

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Způsoby vyučování žáků se speciálními vzdělávacími  
potřebami v procesu školské integrace**

Methods of teaching students with special educational needs  
in the process of integration

*Bakalářská práce*

Praha 2011

*Vedoucí bakalářské práce:* doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

*Autor práce:* Kamila Ondráčková

## **Klíčová slova**

Integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, alternativní způsoby hodnocení, aktivizující výukové metody, moderní výukové metody, kooperativní učení, projektová výuka, didaktická hra, kritické myšlení, vrstevnická podpora, využití informačních technologií.

## **Key words**

Integration, student with special educational needs, alternative grading, activating teaching methodes, modern teaching methodes, cooperative learning, project teaching, didactic game, critical thinking, peer tutoring support, use of computer technology.

## **Anotace**

Bakalářská práce se zabývá metodami, které jsou užívány při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci školní integrace. Práce je rozdělena do dvou částí, teoretické a praktické. První kapitola teoretické části vysvětluje důležité pojmy, související s tématem. Druhá kapitola se podrobněji věnuje integraci, jejím typům a faktorům, které průběh integrace ovlivňují. Ve třetí kapitole je rozebírána tematika alternativních způsobů hodnocení. Poslední kapitola pojednává o vybraných výukových metodách. Konkrétně se jedná o kooperativní učení, kritické myšlení, projektovou výuku, využití počítačové techniky, systém vrstevnické podpory a využití didaktické hry ve výuce.

Praktická část je věnována výzkumnému šetření, které bylo provedeno prostřednictvím vyplňování nestandardizovaných dotazníků. Tyto dotazníky anonymně vyplňovali pedagogové základních škol, kteří mají zkušenosti s integrací a užíváním některých výše zmíněných výukových metod. Šetření je zaměřeno na názory respondentů na integraci, moderní výukové metody a alternativní typy hodnocení.

## **Annotation**

The thesis is concerned with methods used in teaching students with special educational needs within the bounds of school integration. The work is divided into two parts: theoretical and practical. The first chapter of theoretical part explains important terms connected with the topic. The second is more thoroughly concerned with integration, its types and factors that affect its progress. The third chapter analyses the topic of alternative grading. The last chapter deals with selected teaching methods. Specifically, cooperative learning, critical thinking, project teaching, use of computer technology, peer tutoring support and use of didactic games in class.

The practical part deals with research, which was made through completion of non-standardised questionnaires. These questionnaires were anonymously filled in by elementary school teachers, who have experience with integration and use of the above mentioned teaching methods. The research is concerned with the respondents' opinions on integration, modern teaching methods and alternative grading.

## **Prohlášení**

Tímto prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, pouze za pomoci uvedené literatury a pramenů.

V Praze dne 31. 3. 2011

---

Kamila Ondráčková

### ***Poděkování***

Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za cenné rady a odborné vedení při zpracovávání mé bakalářské práce. Dále patří můj dík všem pedagogům, kteří věnovali svůj čas na vyplnění dotazníku.

# Obsah

Úvod	7
1. DEFINOVÁNÍ POJMŮ	9
1.1 Integrace	9
1.2 Inkluze	9
1.3 Exkluze, segregace	11
1.3.1 <i>Přístup k lidem s postižením v historickém měřítku</i>	11
1.4 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami	13
1.5 Majoritní (intaktní) populace	14
1.6 Individuální vzdělávací program	14
1.7 Výuková metoda	16
2. INTEGRACE	17
2.1 Typy integrace	17
2.2 Faktory ovlivňující úspěšnost procesu integrace	19
2.3 Osobnost integrativního pedagoga	22
3. ŠKOLNÍ HODNOCENÍ	25
4. METODY VÝUKY ŽÁKŮ SE SVP	29
4.1 Přehledná klasifikace metod výuky	31
4.2 Volba vhodné výukové metody	33
4.3 Monologické a dialogické metody	33
4.4 Aktivizační a komplexní metody	34
4.4.1 <i>Kooperativní vyučování</i>	36
4.4.2 <i>Kritické myšlení</i>	38
4.4.3 <i>Systém vrstevnické podpory</i>	42
4.4.4 <i>Využití didaktické hry</i>	43
4.4.5 <i>Kognitivní a metakognitivní strategie</i>	44
4.4.6 <i>Využití výpočetní techniky</i>	45
4.4.7 <i>Projektová výuka</i>	47
5. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	49
5.1 Skupina respondentů	49
5.2 Cíle výzkumného šetření	49
5.3 Výzkumná metoda, sběr dat	51
5.4 Charakteristika dotazníku	51
5.5 Stanovení výzkumných otázek	51
5.6 Výsledky dotazníkového šetření - grafy a komentáře	52
5.7 Rozbor a vyhodnocení výzkumných otázek	74
Závěr	84
Shrnutí	85
Seznam použité literatury	86
Internetové zdroje	89
Seznam tabulek	90
Seznam grafů	90

## Úvod

Každý člověk má právo na vzdělání. Nezáleží na tom, jaké jsou schopnosti žáka, dobrý učitel dokáže cestu ke vzdělání pro každého. Všem by měla být dopřána tato možnost bez ohledu na pohlaví, národnost, původ či zdravotní stav. Podle mého názoru má také každé dítě právo na to, aby se mohlo rozvíjet v heterogenním prostředí. Právě proto jsem pro svou bakalářskou práci vybrala téma školní integrace. Problematika integrování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd se stává stále aktuálnější tématem. Myslím si, že všechny děti by měly poznat život takový, jaký skutečně je. Pro každého z nás je školní docházka přípravou na realitu života. Ve škole se neučíme jen číst, psát a počítat. To nejdůležitější, co nám může škola dát, se naučíme ve chvílích, kdy máme možnost přímo komunikovat s ostatními vrstevníky. A nejdůležitějším momentem této komunikace je právě rozmanitost, heterogenita jednotlivých členů kolektivu. Jedině tak se žáci mohou svou jedinečností vzájemně obohacovat. Všichni by proto měli mít možnost setkat se s opravdovým životem už v dětství. Integrovaní snahy jsou velkým přínosem nejenom pro samotné žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale vlastně pro všechny žáky ve třídě a v návaznosti na to také pro celou společnost.

Konkrétně jsem se rozhodla svou práci zaměřit na sledování výukových metod, které se využívají na základních školách, kam jsou začleňováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Toto téma jsem si vybrala především proto, že společně se speciální pedagogikou studuji ještě druhý obor, a to český jazyk a literaturu. V navazujícím magisterském studiu bych se ráda připravovala na své budoucí učitelské povolání. Proto je pro mě řešení této problematiky více než zajímavé a přínosné.

Moje práce bude rozdělena na dvě části: na část teoretickou a praktickou. V úvodu části teoretické bych ráda vymezila pojmy, které s tématem bezprostředně souvisejí. Především se budu věnovat srovnání pojmů integrace a inkluze. Dále zde objasním pojmy žák se speciálními vzdělávacími potřebami, exkluze, segregace, výuková metoda atd.

Další kapitola se bude podrobněji zabývat samotným procesem integrace, zvláště tím, jaké faktory mohou ovlivnit její průběh a případně i celý výsledek začleňování. Mezi nejdůležitější činitele patří škola, zvláště učitel a třídní kolektiv, rodina a speciálně pedagogické podpůrné prostředky. Zvlášť se zde v podkapitole zaměřím na osobnostní a pracovní kompetence integrativního pedagoga.

Předposlední krátkou kapitolu věnuji alternativním způsobům hodnocení. Toto téma jsem do své bakalářské práce zařadila proto, neboť se domnívám, že užívání těchto typů hodnocení úzce souvisí s výběrem moderních metod výuky.

Ve stěžejní části mé práce se budu věnovat především možnostem, které nabízejí alternativní výukové metody (např. kooperativní vyučování, systém vrstevnické podpory, kritické myšlení apod.). Na základě osobních zkušeností a preferencí jsem vybrala několik moderních aktivizačních metod, které mohou být podle mého názoru velmi prospěšné pro majoritní část třídy i pro začleněné jedince.

Praktická část se bude věnovat stejnému tématu jako celá bakalářská práce, tedy sledování výukových metod v procesu školské integrace. Konkrétně jsem si zvolila šetření za pomoci dotazníků, v němž respondenty jsou pedagogové základních škol. Vzorek tvoří cíleně vybíraní učitelé z těch škol, které se intenzivně věnují integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a zároveň mají zkušenosti s užíváním moderních výukových metod. Cílem výzkumu bude především ověřit, zda respondenti svými odpověďmi vykazují ty pedagogické kompetence, které by měl bezesporu každý integrativní pedagog mít. Zajímat nás bude také to, zda učitelé skutečně ve svých hodinách používají alternativní výukové metody a které z nich jsou užívány nejfrekventovaněji. Výzkum bude zjišťovat také obecné postoje učitelů k procesu integrace a jejich zkušenosti s alternativními typy hodnocení.



## 1. DEFINOVÁNÍ POJMŮ

Nejdříve je třeba definovat základní pojmy potřebné k porozumění tématu mé práce. Pro některé pojmy existují u různých autorů dva odlišné výklady, v takovém případě uvedu všechny definice, s nimiž jsem se v odborné literatuře setkala. Prvními dvěma pojmy jsou termíny integrace a inkluze. V některých případech se můžeme ve starší literatuře setkat s názorem, že tyto dva výrazy je možné libovolně zaměňovat. Pro potřeby naší práce je ale nutné vymezit rozdíly, které jsou díky nově vznikajícím publikacím stále viditelnější.

### 1.1 INTEGRACE

Slovo integrace pochází z latiny ze slovesa *integrare*, tedy v překladu sjednocovat, popř. z přídatného jména *integer*, česky nedotčený, celý (Hájková, 2005). Pojem integrace lze chápat v širším měřítku v nejrůznějších významových odstínech. Jedním z těchto významů je začleňování lidí s postižením do společnosti lidí zdravých, je zde tedy možné hovořit o tzv. integraci sociální. Ta souvisí především se snahou o společenskou emancipaci lidí se zdravotním postižením. Cílem je přitom jejich maximální možný rozvoj v oblasti sociální, fyzické i psychické.

V této práci se však budu zabývat spíše pojmem *školní integrace*, tedy začleňováním dětí do třídního kolektivu v běžné škole s podobnými cíli jako u výše zmíněné integrace sociální. Ani tento význam pojmu integrace není v oblasti pedagogiky jediným možným vysvětlením, nelze si plést školní integraci, které je tématem práce, s dalšími významy tohoto slova. Příkladem takového dalšího významu může být integrace ve smyslu vytváření tzv. integrovaných témat, což v praxi znamená, že se určité tematika prolíná napříč různými školními předměty. Jinak můžeme tuto tendenci nazvat tvorbou mezipředmětových vztahů.

Konkrétním definicím termínu školní integrace převzatým z odborné literatury se budu blíže věnovat ve 2. kapitole.

### 1.2 INKLUZE

Inkluze se oproti integraci zaměřuje především na proměnu prostředí. Dítě je přijímáno takové, jaké je – ať už je zdravé, má nějaký typ postižení, nebo se určitým způsobem odlišuje od většinové populace<sup>1</sup>. Cílem inkluzivních pedagogických snah je uzpůsobení prostředí a mezilidských vztahů tak, aby vše bylo přístupné každému bez rozdílu. Inkluze vítá heterogenitu, oceňuje, že každý z nás je jiný. A právě tato jinakost z nás dělá jedinečné

---

<sup>1</sup> Dá se říci, že každý člověk je něčím odlišný, výjimečný. Proto inkluzivní pedagogika pohlíží na každého jako na plnohodnotnou individualitu.

bytosti, které se stávají nedílnou součástí pestrého kolektivu. Inkluze vše vyhání do krajnosti – jejím cílem je nikoliv akceptování člověka s postižením ve společnosti, ale bezvýhradné přijetí odlišnosti jako něčeho přirozeného a pro společnost žádoucího. V inkluzivní pedagogice se i samotný pojem postižení jeví jako něco nepatřičného, neodpovídajícího skutečnosti. Neprobíhá zde žádné nálepkování (labeling<sup>2</sup>) dětí. Každý z nás je individualitou, každý je přínosem. Zatímco integrace klade důraz především na speciální potřeby žáka s postižením, inkluze se snaží zajistit potřeby všech dětí.

Je evidentní, že správné fungování inkluzivní třídy je závislé hlavně na osobnosti učitele. Velmi citlivě a výstižně o tom píše Lang a Berberichová (1998, s. 33): *„Rozhodujícím prvkem vytvoření úspěšné inkluzivní třídy je ocenění jedinečnosti osobnosti každého dítěte, které vychází z postoje zájmu o druhé, úcty a vědomí vzájemné závislosti. Někdo tomu říká sociální povědomí, jiný láska k dětem.“*

Podle Lechty (2010) je, jak již bylo výše řečeno, v myšlence inkluze obsaženo především to, že heterogenita se chápe jako normální stav. O konceptu inkluze se začalo ve světě mluvit o něco později než o integraci. Inkluzivní pedagogika je ve světovém měřítku záležitostí 90. let 20. století a zejména potom přelomu století (Lechta, 2010). V roce 1994 byla v Salamanské deklaraci definována základní východiska inkluzivní pedagogiky, byl zde vymezen koncept speciálních vzdělávacích potřeb. Díky Salamanské deklaraci začalo postupně ve světě docházet k dekategoriizaci postižení, upouštělo se tedy od výše zmíněného nálepkování (labeling) dle typu postižení. U nás se tento způsob smýšlení začal projevovat se zpožděním přibližně deseti let. Deklarace se zasloužila o to, aby příčiny problémů byly hledány ve vzdělávacím a politickém systému, nikoliv v samotném dítěti. Byla jí vyhlášena možnost vzdělání pro všechny. (UNESCO, 1994)

Podle Booth a Ainscowa (2007), autorů *Ukazatele inkluze*, staví samotný proces inkluze na těchto předpokladech:

- stejná důležitost všech studentů a pracovníků školy
- zvyšování míry zapojení studentů do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity
- zohlednění různorodosti studentů
- zapojení všech studentů a snaha o odstraňování překážek v učení
- využívání zkušeností z konkrétních případů; ze změn by měli čerpat všichni studenti
- vnímání rozdílů mezi studenty jako přínos, nikoliv jako problém

---

<sup>2</sup> V tomto významu se jedná o subjektivní posuzování jedince s postižením, které způsobuje jeho společenskou stigmatizaci.

- uznávání práva na vzdělání v místě bydliště
- zkvalitňování škol pro žáky i učitele
- snaha o rozvoj hodnot, nikoliv jen o zvýšení výkonu studentů
- podpora kladných vztahů mezi školami a ostatní komunitou
- inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti

V závěru lze dle stejného zdroje jednoduše shrnout, že: „*Inkluze je o minimalizaci všech překážek ve vzdělávání všech studentů.*“ (Booth, Ainscow, 2007, s. 7)

### 1.3 EXKLUZE, SEGREGACE

Dalšími možnými náhledy na vzdělávání mohou být i snahy protichůdné integraci a inkluzi. Jsou to přístupy, které odlišnost neoceňují, naopak takové žáky vyčleňují z kolektivu. Jedná se o proces exkluze, kde se na základě cíleně stanovených pravidel děti s určitým typem postižení zcela vylučují z možnosti vzdělávat se. Dalším takovým přístupem je segregace neboli separace, kdy se vytvářejí v rámci vzdělávacího procesu podskupiny. V segregáčním modelu je hlavní snahou, aby tyto skupiny byly pokud možno homogenní. Jedná se tedy o systém, v němž je rozděleno vzdělávání na běžné a speciální.

#### 1.3.1 Přístup k lidem s postižením v historickém měřítku

Jak se vlastně vyvíjel přístup k lidem s postižením během historie? Jak se lidská společnost dostala od principu vyčleňování odlišných jedinců k jejich opětovnému začleňování? Cesta započíná již v pravěku. Podle archeologických nálezů z paleolitu už v této době přežívali lidé s viditelným postižením. Dokladem tohoto faktu může být například nález z roku 1936 – plastika známá pod názvem Venuše s křivou tváří. Zhruba o deset let později byla nalezena kostra ženy, jejíž obličejová deformace odpovídala plastice Venuše a dále několika dalším nalezeným uměleckým dílům. Vědci z tohoto usuzují, že umělecké artefakty byly vytvořeny dle tváře této ženy. Z toho pravděpodobně plyne, že se žena ve společnosti těšila nemalé úctě i přes své viditelné poškození (Titzl, 1998).

Další zastávkou bude období antiky. Nejznámější je jistě represivní přístup Spartánů, kteří děti s tělesným postižením či děti fyzicky slabé shazovali do propasti v pohoří Taygetos, a to pouze na základě rozhodnutí rady starších. (Kudláčková, in Lechta, 2010) Je známé, že pro staré Řecko byla nejdůležitější hodnotou harmonie těla a duše, tzv. kalokaghatia. Co není krásné, nemůže být podle starých Řeků dobré uvnitř. Podobně krutý přístup jako ve Spartě byl aplikován i v antickém Římě, kde měl otec právo zabít dítě s postižením bezprostředně po porodu. Pokud chtěl takového potomka sprovodit ze světa později, stačil mu k tomu souhlas dalších pěti občanů (Kudláčková, in Lechta, 2010).

