postižením.

6.2.1 Oblast slovního hodnocení

První specifická oblast, které jsem se v dotazníku věnovali, byla oblast slovního hodnocení. S touto oblastí jsou spjaty tyto výzkumné podotázky:

- Považují učitelé slovní hodnocení jako adekvátní způsob hodnocení pro integrované žáky?
- Musí učitelé podnikat nějaké kroky k tomu, aby integrovaný žák pochopil své slovní hodnocení?

Data k první výzkumné podotázce čerpáme z těchto otázek uvedených v dotazníku:

2. Považujete slovní hodnocení za adekvátní způsob hodnocení integrovaného žáka?

3. Jaké klady či záporny vidíte v užívání slovního hodnocení u integrovaných žáků?

Všech 13 respondentů na otázku tážající se na adekvátnost slovního hodnocení vůči integrovaným žákům odpovědělo kladně, což je pro nás potěšující, jelikož můžeme výzkumnou otázku **zodpovědět**. Na druhou stranu, bohužel ne všichni respondenti svou odpověď zdůvodnili a odpovědi těch, kteří ji zdůvodnili jsou celkem různorodé. Což může ukazovat na různé očekávání, které učitelé od hodnocení mají.

V otázce číslo tři nás zajímalo jaké vidí učitelé klady a záporny slovního hodnocení. Respondenti shledali více kladů než záporů v používání slovního hodnocení. Odpovědi v této otázce byly daleko méně různorodé než u předchozí otázky. U otázky kladů byla jako nejčastější odpověď uváděna možnost slovního hodnocení přesně vystihovat dosažené výsledky žáka, s čímž souvisí i možnost ohodnocení snahy, což u klasického hodnocení ze známky nevyčteme – ve většině případech je známkou ohodnocen až samotný výsledek. U otázky záporů byla jako nejčastěji uváděnou odpovědí „*neshledávám, žádné záporny*“. Pouze jeden respondent uvedl možnost, že integrovaný žák nemusí své hodnocení pochopit. U záporných odpovědí byla zajímavá odpověď, že slovní hodnocení může klást na žáka minimální požadavky. S touto situací praxi nemáme, ale umíme si představit, že by mohla nastat a to nejen u integrovaných žáků, ale obecně u všech žáků. Z našich zkušeností žáci potřebují mít od učitele zpětnou vazbu, o tom jak pracují, ať už ve formě ústní či známkové. Může se stát, že pro některé žáky není slovní hodnocení dostatečným motivačním činitelem. Zvláště pokud má ve svém okolí další děti, kteří jsou hodnoceni klasickým známkovým systémem. V naší

společnosti je známkový systém pevně zakořeněn, děti ví, co mají udělat, aby dosáhli jedničky. To může žákům, kteří jsou slovně hodnoceni, chybět. Tím se může stát, že žáci na sobě necítí takový tlak na výkon a plní své povinnosti spíše laxedně.

I dle výsledků této otázky můžeme naši výzkumnou otázku **zodpovědět**.

Data k druhé výzkumné podotázce čerpáme z těchto dotazníkových otázek:

4. Jaké máte zkušenosti s pochopením slovního hodnocení u integrovaných žáků?

6. Co děláte proto, aby integrovaný žák rozuměl slovnímu hodnocení?

7. Modifikujete slovní hodnocení integrovaného žáka oproti hodnocení žáků bez postižení?

Na otázku zkušeností s pochopením slovního hodnocení se nám dostalo spíše stejnorodých odpovědí, kdy 9 z 11 respondentů odpovědělo, že je slovní hodnocení integrovanými žáky dobře přijímáno. Tyto odpovědi nám **zodpovídají** první výzkumnou podotázku a zároveň i druhou výzkumnou podotázku. U této otázky se výrazněji (u 3 respondentů z 11) objevila odpověď, že „*slovní hodnocení je určeno rodičům*“. S tímto typem odpovědí jsme museli pracovat v celé oblasti dotazníku týkající se slovního hodnocení, kdy respondenti opakovaně uváděli, že slovní hodnocení je určeno rodičům. Z toho usuzujeme, že část respondentů si pod pojmem „slovní hodnocení“ představili hlavně písemné hodnocení, které uvádí na vysvědčení či po ukončení jednotlivých epoch. Tento druh odpovědí je zároveň pochopitelný, protože 12 z 13 respondentů působí na prvním stupni základní školy, kde je písemné hodnocení určeno rodičům. Z toho plyne i odpověď, kterou uvedl jeden respondent, že „*hodnocení určené rodičům je nutné žákům vysvětlit*“. Až na druhém stupni základní školy je písemné hodnocení oslovuje přímo konkrétního žáka.

V otázce číslo šest jsme se ptali na konkrétní opatření, které respondenti dělají, aby žák své slovní hodnocení pochopil. I k této otázce jsme dostávali sourodé odpovědi. Jako nejčastější odpověď respondenti uváděli, že slovní hodnocení přizpůsobí úrovni žáka. Zajímavé pro nás byly odpovědi dvou respondentů, kteří uváděli, že vedou žáka k sebehodnocení, což vnímáme jako pozitivní přístup, hlavně ve starším věku, pro budoucí vstup do společnosti. Bohužel se tato odpověď objevila jen u dvou respondentů. Jednou se v odpovědích objevil výrok „*je to práce pro rodiče*“, což je pro nás neuspokojivá odpověď, jelikož si myslíme, že je to práce pro učitele i rodiče.

Opomeneme-li písemné hodnocení, které je určeno rodičům, kteří by pak měli toto svému dítěti „přeložit“, je podle nás nutné dítě hodnotit i verbální formou (pochvala, pokárání,...), které je podle nás vždy nutné přednést žákovi tak, aby hodnocení pochopil.

Odpovědi sedmé otázky, ve které jsme se ptali, zda respondenti modifikují slovní hodnocení pro integrované žáky, nám druhou výzkumnou podotázku **zodpověděli**. 9 z 13 respondentů uvedlo jako svou odpověď ne. Z kladných odpovědí jsou pro nás zajímavé dvě odpovědi, které uvádějí, že „*hodnotím hlavně snahu, proces a až nakonec výsledek*“. Tato odpověď koresponduje s odpověďmi, které uvádějí klady slovního hodnocení pro integrované žáky.

