

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

BAKALÁŘSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2014–2017

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Jiřina Jonášová

**Realizace společného vzdělávání žáků na málotřídních
školách v okresech Pelhřimov a Jihlava**

Praha 2017

Vedoucí bakalářské práce:

Paed.Dr. Stanislava Dyršmídová

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

BACHELOR COMBINED (PART TIME) STUDIES

2014-2017

BACHELOR THESIS

Jiřina Jonášová

**Implementation of joint education of pupils at small-scale
schools in the Pelhřimov and Jihlava districts**

Prague 2017

The Bachelor Thesis Work Supervisor:

Paed.Dr.Stanislava Dyršmídová

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená bakalářská práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne

Jméno autorky

Poděkování

Děkuji PaedDr. Stanislavě Dyršmídové za trpělivost a vstřícný přístup.

Anotace

Bakalářská práce „Realizace společného vzdělávání žáků na málotřídních školách v okresech Pelhřimov a Jihlava“ pojednává o uskutečňování společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ve své teoretické práci se zabývá vymezením základních pojmů a terminologií. Stručně charakterizuje podmínky pro úspěšnou inkluzi. Praktická část odpovídá na otázku: Jaký je současný stav inkluzivního vzdělávání na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava.

Klíčová slova

Inkluze, integrace, málotřídka, podpůrná opatření, právní rámec, speciální vzdělávací potřeby, strategie vzdělávání

Annotation

The Bachelor's thesis "Implementation of joint education of pupils at small-class schools in the Pelhřimov and Jihlava districts" deals with the realization of joint education of pupils with special educational needs. In his theoretical work he deals with the definition of basic concepts and terminology. It briefly describes the conditions for successful inclusion. The practical part answers the question: What is the current state of inclusive education at the small schools of the Pelhřimov and Jihlava districts.

Keywords

education strategies, inclusion, inclusion legal, integration, framework, minority, support measures, special educational needs

Obsah

ÚVOD.....	9
1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....	10
1.1 Inkluzivní vzdělávání na základní škole	10
1.2 Žáci se specifickými poruchami učení	12
1.3 Žáci s lehkým mentálním postižením.....	19
1.4 Žáci s narušenou komunikační schopností	23
2 LEGISLATIVNÍ PŘEDPISY	25
2.1 Základní legislativa	25
2.2 Charakteristika jednotlivých stupňů podpůrných opatření	25
2.3 Podpůrná opatření prvního a druhého stupně	27
3 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY.....	29
3.1 Málotřídní škola	29
3.2 Typy málotřídních škol.....	32
3.3 Organizace výuky na málotřídní škole a její specifika	33
3.4 Odlišný pohled na výuku v málotřídních školách.....	37
4 PEDAGOGICKO– PSYCHOLOGICKÉ PORADENSKÉ SLUŽBY	38
4.1 Charakteristika	38
5 PRAKTICKÁ ČÁST	41
5.1 Cíl a metodologie výzkumu	41
5.2 Otázky a hypotézy.....	42
5.3 Výzkumný vzorek	43
5.4 Zpracování výsledků průzkumu a jejich interpretace	44
5.5 Vyhodnocení hypotéz	45
5.6 Závěr průzkumu a návrhy na pro praktické využití	49
ZÁVĚR	51
SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	52

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ	55
SEZNAM PŘÍLOH.....	56

ÚVOD

O inkluzi žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního vzdělávacího proudu se hovoří velice často. Ve školství pracuji již mnoho let a kolem mne prošlo mnoho reforem, některé fungují do současnosti, jiné prošly kolem a dneska o nich nikdo neví. Zabezpečení vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na neúplně organizovaných školách tzv. málotřídkách je pro mne tedy velice zajímavým tématem, s těmito dětmi se setkávám každodenně i ve svojí učitelské praxi.

Cílem mojí bakalářské práce a výzkumného projektu je analyzovat situaci jaká panuje na málotřídních školách dvou okresů Kraje Vysočina – Jihlava a Pelhřimov, kde působím, jakým způsobem jsou naplňovány zákonné normy, které určují způsob vzdělávání těchto žáků.

Bakalářskou práci tvoří pět kapitol. Teoretickou tvoří čtyři kapitoly – první kapitola je zaměřena na východiska inkluzivního vzdělávání, charakterizuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, druhá je věnována legislativě, která se touto oblastí zaobírá, třetí blíže vysvětluje pojem málotřídní škola, věnuje se její historii a současným postavením v síti škol České republiky. Čtvrtá část popisuje systém pedagogicko – psychologických poradenských služeb. Pátá, poslední kapitola, má jako téma výzkumný projekt, do kterého se zapojily málotřídní školy z mého blízkého i vzdálenějšího okolí.

Ke zpracování bakalářské práce byla použita monografická procedura s použitím techniky analýzy odborné literatury. Výzkumný projekt má charakter kvantitativního výzkumu.

1 TEORETICKÁ VÝCHODISKA

1.1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Zákon č.82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním a vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) říká o žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami toto: *“osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.“*

V této novele skončilo dělení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na žáky se zdravotním postižením (tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, autismem, vadami řeči, souběžným postižením více vadami a specifickými poruchami učení nebo chování) a se zdravotním znevýhodněním (zdravotně oslabení, s dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám chování a učení) a sociálním znevýhodněním (žáci z rodin s nízkým sociálně – kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu, žáci nadaní, mimořádně nadaní (Bartoňová, Vítková, 2006, s. 23).

Inkluzivní vzdělávání vychází z předpokladu, že v každé třídě najdeme děti se speciálními vzdělávacími potřebami a mnohdy nejsou ani klasifikovány. Jejich možnosti je proto nutné odhalit a dále intenzivně rozvíjet. Problémy s učením nejsou tedy chápány jako nedostatky žáka, ale jako impulz ke změně v celkovém přístupu k vyučování a učebním strategiím. Tito žáci pracují všichni společně na jednom základě, aktivně se podílejí na společné participaci. Inkluze tedy představuje společné formální vzdělávání všech žáků ve školách, které působí v hlavním vzdělávacím proudu (Hájková, Strnadová 2010, s. 12-16).

Základem inkluze je tedy uvědomění si faktu, že všechny děti by měly být vzdělávány, pokud to jen trochu jde, společně. Zásadní je zde připravenost škol pro tento druh vzdělávání. Stěžejní otázkou zde není materiální vybavení jednotlivých škol, ale celková atmosféra, kde každý žák zažívá pocit úspěchu a přijetí. (Bílá kniha 2001). Základními rysy inkluzivní školy jsou

- všichni žáci se účastní veškerých činností ve škole
- nikdo není méně důležitější
- při plánování pamatujeme na všechny žáky
- při výuce jsou používány nejpestřejší vyučovací styly, strategie a metody
- pozitivní zážitky a úspěch není ničím výjimečným
- hodnocení a sebehodnocení se děje za účasti žáků
- i obsah vzdělání dopomáhá porozumění rozdílům a jejich respektování
- případné obtíže jsou chápány jako výzva k jejich překonání

Škola musí být pro všechny. V tomto prostředí, kde vládne solidarita, vzájemná pomoc, spoluúčast na svém vlastním rozvoji. Taková škola vytváří podnětné učební prostředí a prospěšné učební situace. (Spilková, 2005, s. 35).

V inkluzivní škole stojí na jednom z prvních míst také spolupráce rodičů se školou, kdy je potřeba, aby všechny informace důležité pro celkový rozvoj dítěte, byly škole včas sděleny a naopak, škola včas a srozumitelně informuje rodiče o situaci, která je. Zároveň je potřeba spolupracovat s poradenskými zařízeními na všech úrovních. Tyto informace slouží k vyvinutí opatření, která vedou k co nejlepšímu využití učebních aktivit ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Bez všestranné podpory vedení školy, aktivní spolupráce mezi jednotlivými učiteli, jejich dalšího vzdělávání i samotné práce s těmito žáky nelze dosáhnout kladných výsledků.

Heterogenita žakovského kolektivu patří mezi základní charakteristiku inkluzivní školy. Málotřídní škola je příkladem takového zařízení, jedná se zde o pestrost ve všech

směrech – etnickém, kulturním, jazykovém, věkovém, kognitivních předpokladů, je zde velká pestrost temperamentů. Toto vše je zde chápáno jako přínos, nejen jako pouhá samozřejmost. Inkluzivní strategie dovolují učitelům tyto rozdíly zvládat, reagovat na ně didakticky i metodicky. Jedná se převážně o tzv. měkké nemanipulativní techniky, pracuje se zde s termínem různorodost, tato je chápána jako obohacující pro jednotlivce, školu i společnost jako celek (Hájková, 2005, s. 78)

Jedním ze základních faktorů v procesu inkluze je funkce učitele. Nezbytnou podmínkou jsou jeho dovednosti a znalosti. Je nutná dostatečná kvalifikace, zkušenost i metodická podpora, na tom všem stojí potom i jeho nadšení a ochota.

Dominantní postavení ve třídě dnešní učitel postupně opouští, s žáky pracuje individuálně, stává se průvodcem ve výchovném a vzdělávacím procesu. Učitel má tyto základní úkoly

- vlastní sebepojetí a jeho reflexe, postoj k dětem
- celková analýza kolektivu školy
- snaha o co nejtěsnější přiblížení se k ideálnímu chování, které vždy nemusí odpovídat všeobecnému očekávání
- analyzuje i další podmínky učebních situací - prostředí atp.

Velice důležitým úkolem je tvorba podmínek pro optimální spolupráci, třída je místem vzájemného respektu a tolerance. Pro úspěšnou inkluzi je podmínkou příjemná atmosféra a vstřícné klima (Havel, Filová, 2010, s. 28)

1.2 ŽÁCI SE SPECIFICKÝMI PORUCHAMI UČENÍ

Ve většině tříd základních najdeme žáky se specifickými poruchami učení, u dívek jsou méně časté, u chlapců až třikrát četnější. Tito žáci patří mezi jedince se speciálně vzdělávacími potřebami (Zelinková, 2003, s. 48).

Pestrou skupinu poruch projevujících se obtížemi při získávání základních vzdělávacích dovedností (čtení, psaní, počítání a řeč) nazýváme specifickými poruchami učení (Bartoňová, 2005, s. 235). Každá z těchto poruch má individuální charakter a důvodem jejich vzniku může být dysfunkce nervové soustavy, někdy i dědičnost. Mnohdy dochází i k dalším příznakům jako jsou poruchy řeči, impulzivní jednání, obtíže v soustředění, poruchy v oblasti motoriky a percepce.

Klasifikace specifických poruch učení

Podle 10. revize Mezinárodní klasifikace nemocí z roku 1992 náleží do poruch psychického vývoje

- F 80 Specifické vývojové poruchy řeči a jazyka
- F 81 Specifické poruchy školních dovedností
- F 81,0 Specifická porucha čtení
- F 81,1 Specifická porucha psaní
- F 81.2 Specifická porucha počítání
- F 81.3 Smíšená porucha školních dovedností
- F 81.8 Jiné poruchy školních dovedností
- F 82 Vývojová porucha motorické funkce
- F 83 Smíšené specifické vývojové poruchy

Při nabývání základní vzdělávacích dovedností – čtení, psaní, počítání a mluvení, přinášejí tyto poruchy mnohdy zásadní problémy. Poruchy řeči, impulzivní jednání, obtíže v soustředění, poruchy motoriky (ADHD, ADD), poruchy v oblasti percepce, mohou být dalšími příznaky. Specifické poruchy učení není možné zaměňovat s poruchami nespecifickými, např. smyslové vady, snížené rozumové nadání atp. (Bartoňová, 2006, s. 59).

Projevy specifických poruch učení

Dyslexie

Touto poruchou je postižena rychlost, správnost, technika a porozumění textu, jedná se tedy o poruchu osvojování čtenářských dovedností (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 6). Porucha zrakové percepce je obvykle základem této poruchy. Dále zde může být poškozená zraková paměť, prostorová a pravolevá orientace, motorika mluvidel, mikromotorika očních pohybů, je zde pravděpodobně i souvislost se spoluprací mozkových hemisfér a koncentrací pozornosti.

