



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Vypracovala: Jana Divišová

Vedoucí práce: PhDr., Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2014



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a psychologie

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

TŘÍDA HANDICAPOVANÝCH DĚTÍ VERSUS TŘÍDA DĚTÍ BEZ HANDICAPU

THE CLASS OF HANDICAPPED CHILDREN VERSUS THE CLASS OF CHILDREN WITHOUT
DISABILITY

Jméno studenta: Jana Divišová

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Sociální pedagogika

Vedoucí bakalářské práce: PhDr., Marta Franclová, Ph.D.

České Budějovice 2014

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že předkládanou bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně, pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § č. 111/1998 Sb., v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG, provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích, na jejich internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby stejnou elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů, práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz, provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 12.03.2014

.....

Poděkování

Za vedení, pomoc a podporu při tvorbě této bakalářské práce děkuji PhDr. Martě Franclové, Ph.D., paní ředitelce Mgr. Kamile Viktorové a paní učitelce Mgr. Pechačové, za poskytnutí prostoru pro výzkum. Současně děkuji za tutéž pomoc a součinnost panu řediteli Mgr. Faflíkovi a panu učiteli Mgr. Vachovi ze ZŠ Veselí nad Lužnicí.

Jana Divišová

ANOTACE

Cílem této práce je provedení výzkumu, v jakém se v současné době nachází stav edukace učitelů handicapovaných dětí a učitelů dětí bez handicapu. Hlavní oblastí je rozbor zjištěných odlišností edukace v pojetí v sociálním klimatu třídy s žáky s handicapem a třídy s žáky bez jakéhokoli omezení. Zjišťovat budeme, jakou péči věnují učitelé rozvoji a kultivaci postojů a hodnot u svých žáků, jaký důraz kladou dále u žáků osvojení si schopností jednat, být ve společnosti ostatních a být, tři ze čtyř pilířů výchovy a vzdělávání pro 21. století (Delors 1996).

KLÍČOVÁ SLOVA

handicap, speciální třída, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, klima školní třídy, vzdělávání, edukace (vzdělávání).

ABSTRACT

The aim of the work is to find out how education of teachers of handicapped children differs from education of teachers of children without handicap, to find out how these potential differences in concept and emphasis are reflected in social climate of classes. We will be finding out what care teachers devote to development and cultivation of attitude and values of their pupils as well what emphasis teachers give to the learning to do, to be together, to be – the three of the four pillars of upbringing and education for the 21st century (Delors 1996).

KEY WORDS

handicap, special class, child with special educational needs, climate of school class, education

Obsah

Úvod	9
I. TEORETICKÁ ČÁST	10
1 Současné pojetí výchovy a vzdělávání	10
1.1 Národní program vzdělávání	10
1.2 Pilíře vzdělávání	11
1.3 Cíle základního vzdělávání	12
2 Třídní klima	14
2.1 Organizační formy výuky a klima třídy	17
2.2 Učitel jako hlavní tvůrce klimatu	19
2.3 Žák	21
2.4 Vztahy mezi žáky	21
2.5 Komunikace ve třídě	22
2.6 Hodnocení	24
2.7 Kázeň	25
3 Edukace osob s mentálním postižením	27
3.1 Základní škola speciální	27
3.2 Žáci s mentální retardací	28
3.4 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami	29
3.5 Intelektové poznávací funkce	29
3.6 Myšlenkové operace	29
3.7 Pozornost	30
3.8 Paměť	31
3.9 Fatické funkce	32
3.10 Adaptabilita a sociabilita	33
3.11 Konace a aspirace	34
II. PRAKTICKÁ ČÁST	36
1 Cíl výzkumu	36
2 Rozdělení výzkumných metod	37
2.1 Kvalitativní a kvantitativní metoda	37
2.2 Zvolené metody výzkumné práce	38
2.3 Pozorování	38
2.4 Metoda MCI	38
2.5 Kazuistika, případové studie	40

3 Charakteristika Škol	41
3.1 Mateřská škola, základní škola speciální a praktická škola Diakonie ČCE Rolnička Soběslav..	41
3.2 1. základní škola Veselí nad Lužnicí - Blatské sídliště	43
4 Sběr dat	45
4.1 Sběr dat ve Veselí nad Lužnicí	45
4.2 Sběr dat v Rolničce	46
5 Výsledky šetření.....	47
5.1 Dotazníková metoda MCI	47
5.2 Pozorování	52
5.3 Kazuistiky	59
6 Shrnutí výsledků	63
7 Závěr	64
Seznam použité literatury:	67
Seznam příloh	70

Úvod

Pedagogická práce a vzdělávání na základních školách patří mezi často diskutovaná témata. Výchovně vzdělávací práce je v mnoha ohledech velice zodpovědná a záslužná činnost, jenž si zaslouží nejen odbornou pozornost. Jedním z kritérií ovlivňujících edukační činnost je edukační prostředí. Velmi důležitým faktorem jsou samotní žáci. Zdůrazňujeme je záměrně s ohledem na to, že chceme popsat edukační realitu mentálně postižených dětí a edukační realitu dětí bez handicapu.

Věnovat se budeme klimatu dětí na základní škole a na základní škole speciální. Pokusíme se porovnat takto postavené třídy. Konkrétně budeme srovnávat 4. třídu základní školy speciální a 4. třídu základní školy. Toto téma je zajímavé vzhledem k velmi odlišnému způsobu výuky, a to s ohledem na schopnost edukace dětí ve zmiňovaných třídách. Třídy jsou vybrány na základě jednoho kritéria. Tímto kritériem je skutečnost, že ve třídě vyučuje pouze jeden učitel. On je významný tvůrce klimatu a vzhledem k času, který tráví s žáky, se úzké vztahy mezi nimi podílejí na klimatu ve třídě.

V bakalářské práci bude zmíněno současné pojetí výchovy a vzdělání na obecné úrovni. Popsáno třídní klima, které v teoretické části bude více rozebráno a věnována pozornost tomu, jak působí na účastníky edukačního procesu. Vymezeny budou tvůrci klimatu.

V další části teoretické pasáže se zaměříme na bližší specifikace mentálně postižených dětí.

V praktické části budou prezentovány výsledky výzkumu, který je zaměřen na rozdíly v klimatu tříd.

Mým skromným přáním je přispět k odhalení nových informací pro učitele zmiňovaných tříd, ve kterých jsem s jejich dovolením prováděla výzkum.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 Současné pojetí výchovy a vzdělávání

1.1 Národní program vzdělávání

Národní program rozvoje vzdělávání v České republice vznikl na základě usnesení vlády České republiky č.277 ze dne 7. dubna 1999, která v něm – v návaznosti na programové prohlášení v červenci 1998 - schválila hlavní cíle vzdělávací politiky (Bílá kniha 2001, s.7). Vznikla tak koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v České republice. Tento dokument je obecně přijatý rámeček vzdělávací politiky a jasně vymezených střednědobých a dlouhodobých záměrů, které mají být veřejně vyhlášeny v závazné podobě, tedy tzv. Bílé knihy.

Bílá kniha vymezuje systémový projekt formující myšlenková východiska, obecné směry a rozvojové programy, které mají být směrodatné pro vývoj vzdělávací soustavy ve střednědobém horizontu (Bílá kniha 2001, s. 7).

Dle tohoto dokumentu je úlohou školy co nejlépe realizovat vzdělávací cíle, které si v rámci pravidel předepsaných státem sama stanoví. Tyto pravidla jsou formulovaná ve školském zákoně, který zavádí systém více úrovní vzdělávacích programů.

Nejvyšší úrovní tohoto systému je státní program vzdělávání (národní kurikulum). Tento program zpracovává MŠMT. Program se zaměřuje na obecné cíle vzdělávání a obecné, klíčové kompetence zaměřené zejména na osobnostní rozvoj a výchovu žáka a na jeho přípravu na další vzdělávání či vstup do praxe. Definiuje oblasti a obsahy vzdělání, které jsou zásadní pro dosahování vzdělávacích cílů a kompetencí absolventů (Bílá kniha 2001, s. 37).

Další úroveň kurikulárních dokumentů je rámcový vzdělávací program. Je tvořen opět centrálně a definuje obecně závazné požadavky pro jednotlivé stupně a obory vzdělání, vymezuje rámeček pro návrh učebních plánů a formují pravidla pro tvorbu školních vzdělávacích programů.

Poslední úroveň jsou školní vzdělávací programy. Tyto školní vzdělávací programy si školy vypracovávají sami, a to podle podmínek, záměrů a plánů konkrétních škol. Tímto vzrůstá jistá autonomie škol a tím i uplatnění tvůrčího potenciálu učitelů. Vyrůstá flexibilita vzdělávacích systémů a je zde prostor pro vyšší efektivitu vzdělávání.

Při tvorbě rámcových vzdělávacích plánů a školních vzdělávacích plánů je uplatňováno nové pojetí kurikula a to vychází z nové úlohy škol poskytovat systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat Informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe (Bílá kniha 2001, s. 38).

Snahou bude vyváženost poznatkového základu kurikula, rozvoje kompetencí i osvojování postojů a hodnot. Dochází k provázanosti mezi cíli, obsahem vzdělávání a kompetencemi s důrazem na získávání klíčových kompetencí (Bílá kniha 2001, s. 38).

1.2 Pilíře vzdělávání

Vzdělávání směřuje k aktivnímu konání, zaměřenému k cílům z oblasti kognitivní, konativní, sociální i osobnostně rozvíjející. Jejich definování ve Zprávě Mezinárodní komise UNESCO-Delorsovy cíle (Kosíková 2011, s. 19).

Oblast kognitivní – učit se poznat

Tento požadavek klade nároky na osvojování v oblasti poznatků a informací a jejich předání, zprostředkování žákům. Poznávací proces by měl být propojován s využitím zkušeností a rozvíjením dovednosti učit se rozlišovat významy a souvislosti nových obsahů a hodnot.

Oblast konativní – učit se jednat

Nejde jen osvojení poznávacích procesů, ale i o jejich využitelnost v praxi. Požadavek učit se jednat obsahuje ale i požadavek tvořivě zasahovat do prostředí, které žáky obklopuje, vyrovnávat se s různými situacemi a problémy. Jedinci se musejí naučit správně rozhodovat, tvořivě přistupovat k řešení problémů, rozvíjet metakognici.

Oblast sociální – učit se žít společně

Předcházející cíle by nemohly být naplňovány, pokud by vzdělávací proces nevedl jedince ke schopnosti spolupracovat s ostatními, respektovat názory druhých, týmově přemýšlet, učit se zodpovědnosti za sebe i za druhé, zaměřovat pozornost k takovým sociálním dovednostem, jako je argumentace, naslouchání, kooperace, umění žít a rozumět si s ostatními. Vzdělávání směřuje k tomu, aby se žáci odpovědně a s úctou chovali k ostatním, aby respektovali identitu jiných, aby oprostili od předsudků.

Oblast osobnostně rozvíjející – učit se být

Učit se být ve smyslu utváření a rozvíjení vlastní osobnosti v návaznosti na tři předcházející požadavky – musí přispívat k všestrannému rozvoji každého jedince, musí rozvíjet jedince v oblasti myšlení a citů, hodnot, postojů i osobní odpovědnosti. Musí jedinci umožnit: “řešit své vlastní problémy, činit svá vlastní rozhodnutí a nést odpovědnost sám za sebe.” Vzdělávání směřuje k prohlubování dovedností potřebných k sebereflexi, sebepoznání, sebehodnocení, k rozvoji kreativity a imaginace, ke kultivaci emočního prožívání (Kosíková 2011, s. 19-20).

Rozvíjení dětské osobnosti ve škole je založeno na jeho vzdělávání v nejširším významu tohoto slova. Smyslem vzdělávání je pomoci dítěti k chápání současného světa, k porozumění kultuře a dorozumění mezi lidmi. Klíčovým pojmem je pochopení, porozumění smyslu věcí a dějů. Vzdělávání je chápáno jako uvádění do poznání, zprostředkování společenských hodnot, jako kultivace sociálních vztahů, emocionálních, mravních, estetických i tělesných kvalit dítěte apod. Humanistická orientace škol znamená jiné dominanty v hierarchii cílů vzdělávání – důraz je kladen na postoje, hodnoty, dovednosti, osobnostní vlastnosti. Vědomosti jsou chápány jako důležitý nástroj k orientaci v různých situacích, k řešení problémů a k dalšímu poznání.

Těžištěm humanizace školy a školního vzdělání je výrazné zesílení antropologické orientace, zvýšený zřetel k dítěti, k jeho potřebám, zájmům a možnostem rozvoje. Tento výrazný obrat k dítěti bývá označován jako pedocentrismus nové generace (HELUZ 2003), jehož ústředním pojmem je „škola/vzdělávání orientované na dítě/žáka“ (child-centered education), „zaměřené na podporu individuality, potřeb a zájmů dítěte/žáka, zaměřené na osobnostní rozvoj dítěte/žáka“. Humanistická orientace svou vírou ve schopnosti dítěte a možnosti jeho zdokonalování a sebezdokonalování představuje optimistickou výchovnou pozici (Spilková, 2005, s. 34).

1.3 Cíle základního vzdělávání

Základní vzdělávání má žákům pomoci utvářet a postupně rozvíjet klíčové kompetence a poskytnout spolehlivý základ všeobecného vzdělání orientovaného zejména na situace blízké životu a na praktické jednání. V základním vzdělávání se proto usiluje o naplňování těchto cílů:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svěbytné, 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, prostředí i k přírodě*
- *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*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci (RVP ZŠ 2007).*

RVP ZŠ (2005) uvádí jako klíčové kompetence žáka základní školy – *Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti.*

2 Třídní klima

Třídním klimatem rozumíme souhrn vzájemného působení všech zúčastněných na sebe navzájem, přičemž všichni toto působení vnímají a cítí. Vzhledem k individualizaci, určité socializaci, psychické vyzrálosti každého jedince, který působí na klima určitého souboru jedinců, nelze vytvořit stejné klima v různých skupinách. Vždy je to jedinečné a neopakovatelné klima, které obsahuje několik faktorů a ty se na atmosféře podílejí spolu s jedinci dané skupiny. Mezi takové faktory patří také prostředí, ve kterém se skupina nachází (Lašek, 2007).

Snaha nalézt rovnováhu mezi důrazem na cíle, obsahy a výsledky na jedné straně a na podmínky a procesy školního vzdělávání na straně druhé je v kontextu našeho školství velmi důležitá. Péče o kvalitní klima školy jako důležitou determinantu kultury školy je dnes celosvětově považována za jeden z klíčů znaků koncepce tzv. dobré, kvalitní, efektivní školy (KYRIACOU 1996, SCHEERENS a BLUMMELHUIS 1996, SPILKOVÁ 2001) (Spilková, 2005, s. 24).

Lašek (2007) chápe termín prostředí z hlediska umístění školy (region, město, venkov), jak z architektonického hlediska a ergonomického hlediska (školní nábytek, vybavení), ale také z hygienického hlediska (osvětlení, vytápění) a v neposlední řadě i stupněm vzdělávání a typem školy (základní, střední škola, vysoká, učiliště atd.).

Klima třídy Lašek definoval jako *trvalejší sociální a emocionální naladění žáků ve třídě, které tvoří a prožívají učitelé a žáci v interakci* (Lašek, 2007, s. 40).

Lašek používá termín atmosféra, kterou popisuje jako krátkodobé naladění třídy. Toto ladění je ovlivněno sociálně a emočně v průběhu například písemné práce, zkoušení, jedné hodiny. *Jedná se o emočně vypjatější a variabilnější situace, ve které širší klima může a nemusí působit: např. celoroční klima třídy, charakterizované kooperací, nemusí při individuálním zkoušení na žáky působit a jejich individuální výkony mohou být naopak motivovány spíše soutěživostí* (Lašek, 2007, s. 40).

Lašek upozorňuje na originalitu každé sociální skupiny, tedy třídy. Klima v této skupině ovlivňují determinanty jako zvláštnosti školy, zvláštnosti vyučovacích předmětů, zvláštnosti učitelů, zvláštnosti školních tříd, zvláštnosti žáků.

Klima třídy chápeme jako komplex zahrnující kvalitu interpersonálních vztahů, komunikace a interakce mezi učitelem a žáky ve třídě, dlouhodobější sociálně- emocionální naladění a relativně ustálené způsoby jednání, které jsou založeny na implicitních či explicitních hodnotách a pravidlech života ve třídě (Spilková, 2005, s. 58).

Spilková kvalitní klima rozděluje do základních dimenzí takto:

- *emocionální: pohoda, důvěra, bezpečí, jistota, radost*
- *sociální: otevřenost, vstřícnost, vzájemný respekt a porozumění, úcta, ohleduplnost, tolerance, spolupráce*
- *pracovního: dotahování činností a úkolů do konce, důslednost (Spilková, 2005, s. 58)*

Třídní klima je souhrn subjektivních hodnocení a sebehodnocení vnímání, prožitků, emocí a vzájemného působení všech účastníků, které v nich jako spoluvůrcích a konzumentech vyvolávají edukační i jiné činnosti v daném prostředí (Čapek 2010, s. 13).