Jelikož slovní hodnocení je pevnou součástí waldorfského vzdělávání jsou i integrovaní žáci hodnoceni tímto způsobem. Žáci jsou hodnoceni písemnou i verbální formou. Jen 3 respondenti uvedli, že kromě slovního hodnocení používají hodnocení pomocí symbolu („*hvězdička, smajlík*“). Toto je pro nás pochopitelné, protože v dotazníkovém šetření jsme měli k dispozici data od 2 žáků s mentálním postižením. Pokud by bylo žáků s mentálním postižením více, očekávali bychom i větší četnost u tohoto druhu postižení. Naopak zajímavé je, že pouze 1 z těchto dvou respondentů pracuje se žákem s mentálním postižením.

Zajímavé pro nás byly i dva různé pohledy vyplývající z pozice zastávané ve třídě. Z jedné strany šlo o třídního učitele, který, nejen v této oblasti, pociťoval větší zavázanost integrovaného žáka i jeho rodiny na osobu asistentky pedagoga. Kdy jak sám třídní učitel uvádí „*...pracuje s ním hlavně ona a ona mu sděluje hodnocení, já, jako třídní učitel, se na jeho práci občas podívám ... s pochopením slovního hodnocení mám spíše menší zkušenosti, většinu hodnocení a práce ve třídě zajišťuje asistentka*“. Tato „volná ruka“ pro asistentku pedagoga je cítit i v dalších oblastech výzkumu „*má menší rozsah učiva, modifikuje ho asistentka*“, „*jede s asistentem svým vlastním tempem*“.

Na druhé straně to byl pohled asistentky pedagoga (nejedná se o tutéž asistentku jako výše), která oblast hodnocení žáka naopak vidí jako terén pro práci učitele a rodičů „*hodnocení sděluje učitel ... slovní hodnocení je určeno ...práce pro rodiče*“ (poslední je odpověď na otázku 6). Tento pohled je pro nás svým způsobem zarážející, protože ze zkušeností práce asistentky pedagoga si nedovedeme představit, že bychom se v oblasti

hodnocení žáků měli spoléhat pouze na osobu učitele či rodiče. Spíše souzníme se stavem uvedeným výše, kdy hodnocení žáka je spíše v rukou asistenta pedagoga, který je v daleko větší bezprostřední práci s žákem. Tato bezprostřední práce se bez aktuálního hodnocení neobejde.

U otázky zjišťující zda respondenti zjišťují u integrovaných žáků pochopení slovního hodnocení se nám dostalo velmi stejnorodých odpovědí. Jen jeden respondent odpověděl ne. Tato odpověď nás překvapila, protože si z vlastní praxe neumíme představit, že bychom od integrovaných žáků neměli tuto, pro nás a podle nás, důležitou zpětnou vazbu. Zvláště, když žák není hodnocen klasickými známkami, které jsou ve společnosti podle nás daleko více vžity a i žák s mentálním postižením si podle známky zvládá odvodit svůj výkon.

Bohužel svou odpověď, proč respondenti zjišťují u integrovaných žáků pochopení slovního hodnocení, dále rozvedla jen polovina respondentů, ale i tak se nám dostalo relativně sourodých odpovědí. I zde se objevuje vázanost na to, že slovní písemné hodnocení je určeno rodičům – „*jen pokud je určeno žákovi*“.

6.2.2 Oblast epochových sešitů

K druhé oblasti se nám vztahuje tato výzkumná podotázka:

- Jsou integrovaní žáci podle mínění učitele schopni si vytvořit sešit, který jim dále může sloužit jako učebnice?

Data k této podotázce jsme sbírali z následujících dotazníkových otázek:

9. Plánovaně modifikujete obsah zápisu do sešitů u integrovaných žáků?

10. Stačí všechny Vámi podnikané kroky k tomu, aby si integrovaný žák vyrobil plnohodnotný sešit, který mu může sloužit jako učebnice?

Většina respondentů (9 ze 13) na otázku, zda modifikují obsah zápisu do sešitů u integrovaných žáků, odpověděla kladně. I následující rozvádějící odpovědi byly spíše sourodého charakteru, kdy 5 z 9 respondentů uvádí, že integrovaní žáci mají menší rozsah zápisů. Přes všechny možné modifikace je důležité nepoužívat je zcela automaticky, jak uvedl jeden respondent, je „*důležité přizpůsobit obsah momentálním schopnostem žáka.*“ Toto tvrzení koresponduje s naším názorem. Kdybychom automaticky krátili rozsah zápisů, mohli bychom žáka brzdit v dalším možném rozvoji a

drželi bychom ho na stupni schopností, který by mohl dávno překonat. V tom je mistrovství učitelů a asistentů pedagoga, že by měli být schopni poznat, kdy žák potřebuje zkrácený rozsah, kdy například doplňovačku a kdy zvládne napsat stejný text jako spolužáci. Důležitá je i přiměřenost výrazů, jelikož žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají často díky svému postižení omezenou slovní a pojmovou zásobu. Vždy je důležité sestavit integrovanému žákovi takový zápis, který bude žák chápat. Odpovědi na tuto otázku naši výzkumnou podotázku **zodpovídají** ve smyslu ano, pokud žák dělá zápis podle svých možností.

Odpovědi na jedinou uzavřenou otázku, která se respondentů ptala, zda si integrovaní žáci podle nich dokáží vytvořit plnohodnotné sešity, nám naši výzkumnou podotázku **zodpovídají**. 10 ze 13 respondentů odpovědělo kladně. Zajímavá pro nás byla odpověď jednoho respondenta „*v nutných případech doporučuji literaturu či dávám materiály k domácímu procvičování nebo zopakování.*“ Z toho můžeme usuzovat, že pokud si žák není schopen vlastním zápisem informací získaných ve škole vytvořit plnohodnotnou učebnici, je respondentem podpořen v hledání a doplnění informací z dalších zdrojů. Zároveň je nutné podotknout že toto se děje na druhém stupni základní školy, kde povolení pozice asistenta pedagoga je spíše výjimečné, a proto je od žáků se speciálními vzdělávacími potřebami očekávána daleko větší samostatnost.