Při čtení se vyskytují chyby v oblasti plynulosti – pomalé, kdy je výskyt chyb menší, či překotné, kdy je chybovost větší. Problémy jsou i s intonací, melodií věty, je zde i špatné hospodaření s dechem při čtení. Neudrží pozornost na jednom řádku, opakují začátky slov, řádky přeskakují, jejich orientace v textu není na dobré úrovni (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 90). Sníží-li dítě rychlost čtení, dojde k neúměrně dlouhému slabikování, luštění písmenek, jejich hláskování nebo naopak domýšlí slova, čte zbrkle. Může nastat i situace, kdy dítě čte přiměřeně rychle, ale obsah přečteného nechápe. Také často dochází k záměně tvarové podobných písmen (b – d – p), zvukově podobných nebo i zcela nepodobných. Někdy nastává i dvojí čtení, zvláště při výukové metodě analyticko – syntetické. Dítě si v tomto případě čte slovo potichu po hláskách a potom toto slovo vysloví nahlas.

Míra porozumění textu je závislá na rychlosti čtení a i na technice. Pokud nenastane hbité a rychlé dekódování, syntéza písmen ve slovo, obsahu sdělení nebude porozuměno.

Dysgrafie

Tato porucha postihuje komplexní úpravu písemného projevu, problémem je osvojování si tvarů jednotlivých písmen, napodobování tvaru, spojování hlásky s písmenem a řazení písma. Lineatura zde není dodržována, ani výška písma není na odpovídající úrovni. Psaní je namáhavé, těžkopádné, koncentrace na obsahovou a gramatickou stránku projevu je malá. Jsou zaměňovány tvarově podobné znaky,

písmo je neuspořádané, v písemném projevu je často škrtnuto, přepisováno. Zapamatovat si tvary písmen a napodobit je, je velice obtížné. Tvary písmen jsou příliš velké, nebo malé, velice často obtížně čitelné. Vadné je i držení psacího náčiní. Psaní vyžaduje mnoho času i energie (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 16)

Dysortografie

Je specifickou poruchou pravopisu, kdy je porušena sluchová percepce, zvláště pak schopnost sluchové diferenciaci, sluchová analýza a syntéza, sluchové rozlišování, sluchová paměť i sluchové rozlišování. Je zde i porušena schopnost reprodukce rytmu, často je porušen i jazykový cit. Ztráty se mohou projevovat i v percepčních oblastech (zrakové vnímání), případně v propojení jednotlivých smyslových vjemů (intermodalita).

Obtíže jsou s osvojováním jednotlivých písmen, jsou vynechávána nebo přidávána, diakritická znaménka jsou umísťována nesprávně, slabiky jsou přesmykovány, zvukově podobné hlásky a slabiky zaměňovány. Hranice slov v písmu není dodržována. V důsledku specifického logopedického nálezu jsou komolena slova. Gramatická pravidla může žák ovládat, ústně je bezchybně zdůvodní, ale při jejich praktické aplikaci se dopouští chyb.

Chybovost se vyskytuje, jak při přepisování, opisování, tak i při psaní diktátu. Je zde i pomalé pracovní tempo (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 10)

Dyskalkulie

Postihuje prostorové představy při práci s čísly a v geometrii, zároveň také matematické představy (Zelinková, 2003, s. 56).

Verbální dyskalkulie – jsou porušené schopnosti slovního označování počtu a množství předmětů, operační znaky a matematické úkony jako celek. Panuje nejistota při slovním vyjmenovávání číselné řady vzestupně a zvláště pak sestupně. Žáci nechápou slovní označení – o 4 více, o 5 méně. Řada násobků je pro ně velice obtížná. V případě těžšího postižení dochází k tomu, že nejsou schopni počet slovně pojmenovat, ale jsou schopni číslici napsat. Někteří nedovedou číselnou řadu ani po jedné

Lexická dyskalkulie – v případě lehčí formy má žák potíže přetrvávající a výrazné potíže při zapisování větších čísel, zvláště pak, pokud jsou zde nuly např. 101 a 100. Typické jsou inverze 23 – 32, případně 6 – 9. Dále jsou viditelné známky nejistoty a pomalosti při čtení matematických znaků – symboliky. Dlouhodobě přetrvává i nepochopení pozice jednotek, desítek, stovek. Jedním z projevů je i porucha pravolevé orientace. Jedná se tedy o omezenou schopnost číst číslíce, matematické symboly, operační znaky a zvláště pak napsané matematické příklady.

Grafická dyskalkulie – vyznačuje se velice sníženou, případně narušenou schopností psát číslíce, kreslit geometrické tvary, vyznačovat operační znaky. Není diagnostikována v případě, že jde o závažnou poruchu hrubé motoriky a s touto související poruchou psaní. Výrazné obtíže jsou v těžších případech tehdy, když jsou zapisovány izolované číslíce, které jsou diktovány nebo i přepisovány. Psaní číslic, které jsou neúhledné, zapisování početních operací, které je nepřehledné a neuspořádané patří k dalším typickým příznakům. Umisťování číslic a znaků v prostoru patří k dalším znakům této poruchy. I v geometrii mají tyto dyskalkulici velké obtíže a to i při rýsování těch nejjednodušších obrazců a překreslování s tabule je pro ně také velice obtížné.

Operacionální dyskalkulie – tato forma patří k nejčastějším počtářským obtížím. Je při ní přímo poškozena chorost provádět početní operace. Složitější operace jsou nahrazovány jednoduššími násobením – sčítáním. Dlouhodobě převládá nedostatečná zautomatizovanost početních operací, kdy početní operace v oboru do 20 jsou stále velkým problémem. Při složitějším počítání je velká chybovost, zřetelněji se ukazuje při pamětných číselných operacích. Ve vyšších ročnících si pletou jmenovatele a čitatele u zlomků. Chápat a převádět slovně vyjádřené vztahy mezi větším množstvím početních operací je také narušeno.

Ideognostická dyskalkulie – postiženo je především chápání matematických pojmů a vzájemných vztahů mezi nimi. Patří sem pojmotvorná činnost. Postižení nechápu, že například číslo 8 je zároveň 4.4 nebo 5+3. Jakmile dojde ke změně šablonovitěho přístupu, neví si s řešením úkolu rady, týká se to i číselné řady. Nejzřetelnějším projevem jsou obtíže při řešení slovních úloh, protože nejsou schopni pochopit princip úlohy (Blažková, Matoušková, Vaňurová, Blažek, 2000, s.105 – 109)

Další potíže mohou vzniknout i v řeči, jemné a hrubé motorice, soustředění, zrakovém vnímání, reprodukci rytmu, sluchovém vnímání, pravolevé orientaci. Následkem poruch učení může být i porucha chování.

Dalšími formami specifických poruch učení mohou být **dyspraxie**, porucha obratnosti. Tato porucha ovlivňuje jedince nejen ve škole, ale i v běžném životě. S pojmy **dysmúzie** (porucha schopnosti vnímat a reprodukovat hudbu) a **dyspinxie** se setkáváme v české prostředí. Tyto poruchy nemívají souvislost s ostatními specifickými poruchami učení.

Projevy poruch chování

Pokud nedojde k včasnému rozpoznání specifické poruchy učení může dojít, v důsledku prožívání neúspěchu, negativního hodnocení okolím, a zvláště pak jako výraz pocitu bezmoci k projevům poruch chování (Pokorná. V. 2010 s. 87). Nejčastěji jsou podmiňovány pocitem méněcennosti, může se jednat i o snahu zakrýt obtíže, upozornit na sebe. Dítě začíná zaostávat ve vědomostech, pokud nepomůže odborník, začíná tvorba nesprávných návyků i chování. Hodnocení žáka spolužáky i učitelem se stává negativním. Motivace ke školní práci je oslabena, sebehodnocení je sníženo, a to vše vede k sociální izolaci a často k náhradním – nežádoucím formám uplatnění. Začíná kruh psychické neurotizace (Krejčová, Bodnárová, 2014, s. 15).

ADHD/ADD

Ztráta pozornosti s hyperaktivitou a bez hyperaktivity – jedná se o celkové oslabení centrální nervové soustavy. Mezi nejvýraznější projevy patří impulzivita, reagování bez přemýšlení, nebere ohledy na následky svého jednání. Žák vykřikuje bez toho, aby se řádně přihlásil, přebíhá od jedné činnosti k jiné, neustále mluví, denní snění (nepozornost), slabá pracovní paměť, problémy s plánováním, zapamatováním si stejných kroků, obtíže při zpracování verbálních informací (Bartoňová, 2013, s. 124)

Diagnostika specifických poruch učení

Je prováděna na odborném pracovišti skupinou odborníků, kterou tvoří psycholog a speciální pedagog, v některých případech i neurolog, pediatr a sociální pracovník. K jejich spolehlivému určení může dojít nejdříve ve 2. ročníku základní školy, kdy dochází k psaní, které je závislé na sluchovém vnímání (di/dy, tvrdé – měkké souhlásky) (Jucovičová, Žáčková, 2008, s. 138)

Jsou určovány analýzou školních výkonů žáka v psaní, čtení a počítání. Výkony dítěte v jednotlivých oblastech hodnotí speciální testy a zkoušky. Hodnocení je v oblastech rychlost čtení, porozumění textu, analýza chyb, které dítě dělá a celkového chování při čtení.

K hodnocení písemného projevu slouží písemné práce. Zde je sledována úroveň sluchové diferenciaci řeči, má vliv na psaní diakritiky, komolení nebo vynechávání písmen, dodržování délky samohlásek, rozdíly mezi tvrdými a měkkými slabikami. Zřetelné rozlišování tvarů o – a, h – k, b – d. Sledujeme chybovost při psaní velkých písmen, skloňování podstatných jmen apod.

Důvodem obtíží v oblasti sluchové analýzy a syntézy řeči mohou být obtíže při sluchové percepci, hlavně při rozlišování tvrdých a měkkých slabik.

První etapou při vyšetření dítěte je rozbor zjištěných chyb při práci s čísly, čtení a psaní. Další fází je zjištění příčin těchto obtíží a chyb, zde hledáme způsob nápravy. Další v pořadí je vyšetření sluchového rozlišování řeči, sem patří sluchová analýza a syntéza, rozlišování délky hlásek, rozpoznávání měkkých slabik di, ti, ni a tvrdých dy, ty, ny. Lateralita, vnímání prostoru, zraková percepce, vnímání časové posloupnosti a paměť jsou dalšími oblastmi, které jsou prověřovány v rámci diagnostiky specifických poruch učení. (Pokorná, 2010, s. 76)

Reedukace specifických poruch učení

Ze strany dítěte, učitele i rodiny vyžaduje reedukace specifických poruch učení značné úsilí, je velice dlouhodobá a náročná. Znamená postupné zlepšování úrovně nevyvinutých nebo porušených funkcí, jejich postupný rozvoj a to v oblastech čtení, psaní

a počítání (Jucovičová, 2008, s. 59). **Dyslexie** a její reedukace vyžaduje intenzivní spolupráci rodiny a školy. Podnětné a stimulující prostředí je důležitou podmínkou. Velký význam má i sluchové a zrakové vnímání, orientace v čase a prostoru, smysl pro rytmus, představivost (Bartoňová, 2005, s. 90).

Reedukace dyslexie probíhá ve dvou základních oblastech – technika čtení a porozumění čtenému textu. Při dekódování dochází ke zrakové identifikaci tvarů písmen, jejich umístění v prostoru, tvarů písmen a zvuků, který k nim náleží, vzájemná poloha písmen, spojování zvuků v optimálním pořadí. Poté následuje spojení obrazu slova s jeho významem. Aby dítě mohlo sledovat obsah textu, musí mít dobře zvládnuté dekódování. Návik obtížnějších slov napomáhá k porozumění čtenému textu, také čtení po kratších částech se zdůrazněním stěžejních myšlenek, formální úprava textu a všemu předchází předběžné seznámení formou rozhovoru.

Při nápravách **dysgrafie** se zaměřujeme na rozvoj jemné i hrubé motoriky, důležité jsou i uvolňovací cviky. Základem jsou tvary písmen a jejich spoje. Důraz klademe na správné držení psacího náčiní. (Zelinková, 2003, s. 187).