Při tvorbě klimatu hraje roli prostředí, ve kterém se žáci a učitel nachází, tedy třída a škola. Pokud učebna a škola působí příjemným a esteticky přijatelným dojmem, jsou žáci i učitel mnohem více uvolnění a soustředění na práci. Je několik důležitých prvků, které hrají roli v tom, jak se žáci i učitel ve třídě cítí. Mezi tyto prvky patří jak řešení učebny, rozmístění nábytku, tak také osvětlení, vytápění, dostatek světla. Důležité je i estetické zvládnutí prostoru, ve kterém se třída nachází. Je vhodné třídu vyzdobit výtvary (například výkresy) žáků, kteří se tím podílejí na celkovém vzhledu třídy a tím pádem se jako spoluvůrci lépe ztotožní s prostředím, toto platí hlavně o nižších ročnících základní školy. Nástěnky s různými úkoly a soutěžemi jsou vhodné v ročnících vyšších. Je mnoho škol, které dovolují svým žákům vymalovat si třídu podle své vlastní představy. Žáci se tak významně podílejí na celkové atmosféře učebny a tedy i na klimatu ve třídě, což popisuje Čapek (2010).

Třídní klima je závislé na spolupráci učitele a žácích, jejich pozitivním a negativním prožívání života ve třídě vzájemně se sebou, ale i spolupráci s učitelem. Dobré klima je tedy výsledkem dobrých vztahů ve třídě. Dle Čapka (2010) je cílem učitele vytvořit ve třídě tzv. Suportivní klima. Suportivní klima má několik znaků, které napomáhají k pozitivním vztahům ve třídě. Podle C.Fox-Belhelaa F.O.Connora (2000), jak uvádí Čapek (2010), se jedná o tyto složky, které mají vliv na klima ve třídách:

- *Podpora od učitele a spolužáků posiluje chuť hledat a objevovat nové věci, nebát se chybovat a těžit z úspěchů, tak i neúspěchů při edukační činnosti.*
- *Pořádek, smysluplně vymezená pravidla, jak se mají žáci chovat, viditelná a důsledná snaha o jejich zachování.*
- *Účast, jež znamená pro žáky a studenty příležitost ke komunikaci (včetně svobodného kladení otázek a tázání se po smyslu činnosti), realizování aktivit, které umožňují zapojení, participaci žáků na rozhodování apod.*
- *Standards, jasně definovaný soubor norem, jakých cílů by měl každý dosáhnout, ovšem nikoliv striktně výkonnostních, nýbrž zejména postojových.*
- *Účelnost, která zdůrazňuje užitečnost a užitnost vzdělávání, jasný a nezkalený smysl té které aktivity nebo učiva.*
- *Odpovědnost, tento rys vyjadřuje osobní pocit odpovědnosti za vlastní vzdělání, tedy plnění úkolů.*
- *Zájem o vzdělání a jeho podpora patří mezi základní cíle práce učitele. Lze jej prohlubovat různými způsoby včetně popularizace vlastního předmětu.*
- *Očekávání úspěchu je výrazné a veřejně deklarované očekávání, že žák nebo třída dosáhne úspěchů, je schopen dobře plnit zadané úkoly a v budoucnosti i překonat své hranice.*
- *Nestrannost, pak deklaruje absenci zvýhodňování, nadržování a nespravedlnosti a jasnou souvislost mezi dobře odvedenou prací ve třídě a odměnou.*
- *Bezpečnost vypovídá o neexistenci psychického nebo fyzického násilí a jiných stresujících faktorů, stejně jako znalost způsobů, jak podobné situace řešit.*
- *Prostředí, kterým je myšleno čisté, příjemné, zajímavé, komfortní prostředí třídy (školy) (Čapek 2010, s. 14).*

Velkou měrou ovlivňuje klima inkluzivní vzdělávání, a to v pozitivním slova smyslu. Inkluzivní vzdělávání vychází z celostního pojetí člověka. Zahrnuje zde složku biologickou, psychickou sociální. Podle Spilkové (2005, s. 35) *inkluzivní vzdělávání znamená spravedlivý rovný přístup ke vzdělávacím příležitostem pro všechny děti bez rozdílu (alespoň na úrovni základního vzdělávání), bez předčasné selekce a segregace. Klade se důraz na solidaritu, pospolitost, na spolupráci a vzájemnou pomoc, na spoluúčast na vlastním rozvoji, na autonomní učení, sebeřízení a vlastní odpovědnost prostřednictvím tvorby podnětného učebního prostředí a kvalitních učebních situací. Pojetí inkluze patří k zásadním východiskům proměny školy a vzdělávání. Klíčový význam má pro práci s dětmi se speciálními*

vzdělávacími potřebami (děti s problémy, s handicapem, se sociokulturním znevýhodněním, z rozmanitých národnostních menšin i děti talentované)

Podle Laška (2007) se ne vždy při výchovném působení na žáka akceptuje skutečnost, že toto působení ovlivňuje i určité specifické prostředí třídy. Často je žák vnímán jako izolovaný jedinec bez sociálního kontextu.

Myšlenka, že učení žáků není jen jejich individuální záležitostí, ale že je rovněž ovlivněno sociálně psychologickými faktory, není nová. Sociální klima, které učitel a žáci společně vytvářejí, se projevuje v mnoha rovinách: motivační, výkonové, emocionální, mravní, sociální apod. Klima ovlivňuje efektivitu žákova učení a učitelova vyučování, rozvoj jednotlivců, vývoj třídy jako celku (Mareš, Lašek 1998, 1989, 1992, Lašek 1990, 2007).

2.1 Organizační formy výuky a klima třídy

Organizační formy výuky a jejich využití ve výuce má značný vliv na klima třídy.

Kosíková (2011) je rozdělila do několika forem.

- Hromadná výuka je charakteristická společnou činností v hodinách, činnost je řízená pedagogem a v té musí do jisté míry on zaujímat nadřazenou roli. V tomto postavení a takto vedené hodině má učitel málo prostoru na jinou metodu než je výklad, žáky staví do pasivní role a ti přijímají výklad od učitele. Z časových důvodů je dnes na většině základních škol tato metoda nadřazená před ostatními. Tato metoda má výhody ve srozumitelnosti výuky na cíl a má průhledná a objektivní kritéria pro hodnocení.
- Individuální výuka je založená na plnění individuálních cílů. Je možnost zde brát ohledy na individuální možnosti žáka. Jsou zohledněny na jeho zvláštnosti a je možnost se individuálně zaměřit na rozvíjení jeho slabých stránek a posilovat silné. Hodnocení je normováno individuálně a není brán zřetel na hodnocení ostatních žáků. Důležitým aspektem je samostatná práce, ale není zde interakce se spolužáky a žák se neučí kooperaci ani komunikaci ve skupině.
- Skupinová a kooperativní výuka je práce ve skupinách 5-7 žáků, které mohou být sourodé, ale i nesourodé. Skupinová výuka je zaměřená na spolupráci žáků, kooperaci, komunikaci, společné odpovědnosti, rozvíjí se argumentace, sociální facilitace. Skupinovou výukou se rozvíjí sociální kompetence.

Čapek uvádí, jak důležitou složkou dobře vedené hodiny je motivace žáka. Žáci by měli mít povědomost, proč je pro ně vzdělání důležité, a měli by se chtít učit. Dobrý pedagog umí své žáky motivovat k výkonu. Slouží k tomu tzv. suportivní výukové metody. Čapek (2010, s. 36-37) je rozdělil do několika složek, které jsou součástí suportivní výukové metody.

- *Aktivita znamená aktivování žáků tvořivými, herními nebo situačními činnostmi, podněcování aktivní role žáků a studentů při vzdělávání a podporu kreativity, přiměřenou mírou soutěživosti, smysluplné zapojování všech žáků na různých stupních znalostí a dovedností např. rozdílnou obtížností úkolů apod.*
- *Pozitivní přístup je vyjádřením snahy o prostředí bez obav a strachu přiznat chybu (která je považována za nezbytnou součást procesu učení), pochvala a odměna je převažujícím hodnocením, komunikace ve třídě je přátelská a optimistická, učitel podporuje snahu o splnění úkolů správnou motivací, panuje nestresující a klidná pracovní atmosféra atd.*
- *Svoboda je důležitým rysem pro rozhodování žáků a rozvíjení jejich spoluúčasti a spoluzodpovědnosti za celé vzdělání, prohlubuje legitimitu hledání vlastních řešení a zastávání svých názorů, předpokládá však i respektování druhých a vědomí vlastních práv a povinností. Je nutné respektovat, kde má osobní svoboda hranice a také to vede k poznávání demokratických principů. Důležitá je také nezávislost a volnost při hledání správných řešení a postupů, tedy posilování vlastní cesty.*
- *Individualizace jako jeden ze základních pedagogických principů zdůrazňuje jedinečné charakteristiky osobnosti žáka. V závislosti na temperamentu, různé úrovni schopností a dovedností, rozdílných způsobech učebních stylů, myšlení a dalších individuálních faktorech je třeba volit výukové činnosti a jejich obsah, stejně tak jako hodnocení a poskytování zpětné vazby o celé činnosti.*
- *Kooperace je vyjádřením principu spolupráce (nejen mezi žáky) a tím i dovedností, které tato společná práce přináší – respektování odlišných názorů, dovednost prezentace a argumentace vlastního názoru, podporu pracovních návyků a postojů, zásady jednání, vcítění se do druhých, dovednost poradit, dávat i přijímat pomoc, dovednost objektivně hodnotit i kritiku přijímat. Platí i mezi učiteli, vedením školy a všemi, kteří mohou vzdělávání obohatit.*
- *Decentralizace vyžaduje opuštění od mocenského principu řízení, role vševědoucího a všemocného pedagoga, který se nyní mění na motivátora a podněcovatele žáků, rádce a organizátora činností. Je v zájmu jeho vlastním a hlavně žáků, aby jim (nebo celým*

třídním kolektivům) přenechal v co největší možné míře rozhodování a naslouchal jejich hlasu. Týká se však i vedení školy, které přenechá potřebnou autonomii učitelům, naslouchá žákům a studentům, poskytuje jim možnost vyjádření apod.

- *Zaměřenost na život, praxi a realitu v neposlední řadě zdůrazňuje použitelnost a užitečnost získaných poznatků, vysvětlení žákům proč se učí právě toto a právě takto, preferuje živá témata, blízká praxi namísto abstraktních a nereálných modelů. Podporuje budoucí orientaci ve světě, upozorňuje osobní zkušenost, prožitek a vlastní konstrukci poznání.*

2.2 Učitel jako hlavní tvůrce klimatu

Na počátku žákovy "školní dráhy" je velmi zásadním tvůrcem klimatu učitel. Jeho role později nemizí, pouze mění svou kvalitu. Učitel organizuje a řídí výuku, vytváří pravidla činností ve třídě, pomáhá více či méně žákům, dává úkoly, hodnotí jejich plnění. V tomto období ještě nelze hovořit o tom, že by existovalo silněji působící klima třídy. To se začíná vytvářet až se vznikem sociálních vazeb mezi vrstevníky a především vznikem skupin ve třídě, resp. Třídy jako sociální skupiny (Lašek 2007).

Učitel je hlavně pro mladší žáky vzorem sociálního chování, někteří prvňáčci svou paní učitelku mají rádi jako člena své rodiny. Je proto nanejvýš důležité postupovat ve výukových metodách citlivě a empaticky ke všem žákům ve třídě. Třída je první sociální skupina, kde se postupně tvoří normy a hodnoty a velký význam hraje osobnost učitele.

Jak již bylo zmíněno, spolutvůrce klimatu je učitel. Na jeho postavení, edukačním stylu, osobnostním pojetí a tím i profesní zralostí záleží, jaké klima bude ve třídě převažovat.

Podle Somra(1998) Při tvorbě klimatu hraje roli způsob výuky a působení na žáky.

- *dominantní* způsob prezentace učitele, který je charakteristický použitím nátlaku, poroučení, striktními příkazy a zákazy. Pro vyučujícího nehrají žádnou roli zkušenosti ani názory druhých. Trvá si na svém stanovisku a vynucuje si přesné dodržování jeho pravidel a příkazů. Žáci se většinou takového učitele bojí a vidí v něm pouze diktátora, který není schopen individuálního přístupu. Dominantní chování vyučujícího může být rozděleno do ještě dalších tří kategorií.
- Těmi jsou *dominantní chování s viditelným konfliktem*, což je způsob výuky, který prosazuje pouze vůli učitele, na přání žáků reaguje prosazováním svých záměrů a

přání bez ohledu na žáky. Nerespektuje žádné jiné možnosti, než svou vlastní představu o jednání a chování jak žáků, tak svého (př. způsob výkladu látky). Žáci jsou tímto způsobem edukace frustrováni a tím dochází k nepříjemné atmosféře a negativnímu klimatu ve třídě.

- Dalším *dominantním chováním* je chování *bez viditelného konfliktu*. V této kategorii je tedy vládce opět učitel, který nedá žákům možnost vyjadřovat se, nebo prosazovat svá přání a postoje. Ke konfliktům nedochází z důvodu nesvobody vůbec se vyjadřovat k nějakému tématu či situaci.
- Poslední typ je učitelský přístup s *dominantním chováním s tendencí ke spolupráci*. Tento učitel má tendenci k tomu žáky vyslechnout, ale jejich přání a prosby a postoje toleruje jen do té míry, kdy jemu to zapadá do jeho vlastních představ a hodnot. Žáci jsou vyslechnuti a učitel má vůli ke spolupráci se žáky do té míry, kdy žáci ho naprosto respektují a nezpochybňují jeho rozhodování.
- *integrativní* způsob výuky. Je to chování sociálně otevřené s demokratickými rysy komunikace a nahlížení na problém. Učitel je vyrovnaný ve své výuce a má většinou přirozenou autoritu založenou na přátelském a rovnocenném vztahu k žákům.
- *Integrativní chování bez viditelné spolupráce* je v mnohém podobné chování dominantnímu bez viditelného konfliktu. V tomto případě je aktivním článkem ve třídě stále ještě učitel. Žák se může vyjádřit a zaujímat postoj.
- *Integrativní chování se zřetelně rozpoznatelnou tendencí ke spolupráci* je způsob výuky, kdy učitel zaujímá přátelský a pozitivní postoj k žákovi. Učitel spolupracuje se žáky, pobízí je k aktivnímu jednání a probouzí v nich akci a spolupráci.

Je zřejmé, že způsob chování učitele působí na klima třídy, ale samozřejmě i způsob chování žáků mezi sebou uskutečňuje určitou náladu v kolektivu.

Čapek (2010) podotýká, že rozdělit třídu a žáky v ní na úspěšné a neúspěšné je škodlivé pro všechny zúčastněné. Jeho náhled je naučit děti dívat se na každého jako na jedinečnou a neopakovatelnou bytost se svými silnými a slabými stránkami a vlohami. Učitel by měl žáky vést ke kooperaci tedy k součinnosti a skupinové práci, naučit se vzájemnou podporou a pomocí respektovat jeden druhého. Je důležité dětem ukázat, že rezignovat na maximální egoistický zisk se vyplatí víc. Ukázat dětem, že obětí a rizikem pro společný zisk a práci ve skupině se dá dosáhnout společného cíle a vypíchnout výhody skupinové práce. S tímto tématem souvisí schopnost a umění dobré a kvalitní komunikace.

Podpora přílišné individualistické stimulace dítěte vede k nadměrné kompetici a tím pádem egoistickým cílům a špatné spolupráci s ostatními a tím i špatného zařazování do kolektivu. Kompetice nedovoluje úspěšné navozování kvalitních a stabilních vztahů.

2.3 Žák

Postoj žáka ke svým spolužákům a k učiteli se během jeho školního působení mění, stejně jako se mění charakteristiky celých tříd v jednotlivých obdobích školní docházky a tyto proměnné na sebe vzájemně působí (Čapek2010, s. 20).

Role žáka přináší určitou společenskou prestiž. Prochází různými zátěžovými situacemi a učí se je zvládat a orientovat se v nich. Žák nástupem do školy získává samostatnost a získá zodpovědnost za své chování, kterou musí přijmout.

2.4 Vztahy mezi žáky

Školní třída je první skupinou, která na dítě působí v jiné podobě, než je rodina. Musí se vyrovnat s mnohými sociálními vztahy, které nejsou pro dítě vždy dostatečně čitelné. Tímto se učí je chápat a hledat svou roli ve skupině. Důležitými kritériem jsou zde intelektové a fyzické schopnosti, ale i zralost. S ohledem na dané schopnosti jsou značně znevýhodněni žáci s mentálním postižením. Do značné míry závisí přijetí nebo nepřijetí dítěte skupinou, tedy třídou, na postoji učitele a hodnocení daného jedince. Vztahy mezi žáky velice významně ovlivňují klima ve třídě. Čím jsou žáci starší, tím intenzivněji potřebují spoluprožívat se svými vrstevníky. Celková pozornost se věkem směřuje od učitele ke spolužákům. Je důležité, aby pedagog vnímal tyto vztahy a čas od času si prověřil strukturu vztahů ve třídě například sociometrickým měřením, jak uvádí Čapek (2010).

Třída je skupina, která umožňuje žákovi se srovnávat a posuzovat svůj výkon na základě porovnání výkonů ostatních žáků.