Zajímavým paradoxem k tomuto diskriminujícímu postoji je fakt, že na trůn nakonec dosedl císař Claudius, který, jak známo, trpěl tělesnými vadami, které byly viditelné na první pohled. Dle dostupných pramenů výrazně kulhal, od dětství ho sužovaly nejrůznější choroby a byl také proslulý svými nenadálými záchvaty vzteku. (Tůma, Kapavík, 2004)

K převratné změně došlo v dobách křesťanských. Víra v Boha lidem kázala postarat se o bližního. Proto docházelo k individuálnímu způsobu pečování o lidi s postižením. Křesťanství sice přiznávalo dítěti s postižením právo na důstojný život, avšak ne vždy byla tato zásada dodržována. V mnoha rodinách bylo narození dítěte s postižením bráno jako Boží trest. Pozdější křesťanský středověk byl charakteristický charitativními snahami. (Kudláčková, in Lechta, 2010)

Až v době osvícenství, tedy v 18. století, se začíná rozvíjet skutečná péče o lidi s postižením. V novověku došlo k příklonu k člověku, oproti předchozí době zaměřené na víru získává jednatel mnohem větší důležitost. V této epoše vznikají první ústavy, kde je lidem s postižením věnována speciální péče. Díky počínající institucionalizaci se později zrodí myšlenka na vzdělávání lidí s postižením. Avšak pro tuto práci má jev vzniku institucí význam pouze jako propojující článek v dlouhé cestě od naprosté exkluze z procesu učení, až k inkluzivnímu modelu. Tento přístup, který vyčleňuje lidi s postižením ze společnosti tím, že je soustřeďuje ve speciálních zařízeních, totiž pro tyto lidi znamená spíše segregaci, tedy vyčlenění ať už z edukačního procesu či ze společnosti.

Od 19. století už je možné mluvit o organizované péči o jedince s postižením. Mnoho škol pro děti s postižením vzniká v druhé polovině 19. století a narůstá počet charitativních spolků. (Kudláčková, in Lechta, 2010) Stále však je v popředí trend segregací.

Na počátku 20. století se speciální pedagogika stává samostatným oborem. Došlo také k rozlišení jednotlivých disciplín v rámci speciální pedagogiky (Kudláčková, in Lechta, 2010). Edukace dětí s postižením je realizována ve speciálním školství. Přibližně v polovině 20. století vznikají dokumenty, které se mj. týkají práv osob s postižením. Jedná se o *Deklaraci práv dítěte* (1959) a *Všeobecnou deklaraci lidských práv* (1948). Na tyto dokumenty navazují už první snahy o skutečné začlenění jedince s postižením do společnosti, popř. do školního či pracovního kolektivu. Znamená to počátek tendencí integrativních a později inkluzivních.

Takto tedy probíhala složitá cesta od úplného vyčleňování odlišných lidí – od exkluze, přes jejich segregaci do menšinových skupin, až po přijímání odlišnosti jako přínosu (integrační, postupně až inkluzivní přístup).

## 1.4 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Tento výraz přejatý z angličtiny (student with special educational needs) opět po vzoru principů inkluzivní pedagogiky zdůrazňuje, že na prvním místě je pro nás dítě, člověk - nikoliv jeho znevýhodnění. Nutno podotknout, že se jedná o termín opravdu ryze inkluzivního charakteru, neboť lze v duchu tohoto způsobu přemýšlení říci, že každé dítě v běžné třídě má své speciální potřeby. Termín tak nijak nevyčleňuje děti s postižením. Jako ekvivalenty se v běžné školské praxi používají také termíny: znevýhodněný žák, žák se zdravotním znevýhodněním, žák se speciálně pedagogickými potřebami atd. Tato označení však už poněkud více zdůrazňují odlišnost žáků, kteří mají jiné potřeby než ostatní děti.

Podle školského zákona (zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání<sup>3</sup>) je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami<sup>4</sup> osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je pro účely tohoto zákona mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. Paragraf 16 školského zákona dále definuje zdravotní znevýhodnění jako zdravotní oslabení, dlouhodobou nemoc či lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování. Žák je sociálním znevýhodněním má podle zákona rodinu s nižším sociálně kulturním postavením, nařízenou ústavní, popř. uloženou ochrannou výchovu nebo je v postavení azylanta na území ČR. (MŠMT ČR, 2004)

Samostatnou skupinou se v zákoně stává žák mimořádně nadaný, který během vzdělávacího procesu pochopitelně také vyžaduje zvláštní režim a často musí mít významně upravenou studijní trajektorii tak, aby i u něj mohlo docházet k rozvoji. (MŠMT ČR, 2004)

Hájková a Strnadová (2010) hovoří ve své publikaci *Inkluzivní vzdělávání* o žácích s potřebou podpůrných opatření. Oproti dělení na postižení mírné, střední, těžké a hluboké se dnes dává přednost právě klasifikaci dle míry potřeby podpůrných opatření<sup>5</sup>. Rozlišujeme tedy **podporu občasnou** (např. pouze v krizových situacích), **omezenou** (podpora je pravidelná, je určen časový úsek) a **úplnou** (jedná se v podstatě o potřebu 24 hodinové podpory). Autorky publikace užívají zejména termínů **mírná, zvýšená, intenzivní a mimořádná potřeba podpůrných opatření**.

<sup>3</sup> Pojem speciální vzdělávací potřeby byl poprvé v českém prostředí použit právě v zákoně 561/2004 Sb.

<sup>4</sup> Speciální vzdělávací potřeby = zkratka SVP

<sup>5</sup> S tímto dělením přichází v roce 2002 Americká asociace pro mentální postižení. (Hájková, Strnadová, 2010)

Vyhláška č. 73/2005 jmenuje tato podpůrná opatření (jinak řečeno speciální potřeby): speciální metody, postupy, formy a prostředky vzdělávání, kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky, speciální učebnice a další didaktické materiály, předměty speciálně pedagogické péče, pedagogicko-psychologické služby, služby asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, další úpravy organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. (MŠMT ČR, 2005)

V příručce *Ukazatel inkluze* autorů Booth a Ainscowa (2007) se můžeme setkat také s pojmem *překážky v učení a zapojení* jako s ekvivalentem pro *speciální vzdělávací potřeby*. Autoři zde zdůrazňují, že jakékoliv označování speciálních vzdělávacích potřeb je problematické, neboť je jím vždy dítě vyčleňováno. Je od něj totiž předem očekáván nižší výkon v důsledku označení jeho potřeby podpory.

## 1.5 MAJORITNÍ (INTAKTNÍ) POPULACE

Problémem především v inkluzivní pedagogice je terminologie vymezující většinovou populaci, tedy lidi tzv. bez postižení. Abychom nemuseli užívat diskriminujících výrazů, které bohužel bývají stále používány širokou veřejností (např. přívlastky normální, nepostižený apod.), uchyluji se v této práci k označení ve znění majoritní<sup>6</sup>, popř. intaktní<sup>7</sup> populace. Podle publikace *Základy inkluzivní pedagogiky* (Lechta, 2010) je však důležité v tomto ohledu dbát na časový faktor, neboť každé nové označení pro lidi s postižením se působením času stává postupně pejorativním. U termínu *zdravý* (míněno jako opak pro označení *člověk s postižením*) je spatřován problém především v jeho nepřesnosti. Ne všichni lidé s postižením musí mít nutně potíže, které lze označit jako nemoc, jež by je omezovala v běžném životě.

S termínem majoritní populace také souvisí termín **hlavní výukový proud**, který je v pedagogice velmi významný. Označuje třídy běžného typu, tzn. ty, které navštěvují děti bez speciálních vzdělávacích potřeb. Cílem individuální integrace je právě začlenění jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami do tříd hlavního výukového proudu.

## 1.6 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM

*IVP je typ dokumentu, (...) který se soustředí především na popis užitých speciálních metod a forem, na personální, materiální a organizační zabezpečení vzdělávání žáka se speciálními potřebami.* (Kaprálek, Bělecký, 2004)

---

<sup>6</sup> majorita = většina (KLIMEŠ, 1981)

<sup>7</sup> intaktní = nedotčený, neporušený (KLIMEŠ, 1981)

Lang a Berberichová (1998) definují pojem individuální vzdělávací program (plán, dále IVP) stručněji jako „...*klíčový nástroj pro odpovídající a odbornou přípravu na výuku žáka se speciálními potřebami*“. Zde se tedy narozdíl od první definice soustředí spíše na význam tohoto dokumentu pro pedagoga.

Podle vyhlášky č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se individuální vzdělávací plán vytváří pro žáka individuálně integrovaného, žáka s hlubokým mentálním postižením, popř. pro žáka integrovaného skupinovou formou či pro žáka speciální školy. (MŠMT ČR, 2005)

Obsahem IVP jakožto závazného dokumentu by měly tedy být cíle vzdělávání<sup>8</sup> žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a konkrétní vymezení rozsahu jednotlivých výukových témat. Vzdělávací cíle lze rozčlenit dle délky trvání na krátkodobé, střednědobé a dlouhodobé. V IVP musí být celý postup pečlivě formulován, důraz by měl být kladen zvláště na strukturování učiva. IVP je většinou členěn podle jednotlivých předmětů, v nichž žák potřebuje podporu. U každého z nich je zevrubně popsán současný stav žáka, je zde vymezeno, jaké úkony byly bez problémů zvládnuty a kde udělal žák pokrok. Samozřejmě jsou informace o způsobu hodnocení. IVP dále obsahuje informace o rozsahu poskytované psychologické a speciálně pedagogické péče. Je na místě zmínit se také o kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůckách, které budeme k výuce používat. Dále je vhodné připojit vyjádření dalších pedagogických pracovníků, kteří s daným žákem pracují. IVP může obsahovat případný návrh na snížení počtu žáků ve třídě, popř. požadavek na zvýšení finančních prostředků. (MŠMT ČR, 2005)

Tvorbu IVP může na základě písemného doporučení SPC nebo PPP povolit ředitel školy pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, popř. i z dalších závažných důvodů. (MŠMT ČR, 2005) Na vypracování IVP by se měl podílet celý tým odborníků (třídní učitel, učitelé ostatních předmětů, zaměstnanci pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, asistent pedagoga a další specialisté). IVP vzniká na základě porady s rodiči či zákonnými zástupci žáka. Rodiče nakonec svým podpisem stvrzují, že souhlasí s obsahem dokumentu. Často je také k jednání přizván i žák, který se podpisem zavazuje k svědomitému plnění plánu. IVP je tedy dokument, který vyžaduje úzkou spolupráci školy, rodičů a poradenských zařízení. Většinou se vypracovává na začátku školního roku, v jeho průběhu však může být upravován dle momentální situace.

---

<sup>8</sup> Pojem cíle vzdělávání (jinak také kompetence) rozumíme jak cíle v oblasti výuky, tak výchovné cíle.

## 1.7 VÝUKOVÁ METODA

Jedná se o základní pojem didaktiky. Kalhous a Obst (2009) pojem definují jako interakci mezi žákem a učitelem, již chápeme jako „*vzájemnou spolupráci, v níž učitel akceptuje psychologické, sociální a somatické individuální zvláštnosti žáka a žák převážně na základě svých osobních svobodných aktivit se ztotožňuje se stanoveným výukovým cílem.*“ Bylo by možné říci, že výuková metoda je přístup, který volí pedagog s ohledem na nejrůznější faktory v rámci svého vyučovacího stylu. Více se budeme tímto pojmem zabývat v samostatné kapitole, neboť zkoumání moderních a efektivních výukových metod je předmětem této práce.

Zde bych ještě ráda krátce uvedla, že pro potřeby této práce považuji výrazy aktivizující výukové metody, efektivní výukové metody, komplexní výukové metody, alternativní výukové metody a moderní výukové metody v podstatě za synonymní. Domnívám se, že všechna tato označení plně vystihují to, že metody spadající do těchto skupin<sup>9</sup> vedou ke zvýšení efektivity práce při vyučování a zábavnou formou motivují dítě k lepším výsledkům. Ačkoliv v textu používám všechna tato označení, za základní bych označila nejspíše pojem aktivizující výukové metody.

---

<sup>9</sup> Pod tyto skupiny zařazuji bezesporu i ty metody, jimiž se hodlám v této práci zabývat především – kooperativní učení, kritické myšlení, projektovou výuku, využití počítačů, využití didaktických her a peer tutoring.



## 2. INTEGRACE

Integrace je v Pedagogickém slovníku definována jako „...*přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 1995, s. 38).

V publikaci *Integrativní pedagogika* je k tématu uvedeno toto: „*Integrace bývá definována jako oboustranný psychosociální proces sbližování minority znevýhodněných a majority intaktních.*“ (Hájková, 2005, s. 21). V této definici se zdůrazňuje především na oboustrannost procesu integrace, tedy účasti začleňovaného žáka i zbytku kolektivu. Někdy bývala integrace mylně spojována s úplným přizpůsobením jedince s postižením běžnému prostředí. Tento koncept však nespĺňuje podmínky, které by integrativní prostředí splňovat mělo. Obě strany - jednotlivec s postižením a společnost, do níž je začleňován – by se měly přizpůsobovat navzájem. Na tento aspekt vzájemného přizpůsobení je dnes kladen v oblasti integračních snah největší důraz.

V současné době se integrační procesy ve školství stávají klíčovým tématem. Integrací akceptujeme znevýhodnění lidí kolem nás. V kontextu dnešní doby užíváme termínu školská integrace nejčastěji ve dvou významech. Ze širšího hlediska se jedná o podmínky určující rámec společného vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků bez těchto potřeb. Z užšího pohledu používáme pojmu integrace ve významu jednání pedagogů, které respektuje principy nevyčleňující edukační politiky. (Hájková, 2005)

Zajímavě o integraci hovoří také Lechta (2010, s. 27): „*Nadále existují vedle sebe rozdílné podskupiny, ale děti s postižením mohou – s určitou podporou – navštěvovat běžné školy. Principiálně jde vlastně o duální systém, ve kterém paralelně funguje integrativní i segregovaná edukace. V případě, že je integrace neúspěšná, může se dítě vrátit do speciálního zařízení.*“

### 2.1 TYPY INTEGRACE

Rozlišujeme v zásadě dva typy integrace: individuální a skupinovou. Třetí možností je kombinace obou těchto variant. Pod pojmem **individuální integrace** se skrývá zařazení dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavního výukového proudu, tedy do tzv. školy běžného typu.

Druhou variantou, která ovšem už nenabízí přímý kontakt s majoritní skupinou žáků, je tzv. **skupinová integrace**. Jinými slovy se jedná o možnost vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v samostatně zřízené třídě, která funguje v rámci školy běžného typu, tj. v běžné mateřské, základní či střední škole. Každá z těchto variant má svá pozitiva, ale naproti tomu také negativa.

## ***Individuální integrace***

Podle vyhlášky č. 73/2005 se individuální integrací rozumí vzdělávání žáka: „*a) v běžné škole; b) v případech zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.*“ (MŠMT ČR, 2005, s. 24)

Hlavní výhodou individuální integrace spatřuji v možnosti bezprostředního kontaktu s intaktními dětmi. Přítomnost dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami je prospěšná jak pro tohoto integrovaného žáka, tak pro třídní kolektiv, který si odnáší do života cenné zkušenosti. Integrovaný žák probouzí v dětech schopnost vcítění se do druhého, naučí je pomáhat si navzájem, pocítí důležitost hodnot, jako je zdraví či přátelství. Poznají, že na člověku není důležitý jeho vzhled, ani výkony, které je schopen podat. Naopak začleněný žák z integrace profituje především tím, že se učí žít v sociálním prostředí oprostěném od neustálého zaměření na hendikep a potíže s ním spojené. Učí se vycházet s vrstevníky a v mnoha případech mu takové prostředí nabízí největší možnost rozvoje v oblasti psychiky i ve výukovém procesu.

Samozřejmě, ne vždy nastane tento výše zmíněný ideální model. Vždy se mezi dětmi ve třídě může najít někdo, kdo se zcela vymyká záměrům integrace. Je pak na pracovnících školy, aby si včas povšimli případné počínající šikany a celou věc začali řešit. Další možnou nevýhodou může být fakt, že se skupina příliš zaměří na hendikep integrovaného žáka a snaží se dělat všechno za něj. V důsledku toho nejenže nedochází k rozvoji u tohoto žáka, ale také v něm tato přehnaná péče může vzbudit pocity méněcennosti. Kromě toho se často stává, že pedagog není na přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve třídě dostatečně připraven. Pak dochází k přílišnému soustředění se na integrované dítě a v důsledků toho k zanedbávání zbytku třídy, nebo naopak. Učitel nezvládá diferencovat výuku, věnovat se zároveň intaktním žákům a začleněnému dítěti. Není schopen volit odpovídající výukové metody a přístupy. Situaci může částečně řešit přítomnost asistenta pedagoga. Této pozici se však podrobněji budeme později věnovat později.