Dysortografie je reedukována napravním nedostatečně rozvinutých funkcí, kdy odstraňujeme specifické chyby a naším záměrem je optimální zvládnutí mluvnického učiva. K tomuto se používají nejrůznější pomůcky, slovní hry, říkanky, paleta je tady velice pestrá a záleží na každém, co si vybere.

Při reedukaci **dyskalkulie** je nutno respektovat individuální vývoj psychických funkcí a vývoje. Vždy je nutno začít rozvojem psychických funkcí, a to bez ohledu na věk, dále následují číselné představy k utváření matematických pojmů a jejich automatizace. Poslední etapou jsou matematické operace (Zelinková, 2003, s. 146).

1.3 ŽÁCI S LEHKÝM MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Mentální retardace je vývojovou poruchou integrací psychických funkcí, jsou postiženy všechny složky osobnosti tělesné, duševní i sociální. Trvale porušena

poznávací schopnost je zásadním rysem, který se projevuje i v procesu učení. Závisí na stupni postižení, do jaké míry bude výchova a vzdělávání úspěšná (Vítková, 2004, s. 47)

Klasifikace mentální retardace

Intelligenční kvocient slouží k určení úrovně rozumových schopností. V Česku se k určení mentální retardace používá 10. revize statistické klasifikace nemocí vydaná Světovou zdravotnickou organizací

Stupeň postižení

F 70 Lehká mentální retardace IQ 69 – 70

F 71 Středně těžká mentální retardace IQ 49 – 35

F 72 Těžká mentální retardace IQ 49 – 35

F 73 Hluboká mentální retardace IQ 34 – 20

F 78 Jiná mentální retardace

F 79 Nespecifikovaná mentální retardace

Typ postižení

Torpidní (netečný, strnulý, apatický)

Eretický (dráždivý, astabilní, nepokojný)

Charakteristika lehké mentální retardace

Nedostatek stimulace, sociální deprivace a dědičnost jsou nejčastějšími příčinami lehké mentální retardace. Tento typ retardace nacházíme v celkovém počtu jedinců s mentální retardací kolem 80 %.

Myšlení

Myšlení je všestranně narušeno, převládá konkrétnost, abstrakce a generalizace je nemožná. V období školní docházky je schopnost logického myšlení omezeno, převládá konkrétní mechanické myšlení. Je zde i defekt v obsahu sdělení, nedostatečná schopnost rozumění, rozhodování, hodnocení a programování řeči (Müller, Valenta, 2013, s. 121)

Motorika

Oba druhy motoriky jsou lehce opožděny, zároveň je narušena pohybová koordinace. Tato motorická neobratnost může později, v době dospívání a dospělosti, být v normě. Sebeobsluha je u většiny jedinců v normě, jsou schopni vykonávat jednoduchá zaměstnání. Pokud není sociální prostředí náročné, jsou bez omezení a potíží (Müller, Valenta, 2013, s. 126).

Řeč

Až o dva roky je opožděn začátek řeči, která je obsahově chudá, s častým výskytem agramatismů. Zásadní rozdíl je mezi aktivní a pasivní slovní zásobou. Řeč nemusí být ničím nápadná, nenarušena bývá i artikulace, vyskytuje se dyslalie. Na inteligenci závislé porozumění obsahu řeči je poškozené (Pipeková, 2004, s. 223). S potížemi dyslektického, dysgrafického i dysortografického typu se zde setkáváme běžně. Slovník je chudý, připomíná řeč mladšího dítěte (Müller, Valenta, 2013, s. 128)

Paměť

Převládá mechanická, která je oslabena. Vše nové si tito jedinci osvojují velice pomalu, po mnohonásobném opakování, naučené rychle zapomínají, neumí uplatnit poznatky v praxi.

Pozornost

Záměrná pozornost je udržena pouze krátkou dobu ve srovnání s jeho intaktním vrstevníkem, je nestála, unavitelná, ovlivnitelná a kolísavá.

Emociální oblast

Do popředí zde nastupuje menší schopnost sebeovládání. S malou řídicí funkcí rozumu souvisí velká citová otevřenost. Dochází k automatickému přenášení kladných emocí na situace, které dokážou zvládnout. Při nezvládnutí těchto situací se vyskytují neurotické psychopatické symptomy, patřící k poruchám citového vývoje. S věkem dochází ke snižování intenzity emočních reakcí.

Psychopedická diagnostika

Pedopsychiatr, poradenský či klinický psycholog může stanovit diagnózu mentální postížení. Ke klinickým zkouškám patří pozorování, anamnéza, explorativní metody rozhovoru a dotazníku, zkoumání produktů – dětská hra, písemné produkty, kresba a kazuistika. Dále sem patří psychodiagnostické testy, standardizované didaktické testy, a sociometrické testy (Müller, Valenta, 2013, s. 142)

Strategie ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postížením

Jasně a systematické zadávání instrukcí, využívání didaktických pomůcek, didaktické prostředky, volba vhodných edukačních forem, stojí ve výuce lehce mentálně postižených žáků na prvním místě. Efektivitu vyučování je potřeba neustále ověřovat bezprostřední a systematickou zpětnou vazbou, žák může odpovídat i během výuky. Individualizace a diferenciací vyučování je také velmi důležitá. Do každodenního života a do nenacvičených situací je nutno přenášet nové znalosti a dovednosti. Pozitivní hodnocení, zvýšená motivace, asistent pedagoga, speciální pomůcky řadíme k dalším podpůrným opatřením. Uvědomění si svých silných i slabých stránek, svoje vlastní sebehodnocení je důležité. Zde je možno ve spolupráci s poradenským zařízením zpracování individuálního vzdělávacího plánu.

1.4 ŽÁCI S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTÍ

Narušená komunikační schopnost

Důraz je zde kladen na komunikaci v tom nejširším smyslu slova jako schopnost, která je rozvíjena a kultivována. Jejím obsahem jsou všechny procesy, které souvisí s porozuměním nejen řeči, ale i psanému a čtenému jazyku včetně komunikace neverbální. (Klenková, 2006, s. 89)

Pomoc v oblasti logopedie je poskytována osobám jakéhokoliv věku. Zaměřuje se na tyto jazykové roviny

- foneticko – fonologická – zvuková stránka řeči
- morfologicko – syntaktická – odpovídající způsob tvorby gramatických jevů
- lexikálně – sémantická – velikost pasivní a aktivní slovní zásoby, pochopení významu slov, metafor
- pragmatická – uplatnění komunikační schopnosti v sociální oblasti, umění konverzovat, patří sem i nonverbální chování

Pokud je narušena některá z rovin jazykových schopností je narušena komunikační schopnost člověka. Tato schopnost je narušena tehdy, když některá z jazykových rovin neodpovídá komunikačnímu záměru. (Lechta, 2005, s. 17).

Narušení schopnosti komunikovat může být trvalé nebo přechodné. Může být narušena složka expresivní (produkce) nebo receptivní (porozumění). Získaná porucha řeči nebo vrozená vada řeči se pak projevují jako narušená komunikační schopnost. Zároveň může být známkou jiného, dominujícího postižení, oslabení či onemocnění. Může se jednat o narušení úplné nebo částečné. Jedinec s touto narušenou schopností si nemusí svoje narušení uvědomovat (Lechta, 1990, s. 56)

Klasifikace podle Lechty

1. Vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
3. Získaná psychogenní nemluvnost (mutismus)
4. Narušení zvuku řeč (rhinolalie, palatolalie)
5. Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
6. Narušení fluence – plynulost řeči
7. Narušení grafické stránky řeči
8. Symptomatické poruchy řeči
9. Poruchy hlasu
10. Kombinované vady a poruchy řeči

Diagnostika narušené komunikační schopnosti

Cílem, kterou má diagnostika narušené komunikační schopnosti, je zjištění příčiny, určení, zda se jedná o neměnné nebo přechodné narušení, doba vzniku narušení – vrozené či získané, zda je symptomem dalšího dominujícího postižení. Zjištění, zda si jedinec toto svoje postižení uvědomuje, zároveň také míru postižení.

Hlavními cíli diagnostiky jsou, určení druhu a rozsahu narušení komunikačních schopností, pochopení etiologických a manifestačních faktorů a navržení přiměřené terapie. K projevům skutečných komunikačních schopností je třeba vyšetřovanou osobu stimulovat, někdy i vyprovokovat. Pozorování, rozhovor, testové metody, dotazník, diagnostické zkoušení, kazuistické metody, mechanické a přístrojové metody, rozbor výsledků činností jsou užívanými diagnostickými metodami.

Terapie narušené komunikační schopnosti

Celá řada oborů se zabývá terapiemi při narušených komunikačních schopnostech, jsou to např. psychologie, neurologie, foniatrie, psychiatrie. Komplexnost a cílenost má logopedie, která je aktivitou s cílem – poznat, odstranit, případně zmírnit či minimálně překonat potíže v oblasti narušených komunikačních schopností, především však

předcházet jejich vzniku. Terapie se zaměřuje hlavně na zkvalitnění komunikačních kompetencí. Lze zde použít celou řadu metod ze speciální i všeobecné pedagogiky.

Logopedickou terapii je nutno od terapeutických metod odlišit. Metoda ukazuje cestu k cíli, technika představuje činnost, postup, jak se k tomuto cíli dostat. Úspěšnost metod logopedické terapie určují principy řízeného učení (Navrátilová, 2010, s. 10)

2 LEGISLATIVNÍ PŘEDPISY

2.1 ZÁKLADNÍ LEGISLATIVA

Vzdělávací proces probíhá v České republice podle školského zákona č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání, žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zabývá jeho novela č.82/2015 Sb., která vytvořila základní předpoklady pro uskutečňování inkluzivního vzdělávání v našem vzdělávacím systému. Mění se zde celkový pohled a přístup ke vzdělávání žáků z horizontální na vertikální s ohledem na míru daného znevýhodnění a z tohoto jdoucí potřeby podpůrných opatření. Snaha o co možné nejvyšší dosažení plnohodnotného vzdělání ve školách hlavního proudu. Novým je i pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým se rozumí žák, který potřebuje podpůrná opatření pro naplnění svých vzdělávacích potřeb. Výběr těchto podpůrných opatření musí být volen tak, aby odpovídal kulturnímu prostředí, zdravotnímu stavu nebo i jiným životním podmínkám. Určení základních vzdělávacích cílů je základem pro vymezení podpůrných opatření, společně s identifikací vzdělávacích potřeb, doporučení a realizace podpůrných opatření (www.inkluze.upo.cz)

2.2 CHARAKTERISTIKA JEDNOTLIVÝCH STUPŇŮ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Nový je pojem podpůrné opatření, týká se dětí, žáků a studentů se speciálně vzdělávacími potřebami. Tato opatření se týkají nezbytných úprav ve vzdělávání a jsou poskytována bezplatně (Zákonč.82/2016 Sb. par.16 odst.1.).

Tato pravidla jsou aplikována na rovnoprávném základě pro žáky, kteří mají speciální vzdělávací potřeby. Škola má ze zákona povinnost poskytovat těmto žákům

organizační, vzdělávací, personální opatření, na která mají zákonný nárok. Jsou to např. úprava obsahu, hodnocení, forem, organizace a metod vzdělávání a školských služeb, činnost odborných poradenských zařízení, zajištění předmětů výuky speciálně pedagogické péče, umožnit prodloužení trvání středního nebo vyššího odborného vzdělání až o dva roky, přizpůsobení podmínek přijímacího či ukončovacího řízení, využívání vhodných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, zároveň i úpravu očekávaných výstupů v rámci stanoveném Rámcovém vzdělávacím programem, využívání asistenta pedagoga, případně dalšího pedagogického pracovníka. V tomto zákoně je rámcový výčet podpůrných opatření, specifika určuje vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Charakteristika stupňů podpory

Ve školském zákoně je určeno 5 stupňů podpory. Deset je oblastí podpůrných opatření. Vztahují se k – modifikaci vyučovacích metod a forem, organizaci výuky, pomůcek, intervence, úprav obsahů vzdělávání, k podpoře sociální a zdravotní, k práci s třídním kolektivem a úpravě prostředí.