6.2.3 Oblast jednoho třídního učitele od 1. – 9. třídy

K této oblasti se vztahují tyto výzkumné podotázky:

- Cítí učitelé, že díky jednomu třídnímu učiteli od 1. – 9. třídy chybí integrovaným žákům dostatek dospělých vzorů?
- Pociťují učitelé u integrovaných žáků větší závislost na své osobě než u žáků intaktních?

Ke čtvrté výzkumné podotázce se vztahuje tato dotazníková otázka:

13. Můžou podle Vás integrovaní žáci pociťovat nedostatek dospělých vzorů, když je provází jeden třídní učitel po celou dobu základní školní docházky?

Odpovědi respondentů čtvrtou výzkumnou podotázku **zodpověděli**. Většina respondentů (8 z 13) na otázku odpověděla záporně. Jako záporné bychom mohli považovat i dvě odpovědi, které jsme zařadili do výroku nedokážu odpovědět –

„nesetkávají se pouze s jedním učitelem.“ Tato odpověď se totiž opakovala u všech 6 respondentů, kteří svou odpověď ne dále rozvedli. Z odpovědí respondentů je cítit, že sami pedagogičtí pracovníci si toto riziko uvědomují „mladší žáci ne, starší ano“, „můžou pokud ve třídách nefiguruje oborový učitel“, „ve vyšších třídách nemusí ale učit epochy jen třídní učitel; alespoň v 9. třídě by měly žáci poznat i jiný styl a jiného učitele“, „děti mladšího školního věku ne, starší mohou – vždy záleží na dalších aktivitách dítěte.“ Z naší zkušenosti situace nedostatku dospělých vzorů může nastat spíše v 1. – 3. třídě prvního stupně, kde všechny předměty ve většině případů učí třídní učitel. Od čtvrté třídy přibýváním epoch, často přibývají i oboroví učitelé. Podle nás by k většímu počtu kladných odpovědí vedlo to, kdyby se výzkumného šetření účastnilo více pedagogických pracovníků, kteří pracují s žáky s mentálním postižením.

K páté výzkumné podotázce se vztahují tyto dotazníkové otázky:

11. Zaznamenali jste u integrovaných žáků nějaké problémy při interakci s jinými učiteli než se svým třídním učitelem?

12. Vnímáte u integrovaných žáků větší vazbu na osobu třídního učitele než u žáků bez postižení?

U otázky zjišťující problémy v interakci mezi integrovaným žákem a jiným než třídním učitelem skoro všichni respondenti (10 ze 13) odpověděli záporně. Z těchto výsledků nám plyne, že tato otázka naši pátou výzkumnou podotázku **zodpovídá**.

Odpovědi na dotazníkovou otázku týkající se na větší vazby na osobu třídního učitele byly velmi vyrovnané. Půlka respondentů odpověděla kladně, půlka respondentů odpověděla záporně. Kladné odpovědi byly docela sourodé, jako nejčastější odpověď respondenti uváděli potřebu fyzického kontaktu. Z vlastních zkušeností můžeme uvést, že větší vazbu na svého třídního učitele či asistenta pedagoga mají integrovaní žáci v nižších třídách, hlavně na začátku školní docházky, což koresponduje i s výsledky výzkumného šetření, kdy respondenti uváděli, že jim učitelé poskytují pocit jistoty. Ze zjištěných údajů není možno určit, zda je výzkumná podotázka zodpovězena v kladném slova smyslu nebo záporném. Pro určení přesnější odpovědi by bylo nutné zjišťovat další proměnné, které do tohoto vztahu vstupují. Což by mohlo být tématem pro další výzkumné šetření v této oblasti.

6.2.4 Oblast epochového vyučování

K této oblasti výzkumného šetření se vztahují tyto výzkumné podotázky:

- Musí učitel zvlášť/jinak vystavovat epochu pro integrované žáky?
- Dochází dle vnímání učitele u integrovaných žáků k většímu zapomínání probrané látky mezi jednotlivými epochami stejného zaměření?

Data k šesté výzkumné podotázce nám poskytla tato dotazníková otázka:

16. Máte vystavění epochy upravené jinak pro integrované žáky než pro žáky bez postižení?

Odpovědi na tuto otázku nám výzkumnou otázku **zodpověděli**. Většina respondentů (11 z 13) odpověděla, že vystavění epochy pro integrované žáky nemění. Zdůvodnění odpovědí bylo u respondentů velmi různorodé. Pro nás byla zajímavá odpověď *„pouze pokud něco díky postižení nemůže zvládnout navrhu jinou činnost (místo hry na flétnu, hru na metalofon,..., většinou ale dělá vše jako ostatní, děti jsou zvyklé pomáhat“*, kdy je podle nás důležitá možnost žáka účastnit se plnohodnotně výuky s možností alternativní činnosti. Vnímáme to jako přínosné pro žáka, jelikož se může vyzdvihnout v činnostech, ve kterých je více úspěšný a činnosti, které mu činní problémy mohou být odsunuty do pozadí a žák tím může zaznamenávat úspěch. Důležité jsou pro nás i odpovědi *„jede s asistentem svým vlastním tempem“*, *„ve spolupráci s asistentem to zatím není nutné“*. Z těchto odpovědí je pro nás důležitá vázanost na osobu asistenta pedagoga. Kdy vnímáme, že pro učitele a jeho práci ve třídě je osoba asistenta důležitá.

Data k sedmé výzkumné otázce jsme čerpali z těchto dotazníkových otázek:

15. Jaké podnikáte kroky, aby nedocházelo u integrovaných žáků k většímu zapomínání probrané látky mezi jednotlivými epochami stejného zaměření?

17. Pozorujete snazší zapamatování probírané látky díky rytmickým částem epochy?

Respondenti měli možnost se volně vyjádřit ke konkrétním opatřením, jaké podnikají proto, aby u integrovaných žáků nedocházelo mezi jednotlivými epochami stejného zaměření k většímu zapomínání. Ačkoli tato otázka byla zcela otevřená, odpovědi byly vcelku homogenní. Nejčastějším uváděným krokem bylo opakování v cvičných hodinách. Zarážející pro nás byla odpověď jednoho respondenta, který uvedl, že v tomto směru nepodniká žádné kroky. Tento názor nesdílíme, což je zapříčiněno praxí s žáky s mentálním postižením, u kterých je velmi důležité procvičovat učivo i mimo epochy.