## ***Skupinová integrace***

Ve vyhlášce č. 73/2005 je pojem skupinová integrace vymezen následovně: „*Skupinovou integrací se rozumí vzdělávání žáka ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.*“ (MŠMT ČR, 2005, s. 24)

Dle Leonhardt (in Lechta, 2010) se skupinová integrace týká žáků s podobným typem postižení. Výuka této skupiny potom může probíhat v některých předmětech společně s běžnou třídou a některé hodiny jsou dle potřeby realizovány odděleně.

U skupinové integrace je možné za hlavní výhodu považovat to, že se dítě nezůstává s problémem samo. Vidí, že každý ze spolužáků má určité potíže méně či více podobné těm jeho. Toto prostředí pro něj může být motivující, neboť zde může vyniknout. Záporným bodem však zůstává fakt, že žák je zde v podstatě vyčleněn z kolektivu zdravých dětí.

### ***Preventivní (obrácená) integrace***

Kromě dvou běžně uváděných typů integrace, které byly výše popsány, existuje ještě v obecném povědomí méně známý typ<sup>10</sup>, tzv. **preventivní neboli obrácená integrace** (Leonhardt, in Lechta, 2010). Takováto integrace spočívá v tom, že do škol speciálních jsou začleňováni intaktní žáci. Kladem obrácené integrace je to, že kurikulum a další podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními potřebami jsou zajištěné a zároveň dochází ke kontaktu se zdravými dětmi. Někteří by však mohli argumentovat, že přínos pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami zde není tak velký jako u běžně pojeté individuální integrace. Navíc hrozí riziko, že začleňování intaktní jedinci by mohli při nesprávném pedagogickém vedení být nedostatečně intelektuálně stimulováni.

Každý způsob integrace může přinést zlepšení, ale někdy není možné vyhnout se problémům. Je třeba dodat, že proces integrace vyžaduje od pedagogického sboru a vedení školy zapálení pro věc, touhu integrovaným dětem pomoci. Pedagogové nesmějí zapomínat, že ke každému dítěti musí přistupovat individuálně, ať už je začleněno ve speciální třídě v běžné škole, či je integrováno ve třídě běžného typu v hlavním výukovém proudu.

## **2.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOST PROCESU INTEGRACE**

Úspěšnost či neúspěšnost integrace je záležitostí značně nejistou. Závisí totiž na mnoha faktorech, které mají výrazný vliv na její průběh. Velkým úskalím školské integrace či inkluze může být nedostatečná informovanost pracovníků, kteří se na celém procesu podílejí. Je také nutné, aby škola byla ochotná spolupracovat s rodinou začleněného dítěte, aby ji považovala za rovnocenné partnery, kteří mají právo na vlastní názor. Dalším důležitým bodem procesu začleňování je zvolení vhodného tempa – změny by měl pedagog prosazovat tak, aby dítě nemělo problémy s příliš rychlým nástupem jiného režimu, ale zároveň musí dbát na to, aby celé dění zbytečně neprotahoval.

---

<sup>10</sup> Tento způsob integrace je používán především v zahraničí.

Shrňme si nyní všechny důležité činitele, které mohou ovlivnit školskou integraci /členění dle Michalíka (2000)/:

### ***Rodina a rodiče***

Velmi důležitým faktorem se stává rodina začleněného dítěte. Rodinné zázemí a podpora blízkých se viditelně odráží na psychice dítěte, na jeho schopnosti přizpůsobit se změnám a potažmo tedy také na úspěšnosti integrace. Nejedná se zde však pouze o nejužší rodinu, i když ta má samozřejmě největší vliv na celou situaci. Za důležitý je považován i přístup širší rodiny. Jak už bylo zmíněno, neméně podstatným činitelem je také to, jak rodina dokáže spolupracovat s dalšími účastníky celého procesu, především s pedagogickými pracovníky ve školách.

Dle Valenty (2003) se nesmí opomíjet ani psychický stav rodičů, který může mít na úspěšnost začlenění velký dopad. Je zřejmé, že jinak budou na změny spojené s integrací reagovat rodiče, kteří jsou již s postižením svého dítěte víceméně vyrovnáni, než rodiny, pro něž je postižení něčím novým, s čím neměli dostatek času se smířit.<sup>11</sup> Velkou roli hraje také obecně míra důvěry k institucím, která může být poznamenána už okamžikem, kdy byla rodičům oznámena zpráva o postižení jejich dítěte.

### ***Škola, učitelé, vedení, žáci***

V současné době je v pravomoci ředitele školy, zda přijme žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Hájková, 2005). Je nutné, aby ředitel v tomto případě zvážil, zda je škola schopna zvládnout takovou zodpovědnost. Školské zařízení musí mít určité předpoklady, aby proces integrace bez problému zvládlo. Škola musí využívat všechny dostupné zdroje – materiální i personální.

Úspěšnost integrace záleží především na učiteli. Je důležité, aby se učitel snažil porozumět osobnosti žáka, aby vytvořil stimulující otevřené prostředí, které dětem umožní rozvoj. Neméně podstatné je i celkové klima ve třídě, v níž integrace probíhá. Podle Langa a Berberichové (1998) se jeví jako nejpodstatnější faktor pocit sounáležitosti v kolektivu. Pedagog by se měl snažit naučit žáky nikoliv pouze tolerovat odlišnost, nýbrž ji přijímat jako něco kladného, přínosného. Opět zde záleží hlavně na vyučujícím, do jaké míry se mu podaří takové přátelské a otevřené prostředí vytvořit. Vliv na postupný vznik takového prostředí může mít také vybavení třídy, uspořádání lavic, barvy stěn, osvětlení apod.

---

<sup>11</sup> Jedna z variant stupnice reakcí rodičů na oznámení, že jejich dítě bude mít postižení (Valenta, 2002): šok – zavržení (popření diagnózy) – bolest – pochopení – přijetí.

Vedení školy se často příkládá marginální postavení v procesu integrace. Nicméně jsou to právě oni, kteří zajišťují materiální i finanční podmínky pro realizaci integrace. Ředitelé nehrají pouze roli toho, kdo integraci ve škole povoluje. Naopak jsou velmi důležití při jednání s rodiči integrovaných žáků, přípravě podmínek a prosazování integrativních principů ve výuce. (Hájková, 2005)

Škola by dále měla zajistit prostředí, které by bylo všem přístupné. Mluvíme zde o zrušení architektonických bariér, které by mohly být pro některé žáky nepřekonatelným problémem. Před přijetím zákona č. 43/1994 Sb. a prováděcí vyhlášky 174/1994 Sb. byla problematika nepřístupnosti budov pro osoby s omezenou pohyblivostí právně neošetřena. Novela stavebního zákona z roku 1994 zakazuje kolaudaci veřejně přístupných budov, aniž by byla zajištěna přístupnost i lidem s omezenou pohyblivostí. Této problematice se dále věnuje také vyhláška č. 369/2001 Sb., která pojednává o obecných technických požadavcích zabezpečujících užívání staveb osobami s omezenou schopností pohybu a orientace. (Hájková, 2005)

Škola by také měla být schopna zajistit odpovídající rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky. Často je také nezbytné upravit vzdělávací podmínky, tzn. individuálně upravit osnovy a učební plány. Tato úprava může spočívat v uzpůsobení již dostupných materiálů či v aplikování materiálů alternativních. Je nutné, aby pedagog volil při práci se třídou, v níž je integrovaný žák, odpovídající efektivní výukové metody.

### ***Speciálně pedagogická podpora***

Jedním z prostředků speciálně pedagogické podpory může být spolupráce školy a rodiny se školskými poradenskými zařízeními. Mezi tato zařízení patří speciálně pedagogická centra (dále SPC) a pedagogicko-psychologické poradny (dále PPP).

PPP poskytují psychologickou a speciálně pedagogickou péči. Jejich úkolem je zajišťovat vyšetření, poradenské služby a další péči pro žáky se zvýšeným rizikem neúspěchu v edukačním procesu. Dále se věnují tvorbě preventivních opatření proti rozšiřování sociálně patologických jevů ve školách a samozřejmě též vypracovávají odborné posudky pro školy. (MŠMT ČR, 2005)

SPC jsou pracoviště, která poskytují poradenské služby, odborná vyšetření a péči integrovaným žákům. SPC tedy zajišťují diagnostiku, připravenost žáků s postižením na školní docházku a poradenství pro rodiče i pedagogy integrovaného žáka. Žákům zprostředkovává speciálně pedagogickou péči. (MŠMT ČR, 2005)

Dalším přínosem speciální pedagogiky pro problematiku integrace je funkce asistenta pedagoga. Jeho hlavním úkolem je pomoci začleněnému žákovi přizpůsobit se školnímu

prostředí a asistovat učitelům během vyučování. Pomáhá žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami překonávat bariéry, ať už fyzické či psychické. O funkci asistenta pedagoga se zajímá F. Abramčuk, který na webových stránkách organizace Rytmus o.s. publikuje výsledky svého výzkumu. Výzkum si klade za cíl zjistit podmínky, za kterých asistent pedagoga účinně přispívá k úspěchu integrace. Mezi nejdůležitější z nich řadí Abramčuk způsob, jakým je pedagog při nástupu do zaměstnání přestaven pedagogickému sboru, jak jsou vymezeny jeho kompetence a jeho odborná příprava. Dále považuje za podstatné finanční zajištění školy, míru potřebné podpory žáka a v neposlední řadě také pravidelné supervize a přítomnost jakéhosi koordinátora, zkušenějšího mentora z prostředí školy. (Abramčuk, 2011)

### 2.3 OSOBNOST INTEGRATIVNÍHO PEDAGOGA

Pedagog, jak už bylo výše zmíněno, je důležitým, ne-li nejdůležitějším faktorem úspěšnosti integrace. Často se hlavní pozornost soustředí na výkony začleněného dítěte. Podstatné je si uvědomit, že klíčovou roli hraje to, jak je učitel schopen dítě vést, jaké výkony mu umožní. Nežřídkakdy hledáme chyby v dítěti, a přitom může být problém v nevhodném pedagogickém vedení. Tím však nechci žádným způsobem napadat učitele, ráda bych se spíše zamyslela nad tím, jak probíhá jejich příprava na realizaci integrace. V této podkapitole bych se proto chtěla věnovat náznakově tomu, jaké osobní vlastnosti a pracovní kvality by měl takový učitel bezesporu mít.

Nejprve se podívejme na cíle, kterých by měl učitel ve své pedagogické praxi obecně dosáhnout – ať už působí ve škole běžné či inkluzivní. Postupem času se společenské postavení pedagoga výrazně měnilo. Zatímco dříve byl učitel brán jako nejvyšší autorita, k níž se všichni chodili radit jako k učenému člověku, v dnešní době se váženost učitelského povolání postupně kamsi vytrácí. Žáci si důležité informace hledají na všudypřítomném internetu. V současnosti je tedy učitel považován za někoho, kdo vykládá předepsanou látku a dohlíží na snadný průběh vzdělávání svých žáků. Ideálně by však měl fungovat jako jakýsi tutor, který pomůže, kde a kdy je třeba. Každý, kdo se pohybuje v prostředí českého školství, ví, že toto pojetí výuky je spíše hudbou budoucnosti než realitou. Koncepce samostatného vzdělávání, kdy se žák sám pídí po vědomostech, sám dochází k závěrům, které si na vlastní kůži může ověřit, je stále spíše záležitostí alternativního školství (např. pedagogika Montessori<sup>12</sup>). Do vyučování lze ale úspěšně

---

<sup>12</sup> Pedagogika Montessori je založena na respektu individuality žáka, učitel je pouze rádcem. Žák pracuje dle vlastního tempa. Hlavním principem je samostatné objevování světa a jeho podstaty. (Průcha, 1994)

vnést prvky takového způsobu vzdělávání právě díky moderním a efektivním výukovým metodám, jejichž zkoumání je předmětem této práce.

Dalším z důležitých úkolů pedagoga je pomoci dětem najít ty správné hodnoty, nenásilnou formou vštěpovat morální zásady – a to zvláště v dnešní době, kdy dochází k postupné devalvaci hodnot. S tím souvisí také způsoby hodnocení ve škole. Je na místě položit si otázku, zda je vlastně ono známkování tak důležité. Nepřikládáme mu přílišnou důležitost? V dnešní na výkon zaměřené době často rodiče, samotní žáci a někdy i učitelé přeceňují důležitost systému známkování. K tomuto tématu se vrátíme ještě později v samostatné kapitole. Zde bych však chtěla alespoň naznačit, že v současnosti se v odborné pedagogické veřejnosti vede debata na téma hodnocení ve školách. Kromě zastánců klasického známkování najdeme také mnoho pedagogů, kteří podporují zavedení alternativních způsobů hodnocení (např. slovní hodnocení, sebehodnocení atd.)

Podobné spory jsou vedeny také ohledně obecného zaměření vzdělávání. Centrem sporu je otázka, zda by vzdělání mělo být založeno na vědomostech, či dovednostech. Laicky řečeno, měl by být žák hodnocen na základě toho, co ví, co má naučené, nebo podle toho, jak dovede logicky uvažovat a kriticky myslet? Současné pojetí školství stále spíše odpovídá první variantě, avšak najde se mnoho tvořivých pedagogů, kteří své žáky učí samostatně myslet. Tito pro svůj názor argumentují tím, že pouhým učením se látky nazpaměť nedosáhneme téměř ničeho. Jako lepší variantu tedy vidí druhý způsob, kdy je dítě pomocí nejrůznějších technik, popř. her nuceno samo přemýšlet, samo hledat příčiny a důsledky. Na tyto speciální techniky bych se ráda zaměřila ve stěžejní části své práce, neboť si myslím, že by mohly být významným přínosem pro výuku nejenom v rámci inkluzivního školství.

Jak už bylo zmíněno výše, v poslední době se na učitele klade kromě nutnosti náležitého vzdělání také požadavek tvořivosti a flexibility, podstatné je nadšení pro věc a ochota stále se vzdělávat. Jako budoucí učitelé musíme přijmout fakt, že naše vzdělávání bude pokračovat stále. Učitel musí být schopen bez jakékoliv předpojatosti zhodnotit sám sebe a vždy musí pamatovat na to, že práce s lidmi má svá rizika (např. syndrom vyhoření<sup>13</sup>). Tato profese může přinášet uspokojení, radost, ale zároveň je nutné zdůraznit, že se řadí k těm povoláním, která jsou nejnáročnější právě na psychiku. Proto musíme stále myslet na dostatečnou psychohygienu.

Jaké jsou tedy vlastně klíčové dovednosti učitele? Ve shodě Chrisem Kyriacou (1996) bych uvedla tyto základní vlastnosti:

---

<sup>13</sup> Syndrom (popř. efekt) vyhoření – z angl. burnout effect; jedná se o emoční pocit prázdnoty, vyčerpání psychického i fyzického, které je způsobeno přílišným působením stresového faktoru při práci s lidmi. Projevuje se nedostatečným elánem ke změně této situace, apatií. (Průcha, 2009)

- schopnost plánovat, vymezit cíle výuky
- schopnost zajišťovat účinnou pedagogickou komunikaci
- přispívat k vytváření příznivého klimatu v kolektivu
- schopnost udržet kázeň ve třídě
- diagnostické dovednosti – kontrola a hodnocení žáků v procesu výuky
- autodiagnostické dovednosti – sebereflexe

Otázkou však zůstává, do jaké míry je možno se těmto schopnostem „dobrého učitele“ naučit. Samozřejmě předně záleží na osobnosti pedagoga, na jeho přirozené povaze a životních zásadách. Pomocí sledování vzorů, osvojováním nových dovedností a dalším sebezdokonalováním však lze bezesporu dosáhnout posunu v učebním stylu učitele.

Kromě výše zmíněných odborných i osobnostních kompetencí by podle Hájkové (2005) měl navíc integrativní pedagog ovládat:

- individualizaci a vnitřní diferenciaci cílů, metod, postupů a učebních strategií
- nové formy hodnocení žáků
- zajišťování žakovské motivace
- otevřené, projektové vyučování
- používání i vytváření nových popř. modifikovaných výukových materiálů
- průběžnou podpurnou diagnostiku orientovanou procesuálně a vytváření individuálních plánů
- kooperaci a komunikaci s partnery uvnitř i vně školy
- evaluaci vyučovacího procesu
- reflexi vlastního pedagogického jednání a uspořádání názorů a hodnot.

Zkoumat, zda skutečně integrativní pedagogové tyto výše zmíněné dovednosti a vlastnosti mají, bude úkolem v praktické části práce.

Na závěr ještě krátce pojednáme o výše zmíněném pojmu učební styl. Fenstermacher a Soltis (2008) vymezují 3 základní typy učebních stylů: **exekutivní, facilitační a liberální**. Exekutivní styl se podle nich zaměřuje především na zvýšení efektivity učení a na prodloužení času stráveného soustředěným učením během vyučovací hodiny. Facilitační styl definují jako styl, který se zaměřuje hlavně na osobnost žáka a usnadnění procesu učení. Snahou učitele, který používá facilitační výukový styl je hlavně propojování nabytých znalostí a podpora autenticity toho kterého žáka. Liberálním stylem autoři rozumí snahu o vytvoření komplexně vzdělané a ušlechtilé osobnosti. Liberálně smýšlející učitel nelpí na inteligenci, ale oceňuje kreativitu a morální smýšlení.