První stupeň je určen k vyrovnávání mírných obtíží ve vzdělávání žáka. Zmírnit tyto obtíže napomáhají změny v režimu školní výuky, které jsou navrhovány pedagogickými pracovníky. Pedagog tyto změny a úpravy provádí běžně. Jsou určeny zvláště pro aktivizaci a motivaci žáka, podporu kvality poznávacích procesů s důrazem na myšlení, paměť a pozornost. Pokud se aplikují správným způsobem, mohou působit jako předcházení školní neúspěšnosti. Jde o potíže krátkodobého charakteru.

Žákům s aktuálním zdravotním stavem, na který je potřeba brát ohled, opožděným vývojem, mírnými řečovými vadami, odlišným socio – kulturním prostředím je určen **druhý** stupeň podpůrných opatření. Zde již dochází k individuálnímu přístupu při vzdělávání žáka. Pomocí speciálních učebnic, speciálních nebo kompenzačních pomůcek lze tyto mírné obtíže ve většině případů kompenzovat. Od tohoto stupně podpory jsou navyšovány finanční prostředky, proto je nezbytné doporučení školského poradenského zařízení.

U **třetího** stupně podpůrných opatření je nutné, aby tato opatření byla stanovena školským poradenským zařízením. Úpravy, pro vzdělávání žáka v metodách práce, v jeho hodnocení, v některých odůvodněných případech i úpravě obsahů a výstupů, jsou již znatelné. Spolupráce s odborníky z jiných rezortů je také velice vhodná. Dochází k zařazení žáka do speciálně pedagogické péče. Poradenská pomoc je poskytována zvláště poradenskými pracovníky školy – školním metodikem prevence, výchovným poradcem, školním psychologem, školním speciálním pedagogem. K realizaci těchto metod ve výuce dochází jako v 1. a 2. stupni, je věnována pozornost i sebeobslužným dovednostem, rozvoji řečových a poznávacích funkcí, sociálních kompetencí. Prostředkem je zde otevřené vyučování, kooperativní formy výuky, didaktické hry a tvořivé psaní.

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření je také určen školským poradenským zařízením. Jsou zde stanoveny významné úpravy, jak v metodách, tak i v organizaci vzdělávání, v obsahu vzdělávání, je využívána možnost úprav výstupů ve vzdělávání s ohledem na zdravotní stav žáka. Předměty speciální pedagogické péče jsou součástí individuálního vzdělávacího plánu. V tomto stupni jsou využívány služby asistenta pedagoga, školního psychologa, případně tlumočnicka českého znakového jazyka atp.

Při **pátém**, nejvyšším stupni podpůrných opatření, jsou tato opět určována školským poradenským zařízením. Průběh a obsah, celková organizace vzdělávání vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení. V tomto stupni jsou zařazeni žáci s nejtěžším stupněm zdravotního postižení. Personálně toto bývá zajištěno obvykle druhým pedagogickým pracovníkem, asistentem pedagoga, případně speciálním pedagogem.

2.3 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ PRVNÍHO A DRUHÉHO STUPNĚ

Zde se podrobněji zabývám podpůrnými opatřeními prvního a druhého stupně, protože tito žáci jsou nejčastěji na málotřídních školách.

Podpůrná opatření prvního stupně

Úkolem podpůrných opatření v tomto stupni je uplatnit běžně dostupné metody a formy práce jako prevenci pro možnou školní neúspěšnost žáka. Obtíže nebo specifické potřeby mají pouze krátkodobou povahu. Je úkolem jednotlivých pedagogů určit tato

podpůrná opatření. K tomuto slouží analýza žákovských prací, pozorování žáka, dlouhodobé hodnocení, aktuální zdravotní stav i znalost sociálního zázemí. Podpora je zajišťována vyučujícími v příslušné třídě, jsou možné konzultace s pracovníky školního poradenského pracoviště, případně s pracovníky školského poradenského zařízení. Individuální práce s žákem je nejdůležitějším prostředkem. Tuto pozornost zaměřujeme v rámci běžného vyučování. Jsou používány běžné učebnice a školní pomůcky.

Pokud nepostačuje učitelova přímá pomoc žákovi ve výuce, pak je zpracováván plán pedagogické podpory. Zvolené postupy jsou vyhodnocovány a konzultovány pedagogickými pracovníky. Opatření se určují na základě pozorování žáka v hodině, prověřením jeho znalostí a dovedností, sleduje se portfolio žákovských prací, zkoumá se úroveň domácí přípravy žáka, s žákem vedeme rozhovor. Respektování specifík a podpora učebního stylu žáka jsou opatřeními prvního stupně. Hlavními metodami jsou rozvíjení vnímání, práce s textem a obrázky, upevňování zapamatování a utužování pracovních návyků.

Při výuce jsou využívány ty nejpestřejší metody – individualizace, diferenciací, aplikace skupinové a kooperativní výuky, využívání odlišných časových limitů pro vypracování úkolů. Neustále opakování učiva vede ke zvýšené soustředěnosti pozornosti a ke zvýšení motivace. Je potřeba brát zřetel na prostředí, ze kterého žák pochází. Formy činnosti, zasedací pořádek ve třídě, celkové uspořádání třídy přizpůsobujeme těmto potřebám. Je zohledněno i postavení žáka ve třídě. Různé formy má i hodnocení, které je motivačního charakteru. (Vyhláška č.27/2016 Sb.)

Podpůrná opatření druhého stupně

Žáci, kteří jsou zařazeni k podpůrným opatřením druhého stupně jsou opoždění ve vývoji, mají problémy s učením, případně žijí v jiném socio – kulturním prostředí. Mohou mít specifické poruchy učení a chování, oslabení dorozumívacích schopností, soustředěnostimírné oslabení zrakových nebo sluchových funkcí, nedostatečnou znalost vyučovacího jazyka, poruchy autistického spektra s mírnými obtížemi. Je možno vytvořit a uskutečňovat individuální vzdělávací plán. Některými změnami v pedagogické práci, užíváním speciálních nebo kompenzačních pomůcek, případně speciálních učebnic lze tyto mírné potíže kompenzovat.

V tomto stupni podpůrných opatření je nutné doporučení školského poradenského zařízení. Poradenská pomoc v málotřídní škole je velice složitá, protože ve většině případů tyto funkce nejsou personálně obsazeny (výchovní poradce atp.)

Na úpravu obsahu vzdělávání, speciální učební pomůcky, speciální učebnice, kompenzační pomůcky, předmět speciálně pedagogické péče, pedagogickou intervenci a metodickou pomoc jsou poskytovány finanční prostředky. Jsou rozvíjeny oslabené dovednosti žáka. Jeho učební styl, rozvoj myšlení pozornost, paměť vnímání i motorika jsou zohledňovány. V oblastech, kdy ŠVP nezvládá, je obsah upraven. Respekt ke specifickým žáků má i hodnocení, které může mít různé formy.

Obsahem předmětu speciální pedagogika je logopedická reedukace, řečová výchova, rozvoj grafomotorických, vizuálně, percepčních dovedností, nácvik sociální komunikace, reedukace specifických poruch učení a zdravotní tělesná výchova. (Vyhláška č.27/2016 Sb.)

3 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLY

3.1 MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLA

O tom, jak vypadá málotřídní škola, existuje obecná představa. Přesto je potřeba znovu objasnit, jak rozumíme tomuto pojmu v našich podmínkách. Jako málotřídní škola je označováno takové školské zařízení, v jehož alespoň jedné třídě jsou vyučováni žáci více než jednoho ročníku. Těmto třídám se v zahraničí říká kombinované nebo smíšené.

Základním rozdílem, kterým se liší plně organizovaná škola od školy málotřídní, je to, že málotřídní je na prvním stupni a má menší počet tříd, než je počet ročníků tzn. alespoň v jedné třídě je vyučováno více ročníků. Ve většině případů se školy tohoto typu nalézají na venkově. Oficiální česká legislativa pojem málotřídní škola nezná, v některých dokumentech však tento pojem můžeme najít – Výroční zpráva, Dlouhodobé záměry atp. Aktuální statistická data o počtu těchto škol v České republice v současnosti neexistují.

Pojem málotřídní škola je u nás poprvé zmiňován v roce 1869 ve školském zákoně, do té doby byly všechny triviální školy organizovány jako málotřídní. Norma žáků na jednoho učitele byla až 80 žáků s celodenní docházkou na jednoho učitele, z toho důvodu

nebyl možný jiný typ organizace. Při počtu žáků vyšším než 100 bylo možno přidělit pomocníka, v tehdejších prostorových podmínkách potom děti pracovaly ve směnném režimu (dopolední a odpolední).

Po roce 1869, kdy byl ustanoven dvojkolejný školský systém, děti, u kterých se předpokládalo další studium na střední škole, navštěvovaly školu měšťanskou, ostatní školu obecnou. Každá z těchto škol měla svoje osnovy. Práce na málotřídce byla velice náročná, mnohdy bylo v jedné třídě spojeno pět oddělení (ročníků). Zjišťovat úspěšnost školní výuky je velice složité i v současnosti. V roce 1900 byla míra gramotnosti u dětí starších 11 let v Českých zemích 94,6 %, což svědčí o úspěšnosti tohoto systému. Ve srovnání mezi venkovským a městským obyvatelstvem byl rozdíl 6,8 % ve prospěch městského. (Trnková, 2010. s. 17 – 19)

Po vzniku samostatného Československa došlo k dalším změnám, byl snížen nejvyšší možný počet žáků v jedné třídě. V souvislosti s demografickou situací po I. světové válce došlo k přirozenému snižování žáků v jednotlivých třídách. Stále však bylo více než 80 % škol málotřídních, které i nadále vyučovaly podle redukovaných osnov. Vzdělávací výsledky tak nebyly na srovnatelné úrovni se školami měšťanskými, na to měla vliv i odlišná sociální a kulturní úroveň obyvatelstva měst a vesnic. Málotřídky tak měly „cech“ instituce, která poskytuje horší – nekvalitní vzdělání, tím bylo obyvatelstvo venkova trvale znevýhodněno oproti obyvatelům měst. V době německé okupace byly všechny české školy spravovány německou správou.

Po konci 2. světové války došlo k radikálním změnám v celém školském systému, nejvýraznějším bylo ustanovení, navštěvovat 11 – 15letým dětem školu měšťanskou. Po roce 1948, kdy byl vydán nový školský zákon, došlo ke sjednocení osnov pro základní vzdělávání a délka povinné školní docházky stanovena na 9 let. Jeden ročník na málotřídní škole se tedy stal jedním oddělením. Z hlediska obsahu byla málotřídní škola postavena na úroveň plně organizované. Pojem málotřídní škola byl v té době z osnov vypuštěn a nahrazen pojmem škola s menším počtem tříd. Učitelé museli zásadně změnit výuku a většina s tím měla potíže. Konsolidace mohla nastat pouze u tzv. výchov. Ostatní muselo být vyučováno přesně podle daných osnov. K výraznějšímu rušení málotřídek začalo docházet v 70. letech 20. století. V důsledku toho, kdy docházelo ke stavbě plně

organizovaných škol ve střediskových obcích. Ideálem se v této době stala plně organizovaná škola. Přesto se počítalo se zachováním určitého množství málotřídek, nejméně však se dvěma třídami. Minulostí se tak měly stát jednotřídky, které jsou nehospodárné, zastaralé a pedagogicky neúnosné. Zkrácením povinné školní docházky na osm let došlo k zjednodušení práce, ubyl jeden ročník na prvním stupni. Látka, která byla vyučovaná pět let, musela být zhuštěna do čtyř let. Z tohoto důvodu došlo k další vlně rušení málotřídních škol. (Trnková, 2010, s. 23 – 29)