Na otázku, zda respondenti pozorují snazší zapamatování probírané látky díky rytmickým částem epochy většina respondentů (10 z 13) odpověděla kladně. Jako konkrétní příklady byly uváděny násobkové řady, vyjmenovaná slova, básničky, říkadla,... Tyto druhy odpovědi jsme z vlastní praxe očekávali.

Každý respondent se mohl vyjádřit k tomu, jaké vidí v epochovém vyučování klady a zápory. U kladů bylo v našem dotazníku uváděno daleko více než záporů. Také tato oblast byla daleko více homogenní. Jako největší klady epochového vyučování respondenti vidí „*dostatek času na pochopení a procvičení učiva*“ a „*soustředěnost a naladění na jedno téma delší dobu*.“ Naopak k záporům epochového vzdělání se nevyjádřili všichni respondenti a také tato skupina odpovědí byla různorodější. Nejčastěji respondenti uváděli, že chybí každodenní opakování učiva z jiných epoch. S tímto názorem částečně souhlasíme. Máme tuto zkušenost s žáky s mentálním postižením, u kterých je důležité neustále procvičování získaných informací, aby si je dostatečně zafixovali. Vzhledem k tomu, že máme zkušenosti pouze s tímto typem postižení, nemůžeme dělat závěry platné pro všechna postižení.

6.2.5 Oblast spolupráce s rodiči

K poslední oblasti výzkumu se vztahovaly tyto výzkumné podotázky:

- Pociťují učitelé větší zapojení rodičů integrovaných žáků do školního dění?
- Jaké jsou, podle učitelů, důvody rodičů k umístění svého dítěte s postižením do waldorfské školy?

K osmé výzkumné podotázce jsme pracovali s daty z této dotazníkové otázky:

20. Vnímáte rozdíl v zapojení se rodičů integrovaných žáků do školního dění než u rodičů žáků bez postižení?

Odpovědi na tuto otázku naši výzkumnou podotázku **zodpověděli**. Většina respondentů (8 ze 13) odpověděla, že nepociťuje rozdílnost v zapojení mezi rodiči integrovaných žáků rodiči žáků bez postižení. Zajímavá pro nás byla odpověď „*myslím, že nejsou tolik spjati se mnou jako učitelem, ale mají daleko větší vazbu na asistentku pedagoga*“. Myslíme, že toto může být běžným jevem, proto je podle nás důležitá velká spolupráce mezi třídním učitelem a asistentem, zároveň, pokud jde o waldorfskou školu, je podle nás důležité, aby nejenom učitelé, ale i asistenti pedagoga měli waldorfské vzdělání. Další pro nás zajímavou odpovědí byla „*konzultace s rodiči*

jedenkrát týdně“, bohužel tuto praxi uvedl jen jeden respondent. Z vlastní zkušenosti si myslíme, že je důležité se s rodiči integrovaných žáků setkávat i mimo třídní schůzky. Ty bývají cca jednou do měsíce. Setkávání s rodiči integrovaných žáků by podle nás měli být dle aktuálních potřeb jednotlivých stran, ale zároveň by v nich podle nás měla být pravidelnost a častost.

U deváté výzkumné podotázky jsme čerpali data z této dotazníkové otázky:

18. Z jakých důvodů podle Vás dávají rodiče integrovaného žáka své dítě na Vaši školu?

Podle většiny respondentů (9 z 13) je tím důvodem **individuální přístup**. Jako dalším nejčastěji zmiňovaným důvodem bylo přátelské prostředí. Tyto odpovědi jsme částečně očekávali, ale zároveň jsme očekávali daleko více odpovědí typu „kvůli alternativnímu způsobu vzdělání a výchovy, který je blízký i rodičům“,... K takovému typu odpovědi bychom mohli zařadit 2 odpovědi – *„orientace školy není pouze na intelekt“*, *„alternativní způsob výuky“*. Z tohoto usuzujeme, že povědomí veřejnosti o waldorfské pedagogice je stále na nižší úrovni. Také usuzujeme, že pro rodiče integrovaných žáků není rozhodujícím aspektem pro volbu školy waldorfský vzdělávací plán, ale především individuální přístup, který od alternativní školy, dle nás obecně od alternativního školství, očekávají.

Na otázku tázající se zda učitelé cítí ze strany rodičů nějaké spolehnutí na to, že mají dítě na alternativní škole většina respondentů (8 ze 13) odpověděla záporně. Zajímavé pro nás bylo, že odpovědi nebyly sourodé – 8 respondentů odpovědělo ne, 4 respondenti odpověděli ano a 1 respondent odpověděl, že je to individuální. Zajímavou pro nás byla i odpověď jednoho respondenta – *„pro některé rodiče je obtížné připustit si, že postižení dítěte je takového rozsahu, že by mělo chodit na speciální školu. Tito rodiče si ale bohužel neuvědomují, že je tato škola náročná zejména na samostatnost dětí. Tyto děti pak po mnoha neúspěších v průběhu školní docházky odcházejí“*. Toto je podle nás obecně problém u integrovaného vzdělání. Je těžké určit hranici, kdy je pro žáka integrace přínosná a kdy mu naopak je spíše k neprospěchu.

7 Závěr výzkumné části

V 7. kapitole naší práce se vracíme zpět k našim výzkumným otázkám a k tomu jak v našem výzkumném šetření byly nebo nebyly zodpovězeny. První si shrneme naše výzkumné podotázky a poté hlavní výzkumné otázky.

Považují učitelé slovní hodnocení jako adekvátní způsob hodnocení pro integrované žáky?

Výsledky obou dotazníkových otázek vztahujících se k této podotázce říkají, že učitelé základních waldorfských škol **považují** slovní hodnocení za adekvátní způsob hodnocení pro integrované žáky. Tento výsledek je jako jediný v celém výzkumu 100% ve smyslu, že všichni respondenti uvedli stejnou odpověď.

Musí učitelé podnikat nějaké kroky k tomu, aby integrovaný žák pochopil své slovní hodnocení?