### 3. ŠKOLNÍ HODNOCENÍ

Školní hodnocení je jedním z nejtěžších úkolů učitele. Povinností vyučujícího je zajistit rovné podmínky a spravedlivé hodnocení školních výsledků všem žákům ve třídě. Učitelé se díky svým hodnocením stávají terčem kritiky především ze strany rodičů a žáků – často nespravedlivě, ale mohou samozřejmě snadno sklouznout i k neobjektivnímu hodnocení dítěte. Školní klasifikace je ožehavým tématem i v běžných třídách. Avšak skutečné potíže mohou nastat v okamžiku, kdy jsou ve třídě zařazené děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Ráda bych v následujících odstavcích shrnula, jak zabezpečit co nejvyšší možnou míru objektivitu v těchto případech.

Podle Žáčkové a Jucovičové (2001) je nejdůležitějším bodem důkladné vysvětlení případného odlišného hodnocení nejen dítěti, kterého se tato změna týká, a jeho rodičům. Nejdůležitější je zvláště fáze vysvětlování nastalé situace zbytku třídního kolektivu. Tento bod se týká především žáků s těmi typy znevýhodnění, které nejsou na první pohled patrné, jako příklad si uveďme těžší formy specifických poruch učení. Ostatní děti zpravidla nedovedou pochopit, proč by měl mít jejich spolužák odlišné podmínky ve výuce a v hodnocení než ostatní. Je třeba jim srozumitelně vysvětlit podstatu specifických poruch učení. Úkolem učitele je také sledovat, zda se dítě s individuálním vzdělávacím plánem nestává ve třídě cílem nejrůznějších posměšků spolužáků.

Důležité je, aby učitel přistupoval ke každému dítěti individuálně. Nesmí se uchýlit ani k tomu, aby například mezi sebou srovnával výkony jednotlivě integrovaných dětí, pokud je jich ve třídě více. Integrované dítě by mělo mít k dispozici všechny potřebné kompenzační pomůcky. Učitel by měl vycházet z dovedností, které žákovi nedělají problémy, měl by oceňovat jeho snahu a např. u dětí, jimž činí potíže dodržovat při psaní písemných prací časové limity, hodnotit tu část, kterou stihli vypracovat. (Žáčková, Jucovičová, 2001)

Jako ideální způsob hodnocení pro inkluzivní či integrativní prostředí spatřuji koncept tzv. **Hodnocení pro učení** (z anglického *assessment for learning*), který je vzhledem ke své podstatě využitelný skutečně pro všechny děti ve třídě. (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011). Jedná se o termín, který vzešel z projektu *Hodnocení v inkluzivních podmínkách* (realizovala právě výše zmíněná nestátní nezisková organizace nazvaná *Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání*). Nazývají ho též hodnocením formativním či průběžným. Tento typ klasifikace je srovnáván s klasickým sumativním hodnocením, které pro své účely nazývají **hodnocením učení**. V přehledné tabulce shrnují rozdíly mezi těmito dvěma koncepty (zde ve zkrácené verzi):

PARAMETRY	HODNOCENÍ PRO UČENÍ (FORMATIVNÍ)	HODNOCENÍ UČENÍ (SUMATIVNÍ)
SMYSL	podpora učení žáka	poskytnout srovnání
CÍLE	rozvoj žákových schopností, podpora dalších postupů v učení.	známkování, porovnání s vytyčenými cíli, zaměřování se na výsledek
ÚČASTNÍCI	učitelé, žáci, rodiče, spolužáci...	učitelé
KDY	průběžně	v předem daných termínech
PROSTŘEDKY	diskuze, pozorování, sebehodnocení, peer-hodnocení, dialog, zkoušení, zpětná vazba, bez známkování, portfolio...	tresty, dril, známkování, zkoušení, pozorování...

**tabulka 1: Srovnání konceptů *hodnocení pro učení* a *hodnocení učení* (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011)**

Jednou ze základních myšlenek *hodnocení pro učení* je předpoklad, že tento způsob hodnocení je vhodný pro všechny žáky. Odborníci z něj nevyklučují ani žáky s těžkým postižením, pouze podotýkají, že je třeba upravit metody a prostředky. Tento typ hodnocení je vlastně jakousi prevencí vzniku segregace v kolektivu. Vždy je ale třeba dbát na individuální přizpůsobení těchto prostředků specifickým potřebám žáků.

Kyriacou (1996) se věnuje podrobně cílům hodnocení. Shrnuje tyto cíle do několika přehledných bodů:

- Hodnocení jako zpětná vazba pro učitele
- Hodnocení jako zpětná vazba pro žáky
- Hodnocení jako motivace pro žáky
- Hodnocení jako podklad pro vedení dokumentace o prospěchu žáka
- Hodnocení jako doklad o momentálním prospěchu žáka
- Hodnocení jako signalizátor připravenosti žáka pro další učení

Ačkoliv je publikace již poněkud staršího data, podle mě jsou údaje v ní uvedené stále aktuální. Kyriacou zde upozorňuje také na negativní aspekty současného přístupu k hodnocení. Především je to tendence ke srovnávání výkonů jednotlivců s výkony spolužáků. Dále kritizuje převahu sumativního hodnocení, které neposkytuje žákovi dostatečnou zpětnou vazbu ohledně jeho výkonu. Současnému školství také vytýká zaměřování se na vědomosti, nikoliv na dovednosti a dále přílišné teoretizování učiva. Žák navíc podle něj není dostatečně zapojen do procesu hodnocení sebe sama a přemýšlení nad vlastním výkonem.

Autor taktéž v této publikaci poskytuje přehled typů hodnocení používaných na školách (Kyriacou, 1996):

- **Formativní** (podpora efektivního učení žáků) x **sumativní** hodnocení (stanovuje úroveň dosažených znalostí v určeném časovém okamžiku)
- **Normativní** (hodnocení výkonu jednotlivých žáků ve vztahu k výkonům ostatních) x **kriteriální** hodnocení (při splnění předepsaných kritérií je úkol splněn) x **individualizované** hodnocení (hodnotíme pomocí srovnání současného výkonu žáka s jeho výkony předchozími)
- **Neformální** (pozorování výkonů žáků při běžných činnostech ve třídě) x **formální** hodnocení (žáci jsou na zkoušení předem upozorněni, mohou se připravit)
- **Průběžné** hodnocení x **závěrečné** hodnocení

Autoři knihy *Školní hodnocení žáků a studentů* (Košťálová, Miková, Stang; 2008) vymezují základní funkce hodnocení:

- Poznávací funkce
- Motivační funkce
- Korektivně-konativní funkce
- Osobnostně-vývojová funkce

Výše uvedení autoři také uvádějí některé zásady, které dělají hodnocení efektivnějším a přínosnějším pro žákovo učení. Hodnocení by podle nich mělo žákovi a rodičům poskytovat informaci o tom, zda jeho snaha směřuje ke splnění vytyčených učebních cílů. Hodnocení dále nesmí být v rozporu s žákovými zájmy, nemělo by tedy vést k tomu, aby měl žák strach, ale naopak svědčí o aktivní spolupráci mezi žákem a učitelem. V případě písemného hodnocení je důležité obezřetně volit jazykový kód, který je v hodnocení využíván /zvláště u žáků s SVP může mít někdy slovní hodnocení menší význam než u intaktních žáků, proto je vhodné chválu vyjadřovat také např. posunky, řečí těla apod. (Matuška in Lechta, 2010)/ . Pedagog se vyvaruje srovnávání s ostatními spolužáky a vede žáka k tomu, aby své výsledky průběžně porovnával se stanovenými cíli. K objektivnímu hodnocení je nutné zohlednit také vedlejší kontexty žákova výkonu, tedy vnější podmínky, které jeho výkon ovlivňují. Autoři zdůrazňují důležitost průběžného hodnocení. Pouze takové hodnocení může odhalit, zda si žáci danou látku osvojili.

Pro tuto práci je nejdůležitější především to, co mistrně vystihli autoři publikace *Školní hodnocení žáků a studentů*: „Převzít nové postupy a formy hodnocení bez změny výuky a učení však nemá smysl stejně jako nemá smysl pokoušet se hodnotit navyklými mechanismy výuky a učení, které mají vést k novým cílům.“ (Košťálová, Miková, Stang, 2008, s. 13) Stejně tak Grecmanová a Urbanovská (1997) se vyjádřily ve smyslu, že k moderním výukovým metodám neodmyslitelně patří i jiné způsoby hodnocení než běžné. Především

podporují zavádění žákovského sebehodnocení. Za velký přínos sebehodnocení považujeme hlavně to, že si žák sám uvědomí, v jakých oblastech jsou jeho znalosti dostačující a kde by měl ještě v učení přidat. Sebehodnocení vede k tomu, že se dítě naučí nezkresleně posuzovat samo sebe a své výkony. Přičemž tento reálný pohled na sebe samého je důležitou podmínkou pro vznik zdravého sebepojetí. Z prostředků, jimiž podporujeme rozvoj sebehodnocení, jmenují Gracmanová a Urbanovská (2007) například sebehodnotící archy, interaktivní deníky, volné psaní, doplňování nedokončených vět, portfolia či videozáznamy.

#### **4. METODY VÝUKY ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI**

Vyučovacími metodami rozumíme způsoby, jakými se učitel rozhodne předávat vědomosti svým žákům. Pojem metoda pochází z řeckého met-hodos, což v překladu znamená cesta za něčím. Toto slovo by se dalo vyložit jako postup získávání a hromadění poznatků. V pedagogice se následovně tyto poznatky využívají tak, aby bylo možno žákům co nejlépe vysvětlit danou látku. Cílem užívání vyučovacích metod je tedy co největší možný profit žáka. Maňák (1990, s. 33) definuje pojem výuková metoda následovně: „*V současné etapě poznání lze metodu výuky vymezit jako koordinovaný systém vyučovacích činností učitele a učebních aktivit žáků, který je zaměřen na dosažení výchovně vzdělávacích cílů.*“

Z dějin pedagogiky je známé, že například už Jan Amos Komenský se snažil upravit způsoby výuky tak, aby byly žákovi co nejpřístupnější. Snažil se najít metodu, která nebude jen prostým předáním informace, ale zainteresuje žáka přímo do procesu učení. U Komenského vidíme jasně snahu o aktivizaci žáků v procesu učení, o zavedení prvků animace výuky. Zajímavé je například jeho známé heslo škola hrou. V rámci tohoto konceptu prosazuje praktický přístup k učivu. Volá po názorných metodách a při osvojování nových vědomostí upřednostňuje osobní zkušenost. Dbá na aktivitu žáků při výuce a vymezuje se negativně proti memorování textů. Mimo jiné také Komenský ve svých textech zdůrazňuje, že každé dítě je vzdělavatelné. Ačkoliv jsou tyto myšlenky ještě na míle daleko integraci či inkluzi, v historickém vývoji má Komenského přístup velmi podstatný význam. Přestože pedagogika J. A. Komenského byla plná revolučních, nadčasových myšlenek, dlouho jeho zásady nebyly využívány. Vlivem prosazovaného rakouského herbartismu nastal opět návrat k učení dlouhých textů nazpaměť. Celková atmosféra školního prostředí té doby bývá líčena jako temná, nepřátelská. Učitel se stává nadřazenou autoritou, s níž není radno si zahrávat.

Oproti tomuto modelu výuky 19. století se především v posledních letech snažíme naopak o příklon k takovým metodám, v nichž dochází ke spolupráci mezi žákem a učitelem a mezi žáky navzájem. Pedagogové chtějí vytvořit přátelské prostředí a pokouší se aktivizovat žáky. Dbají na to, aby své vědomosti nabývali pokud možno osobní zkušeností, aby měli čas na vše přijít sami. Snaží se obecně klást důraz kromě získávání nových vědomostí také na osvojování dovedností. Ne tedy jen učení se látky z paměti, chtějí její pochopení, snaží se v žácích vytvořit schopnost logického uvažování a kritického myšlení.

Proto se volba metody neboli strategie výuky stává tématem stále aktuálnějším. Zvláště u integrovaných žáků je nutné vyjít jejich speciálním vzdělávacím potřebám vstříc a hledat pro ně individualizované cíle. A stejně tak individuální jsou způsoby, jimiž se těchto cílů dosahuje. Na druhou stranu nelze zapomínat, že „u žáků s PNO<sup>14</sup> je třeba sledovat a realizovat stejné cíle edukace jako u intaktních žáků, přičemž je však třeba pamatovat na optimální uspokojování jejich SVP podle jejich reálného biologického, psychického a sociálního vývojového potenciálu.“ (Matuška, in Lechta, 2010, s. 128) Pro integraci je nejvhodnější ta škola, která je ochotna přizpůsobit své požadavky různým schopnostem svých žáků.

V dnešní době se vyskytuje mnoho způsobů, jak integrovaným žákům usnadnit průběh jejich vzdělávání. Trendem se stává například zkracování (popř. prodlužování) výukového času, tedy namísto obvyklých 45 minut se volí odlišně dlouhé bloky. Hájková (2005) hovoří o možnosti využití blokové či epochové výuky. Výhodou tohoto způsobu členění je možnost věnovat určitému tématu tolik času, kolik je potřeba. Pedagog tedy není při výkladu a procvičování omezován jakýmkoliv časovým limitem a žáci mohou pracovat v klidu, aniž by byli stresováni. Alternativní členění vyučovacího času umožní využívání časově náročnějších výukových metod.

Průběh vzdělávání však může být usnadněn i mnoha dalšími způsoby. Integrovaným žákům, ale i celé třídě, je možné pomoci v dosahování optimálních výukových cílů také například prostřednictvím úpravy prostředí. Příjemné výukové prostředí může podporovat lepší koncentraci žáků. Dále je velmi důležité si uvědomit, že při výkladu bychom měli používat nejenom sluchovou cestu. Je třeba zapojit co nejvíce smyslů do procesu učení. Dítě by mělo vnímat probíranou látku multisenzoriálně. Kromě sluchového vjemu je vhodné přidat i další smysly, například hmat či zrak. Vždy by se mělo pamatovat na to, že každý žák ve třídě je naprostou individualitou, každý má k učení jiný vztah, každý má své preferované způsoby učení a vnímání informací. Protože není možné zvolit takový přístup, který by vyhovoval všem, je vhodné řídit se principy diferencované výuky, v níž si najdeme dostatek prostoru pro každého. Respektujeme úroveň žáka a nezapomínáme, že zlepšení může dosáhnout v rámci svých možností každý. Odborníci radí oceňovat snahu a podporovat sebevědomí dětí. Je nutné zajistit dostatečnou diverzitu pro žáky, a to prostřednictvím vhodně zvolených výukových metod.

V této kapitole bych ráda nejprve poskytla přehled možných metod, používaných ať už běžně či méně často při výuce na základní škole. Poté bych vybrala několik technik, o nichž si myslím, že jsou využitelné a vhodné zvláště ve třídách, v nichž je integrován žák

---

<sup>14</sup> PNO = postižení, narušení, ohrožení (Lechta, 2010)

se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o ty vybrané metody, které jsou podle mého názoru moderní a zaručují aktivizaci žáka a jeho zapojení do procesu výuky.

#### 4.1 PŘEHLEDNÁ KLASIFIKACE METOD VÝUKY

V odborné pedagogické literatuře je možno najít mnoho různých přístupů k dělení metod výuky. Jako příklad uvádím klasifikaci dle Lerner (1986), kterou přestože je již staršího data, považuji za stále aktuální. Lerner ve své publikaci dělí výukové metody následovně:

- Metody informačně-receptivní
- Metody reproduktivní
- Metoda problémového výkladu
- Heuristická metoda
- Výzkumná metoda

Lerner se v tomto rozčlenění více méně shoduje i s novodobějšími klasifikacemi. Pouze terminologie je v některých případech už poněkud odlišná.

Protože jsem však svou práci zaměřila spíše na vybrané aktivizující a komplexní metody, které Lerner přímo nevymezuje, přikláním se spíše ke klasifikaci Maňákové a Švecové (2003), která rozděluje výukové metody do tří základních oddílů:

- Klasické výukové metody
- Aktivizující metody
- Komplexní výukové metody

Dále metody konkrétně zařazuje takto:

##### A) KLASICKÉ VÝUKOVÉ METODY

- a. Metody slovní
  - i. Vyprávění
  - ii. Vysvětlování
  - iii. Přednáška
  - iv. Práce s textem
  - v. Rozhovor
- b. Metody názorně-demonstrační
  - i. Předvádění a pozorování
  - ii. Práce s obrazem
  - iii. Instruktaž
- c. Metody dovednostně-praktické
  - i. Napodobování

- ii. Manipulování, laborování a experimentování
- iii. Vytváření dovedností
- iv. Produkční metody

#### B) AKTIVIZUJÍCÍ METODY

- a. Metody diskuzní
- b. Metody heuristické, řešení problémů
- c. Metody situační
- d. Metody inscenační
- e. Didaktické hry

#### C) KOMPLEXNÍ VÝUKOVÉ METODY

- a. Frontální výuka
- b. Skupinová a kooperativní výuka
- c. Partnerská výuka
- d. Individuální a individualizovaná výuka, samostatná práce žáků
- e. Kritické myšlení
- f. Brainstorming
- g. Projektová výuka
- h. Výuka dramatem
- i. Otevřené učení
- j. Učení v životních situacích
- k. Televizní výuka
- l. Výuka podporovaná počítačem
- m. Sugestopedie a superlearning
- n. Hypnopedie

V této práci se budu věnovat v samostatných podkapitolách následujícím vybraným metodám:

- Kooperativní výuka
- Kritické myšlení
- Projektová výuka
- Výuka podporovaná počítačem
- Didaktické hry
- Systém vrstevnické podpory

Ačkoliv Maňák a Švec do své klasifikace poslední zmíněnou metodu přímo nezařazují, domnívám se, že se o výukovou metodu jedná, ačkoliv není přímo řízena pedagogem.