Po roce 1989 došlo k mnoha změnám ve všech oblastech, k tomuto se řadí i školství. Menší obce dostaly možnost zřídit, případně znovuzřídit školu, a mnohé z nich toho využily. Škola se stává jedním ze základních prvků občanské vybavenosti a je kladen důraz na její potencial v oblasti sociálního a kulturního života, který je spjat spíše s rodičovskou a dětskou skupinou. Díky výborným učitelům, pracujícím na některých školách, se staly v určitém významu i školami vzorovými. S poznáváním a aplikací zahraničních zkušeností docházelo ke změně a obohacování přístupů v didaktice a řízení škol. Na počátku 90. let došlo k opětovnému prodloužení povinné školní docházky na 9 let, tím i na rozvolnění učiva na prvním stupni. Některým málotřídním školám tak přibyl další ročník, jiné si ponechaly svou čtyřročníkovou strukturu. Opět je intenzivně diskutována ekonomická efektivita tohoto typu škol, kdy závisí na jednotlivých zřizovatelích, nakolik jsou ochotni dofinancovat případný schodek. Zároveň začala počty škol nepříznivě ovlivňovat i nízká porodnost a odliv obyvatelstva z venkova do měst. Celkové postavení venkova, jako periferie naší společnosti se tak odráží na celkovém pohledu na tento typ škol. (Trnková, 2010, s. 29-31)

Společná výuka dětí různého věku nemusí tak být vždy pouze nevýhodou, pokud se počet dětí v jedné třídě pohybuje pod určitou hranicí. Současné didaktické postupy, technika i učební pomůcky jsou na takové úrovni, že výuka v těchto třídách může žákům přinášet celou řadu nových sociálních i učebních zkušeností. Možnými nevýhodami je menší počet vrstevníků, malé příležitosti k soutěžení, někdy horší materiální podmínky, toto je však vyrovnáváno lepší přehledností sociálního prostředí, kratší vzdáleností bydliště od školy a také získáním zkušeností se širším spektrem didaktických postupů. Zcela u nás chybí tradice pedagogického výzkumu na tomto typu škol. Pedagogické fakulty v poslední době alespoň částečně reflektují existenci tohoto typu škol. Informace

jsou rozesety po nejrůznějších sbornících, časopisech, případně tvoří kapitolu některé z publikací, s uceleným pohledem se setkáme pouze výjimečně. (Trnková, 2010, s. 35–37)

Základním dokumentem pro střednědobý a dlouhodobý rozvoj našeho školství se stal dokument Národní program rozvoje vzdělávání, zmínek o málotřídních školách zde však najdeme pouze velice málo. Vzhledem ke stagnaci porodnosti v naší zemi, lze očekávat úbytek žáků ve školách a tím i řídnutí sítě škol v malých obcích. (Trnková, 2010, s. 49–52)

Velice důležitou otázkou je také kvalifikovanost učitelů. Podle statických ukazatelů se zvyšuje s velikostí místa, kde škola působí. Největší počet učitelů bez potřebného vzdělání je tedy na málotřídních venkovských školách. Najít vhodného učitele, s potřebnou kvalifikací, je tak pro venkovskou školu velice obtížné, ne-li zcela nemožné.

S ohledem na hustotu obyvatel má nejvyšší podíl málotřídních škol Kraj Vysočina, kolem 55 %. Podíl žáků, navštěvujících tyto školy, je kolem 20 %. S ohledem na nepříliš hustou síť škol v tomto kraji má i redukce určité hranice. Je nutno ponechat školy v provozu z důvodů stabilizace venkovského osídlení. (Trnková, 2010, s. 57–59)

3.2 TYPY MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOL

Málotřídní škola může mít v současnosti několik podob

- Jednotřídní základní škola

V této škole se spolu v jedné třídě učí žáci všech postupných ročníků prvního stupně. Je časté, že žáci 5. ročníku dojíždějí do nejbližší plně organizované školy, kam by jinak přešli při přestupu na 2. stupeň. Existují školy, kam docházejí žáci i méně ročníků. V tomto typu školy působí minimálně jeden učitel. Těchto škol je stále ještě poměrně hodně.

- Dvoutřídní základní škola

Žáci jsou zde vyučováni ve dvou třídách. Ve dvoutřídní škole mohou být všechny ročníky I. stupně základní školy, jsou však i školy s méně ročníky. Zde učí nejméně dva vyučující.

- Trojtřídní základní škola

Výuka probíhá ve třech třídách. V tomto typu školy se jeden ročník vyučuje samostatně, a do dvou tříd jsou spojeny další čtyři ročníky. V této škole učí alespoň tři učitelé.

- Čtyřtřídní základní škola

Tento typ se nejvíce podobá plně organizované škole, žáci jsou vyučováni ve čtyřech třídách. Dva jsou spojeny a tři jsou učeny samostatně.

V každém z těchto typů škol je počet učitelů stanoven pouze orientačně. Skutečný počet učitelů je závislý na počtu žáků, protože normativy, které určují výši celkových finančních prostředků na nich závisí. Existují tedy situace, kdy na stejném typu školy může působit různý počet vyučujících. Na jednotřídní škole při počtu 10 žáků je jeden, při dvojnásobném počtu mohou být dva, jeden většinou ve zkráceném úvazku.

3.3 ORGANIZACE VÝUKY NA MÁLOTŘÍDNÍ ŠKOLE A JEJÍ SPECIFIKA

Optimální rozdělení žáků do jednotlivých tříd je jedním z podstatných úkolů ředitele málotřídní školy. Nejdůležitější ukazatel je zde počet žáků v jednotlivých ročnících. Mnohdy hraje svou roli i tradice. Někdy tak dochází k tomu, že na základě dohody zákonných zástupců, zřizovatele a ředitele školy dojíždí žáci pátého ročníku do plně organizované školy.

I když ředitel nemůže požádat o výjimku v každém případě (pokud je počet žáků nižší o čtyři a více), v případě, že tyto finanční prostředky obdrží, může je využít pro

dalšího pedagoga, případně na rozdělení výuky některých předmětů ve spojených ročnících. Tato finanční dotace zřizovatele je na málotřídních školách hojně využívána. (Knotová, 2010, s. 103 - 125)

Jeden z nejnáročnějších úkolů učitele ve třídě je celkově přizpůsobit charakter osvojovaných znalostí a zkušeností potřebám, zájmům, dovednostem a schopnostem jednotlivých žáků. Pedagogická náročnost stojí za úspěšným splněním tohoto cíle. Často se stává, že nejlépe jsou uspokojovány vzdělávací potřeby žáků, kteří mají průměrné schopnosti, žáci s podprůměrnými či naopak s nadprůměrnými schopnostmi zůstávají stranou. Průběh výuky je přizpůsoben těm průměrným (Kyriacou, 2004, s. 56 – 57)

Je potřebné poskytovat dostatečný materiál, úkoly i pomoc žákům na obou stranách vzdálenějších od průměru. Problém může nastat u schopnějších žáků, kteří potřebují bohatší a více stimulující požadavky, pouze větší množství stejné práce jejich potřeby nemůže naplňovat. Naopak žáci, kteří jsou méně schopní, potřebují obohacující a stimulující prvky, ne jenom menší množství zadaných úkolů. Zde přichází na řadu individualizované programy učení. Ve větších kolektivech může být prospěšné sdružovat žáky do skupin podle jejich schopností a dovedností. Zde může nastat nebezpečí tzv. „začarovaného kruhu“, žáci sami na sebe začnou klást menší požadavky a učitelé je v tom podporují.

Přizpůsobení zadaných úkolů neznamená tedy pouze zadávat práci na takové úrovni, že ji všichni žáci celkem bez obtíží zvládnou. Cílem je, co se mohou žáci na určité úrovni naučit, jaký mohou udělat pokrok v daném časovém období (vyučovací hodina nebo v průběhu dalších vyučovacích hodin). Na schopnostech žáků závisí, jaký bude výběr činností, aby byl zajištěn jejich co největší pokrok (Kyriacou, 2004, s.57).

Učitel by měl iniciativně sledovat učební postup svých žáků a nečekat, že sami požádají o pomoc, většina z nich nechce přiznat, že si neví rady a raději udělají kousek práce, případně s minimálním pochopením učiva. Velkou roli zde hraje očekávání učitele, většinou žáci odvedou méně práce, než je od nich očekáváno. Pokud by tedy učitel bral ohled na množství práce, které bylo odvedeno v minulé hodině, množství práce by se stále snižovalo, proto je potřeba mít toto na mysli. Úkolem učitele je tedy dávat neustále dávat

najevo výši svého očekávání, které není ani příliš vysoké, ani nízké, mělo by být nastaveno tak, aby motivovalo k lepším výkonům.

Možnosti spojování ročníků a jejich kombinace je věcí, kterou musí vedoucí pracovník školy bedlivě promýšlet. V jedné třídě mohou být ročníky věkově vzdálenější nebo po sobě následující. Každá taková varianta má svoje výhody a nevýhody.

Vhodná volba organizačních forem výuky je stejně důležitá jako volba správného propojení jednotlivých ročníků. Určité organizační formy jsou výsledkem stránek výchovně – vzdělávacího procesu, který má stránku obsahovou, procesuální, komunikativní atd. Vyučovací proces a způsoby organizace činnosti pedagoga a žáků jsou uspořádány pomocí organizačních forem. Klíčem k plnění cílů výchovně – vzdělávacího procesu je tak to nejlepší propojení vhodných metod s organizačními formami výuky.

Uspořádání výukového procesu je velice důležité. Jedním z hledisek je, s kým a jak učitel pracuje. Bližším pohledem zjistíme, že vyučovat lze hromadně nebo individuálně. Tuto metodu dál můžeme aplikovat jako skupinovou, párovou atp. Prostředí je dalším hlediskem, zde nacházíme odpověď na otázku – kde? Může to být školní třída, odborná pracovna, domácí prostředí, zahrada, atd. (Kalhous, 2009, s .294)

Formou, se kterou se setkáváme nejčastěji, je frontální-hromadná výuka. Jedná se o skupinu žáků, která je na podobné mentální a věkové úrovni. Žáci při této formě postupují stejným způsobem, ve stejném čase, probírají stejné učivo, všichni plní stejné úkoly. Všechny děti postupují jednotným tempem, jako celek. S žáky, kteří jakkoli vybočují, se v této formě nepočítá, protože mohou stát skupině v cestě a práce učitele je tak komplikovaná. (Kalhous, 2009, s. 295). Při spojení dvou a více ročníků na málotřídní škole takový způsob výuky nenajdeme. Společný postup žáků je vyloučen jejich rozdělením do skupin podle ročníků.

Skupinová výuka je další organizační forma výuky, která umožňuje přizpůsobit výukový proces individuálním potřebám jednotlivých žáků. Podle různých kritérií jsou žáci při skupinové výuce rozděleni do menších skupin. Toto rozdělení závisí na schopnosti spolupráce, náročnosti učiva, tempa a zájmu jednotlivých žáků. Skupinu mohou tvořit i dva žáci (párové vyučování), na její velikosti tedy nezáleží. K plnění

dalších kompenzací dochází při skupinovém vyučování kooperací mezi jednotlivými žáky. Výuku, kdy spolu celá skupina spolupracuje nazýváme kooperativní. Naučit se pracovat ve skupině bývá pro některé žáky občas velice složité. Spolupráce zde nahrazuje soutěžení, důležitá je společná komunikace mezi žáky ve skupině i mezi skupinami vzájemně. Málotřídní škola je místem, kde je tato organizační forma výuky nejčastější.

Individuální výuka je další formou vzdělávání. Byla používána již ve starověku a ve středověku, je tedy nejstarším typem organizační formy vzdělávání. Najdeme ji např. v umělecké výchově při výuce na hudební nástroj, ve sportu, při doučování, ve výuce cizího jazyka atp. Výuka jednoho žáka jedním učitelem je podstatou této formy. Vyučovací proces je velmi intenzivní a přináší výsledky, produktivita práce vyučujícího je však jenom velmi nízká. (Kalhous, 2009, s. 295). Na žádné z běžných základních škol není tato forma výuky realizovatelná. Může k ní však docházet na málotřídních školách v případě, že v ročníku je pouze jeden žák, a právě tomuto jednomu žákovi je potřeba zprostředkovat obsah výuky.

Individualizovaná forma výuky je dalším z typů organizačních forem. Individuální forma výuky není možná a frontální neplní svůj účel a potřeby jednotlivce je nutno zohlednit, pak přichází na řadu výuka individualizovaná. Na třídu nenahlížíme jako na jeden jednolitý celek. Žáky mezi sebou neporovnáváme, ani je vzájemně nepoměrujeme.