Podle dotazníkového šetření mají učitelé kladné zkušenosti s přijímáním slovního hodnocení u integrovaných žáků, kdy integrovaní žáci své slovní hodnocení **dobře** přijímají. Zároveň nám výsledky ukazují, že respondenti **nemodifikují** slovní hodnocení integrovaných žáků. Respondenti přizpůsobují slovní hodnocení úrovni integrovaného žáka, což nebereme jako modifikaci, ale obecně platný jev, který je u slovního hodnocení nutný. Přizpůsobení slovního hodnocení je nutné i u neintegrovaných žáků, liší se rok od roku.

Jsou integrovaní žáci podle mínění učitele schopni si vytvořit sešit, který jim dále může sloužit jako učebnice?

Výsledky výzkumného šetření nám říkají, že integrovaní žáci za předpokladu menšího rozsahu zápisu a přizpůsobení momentálním schopnostem žáka jsou **schopni** si vytvořit plnohodnotný sešit. Tento sešit jim následně slouží jako učebnice.

Cítí učitelé, že díky jednomu třídnímu učiteli od 1. – 9. třídy chybí integrovaným žákům dostatek dospělých vzorů?

Podle výsledků výzkumného šetření můžeme říct, že podle respondentů integrovaní žáci **nepocitují** nedostatek dospělých vzorů. Pozice třídního učitele od 1. – 9. třídy

neznamená, že všechny vyučované předměty učí ve své třídě pouze on. To by ani dobře kvůli výši pracovního úvazku nešlo. Žáci se během své povinné školní docházky setkávají i s jinými oborovými učiteli, zvláště pak na druhém stupni základní školy.

Pocit'ují učitelé u integrovaných žáků větší závislost na své osobě než u žáků intaktních?

Respondenti **nezaznamenali** problémy v interakci s jiným než třídním učitelem. Půlka respondentů uvedla, že **pocit'ují** a druhá půlka že **nepocit'ují** větší vazbu na sebe jako třídního učitele. Můžeme říci, že odpověď na tuto výzkumnou podotázku je velmi **individuální**, kdy záleží jednak na druhu postižení, na věku integrovaného žáka, ale i na jeho osobnostních vlastnostech.

Musí učitel zvlášť/jinak vystavovat epochu pro integrované žáky?

Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že respondenti integrovanému žákovi **nemění** vystavění epochy. Integrovaní žáci se do průběhu epochy zapojují stejně jako jejich spolužáci, případně vykonávají činnost dle svým schopností, pomocí asistenta pedagoga mohou pracovat svým vlastním tempem.

Dochází dle vnímání učitele u integrovaných žáků k většímu zapomínání probrané látky mezi jednotlivými epochami stejného zaměření?

Zapomínání je dle nás jev, se kterým na waldorfských školách pracují i u žáků bez postižení. Je to možná „daň“ za výuku v epochách. Na druhou stranu můžeme z našich zkušeností z praxe říci, že díky prožitkovému typu výuky, kdy žáci nezapojují pouze hlavu ale i celé tělo nebo některé své smysly, a díky rytmu, který vyučování má, dochází u žáků k průměrnému zapomínání srovnatelnému se zapomínáním na školách klasického typu. U integrovaných žáků je přeci jen v některých předmětech nutné neustálé procvičování probrané látky, aby došlo k jejímu upevnění. Respondenti si toto uvědomují a snaží se podnikat kroky k tomu, aby zapomínání nebylo větší než nutné (např. procvičování látky ve cvičných hodinách,...). Zároveň je nutné si uvědomit, že půlka respondentů pracovala s žákem s mentálním postižením (buď jako samostatné postižení nebo přidružené postižení u kombinovaných vad). U tohoto druhu postižení opravdu může k většímu zapomínání docházet, ale integrovaní žáci s jiným druhem postižení jsou na tom po mentální stránce stejně jako jejich nepostižení spolužáci a nevyžadují tudíž nějaké odlišné kroky, které by měly vést k menšímu zapomínání.

Pocit'ují učitelé větší zapojení rodičů integrovaných žáků do školního dění?

Výsledky dotazníkového šetření nám říkají, že respondenti **nepocit'ují** rozdíl mezi zapojením rodičů integrovaných žáků a rodičů žáků bez postižení.

Jaké jsou podle učitelů důvody rodičů k umístění svého dítěte s postižením do waldorfské školy?

Podle respondentů dotazníkového šetření je hlavním důvodem umístění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do waldorfské školy **individuální přístup** pedagogů k dítěti a **přátelské prostředí** školy a školního prostředí.

Teď se vrátíme k našim hlavním výzkumným otázkám. První výzkumnou otázku jsme si stanovili takto:

Jak je nebo není waldorfská pedagogika vhodná pro integrované žáky s postižením?

Uvědomujeme si, že tato otázka je položena velmi široce. Výzkumného šetření se účastnilo 5 waldorfských škol. Z těchto 5 základních waldorfských škol máme data k 15 integrovaným žákům, průměrem bychom došli k tomu, že na každé škole mají minimálně 3 integrované žáky.

Z výsledků výzkumu nám plyne, že waldorfská pedagogika je díky vzdělávání zaměřenému nejen na intelekt, ale i na estetické cítění, pohyb, umění (škola pro srdce hlavu i ruce – motto základní školy waldorfské v Českých Budějovicích) vhodná pro výuku a výchovu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je ale nutné vždy posuzovat každé přijetí takového žáka velmi individuálně. Důležité je probírat nástup žáka na kolegiu, brát v potaz třídní kolektiv dané třídy a to, zda může být integrace žáka ku prospěchu tohoto kolektivu či nikoli. Je nutná i spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem, které může učitelům poskytnout nezbytné informace obecně o typu postižení, kterým žák trpí, ale také i konkrétní informace o daném žákovi.

Potvrzením naší výzkumné otázky nám je i existence doposud jediné základní waldorfské školy praktické v České republice.

Na druhou stranu je nutné si uvědomit, že je při výuce kladena na žáka potřeba určité míry samostatnosti a proto je třeba vždy individuálně posoudit, zda konkrétní žák se speciálními vzdělávacími potřebami je schopen tuto míru samostatnosti vyvinout. Je pravda, že díky legislativním opatřením je jako možnost podpory integrovaného žáka

zřízena pozice asistenta pedagoga, ale tato pozice je z naší zkušenosti často zřizována hlavně pro žáky na prvním stupni základní školy. I proto je určitá míra samostatnosti integrovaného žáka nutná, aby nemuselo docházet k tomu, že v průběhu povinné školní docházky bude muset přecházet na jinou základní školu, kde bude systém práce odlišný, než na jaký byl doposud zvyklý.