Podle mého názoru je metoda užití systému vrstevnické podpory (peer tutoring support) velmi prospěšná právě především v těch třídách, kde jsou integrováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, proto jsem ji do svého výběru zařadila. Shapiro (1992, in Kalhous, Obst, 2009) dokonce uvádí, že procento zapamatování si učiva, pokud ho vysvětlujeme druhému člověku, se může zvýšit až na 90%.

## 4.2 VOLBA VHODNÉ VÝUKOVÉ METODY

Důležitou otázkou, kterou si jistě klade každý pedagog, je princip volby výukové metody. Učitelé si mnohdy nejsou jisti, kdy použít jakou metodu, zda se držet stále jedné trajektorie, nebo zda je vhodné metody střídát. Samozřejmě nelze poskytnout univerzální návod. Je zde ovšem několik zásad, jež je vhodné dodržovat a respektovat je. Maňák a Švec (2003) jmenují tyto oblasti, které musíme vzít v potaz:

- zákonitosti výukového procesu
- cíle a úkoly výuky
- obsah předmětu, v němž chceme metodu použít
- úroveň fyzického a psychického rozvoje žáků
- zvláštnosti třídy jako kolektivu
- vnější podmínky (prostředí, hlučnost, technická vybavenost)
- osobnost učitele

Za klíčový považuji zvláště bod čtvrtý, tedy úroveň psychického a fyzického rozvoje žáků. Toto je podle mého názoru nejdůležitějším vodítkem při výběru metody – individualita žáka a jeho specifické potřeby. V centru zájmu je tedy pečlivé pozorování žáka, na jehož základě stavíme výběr technik. Volba metody by měla být v souladu s preferovanými výukovými styly žáků. Dále je velmi důležité odvíjet volbu metody od povahy předmětu a konkrétní problematiky. Některé z metod totiž inklinují už samotnou podstatou buď spíše ke společenskovědním nebo k přírodovědným oblastem vědy.

Pokud učitel s rozmyslem vkládá do své výuky vhodné oživující výukové metody, zajišťuje tak profit svých žáků z výuky. Toto však není přínosné pouze pro žáky, ale i pro duševní hygienu samotného vyučujícího. Přínosem nových podnětů do výuky se brání syndromu vyhoření, který je velkým nebezpečím všech pomáhajících profesí.

## 4.3 MONOLOGICKÉ A DIALOGICKÉ METODY

K úplnému přehledu tematiky výukových metod je nutné přiblížit podstatu dělení na metody monologické a dialogické. Maňák (1990) řadí oba tyto typy do nadřazené skupiny metod slovních. K monologickým metodám zařazuje například vysvětlování či přednášku.

Jako příklad modelu dialogického podává rozhovor a diskusi. Lze obecně říci, že na většině současných běžných škol ve výuce převažují metody monologické. Nejčastěji vidíme typický model frontální výuky, kdy učitel vykládá před tabulí a žáci by měli tiše poslouchat a zapisovat si poznámky do sešitů. Tento koncept bývá samozřejmě kombinován s dalšími metodami.

V posledních letech se však obecně objevuje významná tendence posunu k dialogickému modelu výuky. Učitelé se snaží častěji zapojovat žáka, požadují po něm spolupráci, diskusi, aktivitu. Pokouší se žáka zainteresovat tak, aby pracoval samostatně, ale také aby dokázal spolupracovat, ne jenom pasivně naslouchat.

Domnívám se, že pro výuku ve třídách s integrovanými žáky bývá ve většině případů účinnější užití metod dialogických. Podstatou dialogických metod je partnerský vztah mezi učitelem a žákem. Zpravidla se realizuje ve formě rozhovoru. „*Metoda rozhovoru představuje verbální komunikaci v podobě otázek a odpovědí dvou nebo více osob na dané výchovně-vzdělávací téma.*“ (Maňák, Švec, 2003, s. 69) Rozhovor zapojuje žáka, zlepšuje vnímání tématu a usnadňuje zapamatování. Pro učitele je důležitý především v tom, že může bezprostředně zhodnotit úroveň žákových vědomostí.

Z podnětného, kvalitně řízeného rozhovoru někdy může mezi žáky vzniknout jiná metoda, řadící se ke metodám slovním - diskuze. Cenné je, že zde už žáci nedebatují výhradně s pedagogem. Často se uchylují i k výměně názoru mezi sebou. Tato metoda tak podporuje také zapojení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu. Metoda diskuze v sobě zahrnuje mimo jiné silný sociální rozměr.

Většina metod, na něž je tato práce zaměřena, odpovídá spíše modelu dialogickému. Snaží se většinou omezit samostatnou práci a do popředí tak spíše vystupuje spolupráce mezi žáky a učitelem. Samozřejmě není možné se při výuce omezovat pouze na dialogické metody. Nicméně i výklad lze v podstatě realizovat tak, že žák je do procesu aktivně zapojen.

#### **4.4 AKTIVIZAČNÍ A KOMPLEXNÍ METODY**

Zde bych se ráda blíže zaměřila na charakteristiku aktivizačních, popř. komplexních výukových metod obecně. Je možné říci, že jejich podstatou je co největší možné zapojení, aktivizace žáka v procesu učení. Jsou to metody, jež vznikají z podnětu tvořivých učitelů, kteří chtějí udělat svou výuku přitažlivější pro žáky.

Maňák (1990, s. 42) například tyto metody hodnotí jako ty, které „*jsou založeny na bázi heuristického přístupu k učivu, obsahují v sobě silný náboj motivace.*“ Dále zde tvrdí, že se vyučování díky těmto metodám často stává hravějším. Jako výhody aktivizujících metod

uvádí to, že podporují zájem žáků o učení a zvyšují intenzitu prožitků nabytých v rámci učení. Zároveň však vymezuje určité hranice, ve kterých lze takové metody užívat. Jako první z nich zmiňuje fakt, že žáci musí mít s probíranou problematikou již určité zkušenosti. Učitel musí nutně ustoupit ze svého dominantního postavení a věnuje více času své domácí přípravě. Také provádění samotných aktivizujících metod zabere více času, než kdybychom využili metod běžnějších. Nutno však říci, že žáci mají při užití aktivizujících metod větší benefit z výuky a snáze si zapamatují osvojované informace.

Kotrba a Lacina (2007) k tomu dodávají, že není vhodné využívat aktivizačních metod v případě, kdy je probíraná látka spíše abstraktního charakteru. Pak je lepší využít klasických metod výkladu. Za nejlepší řešení považují kombinaci klasických metod s aktivizujícími. *„Je důležité si uvědomit, že aktivizační metody nemohou plně nahradit klasickou formu výuky, mohou ji pouze oživit, vylepšit a zatraktivnit. A o to jde především.“* (Kotrba, Lacina, 2007, s. 28).

Tento svůj názor dokládají na následující tabulce (zde zkrácená verze), která přehledně porovnává klasický model výuky s aktivizujícím modelem. Dále nám podívá informace o té variantě, kdy se rozhodneme využívat aktivizační prvky v rámci klasické výuky:

FAKTORY	FORMA VÝUKY		
	KLASICKÁ	AKTIVIZAČNÍ	KOMBINACE OBOU METOD
Čas potřebný k přípravě výuky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Didaktické pomůcky	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Čas potřebný k realizaci ve výuce	Nízká náročnost	Vysoká náročnost	Střední náročnost
Rozvoj myšlení, kreativity	Ne	Ano	Ano
Zvyšuje zájem o učivo	Ne	Ano	Ano
Mění vztahy ve třídě	Ne	Ano	Ano
Dává studentům prostor	Ne	Ano	Ano

**tabulka 2: Srovnání klasických a aktivizačních metod výuky. (Kotrba, Lacina, 2007)**

Podle mého názoru by bylo možné řadit i ty metody, které dle Maňáka a Švece (2003) spadají do skupiny komplexních metod k metodám aktivizujícím. Maňák a Švec zde tímto dělením chtěli patrně zdůraznit, že každá komplexní metoda se narodí od aktivizačních skládá z mnoha dílčích technik (např. kritické myšlení zahrnuje techniky diskuze, volného

psaní, rozhovoru atd.). Pro potřeby této práce však není nutno tyto dvě skupiny (aktivizující a komplexní metody) nijak striktně oddělovat. Obě totiž mají podobný cíl: zvýšit efektivitu výuky použitím pro žáky přitažlivých způsobů práce.

#### 4.4.1 Kooperativní vyučování

Jedná se o typ výuky, který je založený na vzájemné spolupráci (kooperaci), a to jak žáka s vyučujícím, tak všech žáků mezi sebou. Probíhá formou práce ve skupinách, dochází při ní tedy ke kontaktu mezi spolužáky. Proto tuto učitelskou strategii můžeme nazvat strategií sociální. Práce skupiny by měla sloužit jako něco, co každého jejího člena individuálně obohatí, posune dopředu v oblasti učení. Podle Kasíkové (2005) je kooperativní učení ideální strategií podporující výkon v oblasti učení, děti potom lépe argumentují a dedukují, mají širší slovní zásobu, upravuje se plynulost vyjadřování a zároveň se zvyšuje i motivace k učení. Žák sám na sebe nahlíží objektivně, má dostatek sebevědomí. Formuje si své sociální dovednosti, lépe zvládá případné stresové situace. Celkově se zlepšuje přístup ke škole a k povinnostem s ní spojenými a vylepšují se také vztahy s učiteli.

Jako největší problém hovořící proti užívání kooperativních strategií je fakt, že ne všichni členové skupiny jsou ochotni spolupracovat. Práce skupiny se potom často posune k modelu, že jeden, popřípadě dva aktivní žáci se věnují zadanému úkolu a ostatní se zabývají jinými činnostmi. Otázkou proto je, jak zabezpečit opravdovou kooperaci ve skupině. Jak zabezpečit to, aby se všichni žáci účastnili a aby spolupráce byla efektivní. Kasíková (2005) na tyto otázky odpovídá, že je nutné dodržovat pět základních pravidel: **interakci tváří v tvář** (toto zaručují heterogenní malé skupinky), **pozitivní vzájemnou závislost** (vazba, z níž mají prospěch všichni), **individuální odpovědnost**, **reflexi skupinové činnosti** a **sociální dovednosti**.

Práce ve skupinách ovšem není totéž, co kooperativní výuka. Důležité je vymezit si, kdy obyčejná skupinová práce přechází v model kooperativního vyučování. Seskupování do skupin je podle Maňáka a Švece (2003) pouze vnějškovým znakem kooperativní činnosti. I ve skupině mohou pracovat žáci individuálně – zde tedy nepůjde o kooperativní vyučování. Pro skutečnou skupinovou výuku<sup>15</sup> založenou na kooperaci členů skupiny jsou podle týchž autorů charakteristické tyto znaky:

- Spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému
- Dělbá práce mezi všemi členy skupiny

---

<sup>15</sup> Maňák a Švec (2003) rozlišují od sebe pojmy kooperativní výuka a skupinová výuka. Zatímco skupinová výuka je podle nich definována zmíněnými znaky, kooperativní výuka podle nich zahrnuje navíc i spolupráci třídy s učitelem.

- Sdílení názorů
- Vzájemná pomoc mezi členy skupiny
- Odpovědnost všech členů za výsledek celé skupiny

Ráda bych na tomto místě také objasnila přínos kooperativního vyučování pro rozvoj integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro každého jedince je důležité zapadnout do skupiny vrstevníků. Pro děti s postižením toto platí dvojnásob. Pro jejich budoucí život je velmi důležité, jakým způsobem se naučí vycházet a funkčně komunikovat se svým okolím. A kde jinde můžeme takových interakcí dosáhnout snadněji než ve škole? Jednou z hlavních předností kooperativní výuky je její sociální aspekt. Žák navazuje vztahy s vrstevníky a zároveň získává cenné znalosti. Prostředí skupiny navíc pro dítě skýtá jakési bezpečné prostředí, které však zároveň podněcuje rozvoj jednotlivců. Je také výhodné, že úkoly zadané pro skupinu mohou být diferencované. Proto úkol, který bude zadán znevýhodněnému jedinci, může být přizpůsoben jeho schopnostem, aniž bychom tímto zjednodušením žáka jakkoliv degradovali. Toto je třeba srovnat s frontální výukou, kde je každá úprava kurikula u integrovaného jedince viditelná a svou povahou vyčleňující, segregující. Naopak kooperativní strategie jsou svojí podstatou inkluzivní, začleňují dítě do kolektivu, a to se tak stává součástí skupiny.

Samozřejmě, jako každá technika, ani kooperativní vyučování nemusí vyhovovat každému. Někdy už samotný typ postižení jaksi vylučuje možnost užití této techniky (např. poruchy autistického spektra, hyperaktivita). Je však pravdou, že nesmělí žáci, kteří neradi vystupují se svými názory před celou třídou jako jednotlivci, se práci ve skupině přizpůsobí lépe. Zde lze očekávat větší ochotu ke spolupráci, než kdyby byl žák nucen k samostatným projevům. A právě snížené sebevědomí a nedostatečně rozvinuté sebepojetí bývá bohužel často nedílnou součástí osobností žáků s handicapem.

Petty (2006) ve své publikaci předkládá několik možných způsobů práce s žáky v rámci skupinové výuky. Skupiny podle něj mohou dostat zadaný buď stejný úkol, nebo dostane každá skupina k vypracování část úkolu, o jejíž řešení se potom podělí s ostatními skupinami. Je také možné nechat jednotlivé skupiny mezi sebou například soutěžit, která z nich zvládne úkol splnit rychleji, důkladněji apod. Avšak nikdy by neměla převážet touha po vítězství a bezhlavá soutěživost nad radostí z práce v kruhu přátel. Skupinovou práci lze také využít k **diskuzi** nad daným tématem, pak jsou nejvhodnější dvojice či trojice žáků. Toto diskuzní téma se musí přesně vymezit. Pedagogický dozor by měl myslet také na to, aby se diskutování o zadaném problému neproměnilo v probírání mimoškolních záležitostí.

Diskuze podle Pettyho (2006) probíhá nejefektivněji, pokud je stanoven krátký časový limit, například 5 minut, a pokud diskutující sedí k sobě čelem. Další variantou

kooperativní výuky může být tzv. **pyramidový způsob práce**. Spočívá v tom, že nejprve žáci diskutují ve dvojicích. Po uplynutí krátkého časového limitu se spojí dvě dvojice a porovnávají své závěry z předchozí debaty. Takto může spojování pokračovat například až v osmičlenné skupiny, které se potom zabývají tématem navazujícím na předchozí hovor v menších skupinkách. Podobnou metodu jako Pettyho pyramidový způsob nabízí i Sitná (2009) – nazývá ji **Snowballing** (sněhová koule). Od pyramidového způsobu se liší tím, že začínáme od jednotlivce, nikoliv od dvojice žáků.

Dále lze při kooperativní výuce využít techniky tzv. brainstormingu. **Brainstorming**, jinak také burza nápadů, bývá definován jako diskuzní metoda, jejímž cílem je: „*produkce nových myšlenek, hypotéz, které by měly vést k vyřešení daného (...) problému.*“ (Kotrba, Lacina, 2007, s. 107). Před zahájením diskuze je nutné jasně definovat problém, jehož řešení se snažíme docílit. Při užívání této techniky je důležité dodržovat několik základních principů. Cílem je shromáždit maximální možné množství nápadů, upřednostňujeme zde tedy množství nápadů (kvantitu) nad jejich kvalitou. Dalším principem brainstormingu je princip asociativního myšlení - nové nápady vznikají v návaznosti na případné nápady předcházející. Zároveň je zakázáno kritizovat nápady druhých a všichni účastníci diskuze jsou ideálně na stejné úrovni, nikdo není diskriminován. Žádný z předložených nápadů nemůže být považován za bezcenný.

Petty (2006) také navrhuje možnost realizovat skupinovou výuku v podobě hry na soudní proces (nazývá ji „**Žaluji**“), kde jedna skupina má za úkol obhajovat nějaké tvrzení a druhá ho vyvracet. Výhodou tohoto způsobu je to, že žáci si téma, jemuž jsme věnovali čas, pevně zafixují. Dalším podobným nápadem je tzv. hraní rolí (**role play**). Žáci se mají empaticky vcítit do předem dané role a vést diskuzi o pocitech této osoby.