Mladší žáci jsou zaměřeni na učitele jako regulátora a tvůrce rolí ve třídě. On jako autorita poukazuje na normativní chování ve třídě a na pozitivní a negativní chování spolužáků. Třída je skupina, která ovlivňuje socializační vývoj žáka. Žák si osvojuje sociální kompetence. Obzvláště důležitou roli hraje osobnost učitele ve třídě mentálně postižených dětí. On je ikona, která určuje normy a pravidla ve třídě a poukazuje na sociální situace ve třídě. Vzhledem k omezeným intelektuálním možnostem a slabším úsudkům je učitel velmi silným

spolutvůrcem postojů žáků vůči sobě navzájem. Ovlivnitelnost těchto dětí posouvá učitele do role režiséra a vztahy mezi dětmi může znatelně ovlivnit on sám.

2.5 Komunikace ve třídě

Základem je partnerský, komunikační přístup k dítěti, založený na vcítění, pochopení, úctě, respektu, důvěře, toleranci, na porozumění potřebám dítěte a citlivé orientaci v něm (Spilková, 2005, s. 55).

Komunikace obecně spočívá ve sdělování významů mezi lidmi navzájem. Předávají se různé faktory a významy. Může tím být informace, emoce, hodnota postoj, ideál atd.

Ve třídě je komunikace nástrojem nejdůležitějším. Vše ve škole souvisí s komunikací verbální, ale i s neverbální. Pokud učitel jedná a komunikuje se žáky přátelsky, suportivně a vstřícně, odráží se to na pozitivním klimatu ve třídě a zpětně působí na aktivitu a spolupráci žáků při hodině.

Čapek (2010 s. 52) rozděluje komunikaci do několika skupin, které je důležité dodržovat, aby komunikace ve třídě byla suportivní.

- *Přátelská. Je optimistická a podporující, zbavená ironie a sarkasmu. Komunikace žáků je podporována pozitivní zpětnou vazbou učitele, která rozvíjí jejich komunikační dovednosti. Získává jejich důvěru a přenáší na ně vědomí, že nebude nepřátelský při jejich chybě nebo nedostacích.*
- *Nestresující. Žák není netrpělivým pedagogem přerušován a nikdo za něj nedokončuje věty. Stejně tak není jeho odpověď sarkasticky či ironicky komentována nebo jinak snižována.*
- *Svobodná. Učitel nereaguje komunikací pouze striktně jako výslech, nevynucuje si jen stručně a správné odpovědi na své otázky. Každý názor je považován za legitimní, všichni mají právo na vyjádření a slušnou odpověď. Učitel ponechává žákům přiměřený prostor na jejich vyjádření.*
- *Korigovaná. Každá komunikace má svá pravidla, která slouží svým účastníkům. Nelze se překřikovat, rušit se nebo používat nevhodné (neslušné, vulgární) výrazy. Jestliže je určeno, jak má vypadat prezentace, doba jejího trvání, nebo je určen mluvčí za celý tým, měla by být tato pravidla dodržována.*

- *Vyvážená. Názor každého má svoji váhu, nikdo není upřednostňován. Učitel se obrací na všechny své žáky. Jestliže je někdo komunikačně zdatnější, asertivnější nebo pohotovější, učitel vyvažuje a dává prostor i druhým.*
- *Zajímavá. Komunikace by měla být pro děti aktivizující, zábavná a podněcující k vyjádření, ne suchá, nudná a nepodnětná. Měl by v ní být obsažen i humor, nejen ten učitelský, ale i žákovský, který zlepšuje náladu a podporuje týmového ducha, soudržnost třídy a spokojenost žáků.*
- *Nepovýšená. Je pochopitelné, že učitel vede komunikaci ve třídě, potvrzuje její pravidla, nabízí její témata, avšak měl by využívat každou příležitost, která mu umožní upozadit a odlehčit své mocenské pozice. Tím se žáci v komunikaci „osmělí“ a mají k ní více prostoru. Sebehodnocení žáků, metody vzájemného učení komunitní kruh, to vše jsou jedny z mnoha příkladů, kdy se komunikace může „narovnat“ a zrovnoprávnit všechny její účastníky.*
- *Nemanipulující. Učitel by se měl vyvarovat citových, vynucujících si výlevů a indoktrinace žáků svými vlastními postoji. Sám by je měl vést k dovednosti si takové postoje vytvořit, umět je vyložit, obhájit a respektovat u druhých. Neměl by zneužívat svou intelektuální převahu.*
- *Rovná. Učitel by neměl lhát, vymlouvat se a mlžit. Teprve potom může to samé vyžadovat i po žácích.*

Správně nastavená komunikace ve třídě má mnoho pozitivních následků. V žácích zanechává správné sociální návyky a umění dobře vedené diskuse či dialogu. Zvláště mladší žáci i žáci s mentální retardací jsou otevřeni vzorům a nápodoba je u nich jedním ze základních prvků sociálního učení. Naučit žáky správné komunikaci je důležitý úkol školy, zvláště pokud tuto schopnost nemají rodiče dětí.

Komunikační dovednosti jsou schopností, kdy jedinec je schopen prezentovat sám sebe, komunikační dovednosti pomáhají k navazování přátelských a partnerských vztahů, dovednost vést rozhovor a k tomu patří i aktivně naslouchat při dialogu.

Žáci jsou posléze schopni si pohovořit i pro ně o těžších tématech a snáze narovnávají spory nejen mezi sebou, ale se všemi jedinci ve svém okolí. Správně vedenou komunikací je jim učitel příkladem, který je velmi významný pro jejich další život. Výuka směřovaná k podpoře komunikace mezi dětmi jim napomáhá v rozvíjení zmíněných zkušeností a schopností komunikovat.

2.6 Hodnocení

Hodnocení ve třídě je také důležitou složkou celkového klimatu ve třídě. Mnoho žáků z hodnocení svých výkonů prožívá úzkost a stres, snižuje pohodu ve třídě, ale i jejich vlastní pocity jsou nelibé. Pokud se žákovi nedaří získávat dobré hodnocení, narušuje to v něm své vlastní hodnocení a snižuje se jeho sebeúcta. Motivace a touha po úspěchu se pomalu vytrácí, až se žák dostane do kruhu neúspěšných žáků.

K tomuto se vyjadřuje zajímavým způsobem Čapek (2010). *Snaha být spravedlivý je škodlivá, protože neumožňuje vytěžit z hodnocení to, co by pro žáky bylo nejlepší. Jeho pomocí přece nemusíme jen nelítostně posuzovat kvalitu žákových výkonů, ale měli bychom spíše motivovat, povzbuzovat, odměňovat a regulovat. A nám jde hlavně o navození suportivního klimatu, který je pro motivaci a aklimatizaci dětí nejvhodnější. Proč není možné být spravedlivý? Např. z toho důvodu, že děti při svých školních výkonech nestojí na stejné startovní čáře* (Čapek 2010, s. 58).

Čapek (2010, s. 60) vypracoval přehled chyb, které dělají učitelé při svém hodnocení.

- *Učitelé nedokážou postihnout, co vlastně známka hodnotí.*
- *Učitelé nevnímají, že známkování u rozdílných jedinců nemá smysl.*
- *Učitelé si nepřiznají, že známky nemohou vypovídat o nejdůležitějších cílech vzdělání.*
- *Učitelé kladou na známky až příliš velký důraz.*
- *Učitelé známkováním nevhodně trestají chyby žáků.*
- *Učitelé při známkování příliš upřednostňují vlastní názor.*
- *Učitelé ani sami nedokážou udržet kontinuitu vlastního hodnocení, natož pak ve sboru, kde jsou nároky velmi rozdílné.*
- *Učitel využívá na hodnocení většinou pouze formální příležitosti.*
- *Učitelé neumějí využívat známky ve prospěch žáků.*

Vždy by mělo být hodnoceno to, jak se žák připravuje na hodinu a jakou projevuje snahu a motivaci ke zlepšení svých výsledků. Žák by se hodnocením neměl dostávat do stavu hrůzy ze známkování, ale naopak by v něm mělo vyburcovat větší odhodlání a píli.

K tomuto se vyjadřuje Spilková (2005, s. 34) takto: *Důležitá je snaha (na základě důkladného poznání) o dosažení maxima v rozvoji každého žáka, o „dotazení“ ke stropu jeho individuálních možností. Tomu odpovídá také způsob hodnocení žáků – ne na základě (nebo*

jen na základě) sociální vztahové normy ve vztahu k výkonům ostatních žáků, ale na pozadí individuální vztahové normy s přihlédnutím k individuálním předpokladům a možnostem žáka. Aktuální výkon konkrétního žáka je vztahován a srovnáván s jeho výkony předchozími, což umožňuje pozitivně ocenit každé dílčí zlepšení i malý pokrok žáků, kteří by jinak při neustálém srovnávání s nejlepšími prakticky neměli žádnou naději na úspěch. Nabízí tak všem žákům perspektivu úspěchu a pozitivního ocenění, jež jsou důležitým zdrojem kladných emocí potřebných pro vytváření dlouhodobější motivace k učení a dalšímu vzdělávání.

2.7 Kázeň

Kázeňské vedení třídy je otázkou především vhodně a dobře realizovaných odměn a trestů. Pedagog může velmi účinně na klima ve třídě působit odměnami a tresty, pomocí kterých nejen motivuje, ale i modifikuje chování žáků, pomáhá jejich socializaci, učí je normy chování apod. Odměna je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje pozitivní hodnocení a přináší vychovávanému radost a uspokojení některých potřeb. Trest je takové působení, spojené s chováním nebo jednáním jedince, které vyjadřuje negativní hodnocení a přináší vychovávanému nelibost, frustraci nebo omezení některých jeho potřeb (Čapek 2010, s. 75).

Ve třídě, kde je nastolené suportivní klima, je i trest brán jako spravedlivý krok po nezdařeném způsobu chování. Žák vnímá, že to není osobní msta učitele, ale logický výsledek, který odráží nevhodné chování, jednání atd. Učitel tímto jednáním jasně ukazuje na žákovu chybu a on je schopen trest přijmout. Pokud jsou vztahy ve třídě nastaveny jako zdravé, je přijímání trestu za chybu v chování, ale i v učivu zcela v normě s danou třídní morálkou. Učitel musí být žáky přijímán a respektován, aby tresty a odměny měly efekt. Je velice důležité naučit žáky nebrat trest jako osobní záležitost a útok proti své osobě, ale upozornění na danou chybu a tak působit na vhodnou socializaci žáků. Trest by měl být adekvátní k dané chybě. Žák by měl být jasně informován za co je vlastně trestán, a také jak by měl jednat příště, aby nedošlo k té samé situaci a znovupotrestání.

Pochvala a odměna by měla být druhý protipól. Je to sdělení informace, tudy jdeš správnou cestou a tak i pokračuj. Odměnami by se nemělo šetřit. Děti vnímají pochvalu jako velkou motivaci.

Podle Čapka (2010) jsou odměnami a tresty i známky. V tomto okamžiku je důležité si uvědomit, že velkou hybnou silou je i učitelovo očekávání chování žáka. Dochází velmi často k sociálnímu jevu a to sebenaplnující se proroctví. Žák se učí a chová přesně podle očekávání učitele. Toto všechno by dobrý učitel měl mít na paměti.

3 Edukace osob s mentálním postižením

Žáci s mentálním postižením mají zřizovány školy mateřské speciální, základní školu speciální a základní školu praktickou.

- Mateřská škola speciální je koncipovaná jako běžné předškolní zařízení. Další funkce, které plní jsou diagnostické, kompenzační, reedukační, rehabilitační a i respitní.
- Základní škola praktická má za úkol své žáky naučit co největší samostatnosti. Je tedy zaměřená na praktické dovednosti z běžného života. Často má své cvičné místnosti, jako kuchyňku, prádelnu, dílnu atd.

Základní škola praktická se svou strukturou, organizací a učebním plánem se výrazně neodlišuje od běžné základní školy, existují rozdíly, mají většinou kvalitativní povahu. Docházka žáků (vzdělávacích se podle RVP ZV-LMP) do základní školy praktické je devítiletá (povinná školní docházka je devítiletá, nejvýše však trvá do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnácti let) a škola je členěná na první stupeň (1.- 5.ročník) a druhý stupeň (6.- 9.ročník). První stupeň je strukturován ještě dále na tzv. první období (1. - 3 ročník) a druhé období (4.-5.ročník). Vzdelávání je realizováno podle školních vzdělávacích programů (ŠVP), zpracovaných podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV) s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (Valenta 2012, s. 98).

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků se na vysvědčení vyjadřuje klasifikačním stupněm, slovním hodnocením či kombinací obou (rozhoduje ředitel školy se souhlasem školní rady). Předměty speciálně pedagogické péče (ILP, znakový jazyk, Prostorová orientace, rozumová a smyslová výchova..) se hodnotí pouze slovně. RVP ZV-LMP stanovuje následující klíčové kompetence základního vzdělávání (tj. kompetence, které žák získá absolvováním základního vzdělávání) (Valenta 2012, s. 98).

3.1 Základní škola speciální

Základní škola speciální je určena především žákům s těžším stupněm mentálního postižení. Je zde kladen důraz na individuální přístup k žákům, na komunikativní kompetence žáků, sociálně-personální a pracovní. V tomto typu škol je zpracován Rámcový vzdělávací program pro vzdělávání žáků v základní škole speciální (RVP ZŠS) a ten se následně dělí na díl I. -

vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a díl II. - vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

Základní školu speciální je určena žákům, kteří nezvládají kvůli rozumovému handicapu základní školu nebo základní školu praktickou. Žáci této školy získají pouze základy vzdělání na rozdíl od základní školy, kde žák ukončuje základní školu s ukončeným základním vzděláním.

3.2 Žáci s mentální retardací

Mentální retardace je nedostatečný vývoj inteligence vzhledem k věku posuzovaného jedince. Významní vědci, kteří přispěli k rozvoji inteligenčních testů a tím posuzování inteligence a správného duševního vývoje dětí byli Theodor Simon a Alfred Binet. Jako první začali užívat takzvaný mentální věk, to je posuzování inteligence vzhledem k věku zkoumaného jedince (Lečbych 2012).

Ovšem jako protipól cituje Martin Lečbych (2012, s. 25) *IQ nás informuje o celkové rozumové úrovni jedince. Neříká však nic o kvalitativních zvláštностech inteligence konkrétní osoby a jeho diagnostickou hodnotu pro poznání osoby probanda nelze přeceňovat* (Svoboda, 1999, s. 49).

Lečbych (2012) uvádí velkou opatrnost při zkoumání inteligence u mentálně retardovaných dětí. Musí se zvažovat, zda za opožděním není například psychická deprivace, zda se nejedná o dítě z etnické minority, kde vývoj dětí závisí na odlišnosti pojetí edukace a enkulturace vůbec. Mentální vývoj dítěte může mít ovlivnit somatické onemocnění.

Mentální retardace se posuzuje ve speciálně pedagogickém centru (dále jen SPC), je vyšetřována psychologem, popřípadě psychopedem a je určována míra mentální retardace a také míra podpůrných opatření, jako je osobní asistent, speciální didaktické metody atd...

Přestože pojem mentální postižení nemá status coby terminus technicus, je široce užíván, a to především v (speciálně) pedagogické a poradenské praxi, kde má také jistou legislativní oporu- viz. Příslušné prováděcí vyhlášky (č.72/2005 Sb. Ve znění vyhl.č.116/2011 Sb., č73/2005 Sb. Ve znění vyhl.č.147/2011 Sb.)“školského zákona“č.561/2004 Sb., ve kterých se termínem explicitně operuje. Ve školské praxi se tyto legislativní normy promítají příkladně do označení institucionálního (SPC pro mentálně postižené) či implementačního charakteru

(RVP ZV LMP – Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání)- příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Mentální postižení je širší a zastřešující pojem zahrnující kromě mentální retardace i takové hraniční pásmo kognitivně-sociální disability, které znevýhodňuje klienta především při vzdělávání na běžném typu škol a indikuje vyrovnávací či podpůrná opatření edukačního (popř. psychosociálního) charakteru (tamtéž s. 30).

3.4 Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami nejsou z nějakého důvodu schopny edukace podle RVP ZŠ a musí tedy být vzdělávány podle jiného výukového plánu. Jedním z handicapů, které může vážně ovlivnit edukaci a život dítěte vůbec, je smyslová percepce.

Psychomotorika – je to jakákoli pohybová aktivita, která odráží psychický stav člověka. V případě mentálně postiženého dítěte i přes schopnost plného vnímání a prožívání psychických stavů je omezeno v jeho pohybovém vyjádření, nebo jsou pohyby volní, mimovolní a gestikulace značně zkreslené.

3.5 Intelektové poznávací funkce

Poznávací funkce jsou reprezentovány několika schopnostmi, které se vzájemně podporují a doplňují. Mezi tyto funkce patří vnímání, pozornost, paměť, pojmy a usuzování, řeč, myšlení, fantazie i učení. Časem se všechny poznávací funkce vyvíjejí a vzájemně ovlivňují. Pokud jedinec je schopen přemýšlet o vlastním myšlení, je tato funkce nazývána metakognicí.

U dětí s mentální retardací bývá problematický vývoj schopnosti abstrakce a dalších vyšších psychických činností. Značný vliv má tento nedostatek u socializace těchto dětí. Vzhledem ke zpomalenému vývoji a tudíž odlišnosti bývá i zkreslený jejich pohled na okolní svět a nepochopeno mnoho pro ně nepostřehnutelných souvislostí.