Kdybychom měli tuto výzkumnou otázku shrnout, tak waldorfská škola je pro žáky s speciálními vzdělávacími potřebami vhodná svým zaměřením nejen na intelekt, ale i na další stránky lidské osobnosti, a také svým individuálním přístupem. Naopak její nevýhodou může být určitý požadavek na samostatnost žáků.

Naši druhou hlavní výzkumnou otázkou je tato:

Které z vybraných specifík waldorfské pedagogiky jsou vhodné nebo naopak nevhodné pro integraci žáků s postižením?

Námi vybrané specifika jsou tyto:

- Slovní hodnocení
- Epochové vyučování a epochové sešity
- Třídní učitel od 1. – 9. třídy
- Spolupráce s rodiči

Slovní hodnocení je podle výsledků výzkumů pro integrované žáky naprosto vhodný způsob hodnocení. Toto hodnocení nehodnotí pouze dosažený výsledek, ale může na rozdíl od klasického známkování, hodnotit snahu žáků, celý proces. Daleko lépe vystihne i žákův posun. Zároveň žák přesně ví, která věc mu jde a která naopak nejde. Na škole běžného typu žák z vysvědčení ví, že má z matematiky dvojku, na waldorfské škole žák nemá známku, ale ví, že násobkové řady mu jdou, ale potíže mu dělají převody jednotek. Co je tedy výhodnější? Podle našeho názoru je to druhá možnost.

Epochové vyučování a epochové sešity je pro nás sporné specifikum. Z výzkumu je patrné, že jako méně vhodné se jeví pro žáky s mentálním postižením. Díky výuce v epochách může u těchto žáků docházet k většímu zapomínání probrané látky a tak je potřeba určitě samostatnosti pro tvorbu epochových sešitů, které dále žákovi slouží jako učebnice. U ostatních druhů postižení se nám toto specifikum jeví jako vhodná alternativa ke klasickému typu výuky.

Třídní učitel od 1. – 9. třídy je podle výzkumného šetření vhodné specifikum. Žáci se nesetkávají pouze s jedním učitelem, učí je i další oborový učitelé, proto u nich nedochází k nedostatku dospělých vzorů. Komplikovanější situace může být pro učitele na prvním stupni základní školy, zvláště pak v období 1. – 3. třídy, kdy dle výsledků dochází k větší fixaci na osobu třídního učitele nebo asistenta. V naší praxi jsme se s touto situací setkávali i u žáků bez postižení.

Spolupráce s rodiči je posledním specifikem, kterým jsme se v naší práci zabývali. Toto specifikum je pro integrované žáky vhodné, jelikož rodiče mají každý měsíc třídní schůzky, kdy se můžou dozvědět o posunech svého dítěte. Je to podle nás daleko přínosnější než setkávání na běžné škole, kdy třídní schůzky jsou 2 – 3x za celý školní rok. Také spolupráce rodičů na různých slavnostech je z naší praxe přínosná, protože zde může docházet k navázání hlubšího kontaktu mezi jednotlivými rodiči, což pak usnadňuje socializaci integrované žáka tím, že chodí na návštěvy ke spolužákům či spolužáci k němu,...

Shrneme-li výsledky obou hlavních výzkumných otázek a všech podotázek, máme před sebou daleko více kladů než záporů pro integrování žák se speciálními vzdělávacími potřebami.

Závěr

Cílem této práce bylo zmapování situace v českých waldorfských školách v oblasti integrování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poté dále určení vhodnosti či nevhodnosti vybraných specifík waldorfského školství pro vzdělávání integrovaných žáků.

V České republice existuje deset relevantních waldorfských škol, které jsme svým výzkumem oslovili. Šest škol s námi bylo v komunikaci ústící k tomuto výzkumu. Z toho jedna škola odpověděla, že integrovaného žáka nemá.

Ze zbývajících pěti škol se do našeho výzkumu zapojilo 13 učitelů, kteří mají ve své třídě integrovaného žáka. Z vyhodnocených odpovědí vyplynulo, že v naprosté většině případů vnímají třídní učitelé specifika waldorfského školství (slovní hodnocení, epochové vyučování a epochové sešity, jeden třídní učitel od 1. – 9. třídy, spolupráce s rodiči) pro práci s integrovanými žáky jako vhodná a usnadňující jim práci. Jako spornou můžeme brát oblast epochového vzdělávání, kdy se pro žáky s mentálním postižením jeví jako méně vhodné specifikum, protože žáci potřebují neustálé procvičování probraného učiva, což u epochového vyučování bývá problematické.

Integrace na waldorfských školách bude dále pokračovat, ale je důležité, aby si waldorfské školy udržely svůj post alternativy k běžnému školství. V praxi se setkáváme s jevem, kdy je waldorfská škola rodičům žáků se vzdělávacími problémy doporučována pedagogicko psychologickými poradnami, což může ve veřejnosti vzbuzovat názor, že se jedná o alternativu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, že není primárně pro žáky bez postižení. Z našeho výzkumu opravdu vyplývá, že metody uplatňované ve waldorfském školství jsou pro studenty se vzdělávacími potřebami vhodné a učitelé je hodnotí jako pomoc při práci s těmito studenty.

Pro další prohloubení problematiky integrace ve waldorfském školství je potřeba se zabývat jednotlivými výše uvedenými specifiky, jako samostatným tématem výzkumu. Validitě výzkumu by také jistě prospělo vyšší procento zapojených waldorfských škol

v ČR. S polovinou zapojených škol totiž nemůžeme výsledky vztahovat jako obecně platné.