Je zde nutno dobře si rozdělit práci a najít přístup k žákovi, který ostatní převyšuje, který má obtíže a nezapomínat ani na ty žáky, kteří stojí někdy mezi, nevybočující a nenápadné.

Integrace a individualizace zde stojí ruku v ruce, pokud je učitel schopen jednotlivým žákům přizpůsobit tempo, brát ohled na jejich zájmy a sklony. Pak je možná integrace žáků s nejrůznějšími předpoklady a potřebami v jedné třídě - škole. (Beran, 2003, s. 144)

3.4 ODLIŠNÝ POHLED NA VÝUKU V MÁLOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH

Alternativními jsou mnohdy označovány způsoby výuky na málotřídní škole. Výuka ve věkově smíšených třídách je typickým znakem vyučování těchto školách. Při takovémto způsobu je nutná potřeba využívat specifických forem výuky. Z pohledu západoevropských zemí je výuka ve věkově smíšených třídách základem alternativního či novátorského způsobu výuky.

Neprávem jsou málotřídní školy označovány jako méně kvalitní. Efektivita výuky ve spojených třídách se zdá být nízká, ani rodiče mnohdy nemají dostatečnou důvěru v konkurenceschopnost takových škol oproti školám plně organizovaným, jak v kvalitě výuky, tak i po stránce materiálního vybavení.

Nespornými pozitivy, která má tento typ školy, jsou výuka ve věkově smíšených třídách, vyšší sociální kooperace mezi žáky, uplatňování skupinové výuky a v neposlední řadě škola zde škola většinou funguje jako kulturní a společenské centrum obce. Neodmyslitelnou výhodou je i dokonalá znalost žáků i jejich rodinného zázemí a rodinné prostředí, které na těchto školách panuje. Počet žáků ve třídách bývá poměrně nízký i přes to, že pracuje několik ročníků pohromadě (Průcha, 2004, s. 53).

Nemůžeme ovšem pominout negativní stranu fungování málotřídní školy. Nejpodstatnější je ekonomické hledisko, náklady na jednoho žáka jsou zde poměrně vysoké. Příprava plně kvalifikovaných pedagogů má také svoje rezervy. Tito jsou připravováni na činnost v plně organizované škole a se způsobem práce, který je praktikován na málotřídní škole, nejsou vždy plně seznámeni.

4 PEDAGOGICKO– PSYCHOLOGICKÉ PORADENSKÉ SLUŽBY

4.1 CHARAKTERISTIKA

Dětem, žákům, jejich rodičům, učitelům i ostatním pedagogickým pracovníkům jsou poskytovány pedagogicko – psychologické poradenské služby. Jsou součástí sítě školní pedagogických pracovišť a specializovaných poradenských zařízení.

Pedagogicko – psychologické poradenské služby mají široké spektrum úkolů, poskytují odbornou pomoc a podporu při řešení osobních problémů dětí a žáků, diagnostikují a řeší potíže v jejich psychickém a sociálním vývoji v průběhu vzdělávacího procesu, spolupracují při prevenci sociálně patologických jevů i při volbě povolání a to ve formě diagnostiky, intervence, případně konzultací nebo podáváním informací (Vítková, 2013, s. 29)

Na plně organizovaných školách jsou výchovní poradci a školní metodici prevence. Mohou zde pracovat i školní psychologové a školní speciální pedagogové (Pipeková, 2010, s. 102). Na málotřídních školách se s těmito funkcemi nesetkáváme.

Výchovní poradci pracují na všech plně organizovaných základních, speciálních a středních školách. Jejich úkolem je plnit úkoly v rámci pedagogicko – psychologického poradenství v oblastech vzdělávání, výchovy a volby povolání žáka. Pro tuto činnost museli učitelé zvládnout studium výchovného poradenství, podle počtu žáků na škole mají zkrácený úvazek v přímé výchovné činnosti. Jejich hlavní náplní je vyhledávání a orientační vyšetřování žáků, kteří pro svůj psychický a sociální vývoj, případně výchovu, vzdělávání nebo přípravu vyžadují zvláštní pozornost. sledují i nadále tyto žáky, případně navrhuji řediteli školy co nejvhodnější péči o tyto žáky. Prevence a řešení vývojových a výukových problému, výchovné poradenství, které se týká rozvoje osobnosti, další profesionální uplatnění je dalším úkolem výchovných poradců. Metodická pomoc třídním učitelům i dalším pedagogům je dalším požadavkem v jejich práci. Písemné záznamy vedou o vlastní poradenské činnosti, i o realizovaných a

navrhovaných opatřeních. Podávají informace žákům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům o činnosti PPP, SPC a SVP. (Vítková, 2007, s. 137)

Prevenčí sociálně patologických jevů se zabývá **školní metodik prevence**. Určuje způsob řešení při problémech v oblasti předcházení zneužívání návykových látek. Jeho hlavním úkolem neuskutečňování minimálního preventivního programu.

Školní speciální pedagogové, školní psychologové vytvářejí programy na podporu rozvoje žáků školy, snaží se o snižování rizika negativních výukových jevů ve vývoji žáků, pedagogickým pracovníkům poskytují metodickou a odbornou pomoc, svou činnost dávají do souladu s PPP a SPC (Pipeková, 2006, s. 197)

Speciálně – pedagogická centra a pedagogicko – psychologické poradny patří mezi specializovaná pedagogická zařízení podle novely školského zákona č. 82/2015 Sb. (Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) mají zásadní vliv na tvorbu jednotlivých podpůrných opatření.

Pedagogicko – psychologické poradny (PPP)

Základním pracovním kádrem v pedagogicko – psychologické poradny je psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. Jsou zde prováděna odborná celková psychologická, pedagogická a sociální vyšetření. Jsou zde zjišťovány důvody specifických poruch učení, poruch chování, příčiny dalších problémů ve vývoji osobnosti, vzdělávání a výchově dětí a mládeže. Je zde prováděna diagnostika individuálních předpokladů pro další profesní orientaci. Zároveň poradna zjišťuje školní připravenost žáků, vyšetření školní zralosti, pomáhá při doporučení vhodné formy vzdělávání. Dalšími aktivitami je poradenství, psychokorektivní a terapeutická pomoc, aktivity při rozvíjení osobnosti, jejího sebepoznání a v rámci prosociálních forem chování žáků. (Valenta, 2013, s. 157)

Pokud nejsou školou zajištěny konzultace a odborné informace pedagogickým pracovníkům, tak je poskytuje. (Vítková, 2007, s. 67)

Speciálně pedagogická centra (SPC)

Speciálně pedagogická centra jsou určena pro pomoc dětem a mládeži s jedním typem postižení, nebo i dětem s více vadami, kde je na dominantní pozici jedno postižení, pro které je to, které SPC určeno. Tato speciální školská zařízení mají za úkol zajišťovat odbornou metodickou pomoc všem pedagogům (mateřské školy, základní školy, speciální školy a školská zařízení) a i rodičům postižených dětí. (Klenková, 2006, s. 54)

Jejich vznik se datuje rokem 1991. Jejich péče je poskytována ambulantně, návštěvami ve školách, školských zařízeních i rodinách. Jejich úkolem je poskytování poradenských služeb od nejranějšího věku, v průběhu povinné školní docházky, v období studia na střední škole i v době rané dospělosti. Je zde prováděna speciálně pedagogická, psychoterapeutická i psychologická činnost. Pracovníky jsou speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Jejich hlavním úkolem je pomoc při vzdělávání dětem a žákům se zdravotním postižením ve školách a školských zařízeních hlavního vzdělávacího proudu. Je zde zjišťována připravenost dětí se zdravotním postižením na školní docházku, vyhotovují podklady pro jejich zařazení a mají na starost i plnění školní docházky žáků, kteří jsou vzdělávání jiným způsobem. Zajišťují speciálně pedagogickou, psychologickou diagnostiku žákům se zdravotním postižením. Dávají metodické a poradenské služby rodičům, pedagogům i veřejnosti při začleňování postiženého žáka do společnosti. Kooperují s ostatními poradenskými pracovníky i s nejrůznějšími organizacemi, mají podíl na osvětové činnosti, organizují kurzy předškolní přípravy, vyhotovují metodické materiály (Valenta, 2013, s. 68)

5 PRAKTICKÁ ČÁST

5.1 CÍL A METODOLOGIE VÝZKUMU

Předmětem výzkumného šetření, které bylo realizováno v měsících leden-únor 2017 na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava je zjistit stav uskutečňování společného vzdělávání v tomto období. Inkluzivní vzdělávání je dodnes v našem školství velkou neznámou, přes veškerou snahu o informování učitelské veřejnosti je toto nedostačující.

Protože pracuji dlouhou dobu jako učitelka na málotřídní základní škole a s problematikou integrace a v současnosti inkluze se každodenně setkávám, je mi toto téma velice blízké. S ohledem na složitou personální situaci na naší škole jsem byla pověřena prací se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Zpočátku formou kroužku tzv. náprav, v současnosti v hodinách speciálně – pedagogických. Prošla jsem několika školeními a kurzy, velkým přínosem pro mou práci je hlavně studium na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze. Stále se však mám co učit, každodenní práce přináší nové otázky a problémy se kterými se musím potýkat. Proto jsem si vybrala jako téma mojí bakalářské práce tematiku inkluze na málotřídních školách.

S kolegy s ostatních málotřídek se setkáváme na pravidelných schůzkách, kde si vyměňujeme svoje poznatky a zkušenosti ve všech oblastech naší práce. Inkluzivní vzdělávání však i přes to zůstává na okraji našeho zájmu. Tuto mezeru jsem se snažila alespoň částečně vyplnit.

Jako metodu jsem použila dotazníkové šetření. Použila jsem dotazníky, jež jsem při jedné z našich společných schůzek rozdala mezi přítomné, mezi kterými byli převážně ředitelé škol. Tito mi předložené dotazníky vyplnili, nad touto činností vyplynula velice zajímavá diskuse, která mi částečně osvětlila potíže, se kterými se setkávají jinde a na, které se dotazník neptal.

Cílem tohoto výzkumného šetření je analyzovat problematiku inkluzivní výuky na málotřídních školách z pohledu speciálního pedagoga tzn. s důrazem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dílčími cíli jsou

- zjištění úrovně speciálně pedagogického vzdělání učitelů na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava
- zjištění počtu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rozdělení
- využívání speciálních pomůcek využívaných v rámci inkluzivního vzdělávání na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava
- sumarizace počtu asistenta pedagoga
- význam inkluzivního vzdělávání m málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava

5.2 OTÁZKY A HYPOTÉZY

Hlavní otázka je – Jaká je úroveň realizace společného vzdělávání žáků na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava?

Dalšími otázkami jsou

- Jaká je vzdělanost v oblasti speciální pedagogiky na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava?
- Jaký je počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na okresech Pelhřimov a Jihlava?
- Používají učitelé v rámci inkluzivního vzdělávání na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava speciální pomůcky?
- Kolik asistentů pedagoga je na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava?

- Jaký vztah mají vedoucí pracovníci k inkluzi na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava?

Hypotéza č.1: Úroveň speciálně-pedagogického vzdělání učitelů málotřídních škol okresů Pelhřimov a Jihlava je nízká, v méně než polovině škol pracuje speciální pedagog.