3.6 Myšlenkové operace

Můžeme rozlišit několik myšlenkových operací. Jsou to myšlenkové postupy. Mezi tyto operace patří analýza, syntéza, generalizace, srovnávání, indukce, dedukce a analogie.

- *Analýza představuje v našem pojetí rozčlenění celku na jednotlivé části, vlastnosti a souvislosti. Cílem tohoto procesu je určení podstatného u zkoumaných pojmů.*

- *Syntéza je proces myšlenkového spojování jednotlivých prvků, skutečností či vlastností v jediný celek.*
- *Abstrakce nám umožňuje odkrývat podstatné vlastnosti předmětů nebo vztahů mezi nimi. Představuje způsob myšlenkového postižení předmětů či jevů. Pomocí abstrakce se vymezuje určitá stránka či vlastnost předmětu, kterou nelze smyslově odlišit. Výsledkem abstrakce jsou pojmy.*
- *Generalizace nám slouží k myšlenkovému vydělení toho, co objekty a jevy spojuje a je platné pro všechny prvky téhož druhu, rodu, téže třídy a skupiny (Hyblík, Nakonečný, 1977)*
- *Srovnávání chápeme jako uvědomování shody nebo rozdílu určitých znaků srovnávaných předmětů, jevů či dějů (Hartl, Hartlová, 2000)*
- *Třídění představuje proces, jehož základem je uvědomění si protiklady, při kterém jsou předměty, jevy či děje rozděleny do skupin na základě předem stanovených a definovaných výběrových kritérií.*
- *Přiřazování je procesem, při kterém jsou objekty nebo děje vřazeny do společné skupiny, pro kterou je charakteristická přítomnost zvoleného znaku jako předem stanoveného kategorizačního kritéria (Procházka, Petrášová 2012, s. 186).*

U dětí s mentální poruchou jsou špatně využívány nebo nejsou využívány vůbec operace abstrakce, komunikační schopnosti jsou značně omezené, je zde malá dovednost, manipulace s předměty a deficity v oblasti řeči jsou také velkým omezením pro děti s mentální retardací, jak uvádí Procházka, Petrášová (2012).

Učitel, který komunikuje s takovými dětmi, by měl mít na paměti, že rozumové operace dětí jsou značně omezené a měl by tomuto přizpůsobit i svůj projev. Hraje zde roli věk dítěte podle data narození, ale i mentální věk a jeho odlišnosti od ostatních dětí.

U závažných mentálních postižení dochází ke zkreslenému vnímání problémové situace, omezenému vhledu a neadekvátnímu vyhodnocení (tamtéž, s. 198).

3.7 Pozornost

Procházka poukazuje na to, že pozornost je pod vlivem CNS, jejího vývoje a zralosti. Je to cílené soustředění na určitý děj, obsah, činnost atd. Jde o dvě roviny pozornosti. Jedna je vědomá, která se nazývá (aktivní) a druhá je nevědomá neboli bezděčná (spontánní).

Aktivní pozornost je ovlivněna stupněm zralosti jedince, výchovy a autoregulace. Souvisí s vývojem CNS. Na pozornosti je závislá schopnost učit se, vnímat a hodnotit, usuzovat a vůbec myslet. S pozorností souvisí i sociální percepce. Děti v pozdějším věku začínají využívat tzv. metakognici a ta ovlivňuje schopnost nahlížení na své myšlenky a schopnost regulovat svou pozornost. Děti s mentálním postižením mnohdy do této fáze vývoje nedospějí ani v dospělosti. Pro pedagoga, který vyučuje takové děti, je nemožné zůstat u jednoho tématu nebo celku delší dobu. Musí často měnit aktivity dětí a snažit se je zaujmout silnějšími výukovými metodami často s citovým nábojem (Procházka 2012).

3.8 Paměť

Je schopnost mozku udržet vzpomínku a zachovat ji v jasné a reálné podobě.

Svoboda (2012) zmiňuje poruchy paměti, které souvisí i s výchovnými a vzdělávacími problémy pedagogů, vyučující děti s tímto handicapem. Poruchy paměti můžeme rozdělit na dvě skupiny, a to na poruchy kvantitativní a poruchy kvalitativní. Popisuje kvantitativní poruchy paměti takto:

- *Deteriorace paměti – oslabení paměti, většinou nezvratný proces, přičemž může být oslabena každá složka paměti samostatně nebo v kombinaci s ostatními, např. v případě oslabení recenční složky paměti jsou nejvíce oslabeny nové události a naopak zachovány starší vzpomínky (tzv. zákon regrese, Ribotův zákon).*
- *Hypermnézie – zesílení výbavnosti paměťových obsahů na úkor jejich přesnosti, selektivní hypermnézie (výběrové zapamatování si událostí u konkrétního jedince) bývá často přítomna u paranoidních jedinců a neurotických osob.*
- *Hypomnézie – trvale snížení paměti celkové nebo částečně, většinou podmíněno ontogeneticky, na snížení paměti může mít vliv únava nebo např. farmaka, u organicky podmíněné poruchy může být natolik porušena vstřípivost, že dochází k anamnestické dezorientaci v prostoru či v čase a v důsledku toho i k neschopnosti vstřípit si základní informace.*
- *Anamnéza – porucha paměti ohraničená časovým úsekem.*
- ❖ *Porucha deklarativní paměti*
- ❖ *Retrogradní amnézie – porucha paměti na událost, jež proběhly před dobou vzniku amnézie*

- ❖ *Anterográdní, ortográdní, prográdní amnézie – týká se událostí, k nimž došlo podobě vzniku amnézie*
- ❖ *Amnézie úplná, kontinuální – z daného časového úseku si jedinec nic nepamatuje*
- ❖ *Amnézie ostrůvkovitá (inzulární) – útržkovité pamatování si událostí.*

Kvalitativní poruchy paměti popisuje níže takto:

- *„Paramnézie – zkrácení zapamatovaných obsahů (porucha konzervace paměti), nositel si nebyvá této poruchy vědom.*
- *Vzpomínkový klam – jedinec je nezvratně přesvědčen o skutečnosti vzpomínkového klamu, přestože informace pochází např. z filmu či z literatury.*
- *Konfabulace- smyšlenky, doplňování chybějících vzpomínek údaji vymyšlenými v daný okamžik.*
- *Pseudologiaphantastica (bájevá lhavost) – předstírání vybájených zážitků, vyplývá z hlubší poruchy osobnosti, v dětském věku je bájevá lhavost fyziologická.*
- *Kryptomnézie – druh vzpomínkového klamu, jenž jedinec považuje za původní myšlenku, cizí výtvar, myšlenky považuje za své vlastní.*
- *Ekmnézie – nesprávné časové umístění vzpomínek (tamtéž 2012, s. 215-216).*

3.9 Fatické funkce

Fatické funkce jsou označovány centrální procesy řeči, s nimiž se nerozlučně pojí gnoze sluchová a hybná. Úlohou vstupní části je dekodovat zprávu, identifikovat ji se slovním obrazem nabytým už dřívější zkušeností a zafixovaným v paměti. Po identifikaci se vybaví obsah slova (Kulíšková 2012, s. 227).

Mezi fatické funkce, jak uvádí Kulíšková (2012), patří i čtení a psaní, které úzce souvisí se schopností vzdělávat se. Pro aktivitu centrální části jsou nutné výstupy a vstupy. Řeč je komunikační prostředek ve skupině a tím i hybnou silou ve vztazích ve skupině.

Vývojová dysfázie jako primárně narušený vývoj řeči zasahuje v různém stupni a širokém spektru senzorickou i motorickou oblast ve všech jazykových rovinách, ve fonologické, morfologicko-syntaktické, lexikálně- sémantické a pragmatické. Tato porucha vzniká na základě mozkové patologie, ale není způsobena sníženými intelektovými schopnostmi.

Afázie se projevuje zejména nemožností se srozumitelně vyjádřit pomocí verbální řeči, narušením schopnosti chápat signální význam slov, obtížemi s vyhledáváním adekvátním výrazů z mentálního slovníku, vážnými nedostatky při sestavování souvislých vět a zvláštnostmi v užívání gramatických kategorií.

Dětská afázie vzniká náhlým přerušením vývoje řeči, v důsledku poškození dosud normálně se vyvíjejícího CNC (Kulíšková 2012, s. 229).

3.10 Adaptabilita a sociabilita

Adaptabilita je schopnost jedince přizpůsobit se svému prostředí. Je to schopnost organismu vyrovnat se s nároky okolního prostředí a účelných změn chování na základě změn životní reality.

Lidské sociální schopnosti závisejí na kognitivních mechanismech a emocích. Narušení souhry či spojení těchto procesů se projevuje v sociální nedostatečnosti rozmanitými projevy, např. (Barrett, Dunbar, Lycett 2007- in Petrová 2012, s. 250).

- *Problémy s adekvátním chováním v sociálních situacích*
- *Nepochopení vyšších úrovní jazyka (např. metafor)*
- *Společensky nevhodný humor a chování (tzv. faux-pas)*
- *Sebestřednost, nezájem o druhé*
- *Neadekvátní sociální rozhodování (tamtéž, s. 250).*

Sociabilita souvisí se socializací, která je popsána v Pedagogickém slovníku takto-*Celoživotní proces, v jehož průběhu si jednotlivec osvojuje specificky lidské formy chování a jednání, jazyk, hodnoty, kulturu a začleňuje se tak do společnosti. Realizuje se hlavně- sociálním učením, sociální komunikací a interakcí, i nátlakem. Socializace dítěte se obvykle člení do tří etap: 1. etapa v níž se dítě identifikuje s matkou a nachází tak stabilitu vztahů ve společnosti, 2. etapa, v níž se dítě snaží osamostatnit, najít své místo v síti sociálních vztahů a v níž se vytváří základ vlastností jedince a jeho hodnot, 3. etapa, v níž se dítě začleňuje do širších sociálních vztahů a systému – sociálních rolí, které již nejsou vymezeny pouze životem v rodině, ale vstupem dítěte do dalších sociálních skupin. Socializace se odehrává především v rodině, ve skupině vrstevníků a přátel, ve škole, prostřednictvím masmédií a práce. Socializace ve škole má přitom specifickou podobu. Žáci se musí přizpůsobovat podmínkám institucionalizované výchovy a vzdělávání, naplánovanému – kurikulu i požadavkům učitelů., což přináší některým žákům problémy a klade nároky na profesionalitu i lidské vlastnosti učitelů. Nedostatky*

v procesu socializace, způsobené ať již vrozenými dispozicemi, nebo vlivem prostředí, se odrážejí v deviantním chování jedince, kterého je nutno pomocí resocializace, např. výchovných a vzdělávacích programů individuální péče, vězení aj., včlenit zpět do společnosti.
Lit: Alan, J.:Etapy života očima sociologie. Praha, Panorama, 1989 (Průcha, Walterová, Mareš 1995).

K začlenění do společnosti a schopnosti udržovat přiměřené vztahy a schopnost přizpůsobit se je potřeba dosáhnout tzv. sociální kompetence. To je umění efektivně fungovat v sociálním světě.

Sociální kompetence jsou zřetelně znát v sociální akceptaci jedince skupinou. Podle úrovně jeho akceptace je jasné, jakým způsobem se ztotožňuje se skupinou a je schopen se přizpůsobit normám, hodnotám a kultuře dané skupiny. Dle zařazení jedince v rámci skupiny lze posoudit i jeho status, tedy pozici, kterou ve skupině zaujímá podle oblíbenosti či neoblíbenosti.

Dítě se učí sociálnímu chování v různých sociálních situacích. V raném dětství jsou to zpětné vazby od rodičů, později ve škole atd. Dítě se postupně učí dodržovat normy a seberegulaci. Pokud není schopno dodržet normy v rámci svého vývoje, tedy věku, jedná se o poruchu osobnosti, pokud není dítě mentálně retardované a je schopno normy pochopit.

Mentálně retardovaní jedinci nejsou schopni dojít do vývojového stádia zdravého dítěte a je u nich značně narušena intelektová a poznávací složka. Jsou často méně adaptabilní a mají opožděný vývoj socializace. Sociální nedostatečnost je přímo ovlivněna hloubkou mentální retardace.

3.11 Konace a aspirace

Konace je jinak řečeno jednání a usilování o něco. U mentálních osob se často setkáme s poruchou konace a aspirace.

- *Abulie – difuzní oslabení schopnosti usilovat o nějaký cíl*
- *Hyperbulie – patologicky vystupňovaná volní aktivita, při níž je zvýšena iniciativa a*
- *aktivita způsobem, který narušuje sociální přizpůsobení (Lečbých 2012, s. 261).*

Poruchy cíleného jednání

- Zkratkovité jednání
- Účelové jednání
- Demonstrativní jednání
- Kompulze
- Tiky

Aspirace

Pojem aspirace je vědomé dosahování životních cílů. U mentálně postižených jedinců se aspirace hodnotí ve dvou rovinách, a to míra stability aspirace a realističnost aspirace.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

1 Cíl výzkumu

Cílem výzkumu je prokázat rozdíly v třídním klimatu na základní škole s ohledem na 4, respektive 3 pilíře vzdělávání na základní škole speciální. Naším záměrem je stanovit rozdíly v určených třídách, rozebrat a vysvětlit je. Dále získat i jiné informace, které mohou přispět k dalším poznatkům daného tématu. Výzkum je prováděn na malém vzorku, a to ve dvou třídách, ve dvou školních zařízeních a následovně na dvou žácích v těchto třídách, přesněji řečeno na jednom žákovi z každé třídy. Hlavním přínosem budou získané poznatky zejména pro dané třídy a jejich třídní učitele, kteří budou mít povědomí o tom, jaké klima je v jejich třídách a co ho nejvíce ovlivňuje. Pro mě osobně bude úspěchem, pokud se podaří z našeho výzkumu poukázat na nějaký jev, který bude mít z hlediska výchovně vzdělávacího procesu značný význam.

Pokusíme se zjistit informace o tom, jak vnímají klima třídy žáci na základní škole s průměrným mentálním vývojem a jsou tedy bez handicapu a jak vnímají klima děti v základní speciální škole. Tyto děti jsou na rozdílných mentálních stupních vývoje a mají rozdílné handicap, proto si myslím, že bude zajímavé porovnat pozorování s dotazníkem.

2 Rozdělení výzkumných metod

Dle Roberta Čapka (2010) můžeme použít dva způsoby výzkumu a to způsob, který se zaměřuje na co největší objektivitu, kde zjistíme daný stav bez většího ovlivnění svou osobou. Objektivní metoda jsou například audiovizuální záznamy. Druhý způsob výzkumu je subjektivní výpověď zúčastněných, kteří popisují své pocity, hodnocení, názory a my vyhodnocujeme dané soudy a poznatky. V subjektivním výzkumu se používají dotazníky, rozhovory, atd.

2.1 Kvalitativní a kvantitativní metoda

Rozdělit můžeme metody na kvalitativní a kvantitativní.

Kvantitativní výzkum je metoda standardizovaného vědeckého výzkumu, který popisuje jevy pomocí proměnných (znaků), které jsou sestrojeny tak, aby měřily určité vlastnosti. Výsledky takových měření jsou pak zpracovány a interpretovány, např. s využitím statistiky. Kvantitativní výzkum se oproti kvalitativnímu výzkumu zaměřuje na rozsáhlejší společenské otázky a zkoumá tedy větší okruh informací.

Kvalitativní výzkum se snaží interpretovat pohledy subjektů na zkoumaný předmět tím, že výzkumník přijímá jejich perspektivu. Využívá se podrobný popis každodenních situací, jde o porozumění akcím a významům v jejich sociálním kontextu. Při kvalitativním výzkumu se neredukuje počet proměnných ani vztahy mezi nimi, o jejich redukci rozhodují samy zkoumané subjekty. Jsou upřednostňovány otevřené a nestrukturované výzkumné plány, analýza vychází z velkého množství informací o malém počtu jedinců. Převažuje zájem o reálné celky, interakce mezi aktéry a individuální osudy (Čapek 2010, s. 99).

Čapek (2010) popisuje několik druhů přístupu hodnocení klimatu ve třídě.

- Sociometrický přístup – třída je zde hodnocena jako sociální skupina bez učitele. Diagnostickou metodu popisuje například dotazník sociometricko-ratingový (SORAD).
- Organicko-sociologický přístup – třída je tu brána jako organizační jednotka s učitelem, který je v roli řídicího pracovníka.
- Interakční přístup – zkoumá se tu interakce mezi žáky a učitelem. Diagnostikou je pozorování, audiovizuální nahrávky, jejich popis a rozbor.

- Pedagogicko-psychologický přístup – hodnocení kooperace v malých skupinách, žákovské sebepojetí, spolupráci mezi učitelem a žáky, postoje žáku k učivu atd.
- Školně-etnografický přístup – hodnotí školní třídu a celý život školy řadu měsíců i roků - metody jsou pozorování, hodnocení rozhovorů atd.
- Vývojově-psychologický přístup – je to hodnocení žáků jako osobnosti. Zkoumá se prostředí, které je pomáhalo jako osobnost utvářet. Je zde v zájmu ontogeneze žáků zejména v období 5.-8. ročníku základní školní docházky.
- Sociálně-psychologický a environmentalistický přístup – zkoumá se zde třída jako prostředí pro učení, kvalita klimatu, jeho složky aktuální a preferovaná podoba. Diagnostickou podobou jsou škály.