Seznam zdrojů

- CARLGREN, F. *Výchova ke svobodě : pedagogika Rudolfa Steinera : obrazy a zprávy ze světového hnutí svobodných waldorfských škol*. 1. vydání. Praha : Baltazar, 1991. ISBN 80-90030-72-6.
- GRECMANOVÁ, H., URBANOVSKÁ, E. *Waldorfská škola*. Vydání 1. Olomouc : Hanex, 1996. ISBN 80-85753-09-6.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. 1. vydání. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- MAŇÁK, J. *Alternativní metody a postupy*. 1. vydání. Brno : Masarykova univerzita, 1997. ISBN 80-21015-49-7.
- Mezinárodní klasifikace nemocí – 10. revize. Duševní poruchy a poruchy chování*. 3. vydání. Praha : Psychiatrické centrum Praha, 2006. ISBN 80-85121-11-5.
- LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky : dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vydání. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. Vydání 1. Olomouc : Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-24411-54-7
- PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
- POL, M. *Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?* Vydání 1. Brno : Masarykova univerzita, 1995. ISBN 80-210-1097-5.
- PRŮCHA, J. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vydání 1. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-584-9.
- PRŮCHA, J. *Pedagogický slovník*. 4. aktualizované vydání. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.
- RÝDL, K. *Alternativní pedagogická hnutí v současné společnosti*. Vydání 1. Brno : Karel Rýdl, 1994. ISBN 80-900035-8-3.
- SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Vydání 1. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SMOLKOVÁ, T. *Dítě v úctě přijmout. Vzdělávací program waldorfské mateřské školy*. Vydání 1. Praha : Maitrea, 2007. ISBN 80-903761-2-6.

SPOLEČNÝ PROJEKT PEDAGOGICKÉ SEKCE PŘI GOETHEANU A VÝZKUMNÉHO PEDAGOGICKÉHO PRACOVIŠTĚ PŘI SVAZU SVOBODNÝCH WALDORFSKÝCH ŠKOL. *Utváření výuky v 1. až 8. třídě waldorfské školy*. Vydání 1. Ostrava : Pedagogická fakulta Ostrava, 1998. ISBN 80-7042-167-3

STEINER, R. *Heilpädagogischer Kurs : 12 Vorträge*. Dornach : Rudolf Steiner, 1990. ISBN 3-7274-6730-4.

SVOBODOVÁ, J. *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno : Paido, 1996. ISBN 80-85931-19-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Vydání 4 rozšířené a přepracované. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-414-4.

VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školské integrace*. Vydání 1. Olomouc : UP, 2003. ISBN 80-24406-98-5.

VALENTA, M. *Waldorfská pedagogika a jiné alternativy*. Vydání 1. Olomouc : Univerzita Palackého, 1993. ISBN 8é-7067-274-9.

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

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

Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

ZELINA, M. *Alternatívne školstvo: alternatívne školy, alternatívna pedagogika, alternatívne pedagogické koncepcie a smery*. Vydání 1. Bratislava : Iris, 2000. ISBN 80-88778-98-0.

Alternativní školy [online] [cit. 9., 10. února 2011]

Dostupné na World Wide Web:

www.alternativniskoly.cz

Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR [online], [cit. 9. března 2011]

Dostupné na World Wide Web:

www.ippp.cz

Rámcový vzdělávací plán pro základní vzdělání. [online]. 2007, [cit. 9.3.2011].

Dostupné na World Wide Web:

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

Seznam příloh

Příloha č. 1 Dotazník použitý při výzkumu

Příloha č. 2 Tabulka kontaktů

Příloha číslo 1

Dobrý den,

Jmenuji se Kristína Literová a jsem studentkou 2. ročníku navazujícího magisterského studia Speciální pedagogiky na Univerzitě Palackého v Olomouci.

Zároveň od dubna 2009 pracuji jako asistentka pedagoga na Waldorfské základní a mateřské škole Olomouc s.r.o. Proto jsem si zvolila téma mé diplomové práce, které spojuje studovaný obor a pedagogiku, která mě zajímá – Waldorfská pedagogika ve vzdělávání lidí s postižením.

Dovoluji si Vás poprosit o vyplnění následujícího dotazníku. Dotazník bude nadále anonymně zpracován a bude výhradně sloužit pro mou diplomovou práci.

Pokud budete mít zájem, mohu Vám výsledky svého šetření zaslat.

Odpověď prosím označte (jinou barvou, tučně, kurzívou nebo podtržením) nebo dopište.

Prosím o zaslání dotazníku zpět do 31.1.2011 na emailovou adresu:

tinka@os-atmosfera.net.

Předem děkuji za Váš čas i ochotu k vyplnění dotazníku.

Pozice ve třídě (vybranou odpověď zvýrazněte):

Třídní učitel / Asistent pedagoga

Třída:.....

Druh postižení u integrovaného žáka (vybranou odpověď zvýrazněte):

- Mentální postižení
- Tělesné postižení
- Smyslové postižení
- Porucha autistického spektra / Aspergerův syndrom
- Kombinované postižení (uved'te prosím kombinaci postižení)

.....
.....

Věk integrovaného žáka.....

Oblast slovního hodnocení

1. Jakými způsoby sdělujete integrovanému žákovi hodnocení jeho výkonu?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

2. Považujete slovní hodnocení za adekvátní způsob hodnocení integrovaného žáka? (vybranou odpověď zvýrazněte a zdůvodněte)

ANO / NE

.....
.....
.....
.....

3. Jaké klady či zápory vidíte v užívání slovního hodnocení u integrovaných žáků?

KLADY.....
.....
.....
.....

ZÁPORY.....
.....
.....
.....

4. Jaké máte zkušenosti s pochopením slovního hodnocení u integrovaných žáků?

.....
.....
.....
.....
.....

5. Zjišťujete pochopení slovního hodnocení u integrovaných žáků?
(vybranou odpověď zvýrazněte a zdůvodněte)

ANO / NE

.....
.....
.....

6. Co děláte proto, aby integrovaný žák rozuměl slovnímu hodnocení?

.....
.....
.....
.....

7. Modifikujete slovní hodnocení integrovaného žáka oproti hodnocení žáků bez postižení? (vybranou odpověď zvýrazněte)

- ANO (jak?)

.....
.....
.....

- NE

8. Využíváte při práci s integrovaným žákem i jiné než slovní hodnocení?
(Vybranou odpověď zvýrazněte a zdůvodněte)

ANO / NE

.....
.....
.....

Oblast epochových sešitů

9. Plánovaně modifikujete obsah zápisu do sešitů u integrovaných žáků?

(vybranou odpověď zvýrazněte)

- ANO (jak a proč?)

.....
.....
.....
.....