Hypotéza č. 2: Na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Hypotéza č. 3: Učitelé na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava používají ve své práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami speciální pomůcky

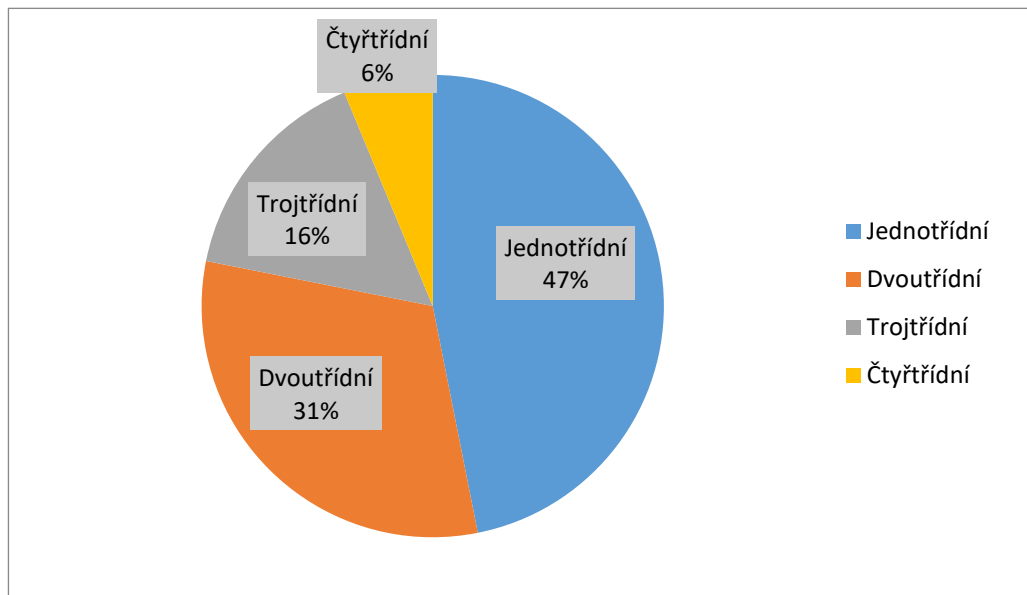
Hypotéza č. 4: Na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava nejsou asistenti pedagoga.

Hypotéza č. 5: Vedoucí pracovníci málotřídních škol okresů Pelhřimov a Jihlava nejsou příznivci inkluzivního vzdělávání na málotřídních školách.

5.3 VÝZKUMNÝ VZOREK

Celkem je v Kraji Vysočina 250 základních škol, z toho je 133 úplných a 117 neúplných. Výzkumným vzorkem bylo 7 málotřídních škol z okresu Pelhřimov a 13 málotřídních škol z okresu Jihlava. Tento počet není vysoký, osloveny byly všechny málotřídní školy, které jsou na území těchto dvou okresů. Z tohoto počtu je devět škol jednotřídních, šest dvoutřídních, tři trojtřídní dvě čtyřtřídní. Celkový počet žáků, kteří navštěvují tyto školy je v současnosti 585 z toho je 50 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tento stav se mění, protože někteří žáci jsou zařazováni do systému inkluze, jiní jsou z něho vyřazováni.

Graf č.1 Školy podle počtu tříd



ZDROJ: Vlastní zpracování autorky

5.4 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ PRŮZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Na základě otázek položených v dotazníkovém šetření jsem došla k těmto zjištěním. Na okresech Pelhřimov a Jihlava pracují na málotřídních školách speciální pedagogové, zároveň zde mají svoji pozici i asistenti pedagoga. Na většině škol jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou zařazeni do prvních tří stupňů podpůrných opatření. Na většině škol jsou používány nejrůznější pomůcky, které jsou využity při činnostech s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami

- pomůcky pro podporu sluchového vnímání a rozlišování
- pracovní sešity pro nácvik pozornosti
- speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku čtení a psaní
- pracovní sešity pro výuku naukových předmětů
- speciální učebnice pro výuku čtení

- speciální počítačové programy určené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami
Vedoucí pracovníci málotřídních škol mají široké spektrum názorů na celkový přínos inkluzivního vzdělávání na málotřídních školách.

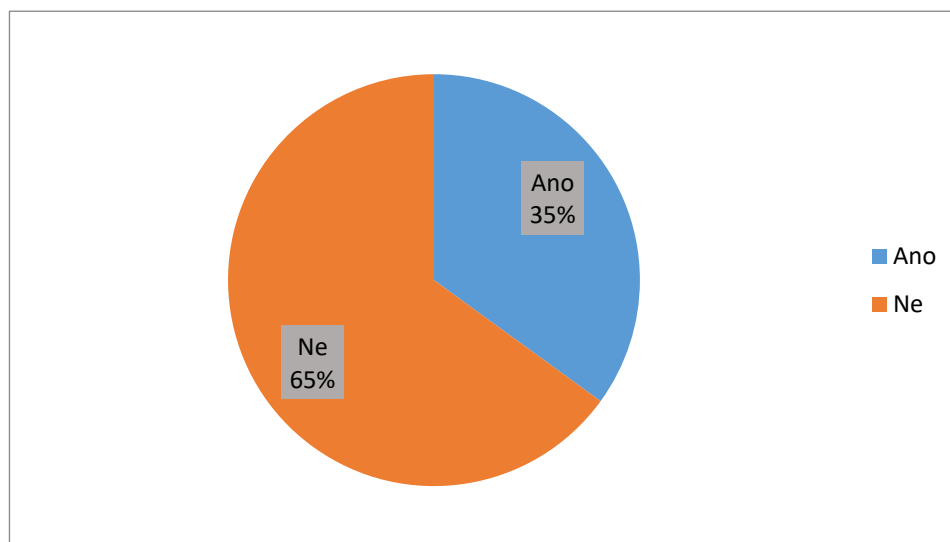
5.5 VYHODNOCENÍ HYPOTÉZ

Hypotéza č.1

Úroveň speciálně-pedagogického vzdělání učitelů málotřídních škol okresů Pelhřimov a Jihlava je nízká, v méně, než polovině škol pracuje speciální pedagog.

Tato hypotéza byla potvrzena, na dvaceti dotazovaných školách pracuje sedm pedagogů, kteří mají vysokoškolské vzdělání v oboru speciální pedagogika. Z hlediska kvalifikovanosti pedagogických pracovníků jsou tedy zřejmé nedostatky, které je potřeba v budoucnosti řešit. Další studium je velice složité, protože na těchto školách je velice obtížná možnost zastupování, zvláště v případě, že na celé škole působí pouze jeden pedagog. O školních prázdninách je možnost dalšího vzdělávání nabízena zcela výjimečně. V průběhu školního roku to je mnohdy z personálního hlediska neřešitelné.

Graf č. 2 Počet škol, na kterých působí speciální pedagog



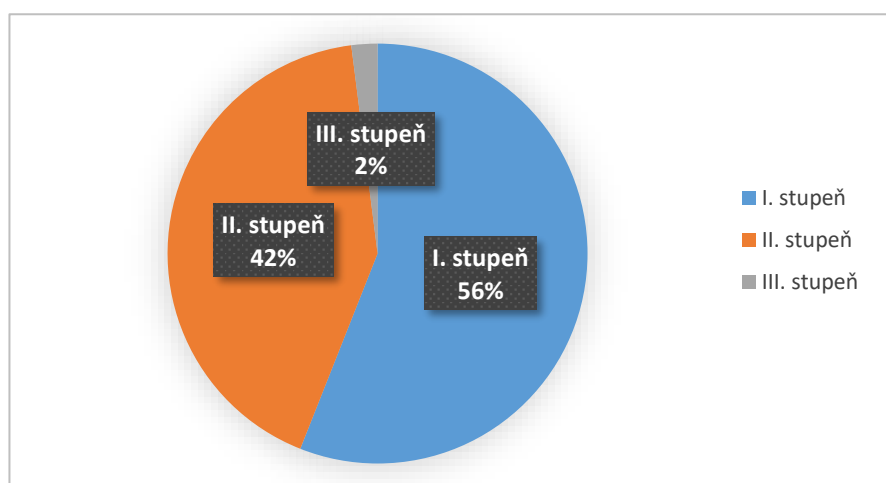
ZDROJ: Vlastní zpracování autorky

Hypotéza č.2

Na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

Tato hypotéza byla plně potvrzena z celkového počtu 20 dotazovaných škol je v současnosti na sedmnácti málotřídních školách alespoň jeden žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Z toho je 28 žáků zařazených do prvního stupně podpory, 21 žáků do druhého stupně podpory a jeden žák do třetího stupně podpůrných opatření. Podle typů postižení lze rozdělit žáky vzdělávané na málotřídních školách, na žáky se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie a dyskalkulie), žáky s lehkou mentální retardací a žáky s ostatními poruchami či vadami. Největší počet je žáků se specifickými poruchami učení. Je otázkou k dalšímu případnému šetření, zda skutečně na školách, kde současně není žádný žák diagnostikován se speciálními vzdělávacími potřebami tomu tak skutečně je. Na jedné ze škol je i žák nadaný, kterému je věnována zvýšená pozornost.

Graf č. 3 Rozložení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle stupně podpůrných opatření



ZDROJ: Vlastní zpracování autorky

Hypotéza č.3

Učitelé na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava používají ve své práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami speciální pomůcky.

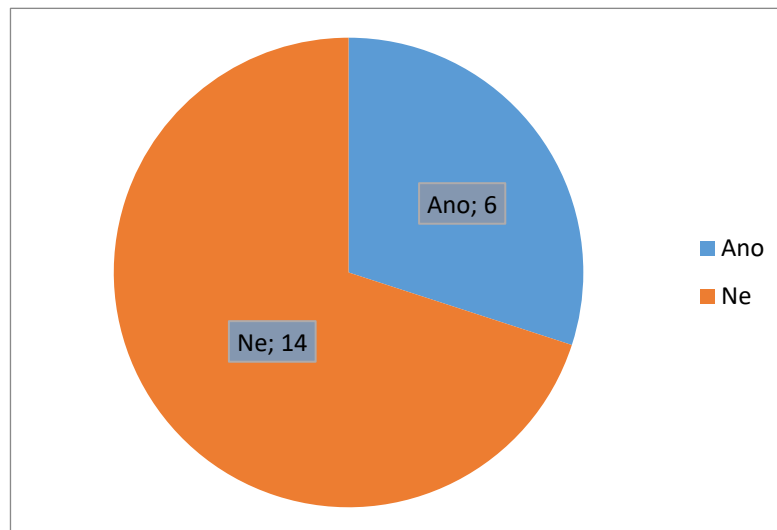
Tato hypotéza se potvrdila, učitelé na málotřídních školách využívají široké spektrum nejrůznějších pomůcek, které nabízí současný trh. Nejčastěji jsou používány pracovní listy a pracovní sešity speciálně určené pro tyto žáky. Dále jsou často využívány počítačové programy. Trh nabízí širokou škálu možností, které jsou intenzivně využívány. Největší důraz je kladen na práci v běžných vyučovacích hodinách, kdy je brán ohled na specifické požadavky jednotlivých žáků. V době mimo vyučování se s těmito žáky pracuje spíše v době před začátkem výuky, kdy ještě nejsou příliš unavení a jsou schopni plně se soustředit na zadané úkoly.

Hypotéza č. 4

Na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava nejsou asistenti pedagoga.

Tato hypotéza potvrzena nebyla. V současnosti pracuje na 20 málotřídkách okresů Pelhřimov a Jihlava celkem 6 asistentů pedagoga. Tito asistenti realizují vzdělávací a výchovnou činnost podle přesně stanovených postupů a pokynů učitelů nebo vychovatelů zaměřených na speciální vzdělávání, individuální vzdělávání nebo specifické výchovné potřeby dítěte, žáka nebo skupiny dětí nebo žáků. Jejich kvalifikovanost není v současnosti dostatečná, někteří si potřebné vzdělání teprve doplňují prostřednictvím specializovaných kurzů, kterých je v současné době široká škála.