2.2 Zvolené metody výzkumné práce

Tento výzkum bude veden dvěma směry. Jedním výzkumem bude kvantitativní rozbor daných tříd a to metodou dotazníkovou. Tato metoda je zvolena z důvodu komplexnějšího zkoumání v daných třídách a bude sloužit jako podklad a doplnění pro výzkum kvalitativní. Kvalitativní výzkum nám poslouží k hlubokému porozumění různých aspektů ve třídním životě. Jsou v něm prohloubeny objektivní děje a přiřazeny jim subjektivní souvislosti daného jedince. K tomuto nám poslouží kazuistika zvolených jedinců a pozorování. Budeme se zabývat případovou studií zvolených žáků z daných tříd a vyhodnocovat jejich zařazení do tříd, jejich prožívání skupinového života ve třídě s ohledem na kvalitu klimatu ve třídách.

2.3 Pozorování

Objektivitu v pozorování dle Čapka lze dosáhnout ratingem. Výzkumník přiřadí určitou bodovou hodnotu (škálu) k pedagogickému jevu. K otázce je přiřazena škála (většinou pět stupnic). Pokud nelze odpovědět, musí mít škála N (nelze odpovědět). Já jsem použila arch, který sestavil Dressman. Tento arch je cíleně zaměřen na klima ve třídě. Daný arch připojím k práci jako přílohu.

2.4 Metoda MCI

Jako další výzkumný nástroj byl použit již dlouhodobě vyzkoušený a mnohokrát použitý dotazník MCI – my ClassInventory (Actual and Preferredshortform). Autory tohoto dotazníku jsou B.J.Fraser, D.L.Fisher, Austrálie (1986). Metoda je určena pro žáky od 8 do 12 let. Obsahuje 25 položek a zjišťuje 5 proměnných klimatu ve třídě základní školy. Použit byl

pouze jeden z dotazníků a to dotazník, který zobrazuje klima ve třídě v aktuální, reálný čas. Dotazník, který poukazuje na to, jak by si žáci představovali klima ve třídě, použit nebyl, protože pro naše hodnocení není relevantní.

- 1. *Spokojenost ve třídě: Zjišťuje se vztah žáků k jejich třídě, míra uspokojení z pobytu ve škole, pohody (otázky č. 1, 6, 11, 16, 21)*
- 2. *třenice ve třídě: zjišťují komplikace ve vztazích mezi žáky, míra a častost napětí a sporů, rvaček a nevhodného sociálního chování (otázky č. 2, 7, 12, 17, 22)*
- 3. *Soutěživost ve třídě: zjišťují se konkurenční vztahy mezi žáky, míra snah po vyniknutí, prožívání školních neúspěchů (otázky č. 3, 8, 13, 18, 23)*
- 4. *Obtížnost učení: Zjišťuje se, jak žáci prožívají nároky školy, nakolik se jim učení zdá obtížné, namáhavé (otázky č. 4, 9, 14, 19, 24).*
- 5. *Soudržnost třídy: Zjišťuje se míra přátelských a nepřátelských vztahů mezi žáky, míra pospolitosti ve třídě (otázky č. 5, 10, 15, 20, 25) (Čapek 2010, s. 177).*

Ke každé otázce, na kterou odpoví dotazovaný „ANO“ jsou přiřazeny 3 body, u odpovědi „NE“ se přičítá jeden bod k dané otázce. Vždy tam, kde je v dotazníku písmeno R, se body přičítají obráceně. V praxi to znamená přičíst k ANO 1 bod, k NE 3 body. Nevyplněný řádek nebo chyba se skóruje dvěma body.

Dotazník, který jsem vybrala je MCI dotazník (My ClassInventory). Metoda MCI je určena pro děti 3-6 tříd. Tento dotazník je tedy, dle mého názoru, vhodný i pro třídu mentálně postižených dětí. Jeho celé znění je v příloze.

Dotazník je rozdělený do několika částí, které vyhodnocují vztah žáků k třídě a spokojenost ve třídě a vnímání pohody, komplikace ve třídních vztazích ve formě rozepří a konfliktů, sporů, rvaček a napětí, další sledovanou položkou je obtížnost učení a nakonec dotazník zjišťuje míru soudržnosti a nesoudržnosti žáků ve třídě.

Tato metoda se skládá ze dvou dotazníků. Jeden typ, Čapek ho nazývá aktuální, je dotazník, který zjišťuje aktuální stav ve třídě a druhý dotazník je tzv. preferovaný a ten zjišťuje, jak by si děti přály, aby jejich třída měla fungovat v jednotlivých zkoumaných oblastech. Jak jsem již zmínila, byl použit pouze dotazník, který zjišťuje aktuální stav klimatu ve třídě.

V dotazníku je 25 otázek a ty by měly dětem zabrat 20 minut času. Abychom se vyhnuli eventuelnímu zkreslení, vždy jsme dětem výrok přečetli a zároveň srozumitelně vysvětlili

pointu, protože některé slovní obraty vytvořené v dotazníku jsou pro děti složitější, aby se předešlo nedorozuměním a špatnému pochopení textu dětmi tak, aby to bylo všem jasné a mohly odpovídat objektivně.

MCI dotazník je použitý na základě zhodnocení a zjištění sociálního klimatu, ve kterém se nachází žáci, kteří budou zkoumáni kvalitativně.

2.5 Kazuistika, případové studie

Kazuistika je popis a výklad konkrétních případů ve vztahu k moderním vědám užívaná jako synonymum pro případovou studii.

Vytvoření kazuistiky je součástí výzkumu a tudíž vědních oborů. Případová studie se používá například v sociální práci, která kazuistiku používá jako nástroj diagnostický. Diagnostická etapa je zaměřena na zjištění a hledání příčin, které vedly k určitému sociálnímu problému. K diagnóze výzkumník dospěje na základě záměrných rozhovorů s jedincem. Ze zjištěných poznatků vytvořena kazuistika. Tímto směrem půjde i náš kvalitativní výzkum.

3 Charakteristika škol

3.1 Mateřská škola, základní škola speciální a praktická škola Diakonie ČCE Rolnička Soběslav

Speciální školy, při středisku Diakonie ČCE, vznikly v roce 1995 pod oficiálním názvem Církevní speciální školy pro žáky s více vadami a až do roku 2004 byly jeho součástí. V roce 2004 došlo k formálnímu oddělení od střediska Diakonie ČCE a školy začaly existovat jako samostatný právní subjekt s oficiálním názvem – mateřská škola, základní škola speciální a praktická škola Diakonie ČCE Rolnička Soběslav

Činnost školy však zůstala neodmyslitelně organizačně i provozně spjata se střediskem Diakonie ČCE Rolnička, které nabízí dětem a žákům sociální a doplňkové služby - dopravu do školy vlastním mikrobusem, pobyt v centru denních služeb v době mimo vyučování a osobní asistenci v průběhu vyučování.

Výuka ve škole je individualizovaná v ročníkově smíšených třídách - žáci se vzdělávají ve skupinách nebo samostatně v místnosti pro individuální terapie. Ve výzkumné třídě pracují tři dospělí zaměstnanci a učí se zde 6 dětí. Mezi personál, patřící do této třídy, je zahrnuta třídní učitelka, asistentka pedagoga a osobní asistent. Žáci s diagnózou autismus, využívají speciální učebnu. Žáci, kteří mají doporučení ke vzdělávání podle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s přílohou pro žáky s lehkým mentálním postižením, se vzdělávají na základě IVP, který zpracovává daný třídní učitel ve spolupráci s ředitelem společně s příslušným Speciálně pedagogickým centrem, ve kterém je žák registrován.

Vzhledem k určité sociální izolovanosti dětí s mentálním postižením, které je způsobené nejen jejich postižením, ale i neschopností vnějšího okolí adekvátně sociálně intervenovat s takovými lidmi, se škola pokouší tento sociální handicap alespoň částečně odbourat svými aktivitami. Je ovšem samozřejmé, že jde opět o komunikaci, kooperaci a vůbec sociální interakci zase jen s určitou specifickou skupinou a tou jsou lidé patřící nějakým způsobem ke škole. Toto si pedagogičtí pracovníci uvědomují, a proto s dětmi v rámci zmiňovaných pilířů pořádají různé školní akce mimo budovu. Jednou z takových jsou jednodenní výlety do ZOO, ale i třeba na prohlídku čističky odpadních vod, kde děti dostanou instruktáž o tom, jak se čistí voda a jak moc je pro nás důležité jí zachovat čistou. Potom se jedná o výlety několikadenní. Vzhledem k postižení dětí je to pro personál dost náročná práce. Těchto akcí se účastní i řada dobrovolníků, tedy lidí tzv. zvenčí, kteří přinášejí nové vzruchy a impulzy.

Dobrovolnictví je zde velmi podporováno a funguje i mimo školu. Děti se tak učí navazovat vztahy s jinými lidmi než jsou jejich postižení vrstevníci, učitelé a rodina.

Děti se účastní terapií. Uvedeme například rehabilitace, do které je zahrnuto nejen cvičení, masáže, ale i perličkové koupele. Všichni pracovníci prochází kurzem bazální stimulace, což je druh psychostimulace. Pravdou je, že zde mají pedagogové a sociální pracovníci „používat hladící terapii“, jak pracovně říkají bazální stimulaci, co nejvíce. Na základní škole by spousta dětí tuto techniku také velice kladně přijímalo. Bohužel nejsou k tomu vhodné podmínky nejen technické, ale ani legislativní.

Děti z Rolničky navštěvují arteterapii, dramaterapii a často k nim přichází paní s pejskem na canisterapii. Děti chodí na terapie rády. Je zde určen prostor jenom pro ně samotné. Děti to vnímají a uvědomují si prostřednictvím těchto terapií svou individualitu. Vzhledem k malému počtu sociálních situací v životě těchto dětí se jim líbí, že je tu změna a stále jsou aktivizovány. Dospělí k nim mají vřelý a přátelský vztah. Jak už jsem se zmínila, Rolnička je malá škola, všichni se znají jménem a hodně o sobě vědí. To dává této škole polohu rodinné školy a intimního prostředí.

Ve škole je hodně dětí, které se verbálně nedokážou dohovorit, ale jejich komunikace se může opřít o znakovou řeč. Tímto způsobem se znovu vytváří další prostor pro komunikaci mezi dětmi a učiteli. Metoda je hojně využívána i pro komunikaci s dětmi, které trpí dětským autismem. Děti jsou schopny přijímat odlišné jedince a jejich vzájemná tolerance je značná. Učitelé i děti si povídají o zajímavostech, které se jim staly. Tato aktivita stmeluje pedagogy s dětmi a vytváří vřelou atmosféru.

Škola také organizuje kurz k doplnění základů vzdělání pro dospělé, kteří v minulosti neměli možnost navštěvovat školu nebo ani po absolvování 10ti leté školní docházky do základní školy speciální nezískali základy vzdělání.

Žáci, kteří se vzhledem k zdravotnímu stavu nemohou pravidelně zúčastňovat školního vyučování, se mohou vzdělávat podle § 50 odst. 3 zákona č. 561/2004, na základě kterého ředitel stanoví takový způsob vzdělávání, který odpovídá možnostem žáka. Výuku žáků zařazených do této formy vzdělávání zajišťuje speciální pedagog, který pravidelně dochází do domácího prostředí.

Děti z výzkumné třídy dotazník vyplňovaly anonymně, proto naznačím jen výčet postižení, které se ve třídě vyskytují. Je to dítě s lehkým mentálním postižením a DMO, dítě se středně těžkým postižením – Viliemsův syndrom, dítě se středně těžkým postižením a DMO, dítě na hranici středně těžký a těžký DMO a částečně diparéza.

3.2 1. základní škola Veselí nad Lužnicí - Blatské sídliště

Tato škola má mnoholetou tradici. Byla postavena v letech 1880 až 1881 a začalo se zde vyučovat 29. září 1881. Za necelých sto let zde vyrostla nová bytová výstavba-sídliště, což je velká výhoda pro děti, které zde a v nejbližším okolí bydlí. Pozitivním faktem je to, že přístup do školy je přes klidovou zónu.

Škola je rozdělena na tzv. starou a novou budovu. Ve staré budově jsou umístěny děti z prvního stupně a to po patrech 1. až 2. třída první patro, 3. až 4. třída druhé patro. Tato budova má velmi příjemnou atmosféru staré školy s architekturou minulého století.

Základní škola se zaměřuje na plnění kompetencí žáků podle školního vzdělávacího programu „Škola pro život, ve kterém chceme obstát jako lidé“. Škola si klade za cíl prohlubovat dovednosti, vědomosti i morální vlastnosti dětí tak, aby to korespondovalo se školním vzdělávacím programem školy. Tohoto se snaží dosáhnout zaváděním nových metod, jako je projektová nebo kooperativní výuka. Škola si dává za cíl rozvíjet u žáků kompetence k učení, kompetenci k řešení problémů, kompetence komunikativní, kompetence sociální personální, občanské a kompetence pracovní.

Škola je zapojená do projektu: Zvyšování motivace k technickému vzdělávání, garantem je jihočeský kraj. Nabízí žákům kroužky se zaměřením na energetiku a způsoby jejího získávání.

Škola má jazykové učebny, ve kterých mají počítače s připojením internetu, videopřehrávače, přenosná audiotechnika, učebna výpočetní techniky, kde mají žáci možnost pracovat na 30 počítačích s internetovým připojením. Mimo jiné škola disponuje s promítací místností, kde je možnost používat CD, DVD a VHS přehrávače.

Počítače jsou umístěné i na chodbách školy, kde slouží žákům hlavně o přestávkách. Ve škole je tělocvična, cvičná kuchyně a školní družina disponující se třemi hernami.

Škola spolupracuje s organizacemi města, mimo jiné i integračním záchranným systémem (policie, hasiči, zdravotní záchranná služba). Pořádá dopravní olympiády ve spolupráci AMK

České Budějovice. Mezi významné spolupracující subjekty patří také DDM (dům dětí a mládeže), kde děti mohou hojně využívat volnočasové aktivity a kroužky.

4 Sběr dat

Sběr dat jsem prováděla v roce 2013/2014. Data jsem sbírala v základní škole ve Veselí nad Lužnicí ve čtvrté třídě, kde je třídním učitelem Mgr. Vach a v základní škole speciální v Rolniče v Soběslavi, konkrétně ve třídě D, která je složena z různě postižených a různě starých dětí. Zde pracuje jako třídní učitelka Mgr. Pechačová.

4.1 Sběr dat ve Veselí nad Lužnicí

Ve Veselí nad Lužnicí jsem si domluvila výzkum jako první.

Do třídy, která se nachází v druhém patře, jsem byla uvedena panem učitelem, který už před mojí návštěvou upozornil děti na můj příchod.

- Představila jsem se dětem a vysvětlila, proč po nich potřebuji vyplnit dotazníky.
- Požádala jsem je, aby vyplnily dotazník pravdivě a obeznámila jsem je s tím, že nebudou známkovány a ani se jejich práce nebude nijak promítat do hodnocení.
- Vysvětlila jsem postupně všechny otázky a jejich pravý význam tak, až mi všichni žáci potvrdili, že zadání a otázkám rozumí.
- Vysvětlila jsem dětem, jak mají postupovat při zaškrťování správné odpovědi.
- Sdělila jsem jim, že pokud nebudou čemukoli rozumět, jsem zde, abych jim všechny dotazy zodpověděla.
- Vysvětlila jsem, že správnou odpověď, a to buď ANO nebo NE, by měly zakroužkovat.
- Upozornila jsem je na to, že pokud dojde k tomu a spletou se, nebo budou chtít svou odpověď opravit, tak zakroužkovanou odpověď škrtnou a zakroužkují jinou možnost.
- Sdělila jsem žákům, že na dotazník mají zhruba půl hodiny.

Dotazník jsem rozdala a žáci postupně vyplňovali. Děti měly dotazník dokončený asi za dvacet minut. Než jsem začala dotazník sbírat, pro jistotu jsem se ještě ujistila, že všichni žáci rozuměli otázkám. Dotazník vyplňovalo 28 dětí a všechny děti ho odevzdaly.

Druhý den mělo následovat pozorování při hodině, na které jsem se s panem magistrem Vachem domluvila. Vzhledem k některým školním okolnostem jsem musela své pozorování přesunout na den, kdy žáci vyplňovali dotazník. Myslím, že to dopomohlo k objektivitě,

protože pan učitel nebyl na mou návštěvu připravený a musel tedy pokračovat ve vyučování přesně tak, jak byli všichni zúčastnění zvyklí.

4.2 Sběr dat v Rolniče

Druhý výzkumným vzorkem byla Rolnička- speciální základní škola v Soběslavi. Tuto třídu jsem navštívila hned druhý den. Snažila jsem se o co nejrychlejší návaznost, abych byla schopna porovnat obě třídy co možná nejlépe a s co nejmenším časovým odstupem.

Do třídy D, která se skládá z velmi rozdílných dětí nejen podle vzdělávacích programů, ale i podle postižení a věku, mě paní magistra Pechačová nemusela uvádět, protože jak jsem již uvedla, v dané třídě jsem pracovala jako osobní asistentka a tak děti i ostatní personál znám.