- NE

10. Stačí všechny Vámi podnikané kroky k tomu, aby si integrovaný žák vyrobil plnohodnotný sešit, který mu může sloužit i jako učebnice?

(vybranou odpověď zvýrazněte)

- ANO
- NE

Oblast jednoho třídního učitele od 1. – 9. třídy

11. Zaznamenali jste u integrovaných žáků nějaké problémy při interakci s jinými učiteli než se svým třídním učitelem? (Vybranou odpověď zvýrazněte)

- ANO (jaké?)

.....
.....
.....
.....

- NE

12. Vnímáte u integrovaných žáků větší vazbu na osobu třídního učitele než u žáků bez postižení? (Vybranou odpověď zvýrazněte)

- ANO (v čem?)

.....
.....
.....
.....

- NE

13. Můžou podle Vás žáci pocítovat nedostatek dospělých vzorů, když je provádí jeden třídní učitel po celou dobu základní školní docházky?
(Vybranou odpověď zvýrazněte a zdůvodněte)

ANO / NE

.....
.....
.....
.....

Oblast epochového vyučování

14. Jaké vidíte klady a zápory v epochovém vyučování u integrovaných žáků?

KLADY:.....
.....
.....
.....

ZÁPORY.....
.....
.....
.....

15. Jaké podnikáte kroky, aby nedocházelo u integrovaných žáků k většímu zapomínání probrané látky mezi jednotlivými epochami stejného zaměření?

.....
.....
.....
.....
.....

16. Máte vystavění epochy upravené zvlášť/jinak pro integrované žáky než pro žáky bez postižení? (Vybranou odpověď zvýrazněte a zdůvodněte)

ANO / NE

.....
.....
.....
.....

17. Pozorujete snazší zapamatování probírané látky díky rytmickým částím epochy? (Vybranou odpověď zvýrazněte)

- ANO (uveďte příklad)

.....
.....
.....
.....
.....

- NE

Oblast spolupráce s rodiči

18. Z jakých důvodů podle Vás dávají rodiče integrovaného žáka své děti na Vaši školu?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

19. Cítíte ze strany rodičů integrovaných žáků, že se spoléhají ve vzdělávacích procesech na to, že jste „jiná“/alternativní škola? (Vybranou odpověď zvýrazněte)

- ANO (zdůvodněte)

.....
.....
.....
.....

- NE

20. Vnímáte rozdíl v zapojení se rodičů integrovaných žáků do školního dění než u rodičů žáků bez postižení? (Vybranou odpověď zvýrazněte)

- ANO (zdůvodněte)

.....
.....
.....
.....

- NE

Příloha číslo 2

Název	Kontaktní osoba	Adresa	Telefon	E-mail	Webové stránky
Waldorfská základní škola a mateřská škola Brno	Tomáš Jedlička	Plovdivská 8, 616 00 Brno	511 118 311 731 543 396	wskola@waldorf-brno.cz	http://www.waldorf-brno.cz
Základní škola waldorfská a mateřská škola České Budějovice o.p.s.	Mgr. Milena Vlčková	M. Chlajna 23, 370 05 České Budějovice	725 071 243	skola@waldorfcz.cz	www.waldorfcz.cz
Waldorfská základní škola a mateřská škola Olomouc, s. r. o.		Rožňavská 21, 779 00 Olomouc	777 850 488	manager@waldorfskaskola.cz	http://waldorfolomouc.cz
Zš waldorfská Ostrava	Ing. Lubica Havelková	Gen. Píky 13 B/3295, 70200 Ostrava	597 578 540 597 578 539	skola@zswaldorfostrava.cz	http://www.zswaldorfostrava.cz/
Základní škola Waldorfská Pardubice		Gorkého 867, 530 02 Pardubice	466 412 080 776 078 125	pce.waldorf@wo.cz	http://www.waldorfpardubice.cz/cz/uvod/
Základní škola Svobodná a Mateřská škola Písek	Mgr. Ilona Šťastná	dr. M. Horákové 1720	382 214 815	info@zssvobodna.cz	http://www.zssvobodna.cz/
Základní škola waldorfská, Praha 5 - Jinonice	Ing. Pavel Seleši	Butovická 228/9	251 001 101	posta@waldorfjinonice.cz	http://www.waldorfjinonice.cz/
Základní škola Dědina	Mojmír Dunděra	Žukovského 6/580, 161 00 Praha 6 - Dědina	235 355 185	dundera@zsdedina.cz	http://www.crea.cz/wzs-dedina/
Waldorfská škola Příbram	Mgr. Rostislav Řiško	Hornická 327, 261 01, Příbram II	318 623 306 318 695 339 318 696 279	vancatova@waldorf.pb.cz	http://waldorf.pb.cz/
Waldorfská škola Semily	Ing. Petra Musilová	Tyršova 485, 513 01 Semily	481 624 168 732 736 862	info@waldorf.semily.cz	http://www.waldorf-semily.cz/web/prehled/

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Kristína Literová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Petra Jurkovičová Ph.D
Rok obhajoby:	2011

Název práce:	Alternativní školství ve vzdělávání lidí s postižením
Název v angličtině:	Alternative education system in education of people with handicap.
Anotace práce:	<p>Diplomová práce Alternativní školství ve vzdělávání lidí s postižením je zaměřena na problematiku integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na waldorfských školách.</p> <p>Cílem práce je podat přehled o vybraných specifických oblastech waldorfské pedagogiky a jejich vhodnosti či nevhodnosti pro integrované žáky.</p> <p>Práce je rozdělena do sedmi kapitol.</p>
Klíčová slova:	žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, alternativní školství, waldorfská pedagogika, Camphillské hnutí,
Anotace v angličtině:	<p>Diploma. thesis Alternative education system in education of people with handicap foccuses on problems of integration of students with special educational needs into waldrof school.</p> <p>The aim of the paper is to give a survey about choosen specific area sof waldorf pedagogy and theirs aptitude or inaptitude for integrtrted students.</p>
Klíčová slova v angličtině:	student with special education need, alterantive education system, waldorf education, Camphill comunity
Přílohy vázané v práci:	<p>Příloha č. 1 Dotazník posílaný pedagogickým pracovníkům waldorfských škol</p> <p>Příloha č 2 Tabulka kontaktů</p>
Rozsah práce:	119
Jazyk práce:	Český jazyk