V souvislosti s kooperativní výukou se vyskytuje mnoho negativních jevů. Nepříjemné je například časté zvýšení hladiny hluku ve třídě. Je třeba dětem vysvětlit, že tichá mluva je podmínkou práce skupiny. Kooperativní učení vyžaduje vysokou míru přípravy učitele, přestože se často stihne probrat poměrně malý úsek látky. Musíme však zvážit, že díky této metodě je mnohem pravděpodobnější, že si žák nabyté informace trvale zapamatuje. Je zde mnoho dalších problémů. Ty všechny však vyrovnává fakt, že díky kooperativní výuce se mnohým pedagogům daří žáky zaujmout a zapojit aktivně do výuky.

#### 4.4.2 Kritické myšlení

Kritické čtení a myšlení neboli RWCT (z anglického Reading and Writing for Critical Thinking) je vzdělávací program, který se snaží pomoci žákům najít cestu od povrchního

učení, memorování nazpaměť, ke skutečnému propojování souvislostí a pochopení dané látky. David Klooster (2007, s. 44-46) nabízí pětibodovou definici pojmu kritické myšlení:

- Kritické myšlení je založeno na nezávislosti myšlení - každá osoba si v rámci učení utváří vlastní názory a hodnoty.
- Kritické myšlení nezastiňuje klasický způsob učení se faktům – pouze ho dělá smysluplnějším a hlubokomyslnějším.
- Úkolem kritického myšlení je probouzení studentovy vnímavosti a zvědavosti vůči okolnímu světu.
- Kritické myšlení staví na rozumných argumentech.
- Kritické myšlení je myšlením ve společnosti – diskuzí a debatou naše myšlenky nabývají na důležitosti.

Myslím, že výše zmíněná definice kritického myšlení je velmi výstižná, avšak poněkud rozvleklá. Daleko stručněji daný problém definuje J. L. Steelová (1997 in Maňák Švec, 2007, s. 159): „*Kriticky myslet znamená uchopit myšlenku, pochopit její obsah, prozkoumat ji, podrobit ji zdravému skeptickému posouzení, porovnat s jinými názory a s tím, co již o dané problematice vím, a posléze zaujmout vlastní stanovisko.*“

Ještě úsporněji se k pojmu vyjadřují Gracmanová a Urbanovská (2007, s. 8), když definují kriticky přemýšlejícího člověka jako někoho, kdo je schopen „*zhodnotit různá alternativní hlediska a možnosti, přijmout rozhodnutí a podložit je argumenty.*“ V textu těchto autorek můžeme najít ještě jedno velmi zajímavé vymezení: kritické myšlení se podle nich vztahuje k vyšším stupňům Bloomovy taxonomie kognitivních cílů<sup>16</sup>.

Kritické myšlení je zaměřeno na celou osobnost žáka. Kriticky uvažující pedagogové (pro něž pořádá v ČR společnost Kritické myšlení o.s. kurzy) vyučují kritickému myšlení napříč kurikulem. Učí děti chápat problémy a přemýšlet o probírané látce do hloubky. Děti jsou - zvláště na základní škole - zvědavé, proto mívají metody kritického učení zpravidla úspěch. Ústředním motivem kritického myšlení a hlavní dovedností pedagoga by mělo být správné kladení podnětných otázek, jimiž je žák naváděn k hlubšímu přemýšlení.

Kritické myšlení má podle Maňáka a Švece (2007) třífázový průběh<sup>17</sup>:

- 1) fáze evokace – snaha vyvolat zájem o problematiku
- 2) fáze uvědomění si významu – porovnávání svých názorů s názory druhých
- 3) fáze reflexe – systematizace získaných vědomostí

---

<sup>16</sup> Bloomova taxonomie výukových cílů zahrnuje šest kategorií, které označujeme jako: 1. znalost (zapamatování), 2. porozumění, 3. aplikace, 4. analýza, 5. syntéza, 6. hodnotící posouzení. (Kalhous, Obst, 2009)

<sup>17</sup> Grecmanová a Urbanovská (2007) nazývají tyto 3 fáze zkráceně – EUR. Jedná se o zkratkové slovo vytvořené z počátečních písmen názvů jednotlivých fází.

V posledních letech došlo k výraznému úpadku v oblasti čtení s porozuměním. I toto je problematika, již se kritické myšlení zabývá. Čtení není pouze součástí výuky českého jazyka, kterou můžeme s klidným svědomím zanedbat. Je to důležitý předpoklad pro budoucí studium žáka a pro jeho celkovou existenci. Bez schopnosti funkčního čtení s pochopením textu nemůžeme ve světě prakticky existovat. Správné porozumění čtenému je základní podmínkou k hlubšímu pochopení myšlenek v textu obsažených. Naučit se číst samo o sobě není těžkou záležitostí. Ovšem vnímání textu a pochopení jeho významu se u dětí vyvíjí společně s vývojem jejich čtenářských dovedností. Úkolem kriticky myslícího učitele je naučit žáka správným strategiím, jak čtenému co nejlépe porozumět.

Nyní bych se ráda krátce věnovala popisu vybraných metod kritického myšlení. Vzhledem k tomu, že jsem v rámci studia absolvovala i dvousemestrální kurz Kritického čtení a myšlení, se všemi metodami jsem se osobně setkala. Na prvním místě bych ráda jmenovala metodu brainstormingu, kterou jsem již zmínila v kapitole o kooperativním učení. Zde se používá především v úvodní fázi, žáci si třídí své myšlenky a dělají seznamy toho, co o daném tématu již vědí. Práce může probíhat individuálně nebo například ve dvojicích. **Brainstorming** je časově omezený.

Další důležitou metodou je myšlenková neboli **kognitivní mapa**. Touto metodou se budeme později zabývat zvlášť (v rámci oddílu o kognitivních a metakognitivních strategiích), proto zde jen stručně. Tito „myšlenkoví pavouci“ mají podobný účel jako brainstorming, tedy uvědomění si a systematizování všeho, co o tématu víme. Myšlenkové mapy lze také využít v situaci, kdy se žáci chystají sami tvořit nějaký text, např. slohovou práci. Kognitivní mapy jsou jednou z metod, které se velmi dobře osvědčují u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Sama mám ve své praxi vyzkoušeno u dívky s Aspergerovým syndromem. Myšlenkové mapy jí velmi pomáhají dodržovat systematickou práci a soustředit se na zadaný úkol.

Méně známou metodou může být pro někoho technika zvaná **I.N.S.E.R.T.** Používá se při snaze o lepší porozumění myšlenkám v textu. Žáci během čtení označují konec řádku příslušnými znaménky podle následujícího kódu:

- √ - fajfku napíše čtenář k tomu řádku, na němž je myšlenka, již už dříve znal
- ? – otazníkem se označují myšlenky, které čtenáři nejsou zcela jasné
- + - plus označuje myšlenky, které jsou pro čtenáře zcela nové a přínosné
- - mínus označuje myšlenky, s nimiž čtenář nesouhlasí

Další z metod kritického čtení je nazvaná kostka. **Kostka** umožňuje vnímat určité téma z mnoha různých hledisek. Chce po žákovi, aby se oprostil od jednostranného nahlížení na problém a vypěstoval v sobě smysl pro mnohostranný úhel pohledu. Konkrétně se tato



technika používá při psaní slohu na určité téma. Na šesti stranách papírové kostky jsou napsána slova: popiš, porovnej, asociuj, analyzuj, aplikuj, argumentuj pro a proti. Pomocí techniky volného psaní by nyní žáci měli přistoupit k tématu postupně pomocí daných hledisek. Po dokončení práce si zpravidla žáci ve dvojicích vzájemně předčítají tu část svého výtvaru, kterou považují za nejpovedenější. Podle mého názoru je tato metoda jistě užitečná, ale u mnoha integrovaných dětí poměrně těžko použitelná. Například pokud má dítě v důsledku lehké mentální retardace problém pochopit abstraktnější pojmy, může trvat vysvětlení cizích slov (asociuj, argumentuj apod.) déle, než u jeho spolužáků. Je zde však výhodné, že je možné nechat dítě vybrat si třeba jen několik jednodušších úhlů pohledu. Může se tak zúčastnit vyučování stejně jako jeho spolužáci, aniž by bylo nějak vyčleňováno. Je také dobré obezřetně volit téma, které zadáme. Zpočátku je vždy lepší vymýšlet témata konkrétního rázu, tedy nikoliv abstraktní. Pro děti, a zvláště pro některé integrované žáky, může být velmi obtížné abstraktní téma uchopit. Hlavní výhodou metody kostka je možnost rozvíjení žákovy schopnosti utvářet si vlastní názor a systematizovat své myšlenky.

Další z metod, kterou jsem již zmínila jako součást metody kostka, je **technika volného psaní**. Tato metoda spočívá v tom, že žák píše v daném (krátkém) časovém limitu bez přestání na určené téma vše, co jej napadá. Důležité je, že pero se při psaní nesmí zvednout z papíru, i kdyby se dítě mělo odchýlit od tématu a začít například popisovat svoje momentální myšlenky a pocity. Metoda volného psaní je založena na předpokladu, že neustálá motorická činnost vede k povzbuzení činnosti mozku. Žáky musíme předem ujistit, že není důležitá stylistická ani gramatická dokonalost písemného projevu.

Metoda tzv. **podvojného deníku** se používá při četbě textů. Při četbě si žáci zapisují na jednu stranu listu papíru ty úryvky, které je něčím zaujaly, ať už v kladném či záporném slova smyslu. Na druhou stranu papíru (papír je rozdělen přeložením na dva sloupce, odtud název podvojný deník) si dítě k vybranému úryvku zapíše krátký komentář, proč ho myšlenka zaujala, co na ní vidí zvláštního. Pedagogové využívající tuto metodu často tvrdí, že technika podvojného deníku může být účinnější než klasické zápisky o ději a kompozici díla (běžný čtenářský deník). Dítě si údajně v souvislosti s myšlenkami, které jeho osobně zaujaly, lépe uvědomí smysl četby a je tak vedeno k aktivnímu čtenářství.

Toto samozřejmě není komplexní výčet metod, jež se v rámci kritického myšlení používají. Pojednala jsem zde krátce pouze o těch technikách, s nimiž jsem se osobně seznámila. Obecně lze říci, že mnohé aspekty kritického myšlení mohou být velmi prospěšné a účinné v prostředí inkluzivní třídy, popř. ve třídách, v nichž je integrován žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny metody však musíme využívat

s rozmyslem a s ohledem na aktuální stupeň rozvoje žáků. Největším přínosem metod kritického čtení a myšlení je podpora sebevědomí žáků, neboť si prostřednictvím kritického uvažování mohou uspořádat, co o tématu vědí a vytvořit si poté vlastní názor. Kritické myšlení navíc svým sociálním zaměřením rozvíjí i oblast mezilidských vztahů. Během kritického myšlení je totiž nutné své názory sdílet, diskutovat s vrstevníky i s vyučujícím, podělit se o to, na co jsme přišli.

#### 4.4.3 *Systém vrstevnické podpory*

**Systém vrstevnické podpory** (z anglického peer tutoring support) je velmi účinnou strategií. Tuto metodu bychom mohli popsat vlastně jako vyučování s využitím vrstevnického působení. Matuška (in Lechta, 2010) se opírá o práci Kovalíkové (1995), která vymezuje vrstevnickou podporu následovně: *„Žák, který si osvojil část učiva ... zpravidla v menší skupině žáků přebírá roli učitele. Žák výkladem, procvičením, kontrolou úkolů zpřístupňuje ostatním vrstevníkům svůj postup a výsledky učení a stává se mentorem ve skupině.“*

Vrstevnické vyučování může probíhat také formou spolupráce dvojic žáků, z nichž jeden převezme úlohu vyučujícího a druhý roli žáka. Podle Hájkové a Strnadové (2010) dochází k příznivému posunu u obou žáků. Pro doučovaného je hlavním přínosem možnost nechat si vysvětlit látku jiným způsobem, než jak to slýchá ve škole. Žák v roli učitele z celé situace profituje neméně – především lepším utříděním nabytých znalostí a zlepšením vyjadřovacích schopností. Nelze tedy mluvit o tom, že by byl tento systém prospěšný jen jednostranně, jak bývá často namítáno. Kromě toho je u obou žáků rozvíjena oblast sociální a je významně podporováno sebevědomí.

Za velkou výhodu této strategie považují fakt, že vrstevnické vyučování může do jisté míry velmi účinně nahradit práci asistentů pedagoga, což je velmi přínosné mimo jiné i z ekonomického hlediska. Není nutné platit další pracovní sílu, přitom ze spolupráce těží obě strany, jak již bylo řečeno.

Lieberman & Houstin-Wilson (2009, in Rybová, Ješina, 2011) uvádějí několik typů peer tutoringů. Rozlišují mezi peer tutoringem vrstevnických skupin a vrstevnických dvojic. Dále zde hovoří o peer tutoring, v němž tutorem je starší žák. A naposledy rozlišují jednostrannou vrstevnickou podporu a vrstevnickou podporu se střídáním rolí. Podle autorů je poslední zmíněná verze vhodná pouze od 2. stupně ZŠ výše, stejně jako klasický model vrstevnických dvojic či skupin. Naopak doučování starším žákem označují za vhodné pro všechny stupně škol.

#### 4.4.4 Využití didaktické hry

Vzbudit v žácích touhu po vzdělání je jistě snem každého učitele. Samozřejmě to ale není jednoduché. Žákům nestačí tzv. učitelské charisma a skutečné nadšení pro předmět. Jak dosáhnout toho, aby kromě pedagogů pocítili zaujetí i žáci? Odpověď není nijak složitá. Stačí do výuky zapojit hry. Nic děti na základní škole nedokáže motivovat tak, jako vhodně zvolená **didaktická hra**. Množství her, které se do výuky zařadí, musí však pedagog volit s rozmyslem. Také je důležité uvážit, zda přílišná soutěživost, vyvolaná touhou všech dětí ve hře uspět, není v přímém rozporu s našimi inkluzivními záměry. Zda zkrátka danou hrou nevyřazujeme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Už Komenský připomínal, že nejlépe se všemu naučíme v rámci hry. Jeho heslo „škola hrou“ se dnes stává opět aktuálním.

Podle Maňáka a Švece (2006) je nutné před použitím jakékoliv hry ve výuce stanovit si její cíle. Přitom by měla být vyvážena složka didaktická a složka aktivizační. Dále je potřeba ujasnit si pravidla a zaměřit se na způsob hodnocení hry. Samozřejmostí je pečlivá příprava (často bývá poměrně časově náročná, což můžeme označit za nevýhodu této metody).

Dle Kalhouse a Obsta (2009) je vhodné, aby si každý pedagog během své praxe shromažďoval náměty na hry pro předmět, jenž vyučuje. Mě, jakožto studentku daného oboru, zajímá přirozeně nejvíce právě český jazyk. Během soukromých hodin doučování, jež ve volném čase realizuji, jsem již využila mnoho motivačních didaktických her. Zvláště musím ocenit vliv těchto her u mých žáků se specifickými poruchami učení. Ve své praxi nejraději využívám sborníku her doktorky Pišlové (2008), nazvaného *Jazykové hry*. Velmi oblíbená hra, kterou jsem převzala z její knihy, je závodění v psaní tou nešikovnější rukou (pravák tedy píše levou a levák pravou rukou). Populární je také hra, při níž se soutěží ve vytrhávání tvarů písmen z listu papíru. Ale pozor, žáci musí pracovat se zavřenýma očima. Velmi se mi tato technika osvědčila nejen z hlediska procvičování učiva (fixace tvarů písmen), ale také je výborná k rozvoji jemné motoriky. Navíc zde máme i sociální aspekt – tato hra lze totiž použít například v situaci, kdy intaktním spolužákům budoucího integrovaného žáka vysvětlujeme, že do třídy bude zařazen žák se speciálními vzdělávacími potřebami (v tomto případě nevidomý). Pokud si žáci sami vyzkouší, jak těžké je nevidět a co všechno si musí nevidomý člověk zažít, probouzí to v nich schopnost empatie. Právě takové drobnosti mohou nakonec výrazně snížit riziko případného šikanování integrovaného žáka. (Stejně tak lze tuto hru například využít při vysvětlování tělesného handicapu. Žáci potom například k vytrhávání kolečka z listu papíru mohou použít jen pravou ruku. Lépe se tak vcítí do pocitů spolužáka se zdravotním postižením.)

#### 4.4.5 Kognitivní a metakognitivní strategie

Kognitivní a metakognitivní strategie jsou další možností, jak podpořit logické uvažování žáků. Kognitivní styly (z angl. cognitive styles) vymezují Tennant (1988) a Messick (1994) (in Mareš; 1998, s. 50) jako „(...) *charakteristické způsoby, jimiž lidé vnímají, zapamatovávají si informace, myslí, řeší problémy, rozhodují se.*“ Mareš (1998) zde dále vymezuje rozdíly v pojmech kognitivní styl a učební styl. Chápe kognitivní styly jako součást podřízenou stylům učení, přičemž se podle něj jedná o složku vůlí těžko ovlivnitelnou a vrozenou.