Graf č. 4 Asistenti pedagoga na málotřídních školách okresů Pelhřimov a Jihlava



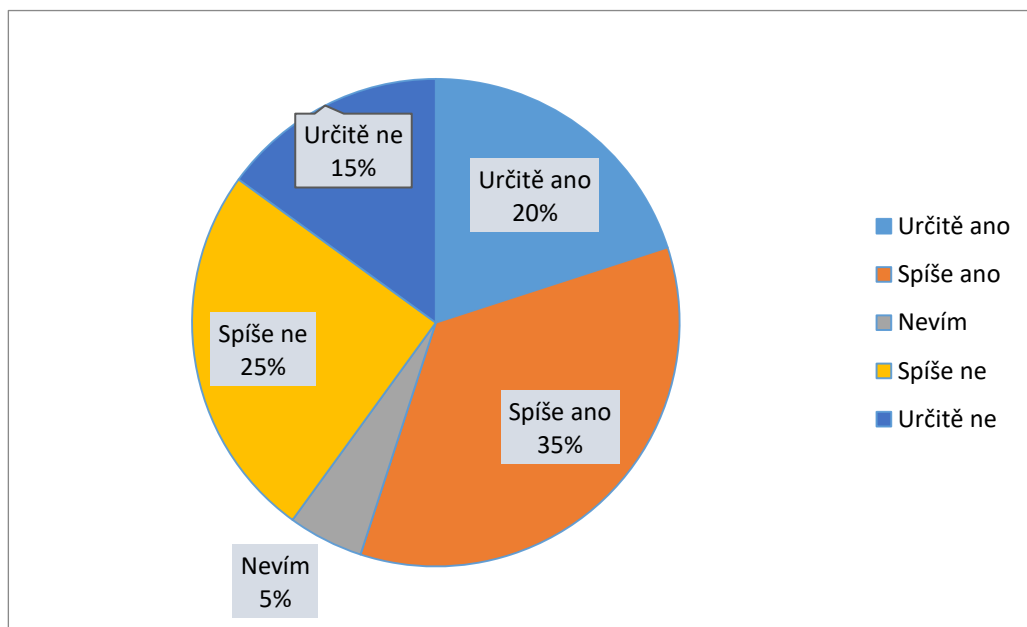
ZDROJ: Vlastní zpracování autorky

Hypotéza č. 5

Vedoucí pracovníci málotřídních škol okresů Pelhřimov a Jihlava nejsou příznivci inkluzivního vzdělávání na málotřídních školách.

Tato hypotéza byla také vyvrácena. Celkem čtyři se přiklánějí k tvrzení, že inkluze je na málotřídních školách užitečná určitě ano, sedm si myslí, že spíše ano, jeden neví, pět souhlasí s tvrzením spíše ne a tři odmítají inkluzi jako určitě ne. Z toho plyne, že celkem jedenáct hlasů je pro inkluzi a vidí ji jako užitečný přínos a změnu k lepšímu. V osobních debatách mnozí mají výhrady proti inkluzi mentálně postižených, kdy záleží na míře jejich handicapu. Zde je potřeba ještě více zlepšit celkovou informovanost učitelské veřejnosti. Tady také vidím určité rezervy.

Graf č. 5 Změny v systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou přínosem



ZDROJ: Vlastní zpracování autorky

Z celkového počtu pěti hypotéz byly tři potvrzeny a dvě vyvráceny.

5.6 ZÁVĚR PRŮZKUMU A NÁVRHY NA PRO PRAKTICKÉ VYUŽITÍ

Do průzkumu se zapojilo celkem 20 z 24 málotřídních škol, které působících na okresech Pelhřimov a Jihlava. Čtyři školy se tohoto průzkumu nechtěly zúčastnit, a to z nejrůznějších důvodů (nezájem o otázky problematiky inkluze, nedostatek času atp.) Ve výzkumné skupině se jedná převážně o školy jednotřídní, kde jeden pedagog zastává mnohdy všechny nejen pedagogické funkce (ředitel, učitel, vychovatel). V ostatních školách je situace jednodušší, protože je zde určitá míra zastupitelnosti a možnost specializace i na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkový koncept práce na

málotřídní škole odpovídá záměrům inkluzivního vzdělávání, kdy jsou společně vzdělávány děti různých věkových kategorií, práce je zde kooperativní ve všech rovinách.

Z výsledků mého šetření vyplynul fakt, že úroveň speciálně – pedagogického vzdělání je nízká a toto je potřeba zlepšit dalším vzděláváním pedagogů. V podmínkách Kraje Vysočina by se tohoto úkoly mohly ujmout například tyto organizace Vysočina Education se sídlem v Jihlavě nebo Národní institut dalšího vzdělávání se sídlem v Jihlavě, případně jiná organizace (pedagogicko – psychologická poradna...). Vysočina Education má pobočky ve všech bývalých okresních městech (Jihlava, Pelhřimov, Žďár nad Sázavou a Třebíč), dopravní dostupnost je tedy vcelku přijatelná. Byla by zde tedy možnost pořádat kurzy, semináře či školení v těchto městech. Věřím, že by byl zájem nejen mezi řediteli a učiteli z málotřídek, ale i z plně organizovaných škol. V současné době počítačů není ani příliš složité zorganizovat videokonferenci nebo jiný podobný způsob vzdělávání prostřednictvím moderních technologií, což by pak nebylo tak časově náročné, jako nutnost cestovat.

Pro učitele na málotřídce je však jistě příjemnější osobní kontakt, protože mívá pocit, že je na všechno sám a sdílená společná zkušenost může jistě být velice užitečná.

Učitelé málotřídních škol Kraje Vysočina se scházejí v rámci společenství organizovaného vzdělávací organizací Vysočina Education Jihlava, která pro ně v rámci nejrůznějších programů připravuje příležitosti pro jejich společné setkávání a sdílení zkušeností. V době jarních prázdnin, které jsou v České republice v různou dobu, pořádá výjezdní semináře do jiných krajů, kde je možnost poznat odlišný způsob práce a seznámit se s jinými metodami a postupy. Tyto návštěvy jsou vždy velice kladně hodnoceny. V rámci těchto výjezdních setkání by jistě stálo za úvahu najít školu, kde je inkluzivní vzdělávání na vynikající úrovni, a tu navštívit, mohlo by jít i o plně organizovanou školu. Jistě by se tato návštěva stala přínosem pro další profesní rozvoj.

Poměrně vysoký počet učitelů, kteří v inkluzi nevidí žádný větší přínos přikládám jejich malé informovanosti. Zde by svou roli mělo mít ministerstvo školství, stále ještě není všem učitelům, rodičům ani široké veřejnosti zcela zřejmý smysl inkluzivního vzdělávání, kdy vyčleňování části žáků z hlavního vzdělávacího proudu není přínosem, ale naopak ztrátou.

ZÁVĚR

Cílem bakalářské práce a výzkumného projektu bylo zjistit současný stav společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v okresech Pelhřimov a Jihlava a jaký je rozsah využívaných podpůrných opatření. Tento cíl byl splněn.

V oblasti personálního zabezpečení speciálně – pedagogické činnosti jsou ještě značné rezervy, materiálně jsou školy vybaveny pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na dobré úrovni, asistenti pedagoga se podílejí na výchovně vzdělávacím procesu zatím v menší míře. Spolupráce s poradenskými zařízeními je na dobré úrovni.

V pedagogické praxi lze tuto práci využít jako jedno z východisek k dalšímu studiu tohoto tématu. Práce na málotřídní škole je natolik specifická, že by si jistě zasloužila obsáhlejší a hlubší zkoumání. Při sumarizaci získaných poznatků jsem došla k mnoha otázkám, které by si jistě zasloužily odpověď.

V rámci dalšího výzkumu by určitě stálo za úvahu, zamyslet se nad dalším vývojem existence málotřídních škol jako takových, jejich přínosem nejen pro místní komunitu, ale i pro celou společnost.

Jako doporučení pro vysokoškolskou oblast bych ráda dala ke zvážení možnost studia speciální pedagogiky pro všechny pedagogy, kteří mají o tuto oblast zájem, a to prostřednictvím nejrůznějších forem vzdělávání.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6678-6.

BLAŽKOVÁ, R., MATOUŠKOVÁ, M., VAŇUROVÁ, M., BLAŽEK, M., *Poruchy učení v matematice a možnosti její nápravy*. 1.vyd. Brno, 2000 ISBN – 80-85931-89-3

BURÝŠKOVÁ, J., *Specifika kvalit učitele málotřídní školy a jeho profesní příprava*. Praha: Univerzita Karlova, 2010. ISBN 978-80-247-3075-8.

COUFALOVÁ, J., *Projektové vyučování pro první stupeň základní školy*. 1.vyd. Praha: Fortuna, 2006. ISBN 80-7168-958-0.

ČADOVÁ, E., *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-6158-0.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HAVEL, J., *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. 2. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. ISBN 978-80-210-7150-6.

KYRIACOU, CH., *Klíčové dovednosti učitele*. 1.vyd. Praha. Portal, 2004. ISBN 80-7178-965-8

LECHTA, V., *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1.vyd. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

PIPEKOVÁ, J., *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3.vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

POKORNÁ, V., *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3.vyd. Praha: Portál, 2001. ISBN 978-80-7178-570-9.

PRŮCHA, J., *Pedagogická encyklopedie* 1.vyd. Praha: Portál. 2009. ISBN 978-80-736-7562-2

SPITZEROVÁ, L., *Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na málotřídní škole*. 1.vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013 ISBN 978-80- 210-7863-0

STRNADOVÁ, I., HÁJKOVÁ, V., *Inkluzivní vzdělávání – teorie a praxe*. Praha: Grada 2010. ISBN 978-80-247-3070-7

TRNKOVÁ, K., KNOTOVÁ, D., CHALOUPKOVÁ, L., *Málotřídní školy v České republice*. 1.vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8

Vyhláška MŠMT č.72/2005 Sb. O poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb.

ZELINKOVÁ, O., *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 10.vyd. Praha: Portál, 2003 ISBN 978-80-7178-800-7

Seznam použitých internetových zdrojů

MŠMT: *NAPIV – Národní akční plán inkluzivního vzdělání na období 2016 – 2018* [on line]. [cit. 2017-04-19] dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/napiv>

MŠMT: *Upravený rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2013)* [on line] [cit.2017-04-3] dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

MŠMT: *Zákon č.82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. [on line] [cit. 2017-03-21] dostupné na <http://www.skola.cz/management/prehledpredpisu/Documents/561-2004-zneni-82-2015-ruzna%20ucinnost.pdf>

MŠMT: *Vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* [on line] [cit. 2017-05-01] dostupné na <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni> - [vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani](#)

SEZNAM OBRÁZKŮ, TABULEK A GRAFŮ

Seznam grafů

Graf 1: Školy podle počtu tříd.....	41
Graf 2: Počet škol, na kterých působí speciální pedagog.....	43
Graf 3: Rozložení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami podle stupně podpůrných opatření.....	44
Graf 4: Asistenti pedagoga na málotřídkách okresů Pelhřimov a Jihlava.....	45
Graf 5: Změny v systému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou přínosem.....	46

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A - Dotazník	I
-----------------------------------	----------

Příloha A – Dotazník

Vážená kolegyně – kolego,

v letošním roce hodlám ukončit bakalářské studium na Univerzitě Jana Amose Komenského v Praze v oboru speciální pedagogika. Pro svou bakalářskou práci jsem si vybrala téma „Realizace společného vzdělávání na málotřídních školách v okresech Pelhřimov a Jihlava“, protože všichni působíte na mnou vybraných školách, prosím Vás tedy o vyplnění krátkého dotazníku. O závěrech průzkumu Vás budu informovat na další z našich společných schůzek. Děkuji za ochotu a váš čas.

Jiřina Jonášová

Kolik žáků má vaše škola?.....

Jaký má vaše škola počet tříd?.....

Kolik pedagogů na vaší škole má ukončené studium speciální pedagogiky?.....

Kolik žáku navštěvujících vaši školu je zařazeno do

1. stupně podpůrných opatření.....

2. stupně podpůrných opatření.....

3. stupně podpůrných opatření.....

4. stupně podpůrných opatření.....

5. stupně podpůrných opatření

podle „starého“ rozdělení.....

specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie...).....

lehká mentální retardace.....

ostatní (jaká?).....

děti nadané.....

Jaké typy pomůcek nejčastěji používáme v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

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

Působí na vaší škole asistent pedagoga?

Ano – ne

Změny, ke kterým došlo v rámci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou přínosem pro práci na málotřídní škole.

Určitě ano – spíše ano – nevím – spíše ne – určitě ne

Ještě jednou děkuji za Vaši trpělivost a čas

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Jiřina Jonášová

Obor: Speciální pedagogika

Forma studia: kombinované

Název práce: Realizace společného vzdělávání na málotřídních školách v okresech
Pelhřimov a Jihlava

Rok: 2017

Počet stran textu bez příloh: 47

Celkový počet stran příloh: 2

Počet titulů českých použitých zdrojů: 16

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 4

Vedoucí práce: PaedDr. Stanislava Dyršmídová