I v této třídě jsem dětem rozdala dotazníky a opakovala instrukce jako v předešlé třídě s tím, že ke každému dítěti musel jít některý dospělý a s vyplněním mu pomoci. Dvě děti nedokázaly na dotazník odpovědět vůbec. V této třídě odpovídaly čtyři děti ze šesti. Odpovědět nedokázal chlapec s dětským autismem a chlapec s těžkou DMO a kvadruparezou.

Při rozdávání dotazníku jsem postupovala stejně jako v základní škole ve Veselí nad Lužnicí. Instruovala jsem děti v Rolniče stejně jako děti v základní škole ve Veselí nad Lužnicí, ale s příkloněním k jejich handicapu.

5 Výsledky šetření

5.1 Dotazníková metoda MCI

Výzkumy sociálních klimat ve školách nebyly ještě zprůměrovány tak, aby bylo zřejmé, jaká je hranice ideálního klimatu. Proto v tabulce č.1. uvádím pásma běžných hodnot charakteristik sociálního klimatu tak, jak je stanovili J. Lašek a J. Mareš (Průcha, 2002, s. 70)

Z uvedených tabulek je patrný široký prostor hodnot jednotlivých proměnných, protože je samozřejmé, že existují velké rozdíly mezi konkrétními třídami, typy škol, věku, lokalitami atd., protože optimální normy třídního klimatu ještě neexistují, je nutno údaje získané dosavadními výzkumy použít alespoň jako orientaci pro porovnání.

Tento průměr využijeme k hodnocení klimatu ve zkoumaných vzorcích. Jednou se pokusíme porovnat dané třídy vzájemně, ale pouze s důrazem na některé aspekty klimatu v daných třídách.

Tabulka č. 1: Hodnoty klimatu ve třídách české základní školy

Charakteristika klimatu	Pásmo běžných hodnot	Aritmetický průměr
Spokojenost ve třídě	10,0-14,4	12,2
Třenice ve třídě	6,9-13,1	10,0
Soutěživost ve třídě	9,7-14,8	12,2
Obtížnost učení	6,2-11,1	8,6
Soudržnost třídy	6,4-12,9	9,6

Tabulka č. 2: výzkumné výsledky 4. třídy základní školy Veselí nad Lužnicí

spokojenost	třenice	soutěživost	obtížnost	soudržnost
15	7	9	11	13
13	11	11	7	13
11	7	13	5	10
11	5	11	7	15
13	5	7	9	13
9	7	13	7	13
11	5	9	5	12
13	7	13	13	13
13	7	11	7	13
11	5	5	7	13
9	5	13	5	9
13	11	9	9	7
11	5	13	12	15
13	11	9	5	9
11	5	9	5	11
9	7	11	5	7
13	5	9	5	9
13	9	7	11	7
11	9	11	5	9
9	9	9	5	11
13	5	9	9	9
15	7	13	9	9
13	5	7	7	9
15	7	9	13	11
13	5	11	7	7
11	11	9	11	9
13	13	11	9	11
13	7	11	5	8
celkem	celkem	celkem	celkem	celkem
338	202	282	215	295
12,07	7,21	10,07	7,67	10,53

Tabulka č. 2 znázorňuje celkové bodové ohodnocení ZŠ Veselí nad Lužnicí a bodové hodnoty jednotlivých žáků.

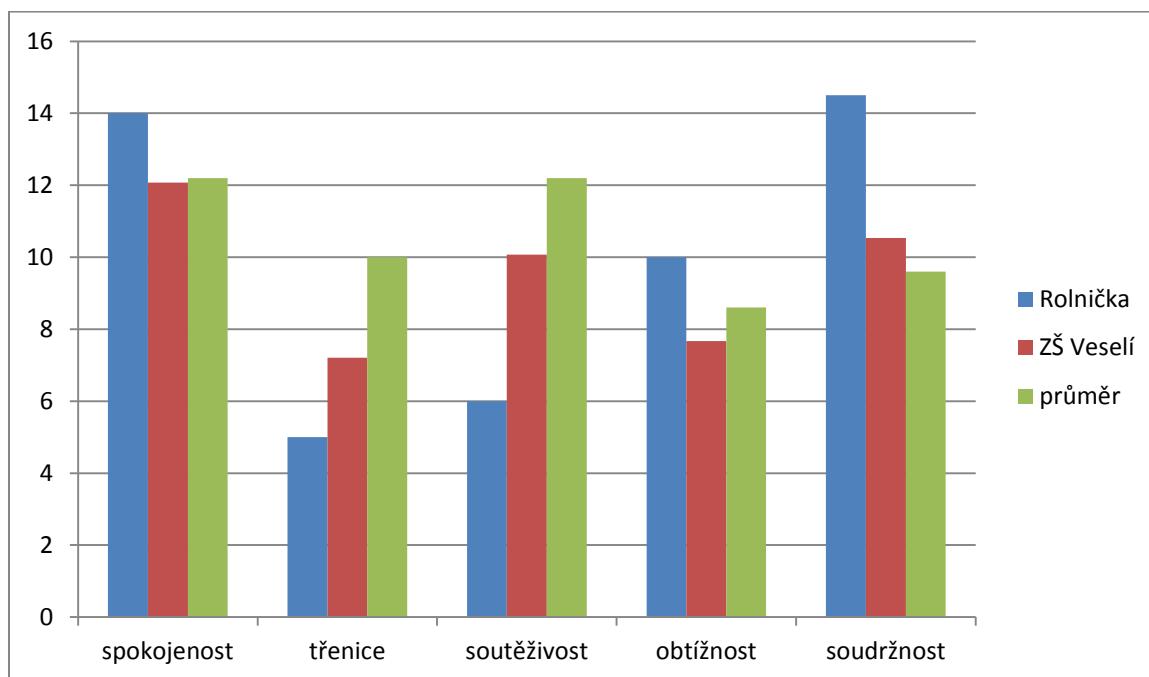
Tabulka č. 3: výzkumné výsledky třídy D v Soběslavi v základní škole speciální

spokojenost	třenice	soutěživost	obtížnost	soudržnost
15	5	7	13	15
15	5	5	9	15
13	5	7	9	13
13	5	5	9	15
celkem	celkem	celkem	celkem	celkem
56	20	24	40	58
14	5	6	10	14,5

Tabulka č. 3 znázorňuje bodové hodnocení celkem a také jednotlivé bodové hodnoty daných žáků.

Srovnání ZŠ Veselí nad Lužnicí, Rolnička, průměr zkoumaných tříd:

srovnání výsledků výzkumu mezi třídami. Modrý sloupec znázorňuje ZŠ Veselí nad Lužnicí, červený sloupec Rolničku ZŠ speciální Soběslav, zelený sloupec je průměr hodnot klimatu měřených na základních školách v dosavadních výzkumech.



Graf č. 1

Tabulka č. 4: Srovnání běžných hodnot s hodnotami výzkumných vzorků

	ZŠ-speciální Soběslav	ZŠ Veselí nad Lužnicí	Běžné pásmo
spokojenost	14	12,07	10,0-14,4
třenice	5	7,21	6,9-13,1
soutěživost	6	10,07	9,7-14,8
obtížnost	10	7,67	6,2-11,1
soudržnost	14,5	10,53	6,4-12,9

Jak je z tabulky č. 4 vidět, výsledky výzkumu jsou značně rozdílné. V mnohých oblastech se do průměrných hodnot základní škola speciální - Rolnička nevejde. Ale přesto porovnání hodnot mezi školami nám ukazuje velmi zajímavé výsledky.

Předpokladem bylo, že pro děti na základní škole bude učení jednodušší než pro průměr zkoumaného vzorku. Tento předpoklad se nám potvrdil. Děti ze základní školy se pohybují s hodnotami 7,63 v dolní hranici průměrného pásma. Je pro ně učivo tedy méně obtížné. Děti v ZŠ speciální mají bodovou hodnotu 10, což je hodnota ve vyšším pásmu průměrných bodových hodnot. Je pro ně učení obtížnější, než pro děti v průměrném pásmu hodnot.

Výzkum také ukázal, že děti ze základní školy Veselí nad Lužnicí se cítí stejně soudržní a mají podobný kamarádský vztah vzájemně k sobě jako průměr hodnotících vzorků. S hodnotícím číslem 10,53 jsou v horním pásmu průměru. Naproti tomu ve škole speciální je zde hodnota vyšší, než je běžné pásmo dle Laška a Mareše. Graf jasně ukazuje, že děti s handicapem jsou orientovány na bližního a dobré vztahy s okolím jsou pro ně velmi důležité. Sounáležitost je pro ně významná i vzhledem k jejich potřebě pomoci od okolí.

Hodnoty v tabulce ukazují na to, že děti ve speciální škole nepociťují touhu po soutěžení a vzhledem k individuální výuce to není ani prakticky možné. Stejně tak děti ze základní školy jsou v dolní hranici této kategorie. Jejich potřeba soutěžení je poměrně nízká, pokud bodové hodnocení budeme zase posuzovat s průměrným pásmem. Toto je potvrzení mého pozorování z vyučování. Děti jsou učitelem vedeni ke kooperaci a týmové spolupráci.

Dalším šetřením se nám potvrdila domněnka, která usuzovala, že na základní škole budou mezi dětmi menší roztržky než v ostatních zkoumaných školách. Musíme poukázat opět na to, že hodnoty jsou velmi nízké oproti průměru, a to i v základní škole. Vzhledem k tomu, že jsme jako porovnání se zkoumaným vzorkem určili průměr bodových hodnot v jiných školách, musíme konstatovat, že v tomto ohledu je ZŠ v dolních průměrných číslech. Tudiž se opět potvrzuje pozorování ve třídě a to, že učitel se snaží při hodinách podporovat diskuzi, argumentaci a umění dělat kompromisy. Děti ve speciální škole jsou hluboko pod průměrem, ale i pod pásmem běžných hodnot v této zkoumané oblasti. V tomto kontextu můžeme opět porovnat výsledky dotazníku s pozorováním, které poukazuje na spolupráci mezi dětmi a snahu pedagogů prohlubovat mezi dětmi vzájemnou toleranci a pochopení.

Zaměřili jsme se také na spokojenost dětí ve třídě. Děti z Rolničky dosáhly horní hranice pásma průměrných hodnot v tabulce. Jsou velmi spokojené ve třídě. Podotýkáme zároveň, že i děti na základní škole, podle počtu dosažených bodů, chodí do školy také rády.

Tabulka nám poukazuje na několik zajímavých zjištění. Děti ze základní školy mají dobrý kolektiv, který drží pohromadě, mají rády školu a jejich učitel se snaží v nich vzbudit kooperativní chování, což se mu dle výzkumu daří. Vzhledem k tomu, že děti jsou nuceny spolupracovat, a toto chování si osvojují, mají mezi sebou malé množství konfliktů a soutěživost se jim nevyplácí. Toto zjištění se potvrdilo i během mého pozorování. Výsledky z pozorování popíšeme v další části textu.

Třída speciální svými výsledky přinesla také mnoho zajímavého. Děti do školy chodí velmi rády, je to logický závěr, z toho pohledu, že třídní svět je pro ně mnohdy jediné sociální prostředí, které je jiné než domácí. Mají poměrně hodně společného, a tak se zde stává normalitou postižené dítě. Tím se jednotlivcům v mnohém přibližují jejich spolužáci. Je zřejmé, že na tento aspekt má značný vliv učitel a to jak znovu potvrdím svým pozorováním, je v tomto případě pozitivně plněno. S tím souvisí i třenice a různé nesváry. Děti v této třídě jsou silně motivovány k vzájemné pomoci. Místo nesvárů zde spíše panuje spolupráce a vzhledem k individuální výuce a různým vzdělávacím programům nemůže být pochyb o tom, že tyto děti nemají tendence k soutěživosti. Mnoho dětí cítí učení jako obtížné. Toto zjištění může souviset s kombinovaným postižením dětí a s velkou unavitelností. Mnoho dětí nezvládne ani základy učení. Jejich kognitivní funkce jsou značně narušené.

5.2 Pozorování

Jak jsem již uvedla, prováděla jsem v daných třídách rovněž pozorování. K tomuto účelu jsem použila škálovací dotazník od Dresmanna (1982, s. 176), který zveřejnil ve své knize Třídní klima a školní klima Robert Čapek.

Použitá dotazníková metoda byla potvrzena rovněž pozorováním. Vzhledem k tomu, že ve speciální třídě byly schopné vyplnit dotazník pouze čtyři děti ze šesti, byla tímto způsobem

Rolnička

Již ráno v osm hodin děti začínají aktivně svůj den tím, že jdou všichni do tělocvičny a tam si sdělují své zážitky ze dne předešlého. Učitelé i děti si povídají o zajímavostech, které se jim

staly. Vzhledem k tomu, že jde o relativně malou školu, není nic mimořádného, že se vzájemně znají děti z různých tříd a pedagogové znají všechny děti. Rodinná atmosféra způsobená touto a ještě i jinými aktivitami, které budou popsány, děti posouvají v učení se sociální interakci.

Musíme upozornit na další užitečnou výukovou strategii v této škole. Po skončení povídání následuje učení pěti až sedmi znaků ve znakové řeči, kterou se učí učitelky i děti podle obrázků. Logopedka ukazuje znak a zároveň obrázek, který vystihuje znakový výraz a zároveň říká, co znak znamená. Na první pohled je zde možné zachytit tendence pro podporu a pomoc slabším a méně schopným žákům. Příkladem mohou být snahy nechat tělesně postiženému spolužákovi více prostoru, lepší místo na sezení nebo pomoc při manipulaci s vozíkem atd.

Poslední společnou aktivitou je zpěv písně. Děti se každý měsíc učí jinou píseň a to tak, že každý den si zpívají tu samou, dokud jí neumí všichni. Jedna z učitelek hraje na kytaru a ostatní zpívají. Žáci a učitelé se potom rozejdou do svých tříd nebo na terapie. Dětem se zpěv líbí a plně si ho užívají.

Děti mají různé individuální vzdělávací plány a tomu odpovídá i forma výuky. Je to jednoznačně individuální výuka, jen v předmětech jako je výtvarná výchova, hudební výchova jsou děti ve výuce společně a pracují dohromady.

Během vyučování děti odchází na různé terapie.

V každé vyučovací hodině je jen krátký čas věnovaný přímo výuce, děti jsou po chvíli velmi unavené a učitel, či asistent musí učení přerušit a najít nějakou jinou aktivitu. Děti si mohou během vyučování lehnout na polohovací pytel, či navštívit relaxační místnost s vodním lůžkem a popřípadě pustit meditační či relaxační hudbu. Mnoho z nich je na vozíčku a změna polohy jim dělá dobře. Vzhledem k různým postižením je brán zřetel na individuální potřeby každého dítěte.

Třída je vyzdobena pracemi dětí a různými učebními pomůckami tak, že je vlídná a příjemná. Děti mají radost z toho, že jejich práce jsou součástí výzdoby. Pracují na svých výtvorech s vědomím, že budou viditelné a to je motivuje k lepším výkonům. Vnímají, že je důležité, aby se snažily, a že se spolupodílejí na prostředí, kterého jsou součástí. Touto nenápadnou

cestou se například učitelé snaží děti motivovat k práci, učí je osobní odpovědnosti a sebereflexi.

Zajímavě je zde řešeno hodnocení. Nikdo ve třídě nedostává známky, pouze se hodnotí slovně a to i na vysvědčení. Toto hodnocení je dětmi přijímáno jako dobře míněné doporučení či rada. Děti nejsou stresovány škatulkováním a srovnáváním s jinými dětmi.

ZŠ Veselí nad Lužnicí

První vyučovací hodinou byla matematika. Překvapujícím dojmem pro mě byla velmi kladně přijatá výzva žáků na hru o zvířátkách, kterou jak bylo vidět, děti dobře znaly a rády se do ní zapojovaly. Jednalo se o hru rozvíjející logiku a zároveň procvičování matematických úkonů. Pan učitel vyvolával děti jejich přezdívkami, což do jejich komunikace vnášelo přátelskou atmosféru. Svým přístupem podporoval v žácích pocit rovnocenného partnerství a vztahu, který nemá aspekt nadřazeného a podřazeného. Naproti tomu byl ve třídě pořádek a kázeň. Žáci se soustředili na práci, kterou jim učitel zadal a to z titulu jejich vlastního zájmu o učivo a evidentní silnou motivaci, která byla podporována zajímavostí předkládaného způsobu výuky a to hlavně formou, která v žácích vyvolávala pocit nezávazné hry. Mluvou se přibližoval jejich dialektu a touto formou posiloval kamarádský přístup.

Nejprve se hry zúčastnilo každé dítě samostatně. Děti odpovídaly, jakmile věděly odpověď. Nečekaly, až je učitel vyzve, ale začaly odpovídat samy. Později tu samou hru učitel obměnil a děti se rozdělily do skupinek a snažily se vyřešit daný úkol společně. V tuto chvíli se děti zvedaly z lavic a každá skupinka se začala formovat v jednom rohu třídy. Posléze učitel obcházel skupinky tak, jak se hlásily, že mají svou úlohu vyřešenou. V tomto přístupu vidím jak učitelovu snahu rozvíjet samostatnou práci, ale v obměně na skupinovou práci, při zadání stejného úkolu, i podporu rozvoje skupinové integrace a podporu rozvíjení tolerance k ostatním i méně nadaným žákům, kteří se účastnili daného úkolu. Další částí hodiny byl početní úkol, který dostal každý žák samostatně na svém již rozpracovaném papíru. Žáci se snažili v určitý čas spočítat příklady, které byly dopředu zadané na tomto papíru. Ten, komu se podařilo ve stanovený čas úkol splnit, dostal jedničku. Ostatní své práce neodevzdávaly s tím, aby se pokusily dopracovat si úkol doma.