Metakognice naproti tomu představuje systém, pomocí něhož žáci cíleně rozeznávají své preferované styly učení a kognitivní styly. Toto jim pomáhá dosahovat lepších výsledků a usnadňuje hloubkové pochopení problému. Mareš (1998) definuje metakognici jednak jako tzv. „poznávání na druhou“, tedy získávání poznatků o svých vlastních poznávacích procesech a jednak jako vědomé řízení vlastních poznávacích procesů (Brown, 1980 in Mareš, 1998). Grecmanová a Urbanovská (1997) se v souvislosti s metakognicí zmiňují také o technice hlasitého myšlení. Při používání této techniky pedagog odkrývá své vnitřní myšlenkové pochody tím, že je nahlas předříkává. Tímto své žáky učí vytvářet si mechanismy vlastní.

Systém instrumentálního obohacování (z angl. instrumental enrichment), jehož autorem je pedagog a psycholog Rauven Feurstein, je příkladem programu, který rozvíjí právě poznávací, tedy kognitivní složku učení žáka a zapojuje také metakognici. Přestože v České republice není ještě zcela rozšířenou metodou, daří se ho postupně pomocí kurzů instrumentálního obohacování dostávat do povědomí odborníků ve školství. Podle Málkové (2009) rozvíjí instrumentální obohacování učební strategie a efektivní učební návyky žáka. Jedná se o pracovní sešity, jejichž soubory nazývá Feurstein instrumenty.<sup>18</sup> Úlohy v pracovních listech jsou koncipovány jako předmětově nespécifické, jejich obsah tedy není přímo vázán na znalosti z vyučovaných předmětů – spíše ověřuje kompetence než konkrétní znalosti.

Při užívání Feursteinovy metody je kladen důraz na přemýšlivost žáků (mottem celého programu jsou věty: „Nechte mě chvíli... Já si to rozmyslím!“). Metoda podporuje rozvoj řeči, během využívání programu dochází k intenzivní komunikaci. Cílem metody je snaha, aby se žák naučil reflektovat své potřeby během poznávacího procesu. Metoda je výborně využitelná i u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, avšak samozřejmě je nutné přizpůsobit se osobnímu tempu jedince. Instrumentální obohacování je zaměřeno

---

<sup>18</sup> Málková (2009) vysvětluje účelnost tohoto názvu – pracovní sešity jsou zde vnímány pouze jako prostředek k tvorbě konkrétních učebních situací.

nekompetitivně, nevyvolává tedy rivalitu mezi studenty. Vytváří proto vhodné otevřené prostředí, v němž je chyba nikoliv špatnou věcí, ale naopak poučením v kladném slova smyslu. (Pokorná, 2011)

Typickými úlohami Feursteinovy metody jsou například tyto: spojování shluku bodů do obrazce podle předlohy, určování rozdílů a shodných aspektů obrázku, určení směru (nahore, dole, vpravo, vlevo) v rámci obrázku, vytváření celků z částí obrazců atd. (Málková, 2009).

Dalším hojně využívaným prostředkem v rámci kognitivních strategií je tzv. **myšlenková mapa**. Maňák a Švec (2003, s. 85) řadí myšlenkové neboli pojmové mapy k metodám názorně demonstračním a vymezují je jako „*schematické znázornění vazeb a souvislostí, které kromě logického utřídění nějakého pojmu, tématu umožňují zachytit strategii myšlení a usuzování.*“ Myšlenkové mapy pedagogové zpravidla používají k systematizaci žákových dřívějších poznatků o probíraném tématu. Typicky bývají zařazovány v hodinách slohu, kdy slouží jako přehledná osnova podporující správnou posloupnost psaní.

#### 4.4.6 Využití výpočetní techniky

Využívání **výpočetní techniky** ve výuce je trendem dnešní doby. Jelikož v současnosti se lze bez znalosti počítačového světa již jen těžko obejít, je logické, že tyto technologie jsou začleňovány i do školní výuky. Výhodou využití počítačů je snazší dostupnost informací potřebných ke vzdělání. Nemůžeme však dopustit, aby žáci zcela nahrazovali čerpání informací z knižních – tištěných materiálů internetovými zdroji. Je nutné jim vysvětlit, že ne každá informace, již najdou na webových portálech, musí být nutně důvěryhodná.

Máme dnes mnoho možností, jak podpořit efektivitu výuky pomocí výpočetní techniky. Slavík a Novák (1997 in Maňák, Švec, 2003) uvádějí tyto možné způsoby: multimediální programy, simulační programy, testovací programy, výukové programy, informační zdroje, videokonference, distanční formy výuky či virtuální realita. J. Strach (1996, in Maňák, Švec, 2003) klasifikuje softwarové vybavení školních počítačů následovně:

1. programy na procvičování
2. simulační programy
3. výukové programy využívající umělé inteligence
4. elektronické učebnice a encyklopedie
5. programy pro řízení laboratorní výuky
6. programy pro výuku programování

*„S nástupem moderní didaktické technologie a zejména počítačů se změnila též funkce učitele a žáka ve výuce (...). Moderní technika s sebou přinesla zejména větší individualizaci výuky, redukci rutinních činností a vysokou úroveň prezentace učiva použití kvalitních materiálů všem žákům.“ (Maňák, Švec, 2003, s. 189)*

Informační technologie jsou cennou záležitostí pro všechny žáky, avšak mohou mít zvláštní význam pro ty se speciálními vzdělávacími potřebami. Jako velký přínos se počítače často osvědčují u žáků se specifickými poruchami učení. Žákům trpícím dysgrafií například počítače velmi usnadní zapisování poznámek při výkladu. Tito žáci totiž píšou často velmi pomalu a nečitelně. Počítač jim umožní udělat si strukturovaný zápis, který později budou moci při učení účelně využít. Kromě toho jsou počítače dobře využitelné při reedukačních cvičeních u dyslektiků. Dnes už existuje mnoho programů, které zajišťují pomoc při nápravě specifických poruch učení. Pro děti je takový způsob procvičování velmi motivující a zábavný.

Kromě této skupiny žáků mohou být počítače nápomocny například i u dětí s tělesným handicapem. Tito žáci často nejsou schopni ovládat myš či tlačítka na klávesnici. Proto je na trhu k dostání mnoho alternativních výrobků, které lidem s tělesným postižením usnadňují ovládání počítače. Novák (1997) uvádí jako příklad spínač, který se aktivuje fouknutím vzduchu z úst do trubičky. Myš, respektive pohyb kurzoru po obrazovce už dnes mohou nahradit přístroje, které fungují na principu reakce na pohyb hlavy, popř. očí. Existují dokonce i počítače ovládané lidským hlasem. (Novák, 1997)

Počítače pomáhají i žákům se smyslovým postižením. Například pro žáky se zrakovým postižením je velmi užitečný scanner, který je schopen za pomoci počítače přečíst, popř. přepsat běžný text do Braillova písma. Pro slabozraké je velkou výhodou, že počítače dokážou texty několikanásobně zvětšit. (Novák, 1997) Lidé se sluchovým postižením se potýkají především s nedostatky v komunikaci a rozsahu slovní zásoby. U žáků se sluchovým postižením lze počítačů využít právě při rozšiřování slovní zásoby pomocí obrázkových slovníků (Novák, 1997). V logopedii můžeme využít širokého spektra programů, které se používají při nápravách řeči, a to především formou hry.

Při práci s počítačem ve škole by si pedagogové měli kromě nadměrného využívání počítačů dát pozor také na správné sezení u přístroje. Nesprávné držení těla může negativně ovlivnit lidské zdraví. Je nutné dodržovat optimální podmínky pro práci s počítačem – např. správné sezení, vzdálenost očí od monitoru, poloha klávesnice a myši atd.)

#### 4.4.7 Projektová výuka

Projektová výuka se na našich školách začala rozvíjet už ve 30. letech 20. století. K největšímu rozkvětu však docházelo od let 90. Kořeny užívání projektů v rámci vyučování bychom mohli hledat především u pedagogů J. Deweye a W. H. Kilpatricka. (Maňák, Švec, 2003).

Projektovou výuku lze dle Kalhouse a Obsta (2009, s. 299) definovat jako činnost, kdy: *„Žáci mají s pomocí vyučujícího řešit určitý úkol komplexního charakteru (projekt), který buď přímo vychází z praktických potřeb, nebo je alespoň s praxí úzce spojený. Předložený úkol musí být pro žáky zajímavý a významný.“* Autoři zde naznačují tři nejdůležitější vlastnosti projektu. Projekt by se tedy měl zabývat praktickým problémem, který je komplexního charakteru a měl by být pro studenty natolik přitažlivý, aby ho řešili se zájmem.

Projekty je možné z časového hlediska dělit na krátkodobé /několik hodin/, střednědobé /1 až 2 dny/, dlouhodobé /projektový týden/ a mimořádně dlouhodobé /týdny i měsíce/ (Maňák, Švec, 2003). Mimořádně populární se v současné době stávají právě projektové týdny, které se na mnohých školách konají zpravidla jedenkrát ročně. Takový časově rozsáhlý projekt (a ostatně každý projekt) vyžaduje opravdu důkladnou přípravu. Musí se dbát především na spolupráci jednotlivých učitelů, neboť projekty se většinou řeší v rámci mezipředmětových vztahů.

Výhodou projektové výuky je oproti výuce klasické především to, že není potřeba hledat žádnou motivaci, neboť řešení projektu bývá samo o sobě motivující. Navíc lze za určitých podmínek z projektů získat nějaké finanční zdroje použitelné na další rozvoj zkoumání. Další výhodou je podpora spolupráce mezi žáky (projekty mohou být řešeny individuálně i ve skupinách) a také to, že projektová výuka působí na rozvoj mnoha aspektů osobnosti žáka. Zaměřuje se na jeho schopnost sebekritiky, tolerance k ostatním, umožňuje žákovi přímou zkušenost s problémy ze skutečného života, rozvíjí jeho další povahové vlastnosti jako například schopnost vytrvat u činnosti, schopnost pohotově reagovat, rozvíjet si sebedůvěru a další.

Mezi nevýhody projektového vyučování můžeme zařadit především časovou náročnost přípravy pedagoga i samotného trvání projektu a obtížnost ve spolupráci mezi pedagogy jednotlivých předmětů (tento problém samozřejmě odpadá na prvním stupni, kdy většinu předmětů vyučuje třídní učitel). Někteří pedagogové odmítají užívat tuto metodu z toho důvodu, že se jim zdá její realizace poněkud zmatečná a mají dojem, že tak žákům nedokáží předat systematicky utříděné informace. Nutno podotknout, že tyto obavy mohou

být oprávněné, na druhou stranu však záleží na tom, jak dobře se pedagog na realizaci projektu připraví.

Ráda bych zde také upozornila, že není možno zaměňovat nejrůznější série referátů na dané téma za projektovou výuku. Učitelé často nazývají takovou činnost projektem, přičemž není dodržen požadavek na souvislost tématu s praxí. Také je třeba připravit se na to riziko, že žáci budou projektovou výuku pokládat za pouhé hraní a nebudou přípravu na projekt brát vážně (Maňák, Švec, 2003). Pokud se však těmto komplikacím zamezí, může se projektová výuka stát skutečně obohacujícím prvkem běžné výuky.



## **5. VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ**

### **5.1 SKUPINA RESPONDENTŮ**

Šetření se zúčastnili pedagogové vybraných základních škol z celé ČR. Celkem jsem do výzkumu zapojila učitele z těchto 10 škol:

- FZŠ prof. O. Chlupa PedF UK Praha, Praha 13
- ZŠ Charlotty Masarykové, Praha 5 - Velká Chuchle
- ZŠ a MŠ Červený vrch, Praha 6
- ZŠ Londýnská 34, Praha 2
- ZŠ Ke Kateřinkám 1400, Praha 4
- ZŠ a MŠ Kujavy, okres Nový Jičín
- Biskupské gymnázium a ZŠ Bohosudov, Krupka
- ZŠ a MŠ Praha – Koloděje, Praha 21
- ZŠ Strossmayerovo nám. 4, Praha 7
- ZŠ, Staré Město, okres Uherské Hradiště

Mezi školami se objevila i ZŠ málotřídního typu, kde je jistě vhodné prostředí pro uplatňování individuálního přístupu k žákům. Školy, které jsem oslovila, jsem volila především podle toho, zda měli v popisu školy na webových stránkách a ve školním vzdělávacím programu explicitně řečeno, že se věnují integraci a zároveň používají moderní výukové metody, které jsou předmětem zkoumání mé práce. Podmínkou bylo, aby školy měly zkušenosti alespoň s dvěma metodami, jimiž se v práci zabývám. Konkrétní respondenty vhodné pro vyplňování mého dotazníku jsem vybírala po poradě s řediteli a podrobném prostudování školního vzdělávacího programu školy tak, aby odpovídali podmínkám mých výzkumných záměrů. Mou první podmínkou byla pochopitelně stejně jako u výběru škol především zkušenost s výukou integrovaných žáků. Dále bylo nutné, aby oslovení učitelé používali alespoň některé z mnou sledovaných výukových metod.

### **5.2 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ**

Cílem mého výzkumného šetření je především zhodnotit, jestli oslovený vzorek respondentů skutečně splňuje ty vlastnosti a pracovní kvality integrativního pedagoga, které by měl rozhodně mít. Při hodnocení se rámcově držím těch kompetencí, které jsem definovala ve druhé kapitole teoretické části, konkrétně v podkapitole 2.3. s názvem *Osobnost integrativního pedagoga*.

Orientačně se zde budu držet definice dle Hájkové (2005). Krátce zde ještě toto vymezení připomenu. Kromě běžně uváděných kompetencí, které by měl ovládat každý dobrý pedagog, musí ten integrativní navíc umět:

- individualizovat a vnitřně diferencovat cíle, metody, postupy a učební strategie
- používat nové formy hodnocení žáků
- zajišťovat žakovskou motivaci
- zařazovat do výuky otevřené, projektové vyučování
- používat a vytvářet nové popř. modifikované výukové materiály
- používat průběžnou podpůrnou diagnostiku orientovanou procesuálně a vytvářet individuální plány
- uplatňovat kooperaci a komunikaci s žáky a s partnery uvnitř i vně školy
- provádět evaluaci a reflexi vlastního pedagogického jednání a uspořádat názorů své názory a hodnoty

Z těchto jmenovaných bodů se v dotazníku zaměřím především na:

- individualizaci a vnitřní diferenciaci cílů, metod a učebních strategií
- užívání nových forem hodnocení žáků
- zařazování projektového vyučování
- uplatňování kooperace a dalších aktivizujících výukových metod

Dalším z cílů výzkumu bude zjistit, zda má rok ukončení přípravy na povolání (absolvování VŠ, popř. SŠ) vliv na osobní náhled učitelů na problematiku integrace. Bude mě zajímat, zda to, kdy pedagog studoval vysokou školu, nějak ovlivnilo jeho názory na užívání moderních výukových metod a jak byli během studia připravováni na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Dále se budu zaměřovat na alternativní způsoby hodnocení a na to, jak ovlivňuje rok ukončení přípravy na povolání náhled na tyto metody. Problematiku těchto metod hodnocení budu také třídit podle hlediska stupně školy, na němž respondent působí.

Dílním cílem bude definovat, která z metod je podle odpovědí nejznámější a nejméně používaná. Konkrétně se budu tázat na projektové vyučování, systém vrstevnické podpory, kooperativní učení, kritické čtení, kognitivní a metakognitivní strategie, využití počítačových technologií ve výuce a využití didaktických her ve výuce. Zajímat mě bude také to, zda jsou tyto metody častěji používány na 1. nebo na 2. stupni.

### **5.3 VÝZKUMNÁ METODA, SBĚR DAT**

Jako výzkumnou metodu pro šetření jsem zvolila dotazník. Pro vyhodnocování odpovědí je použito kvantitativní metody (kromě jedné otázky, která je zaměřena kvalitativně). Výhodou použití dotazníků bývá poměrně rychlý sběr dat s velkým počtem respondentů. V mém případě byl předpokládán velký počet respondentů poněkud omezen tím, že jsem vybírala cílenou skupinu pedagogů (ty, kteří mají zkušenost s integrací a moderními výukovými metodami).

Výzkumné šetření pobíhalo v období leden – březen 2011. Dotazník byl respondenty vyplňován elektronicky, takže výsledky byly s přesným časem odpovědi zaznamenány automaticky do tabulky. Přesné procento návratnosti dotazníku bohužel není možné stanovit, neboť dotazníky byly v několika případech zasílány pedagogům na e-mailové adresy prostřednictvím ředitele školy. Z několika desítek oslovených škol z celé ČR jsem se nakonec dohodla na spolupráci s 10 základními školami. Po poradě s řediteli škol jsme se vždy domluvili, které z pedagogů by bylo nejvhodnější oslovit. Potom už záleželo na učitelích, zda budou ochotni dotazník vyplnit. Nakonec se mi podařilo získat celkem 52 respondentů, z nichž 7 (tedy 13 %) bylo mužů. Zbylých 87 % tvořily ženy.

### **5.4 CHARAKTERISTIKA DOTAZNÍKU**

Dotazník, který jsem pro potřeby této práce sama sestavila, byl uveden krátkými pokyny pro respondenty, jak dotazník správně vyplnit. Na začátek jsem zařadila několik otázek osobnějšího charakteru, které se týkaly zjišťování pohlaví a věku respondentů, typu absolvované školy a roku jejího absolvování. Dále jsem zjišťovala, zda pedagog působí na 1. či na 2. stupni ZŠ.