Děti se při hodině smějí a je vidět, že hodina je baví. Učitel s nimi vtipkuje a pokud se někomu něco podaří, následuje pochvala. Ve chvíli, kdy ve třídě zavládne velká nekázeň, je schopen děti usměrnit.

Další hodinou byl zeměpis. Děti měly práci s mapou a kompasem. V této hodině se každý pokoušel pracovat s těmito pomůckami a učitel obcházel žáky a radil jim, jak správně pracovat. Velmi lehkou formou dokázal dětem vysvětlit, jakým způsobem se přepočítává měřítko na mapě s měřítkem ve skutečnosti.

Následující hodinu dal učitel dětem na výběr ze dvou předmětů. V tento okamžik bylo zřetelné, že učitel chce v dětech podporovat jejich samostatné rozhodování a budovat v nich pocit, že jejich vliv na chod výuky a třídních aktivit je významný. Tento počín opět podporuje rovnocenné partnerství mezi žáky a učitelem. Děti se zároveň učí respektovat názory a přání jiných dětí a musí takto dělat kompromisy mezi sebou.

Děti daly přednost hudební výchově před českým jazykem. Pan učitel to vysvětlil slovy, že jsou v českém jazyce napřed a tudíž si mohou dovolit český jazyk vynechat. Poučil mě i o tom, že spojuje hodiny na tzv. „hudebkočestina“ a podobně. Podněcuje tak v dětech kreativitu a v podstatě je i učí orientovat se v ne úplně standardních výukových situacích, „samozřejmě v dobrém slova smyslu“ a tedy i schopnost improvizovat a rozhodovat je rozvíjena.

V hodině vznikla zajímavá diskuze o jejich zítřejším výletě na výlov rybníka a to, že děti nechtějí s druhou čtvrtou třídou jet dohromady. Děti z oné třídy jsou prý neposlušné a jsou agresivní. Diskuze vznikla na téma finanční gramotnosti a to obsazení míst v autobuse. Učitel dětem názorně poukázal, jak důležité pro ně a rodiče je, z hlediska peněz a zaplacení autobusu, aby další třída jela v autobuse s nimi. Děti to pochopily a rozhodly se, že pojedou dohromady s další, pro ně „nesympatickou“ třídou. Tady učitel ukázal dětem, jak hledat ještě jiné pohledy na skutečnost a zkoumat souvislosti mezi jednotlivými aspekty života.

Později začala hudební výchova a to písní - Otec Abrahám měl sedm synů. Při této písni se zpívá a zároveň se zapojuje i tělo, které se pohybuje podle pokynů učitele. Když se například zpívá ...“oni takhle dělali“... a učitel ukáže poklepání rukou na stehno, tak to žáci opakuji. Postupně učitel zapojil do písně celé tělo, až nakonec jazyk a děti zpívaly s vyplazeným jazykem. To je bavilo a bylo vidět velké nadšení. Děti v hodině hudební výchovy procvičily celé tělo.

Další aktivitou bylo nacvičení nové písně. Při této písni se zároveň děti učily pro ně nový tanec letkis. Vzhledem k tomu, že třída je celkem malá pro tolik tancujících žáků, učitel si je vzal na chodbu a tam je učil kroky. Děti byly natolik disciplinované, že píseň pouze šeptaly, aby nerušily ostatní při vyučování, byly natolik ohleduplné k ostatním třídám, že je nebylo skoro slyšet. Tím výuka končila.

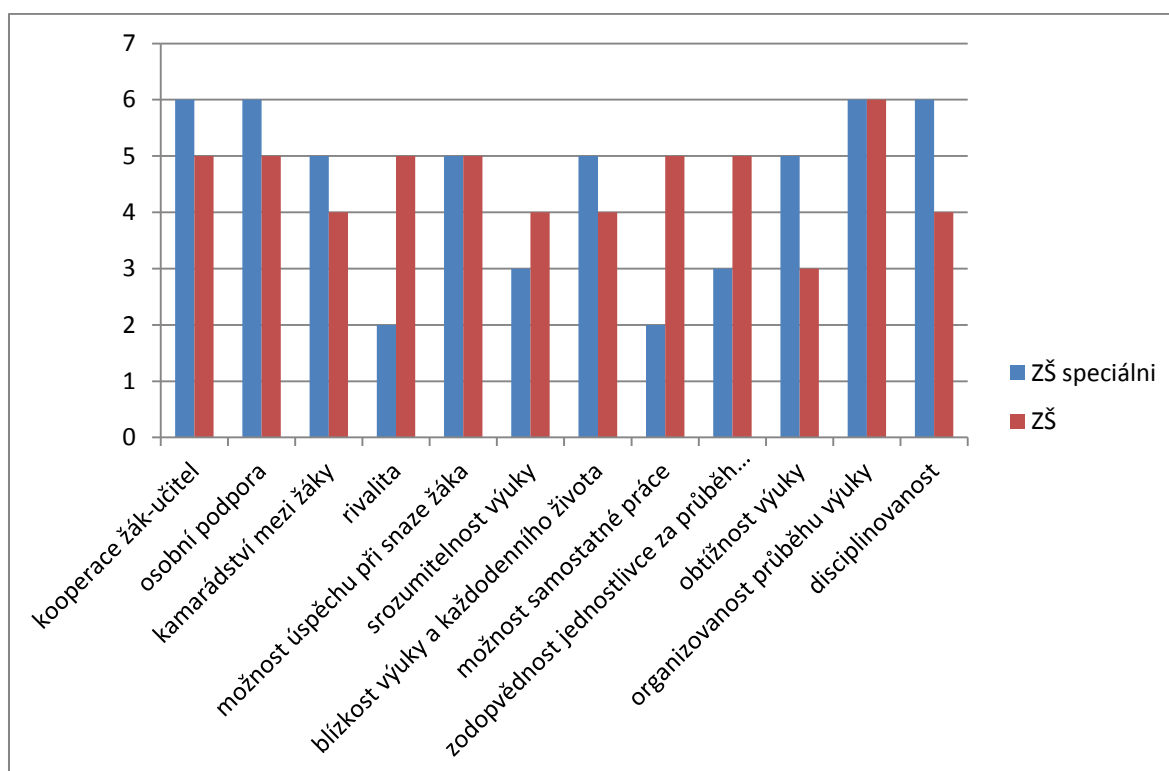
Důležitým faktorem byla výzdoba třídy. Pan učitel, jak mi později sdělil, nechal na své náklady vymalovat celou zadní stěnu třídy. Obraz života pod mořem s různými druhy vodních živočichů, dává třídě atmosféru hezky vymalované herny.

Šetření

Šetření v daných třídách potvrdilo pozorování, které jsem učinila. Škálovací arch má několik kategorií, které jsou pozorovány a které se hodnotí škálou od jedné do šesti. Jednička znamená, že se ve třídě jev nevyskytuje až po hodnotu šest, která je na stupnici škály označena jako velmi silně vyskytující se jev. Zkoumala jsem tyto prvky:

- Kooperaci mezi učitelem a žáky
- Osobní podporu učitele
- Kamarádství mezi žáky
- Znaky rivality mezi žáky
- Možnost být úspěšný, pokud se žák snaží
- Srozumitelnost výuky
- Blízkost výuky a každodenního života
- Možnost dělat něco samostatně
- Zodpovědnost jednotlivce za průběh výuky
- Obtížnost výuky
- Organizovanost průběhu výuky disciplinovanost

Výsledky škálování ve třídách



Graf č. 2

Jak je patrné z grafu, výsledky jsou shodné s dotazníkovou metodou.

- **Spolupráce ve třídách s učitelem je značná**, jak jsem již popsala z průběhu vyučovacích hodin. Jsou to hodiny značně rozdílné, ale přesto učitelé věnují velkou pozornost spolupráci s žáky. V obou případech se jednalo o vstřícný model výuky s demokratickými prvky, zaměřený na žáka, jeho činnost a vztahy.
- **Osobní podpora** je v obou třídách samozřejmostí. V Rolničce je tento způsob výuky dokonce nezbytností. Ve Veselí nad Lužnicí se o podpoře učitele může přesvědčit i v případové studii, kde konkrétním příkladem poukazujeme na učitele jako podporu a ochránce.
- V obou třídách je velký vliv pedagogů na **kamarádský způsob života ve třídě**. Ze šetření vyšlo najevo, že jejich snaha je pozitivně kvitována dětmi a ty se nechávají učiteli strhnout k vytváření pozitivních a vřelých vztahů. Děti se mezi sebou mají rády a jsou schopny být k sobě tolerantní a ohleduplné.

- Souvislost mezi kamarádstvím a nízkou **rivalitou** je značná. Děti na základní škole jsou sice v grafu na škále 5, oproti dětem z Rolničky, kde rivalita není často možná, kvůli sníženým kognitivním funkcím dětí a různým handicapům. Ovšem k daným vyučovacím stylům ve třídě na základní škole ve Veselí nad Lužnicí je značně potlačená a děti jsou spíše nuceny ke kooperaci.
- V obou třídách jsou žáci motivováni k práci v hodině i doma, a to jasným pozitivním hodnocením, pokud se žák snaží a je vidět, že pracuje dle svých možností, pedagogy jsou děti **pozitivně hodnoceny a podporovány k další práci**. Pozitivní motivace a chvála je jev, který byl zaznamenán v obou třídách.
- **Srozumitelnost výuky** je ve speciální škole na šalovacím grafu v nižších hodnotách a z toho vyplývá, že opět souvisí s mentálním postižením a sníženou kognicí u dětí s mentálním handicapem. S tímto souvisí i **obtížnost výuky**, kdy pro děti s mentálním postižením je výuka obtížnější než pro děti na základní škole. Opět narážíme na pomyslný strop a tím jsou schopnosti a dovednosti dětí.
- Ve třídě ve Veselí nad Lužnicí učitel používal motivující výuku, **podporoval skupinovou práci**, aktivně zapojoval žáky do hodin a oni mohli **efektivně ovlivňovat výuku**, mezi dětmi a učiteli panovala přátelská komunikace. Zajímavostí je, že na základní škole ve Veselí učitel ve třídě žáky oslovoval přezdívkami a volil způsob komunikace blízký dětem a naproti tomu v Rolničce děti pedagogům a ostatním pracovníkům tykají a oslovují je jménem. To také navozuje blízkou a přátelskou atmosféru.
- **Zodpovědnost jednotlivce** za způsob výuky je značný ve Veselí nad Lužnicí, kde učitel přímo nabízí podílení se na organizaci a způsobu výuky. Děti v Rolničce jsou spíše postaveni do role pasivního účastníka. Souvislost znovu nacházíme v mentálním postižení a neschopnosti se nějak rozhodnout. Děti z Rolničky ovšem nejsou do této role postaveni, spíše naopak.
- Z ukázky hodiny ve Veselí nad Lužnicí je patrné **zaměření na život** a výuka směřovaná k porozumění pochopení souvislostí. V Rolničce je tento způsob patrný už jen z toho titulu, že děti se zaměřují ve výuce hlavně k osvojení sebeobslužných činností a prohlubování samostatnosti s ohledem na jejich postižení. V obou třídách jsem zachytila respektující výuku s ohledem na zvláštnosti dětí.
- Ráda bych upozdila na to, že v grafu značně zaostává u dětí v Rolničce možnost **samostatné práce**. Není způsobeno tím, že by tyto děti neměly prostor pro

samostatnou práci, ale vzhledem k jejich postižení nejsou samostatné práce mnohdy schopné. Taktéž s tím souvisí i zodpovědnost jednotlivce za průběh hodiny.

- **Organizace výuky** je přímo úměrná i **disciplíně**. Děti na základní škole jsou často aktivovány ke skupinové práci, to je do značné míry obtížné zkorigovat s disciplínou. Dle slov učitele je i problém v pohlaví dětí, ten má prý více dívek a ty jsou upovídanější.
- V Rolničce nemá vyučující s **disciplínou** žádný problém. Děti ve třídě je málo a jsou tam kromě pedagoga další pracovníci, kteří jsou nápomocní ve výuce.

5.3 Kazuistiky

1. Rolnička - třída speciální - Petr

Výběr žáka byl záměrný, a to s ohledem na jeho postižení, tudíž schopnosti odpovídat a vyvozovat soudy. Jméno je z důvodu anonymity měněno. Petr má těžkou DMO, je upoután na invalidní vozík a jeho tělesné postižení rukou mu nedovoluje zvládnout jemnou motoriku. Petrovi je 11 let a má stejně starého bratra dvojče, který je rovněž postižen a chodí s ním i do stejné třídy. Jeho matka je dětem velkou oporou a podporuje je ve všem, co je zajímá. Petr má rád hokej a tak s ním matka jezdí na zápasy fandit. Petra se snaží motivovat k lepším školním výkonům a používá k tomu efektivní nástroje, které Petra opravdu nutí k většímu výkonu ve škole. Petr má velké problémy se psaním. Jeho nynější pokroky ve vzdělávání jsou na úrovni 1. třídy. Nedokáže spočítat příklady, kde sčítá a odčítá do pěti. Čtení je taktéž na úrovni první poloviny 1. třídy, to znamená, že je schopen přečíst některá písmenka. Oproti tomu je v sociální oblasti života orientován. Rozumí mnoha aspektům, které je schopen zhodnotit a dokonce vyvodit závěry či důsledky.

Velmi ho trápí, že je postižený a to ne kvůli sobě, ale kvůli své matce, ke které má vřelý vztah. Spolu s bratrem, který je také postižen, prý mamince hodně přidělávají starosti tím, že jsou, jak říká, nemocní. Jinak žádné starosti nemá. Je poměrně hloubavý a často se ptá.

Petr považuje školu za příjemné místo, kam chodí rád, protože tu má kamarády a hodné Zdeničky a Vlastičku, což jsou třídní učitelka, asistent pedagoga a osobní asistentka. Líbí se mu práce na počítači a hodně rád chodí na masáže, „protože tam kecá s Janou“. Jana je rehabilitační pracovnice.

Často se ve škole směje a umí si udělat legraci i ze sebe. Pokud má narozeniny nebo svátek, těší se, že to oslaví i s kamarády ve škole. Maminka upeče něco dobrého a všichni si to dají při svačině. Mluví i o takzvaném spaníčku, kdy učitelé jdou spát s dětmi do školy. Společně jdou večer na večeri a potom třeba hrát společně kuželky. Večer je vykoupu ve „vířivce“, a to Petr popisuje jako bezvadný. Rád si povídá a to tady může, nejlepší je to s dospělými, s těmi se povídá nejlépe.

Trochu se bál, když mu odešla minulá třídní učitelka, ale teď už ví, že Zdenička je hodná. S ní se byli koupat v bazénu a jeli na výlet. Když se bude hodně snažit, mamka mu koupí hokejový dres. Fandí hokeji a podle Petrových slov s ním mamka často jezdí na zápasy. Potom o zápasech vypráví ve škole. Líbí se mu, když bubnují ve škole na bubínky s ostatními dětmi. Paní učitelka předvádí, jak mají hrát, a oni to dělají po ní.

Petr by se rád naučil počítat alespoň do deseti, aby si mohl spočítat peníze v obchodě. Psát asi nebude, protože ho ruce neposlouchají, ale to mu nevadí. Čtení také nevnímá jako handicap, ale bude se snažit dohnat Vítka, který čte moc hezky.

Na škole ho nebaví prázdniny, protože je často doma. Mamka s ním a bratrem jezdí do lázní, ale potom po zbytek prázdnin, je to podle Petra, pro maminku moc složitý. Bydlí v druhém patře bez výtahu a on i bratr je na vozíku. Maminka má bolavá záda.

Celkově vypadá Petr spokojeně, má pozitivní vztah ke škole, vnímá všechny ve třídě jako přátelsky nakloněné. Ať se baví o pedagogických pracovnících nebo o spolužácích, vždy mluví o příjemných prožitcích spojených se zúčastněnými. Ví, na koho se má obrátit, kdyby měl problém a nevěděl si rady, ví, koho požádat o pomoc. Myslí si, že ho pedagožky a osobní asistentka mají rády a vnímá je jako spojence.

Shrnutí

- Z rozhovoru s Petrem jsme došli k závěru, že v celku má ke škole pozitivní vztah.
- Ve třídě se cítí dobře a vnímá vztahy jako harmonické.
- Jediné, co mu na škole vadí, je podle jeho slov, ta zatrápená matematika. Nejde mu a nebaví ho se jí učit. Podle jeho slov je to lepší, když Zdenička vystřihne třeba hokejisty a ty on potom počítá. Když se mu to povede, může Zdeničce říct, co je to za hráče a jestli už dal gól a tak.
- Ví, že je škola důležitá. Potřebu vzdělání si celkem uvědomuje.

- Jeho pohled na školu, vyučování, pedagogické pracovníky je pozitivní.
- Školu vnímá jako důležitou součást svého života.
- Do školy chodí rád, má zde kamarády a to včetně pedagogických pracovníků.

2. Veselí nad Lužnicí - třída základní školy - Barbora

Vzhledem k tomu, že děti na základních školách mají podobný mentální potenciál, zdálo se vhodné vybrat žáka metodu náhodného výběru. Dívka byla tedy vylosována dle náhodného přiřazení čísla, které si potom vytáhl i výzkumník. Barbora je průměrná žačka, spíše patří k lepším žákům, je jí 10 let. Minulý rok se s rodiči přestěhovala z jiného města a Barbora musela vyměnit školu. Výrazně jí jde český jazyk a dokonce se pokouší psát i básně. Jak mi prozradila, má nemocnou štítnou žlázu. Musí brát léky. Je z toho smutná, protože je tlustá a to jí trápí. Pan doktor tvrdí, že se to časem srovná. Kvůli tomu se jí děti dřív smály.

Nyní se už neposmívají, protože mívají kroužky (třídnické hodiny) po vyučování, a tam si s nimi pan učitel povídá o tom, že každý vypadá jinak. Pan učitel řekl, že za to, že mám hnědý oči, taky nemůžu. Mají tyto třídnické hodiny často a může tam každý říkat, co chce. Minulý rok chodila do jiné třídy. Stěhovala se s rodiči a přestoupila na tuto základní školu.

V této třídě se jí to zdá lepší. Podle slov Barbory jí minulá paní učitelka neměla ráda. Řekli jí tam, že ukradla peníze a hrozně jí vyslychali v kabinetě, pak už se na ní každý koukal, že to vzala. Když náhodou našla výkresy, které se hledaly a kluci je hodili do koše, tak hned řekli, že je tam hodila ona a že je zase zlodějka. Potom se ukázalo, že to bral její spolužák. Nikdo se jí neomluvil, protože to už chodila sem do školy. Nechodila do té první školy ráda, dle jejích slov tam byli na ni zlí.

Neměla ani dobré známky jako tady. Z přírodovědy měla 3 jenom proto, že jednou zapomněla přinést domácí úkol. Z písemky dostala jedničku a paní učitelka jí dala 3. Prý je to průměr, protože za ten úkol dostala pětku.

Nemá ráda tělocvik, protože se jí v minulé třídě děti hrozně smály, že je tlustoprška, že je neohrabaná. Bolelo jí z toho břicho a to má i tady. Už se jí nikdo nesměje, ale stejně nechodí na tělocvik ráda. Moc jí baví matematika a český jazyk. Je ráda, že je tady legrace. Ve škole se hodně směje. Má nejlepší kamarádku. V minulé třídě byla sama. Změnu třídy vnímá jako velmi pozitivní.

Shrnutí

- Barbora má ke škole smíšený vztah, dle našeho názoru, v ní zanechaly zkušenosti z minulé základní školy pocit nespravedlnosti a nepochopení.
- Vzhledem k obvinění učitelů a posměškům spolužáků, které musela snášet, se u ní rozvinula žaludeční neuróza, která jí obtěžuje hlavně v emocionálně podobných situacích, viz tělesná výchova, kdy se jí žáci smáli intenzivněji.
- Nyní vnímá novou třídu a spolužáky jako pozitivní.
- Velmi hezky mluví o třídním učiteli a prohlašuje, že ho má ráda. Prý je spravedlivý a nikomu nenadržuje.
- Zase jí začala bavit škola a jde jí mnohem lépe.
- Cítí podporu učitele a vnímá jeho postoje vůči sobě jako ochranné. Ví, že se na něho může obrátit.
- Je v dobrém vztahu s kolektivem, necítí se odtržená, ale má pocit, že je ve středu dění ve třídě.

6 Shrnutí výsledků

Shrneme-li výsledky všech použitých metod, musíme konstatovat toto:

Všechny metody, které byly použity, se vzájemně doplňovaly a nevytvářely žádný rozpor. Získaly jsme v mnoha aspektech zcela shodné výsledky ve všech třech výzkumných metodách.

MCI metoda nám pomocí dotazníku ukázala vnitřní rozpoložení žáků a jejich vnímání atmosféry ve třídách. Můžeme konstatovat, že obě zkoumané třídy mají jednoznačně pozitivní klima, ve kterém se dobře vyučuje i učí. Žáci vnímají klima jako přátelské, kooperativní, bez větších konfliktů se značnou soudržností zejména v Rolničce.

Pozorování nás uvedlo do třídního dění a potvrdilo dotazníkovou metodu MCI. Zjistily jsme, že děti jsou podporovány a motivovány v samostatné, ale i kooperativní práci. Je pro ně zvolen a zvláště pečlivě připraven plán vyučování. Styl výuky je zohledněn podle možností dítěte a záměru, což rovněž je důležité podporovat a kde výchovně působit. Učitelé podle pozorování mají pozitivní vztah k žákům, a to se odráží i ve stylu výuky.

Případové studie pouze konkretizují to, co již bylo řečeno. V obou případech se jedná o kladné hodnocení klimatu ve třídách, které spočívá mimo jiné i v individuálním přístupu ke každému samostatnému žáku.

7 Závěr

Ve své práci jsem se pokusila popsat a shrnout základní poznatky o třídním klimatu na dvou různých typech škol. Pokusila jsem se vymezit tvůrce klimatu a popsat, jak každý zasahuje do atmosféry ve třídě. Třídní klima je důležitým prvkem ve vyučovacím procesu, působí na všechny zúčastněné a zároveň všichni zúčastnění ho tvoří. Třídní klima je pro dítě důležitý socializační prvek

Zodpovědnost za děti, dle mého názoru, je ve školách nedoceněná. Učitel na základní škole má v rukou osud dítěte pro jeho budoucí roky. Špatné pochopení jeho osobnosti, nedostatečně vyhodnocené a povrchně diagnostikované problémy, které dítě má, mohou způsobit i osobní prohru dítěte v tom smyslu, že dojde k zaškatulkování, etiketizování.

Mnohdy by stačil jen změnit přístup učitele, který by stále měl hledět na své žáky jako moudrý člověk s nadhledem a úctou k jedinečnosti každého žáka. Často se setkáváme s tím, že učitelé berou nekázeň a vzpurnost svého žáka příliš osobně. A přitom to může být právě učitel, který by mohl v tomto chování zachytit určité „volání o pomoc“ a vstřícným přístupem uchopit problém dítěte, a tak mu pomoci ho vyřešit, nebo alespoň ukázat cestu, jak zvládnout daný problém sám.

Proto je vhodné často zkoumat klima ve třídě, kde pedagog učí, aby měl zpětnou vazbu a věděl, jak se jeho žáci ve třídě cítí.

Cílem našeho výzkumu bylo zjistit, jaké klima panuje ve vybraných třídách. Z výsledků, ke kterým jsme dospěli, vyšlo najevo, že obě třídy mají pozitivní třídní klima. Učitelé obou tříd jsou nadšení pedagogové a mají k dětem ve své třídě kladný vztah. Děti chodí do školy rády a vnímají vzdělávání jako příjemnou činnost. Získávají v těchto třídách pozitivní vztah k vzdělávacím institucím a k učení vůbec. Já jako výzkumník jsem se v obou třídách cítila dobře a daná atmosféra pozitivně působila i na mě jako na cizího aktéra.

Napadá mne hypotetická otázka, jak by asi vypadalo naše školství, kdyby každý třídní učitel měl možnost věnovat se tak malému počtu dětí jako je ve speciální třídě základní školy? Jak by asi děti vnímali hodnocení, které vypichuje jejich pozitivní stránky a kladně hodnotilo jejich úspěch naproti tomu, co se jim nedaří a kde by měly přidat v přípravě. Nevzniká ve školách kvůli známkování moc zbytečného strachu, který děti s mentálním postižením díky alternativnímu hodnocení nepociťují? Byl by to přínos nejen pro děti, ale i pro samotné

učitele? Zvýšila by se vzdělatelnost dětí? Vzdřstal by počet úspěšných dětí ve škole nebo by nastaly nějaké další problémy?

Resumé

Bakalářská práce se zabývá problematikou třídního klimatu a srovnává klima na základní škole a na základní škole speciální.

Teoretická část obsahuje základní vymezení tvůrce klimatu a jeho složky, zabývá se vzděláváním v obecné rovině. Popisuje vzdělávání mentálně postižených dětí a specifikuje handicap, které ovlivňují vzdělávání a tím působí na klima ve třídě.

V praktické části jsou uvedeny výsledky dotazníkové metody. Výsledky kvality klimatu ve třídách jsme porovnali s metodou pozorování.

Seznam použité literatury:

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

BENDOVIÁ, P., ZIKL, P., *Dítě s mentálním postižením ve škole* Praha: Grada Publishing, a.s. 2011, ISBN 978-80-247-3854-3.

BÍLÁ KNIHA, *národní program rozvoje vzdělávání v České republice* Praha, vydal Ústav pro informace ve vzdělávání 2001: Tauris, ISBN 80-211-0372-8.

ČABALOVÁ, D., *Pedagogika* Praha: Grada Publishing a.s. 2011, ISBN 978-80-247-2993-0.

ČAPEK, R., *Třídní klima a školní klima* Praha: Grada Publishing, a.s. 2010, ISBN 978-80-247-2742-4.

DISMAN, M., *Jak se vyrábí sociologická znalost* Praha: Karolinum 1993, ISBN 80-7184-141-2.

FISCHER, S., ŠKODA, J., *Speciální pedagogika* Praha: Trilon 2008, ISBN 978-80-7387-014-0.

GRECMANOVÁ, H., *Klima školy* Olomouc: Hanex 2008, ISBN 978-80-7409-010-3.

HELUZ, Z., *Sociální psychologie pro pedagogy* Praha: Grada Publishing a.s. 2007, ISBN 978-80-247-1168-3.

CHVÁTALOVÁ, H., *Jak se žije dětem s postižením* Praha: Portál 2012, ISBN 978-80-262-0054-3.

KAŠPÁRKOVÁ, J., *Výzkumný nástroj pro evaluaci školního klimatu* Olomouc: ÚP Olomouc 2007, ISBN 978-80-244-1852-0.

KOSÍKOVÁ, V., *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty* Praha: GradaPublishing, a.s. 2007, ISBN 978-80-247-2433-1.

LANGOVÁ, M., HEŘMANOVÁ, V., *Vybrané problémy utváření sociálního klimatu školy a třídy* Ústí nad Labem: Univerzita J.E.Purkyně v Ústí nad Labem 2007, ISBN 978-80-7044-934-9.

LAŠEK, J., *Sociálně psychologické klima školních tříd a školy* Hradec Králové: Gaudeamus 2001, ISBN 978-80-7435-220-1.

LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky, dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole* Praha: Portál 2010, ISBN 978-80-7367-679-7.

MAREŠ, J., JEŽEK, S., *Klima školní třídy* Praha: Národní ústav pro vzdělávání 2012, ISBN 978-80-87063-79-8.

PETLÁK, E., *Klima školy a klima třídy* Bratislava: Iris 2006, ISBN 808-90-1897-1.

PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M., (ed.), *Terapie ve speciálně pedagogické péči*
Brno: Paido 2001, ISBN 80-7315-010-7.

PROCHÁZKA, M., *Sociální pedagogika* Praha: Grada Publishing, a.s. 2012, ISBN 978-80-247-3470-5.

PRŮCHA, J., *Moderní pedagogika* Praha: Portál 2002, ISBN 978-80-7367-503-5.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., *Pedagogický slovník* Praha: Portál s.r.o. 1995, ISBN 80-7178-029-4.

ŘEZÁČ, J., *Sociální psychologie* Brno: Paido. edice pedagogické literatury 1998, ISBN 80-85931-48-6.

SKALKOVÁ, J., *Obecná didaktika* Praha: Grada Publishing, a.s. 2011, ISBN 978-80-247-1821-7.

SOMR, M., *Skripta*, NAVRÁTIL, S., CEDRYCHOVÁ, V., TYKALOVÁ, J., *Cvičení z obecné pedagogiky*, UJEP, Ústí nad Labem, 1998.

SPIPKOVÁ, V., a KOLEKTIV., *Proměny primárního vzdělávání v ČR* Praha: Portál s.r.o. 2005, ISBN 80-7178-942-9.

ŠVARCOVÁ, I., *Mentální retardace, Vzdělávání, Výchova, Sociální péče* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889-0.

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

VÁGNEROVÁ, M., *Vývojová psychologie* Praha: Karolinum 2005, ISBN 978-80-2461-3185.

VALENTA, M., MICHALÍK, J., LEČBYCH, M. A KOLEKTIV., *Mentální postižení v pedagogickém, psychologickém a sociálně- právním kontextu* Praha: Grada Publishing, a.s. 2012, ISBN 978-80-247-3829-1.

VYKOPALOVÁ, H., *Sociální klima školní třídy a možnosti jeho ovlivňování* Olomouc: Univerzita Palackého Pedagogická fakulta 1992, ISBN 80-7067-161-0.

Použité elektronické zdroje:

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. *MŠMT* online. Cit. Dne 2. 9. 2013.

Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

Seznam příloh

1. MCI dotazník
2. Škálovací arch
3. DVD s plným zněním bakalářské práce

Příloha č. 1 Dotazníkové šetření

Pokyny k žákům

Nejedná se o žádnou zkoušku, nejsou zde dobré ani špatné odpovědi. Máte napsat, jaká je teď vaše třída, vaši spolužáci. Každou větu dotazníku si pořádně přečtěte. Odpovídá se na ní buď Ano, nebo Ne. Pokud souhlasíte s tím, co je tam napsáno, uděláte kroužek kolem slova Ano. Pokud nesouhlasíte, zakroužkujete Ne. Když se spletete nebo si odpověď rozmyslíte a chcete ji změnit, přeškrtněte křížkem tu, kterou chcete opravit a zakroužkujte to, co platí. Nic nepřeskakujte, odpovězte na každou otázku. Nezapomeňte nahoře vyplnit jméno, třídu a školu. (Lašek 2001, s. 89-91 in Čapek 2010, s. 292)

1	V naší třídě baví děti práce ve škole.	Ano	Ne	
2	V naší třídě se děti mezi sebou pořád perou	Ano	Ne	
3	V naší třídě děti mezi sebou často soutěží, aby se dozvěděly, kdo je nejlepší.	Ano	Ne	
4	V naší třídě je učení těžké, máme moc práce.	Ano	Ne	
5	V naší třídě je každý mým kamarádem.	Ano	Ne	
6	Některé děti nejsou v naší třídě šťastné.	Ano	Ne	R
7	Některé děti v naší třídě jsou lakomé.	Ano	Ne	
8	Mnoho dětí z naší třídy si přeje, aby jejich práce byla lepší, než práce spolužáků.	Ano	Ne	
9	Mnoho dětí z naší třídy dokáže udělat svou školní práci bez cizí pomoci.	Ano	Ne	R
10	Některé děti v naší třídě nejsou mými kamarády.	Ano	Ne	R
11	Děti z naší třídy mají svou třídu rády.	Ano	Ne	
12	Mnoho dětí z naší třídy dělá spolužákům naschvály.	Ano	Ne	
13	Některým dětem v naší třídě je nepříjemné, když nemají tak dobré výsledky jako druzí žáci.	Ano	Ne	
14	V naší třídě umí pracovat jen bystré děti.	Ano	Ne	
15	Všechny děti v naší třídě jsou mi důvěrní přátelé.	Ano	Ne	
16	Některým dětem se v naší třídě nelíbí.	Ano	Ne	R
17	Určité děti z naší třídy vždy chtějí, aby bylo po jejich, aby se jim ostatní děti přizpůsobily.	Ano	Ne	

18	Některé děti z naší třídy se vždycky snaží udělat svou práci lépe než ostatní.	Ano	Ne	
19	Práce ve škole je namáhavá.	Ano	Ne	
20	Všechny děti v naší třídě se mezi sebou dobře snášejí.	Ano	Ne	
21	V naší třídě je legrace.	Ano	Ne	
22	Děti z naší třídy se mezi sebou hodně hádají.	Ano	Ne	
23	Několik dětí v naší třídě chce být pořád nejlepší.	Ano	Ne	
24	Většina dětí v naší třídě ví, jak má dělat svou práci, jak se učit.	Ano	Ne	R
25	Děti z naší třídy se mají mezi sebou rády jako přátelé.	Ano	Ne	

Příloha č. 2 Škálovací arch

Kooperace mezi učitelem a žáky	1	2	3	4	5	6
Osobní podpora učitele	1	2	3	4	5	6
Kamarádství mezi žáky	1	2	3	4	5	6
Znaky rivality mezi žáky	1	2	3	4	5	6
Možnost být úspěšný, pokud se žák snaží	1	2	3	4	5	6
Srozumitelnost výuky	1	2	3	4	5	6
Blízkost výuky a každodenního života	1	2	3	4	5	6
Možnost dělat něco samostatně	1	2	3	4	5	6
Zodpovědnost jednotlivce za průběh výuky	1	2	3	4	5	6
Obtížnost výuky	1	2	3	4	5	6
Organizovanost průběhu výuky	1	2	3	4	5	6
Disciplinovanost	1	2	3	4	5	6
	Vyskytuje se			Nevyskytuje se		

(Dresmann 1982, s. 176 in Čapek 2010, s. 103)