Stěžejní část dotazníku obsahuje různé typy otázek: otázky s výběrem jedné možnosti odpovědi, otázky s možností výběru více odpovědí, otázky škálového typu, otázky s krátkou odpovědí a otevřené otázky s možností širší odpovědi.

Otázky se týkaly názorů respondentů na proces integrace a jejich osobních pocitů ohledně vlastní připravenosti na práci s integrovanými dětmi. Zjišťovala jsem, jaké mají postoje k alternativním způsobům hodnocení a jaké s nimi mají zkušenosti. Totéž mě zajímalo u moderních výukových metod.

### **5.5 STANOVENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK**

Pro své šetření jsem stanovila několik výzkumných otázek, na něž bych ráda našla relevantní odpovědi prostřednictvím vyplněných dotazníků. Otázky jsem definovala na podkladě analýzy odborné literatury a vlastního zájmu o problematiku.

Výzkumné otázky jsou tedy následující:

### 1. výzkumná otázka

Mají respondenti skutečně ty odborné kompetence, které by měli jako integrativní pedagogové mít? (Tzn. jsou schopni individualizovat výukové cíle, metody a postupy, používat nové způsoby hodnocení a aktivizující výukové metody? Používají kooperativní a projektovou výuku?)

### 2. výzkumná otázka

Má rok ukončení přípravy na povolání vliv na to, jak respondenti nahlíží na proces integrace?

### 3. výzkumná otázka

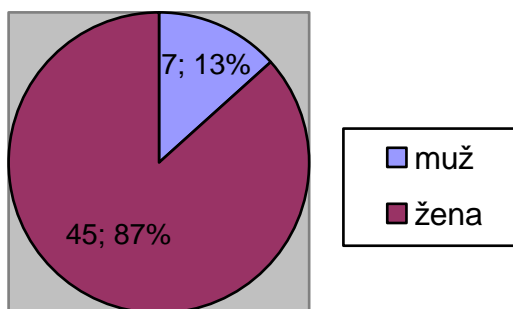
- a) Má rok ukončení přípravy na povolání vliv na to, jak respondenti nahlíží na používání alternativních způsobů hodnocení?
- b) Jsou v praxi alternativní způsoby hodnocení užívány častěji na prvním, nebo na druhém stupni?
- c) Který ze zkoumaných alternativních způsobů hodnocení je mezi respondenty nejpoužívanější na 1. a na 2. stupni?

### 4. výzkumná otázka

- a) Která ze zkoumaných výukových metod je nejpoužívanější mezi pedagogy 1. a 2. stupně?
- b) Která ze zkoumaných metod je podle respondentů nejefektivnější?
- c) Jak se mění znalost podstaty pojmu peer tutoring u pedagogů 1. a 2. stupně?

## 5.6 VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ - GRAFY A KOMENTÁŘE

Pohlaví respondentů

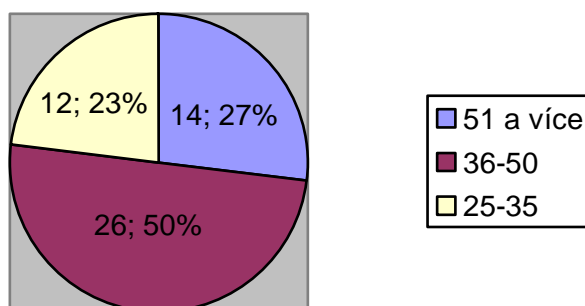


Graf 1: Pohlaví respondentů (v absolutních i relativních hodnotách)

### Komentář ke grafu č. 1:

První otázka se týká zjišťování pohlaví respondentů. Z celkového počtu dotázaných bylo nakonec 45 žen (tzn. 87 %) a 7 mužů, tedy 13 %. Tento nižší počet mužů vyplývá samozřejmě ze současné situace ve školství, v němž pracuje mnohonásobně více žen než mužů. Pro výzkum by mohlo být také zajímavé, že ačkoliv jsem oslovila přibližně stejné procento mužů a žen, nabídku na účast v dotazníkovém šetření přijímaly mnohem častěji ženy. Z tohoto by tedy bylo možné vyvozovat, že u oslovených žen - pedagožek je patrná hlubší zainteresovanost pro téma aktivizujících metod výuky než u mužů - pedagogů.

**Věk respondentů**

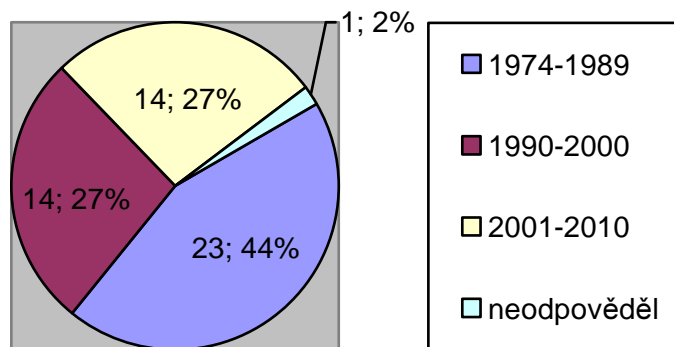


**Graf 2: Věk respondentů (v absolutních i relativních hodnotách)**

### Komentář ke grafu č. 2:

Z grafu č. 2 vyplývá, že nejvíce respondentů (celkem 50%) spadá do skupiny 36 až 50 let. Skupiny mladších a naopak starších respondentů byly početně takřka vyrovnané. Ve věku 25 až 35 let bylo 12 respondentů (23 %) a do skupiny 51 let a více se zařadilo 14 pedagogů, tedy 27 %. Věk nebude pro vyhodnocování dotazníků příliš důležitým faktorem, důležitější bude spíše rok dokončení VŠ, který zjišťuji v následující otázce. Přesto se domnívám, že je podstatné mít povědomí o věkovém rozložení výzkumného vzorku dotazovaných.

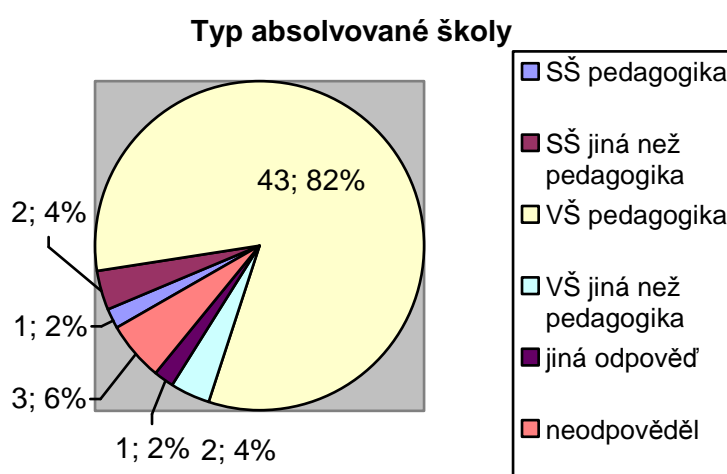
**Rok ukončení přípravy na povolání**



**Graf 3: Rok absolvování VŠ, popř. SŠ (v absolutních i relativních hodnotách)**

### Komentář ke grafu č. 3:

Rok absolvování vysoké, popř. střední školy jsem zjišťovala především proto, abych ve výsledku mohla zmapovat, zda doba ukončení přípravy na povolání ovlivnila u respondentů jejich postoje k integraci a k užívání moderních výukových metod a hodnocení. Roky absolvování jsem rozdělila z praktických důvodů do 3 skupin. U nejstarších absolventů jsem zvolila jako mezník revoluční rok 1989, který lze v oblasti školství považovat za skutečně převratný. Tato skupina zahrnuje léta 1974 – 1989 a patří do ní 42 % respondentů (22 osob). Další oblast jsem vymezila lety 1990 – 2000. V těchto letech celkem dokončilo školu 14 respondentů, tedy 27 % dotazovaných. Poslední skupina absolvovala mezi lety 2001 a 2010. Takových pedagogů bylo 15 (29 %).

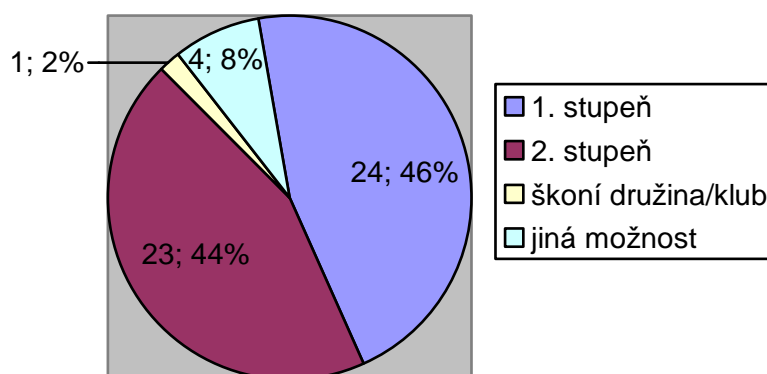


**Graf 4: Typ absolvované školy (v absolutních i relativních hodnotách)**

### Komentář ke grafu č. 4:

Typ absolvované školy (nejvyšší dosažený stupeň vzdělání) byl zjišťován především proto, abychom zjistili, jaké procento pedagogů vystudovalo skutečně VŠ pedagogického zaměření. Z grafu č. 4 vyplývá, že to je 82 % (43 dotazovaných). Vysokou školu jiného než pedagogického zaměření vystudovali 2 respondenti (4 %). Střední školu pedagogickou absolvoval pouze jeden dotazovaný (2 %) a střední školu nepedagogického zaměření dva respondenti (4 %). Možnost jiná odpověď zvolil jeden pedagog, který uvedl, že má ukončené bakalářské studium v pedagogické oblasti.

### Oblast působení respondentů

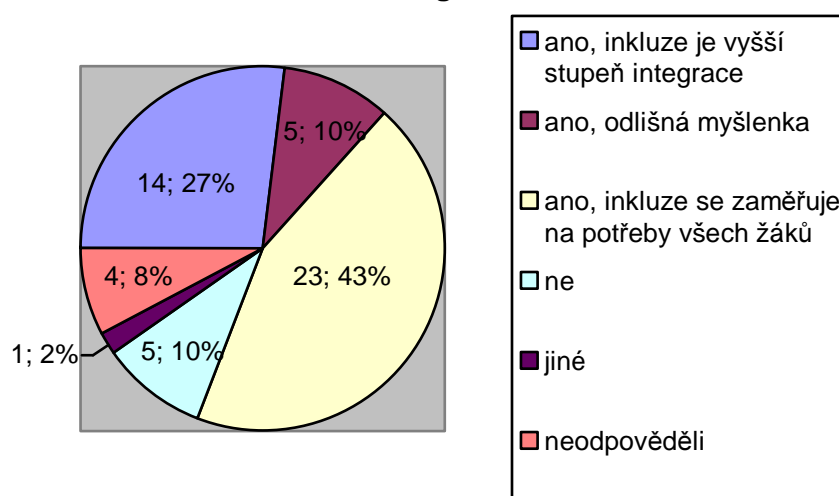


Graf 5: Oblast působení respondentů (v absolutních i relativních hodnotách)

#### Komentář ke grafu č. 5:

Šetření se zúčastnili pouze pedagogové základních škol. Zjišťovala jsem, zda respondenti působí na 1. nebo na 2. stupni. Tato odpověď bude důležitá při vyhodnocování rozdílných názorů na integraci, výukové metody a alternativní způsoby hodnocení. Pedagogové na 1. a na 2. stupni mohou mít se zmíněnými záležitostmi zcela rozdílné zkušenosti. Budu se snažit zjistit, zda stupeň, na kterém pedagog pracuje, nějak ovlivňuje jeho mínění. Podle grafu č. 5 je podíl pracovníků 1. a 2. stupně poměrně vyrovnaný. Na 1. stupni působí 24 pedagogů (46 %) a na 2. stupni 23 pedagogů (44 %). Možnost školní družina / klub označil pouze jeden respondent (2 %). Jinou odpověď poskytli 4 dotazovaní. 3 z nich uvedli, že pracují na obou stupních, tedy na 1. i 2. Jeden respondent odpověděl, že učí na obou stupních ZŠ a navíc na střední škole.

### Rozdíl mezi integrací a inkluzí



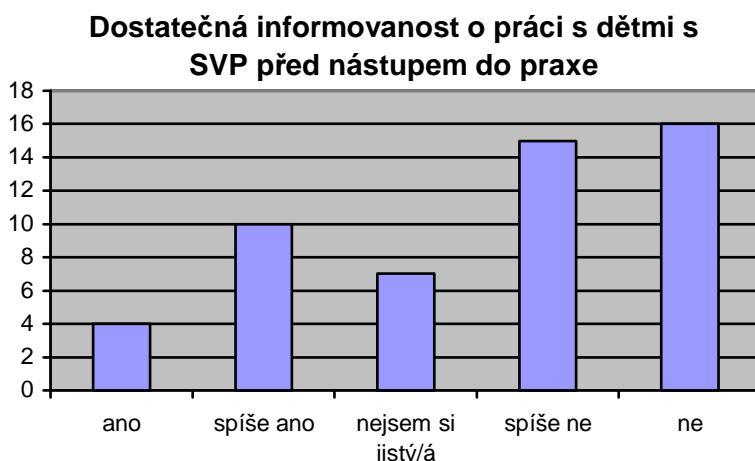
Graf 6: Rozdíl mezi integrací a inkluzí (v absolutních i relativních hodnotách)

### Komentář ke grafu č. 6:

Respondenti odpovídali na následující otázku: *Cítíte nějaký významový posun mezi termíny integrace a inkluze?* Otázka byla koncipována jako uzavřená s jednou možností volby.

Většina (23 osob, tedy 43 %) respondentů se ztotožnila s možností *Ano, inkluze se narozdíl od integrace zaměřuje na speciální vzdělávací potřeby všech žáků (ne pouze těch s postižením)*. Možnost *Ano, inkluze je vyšším stupněm integrace* zvolilo 27 % dotazovaných (14 pedagogů). Menší podíl získala varianta *Ano, integrace a inkluze mají odlišnou myšlenku* (5 respondentů, tj. 10 %). Stejně zastoupení měla odpověď *Ne, pojmy pocítuji jako totožné*. Jedna osoba odpověděla do varianty jiné a čtyři dotazovaní nechali otázku bez odpovědi.

Otázka zjišťuje přístup respondentů k procesu integrace a inkluze. Je potěšující, že naprostá většina pedagogů se ztotožňuje s názorem, že mezi integrací a inkluzí je významový posun. Celých 80 % odpovídajících se vyjádřilo, že pocítuje rozdíl mezi těmito dvěma pojmy.



**Graf 7: Dostatečná informovanost o práci s dětmi s SVP před nástupem do praxe (v absolutních hodnotách)**

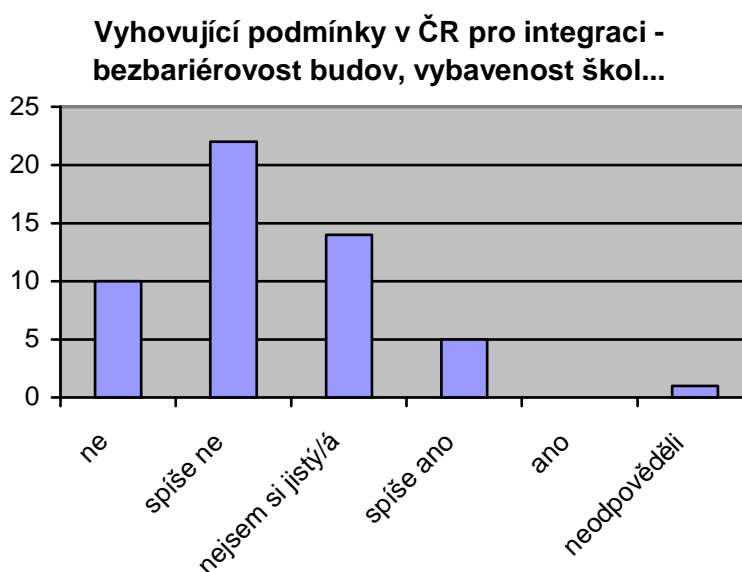
### Komentář ke grafu č. 7:

Dotazovaným byla položena otázka v tomto znění: *Myslíte si, že jste byli během svých studií /před nástupem do praxe/ dostatečně informováni o problematice práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?* Možné odpovědi jsem zvolila ve formě škály s možnostmi: *ano, spíše ano, nejsem si jistá/ý, spíše ne, ne*.

Většina respondentů se zde přiklonila k záporné odpovědi. *Ne* odpovědělo 16 pedagogů (tj. 31 %), *spíše ne* 15 pedagogů (tj. 29 %). Variantu *nejsem si jistá/ý* zvolilo 9 odpovídajících (13 %). *Ano* zněla odpověď pouze 4 respondentů (8 %) a *spíše ano* odpovídalo 10 učitelů (19 %).



Tyto odpovědi využiji při vyhodnocování odpovědí na výzkumné otázky, zvláště u problematiky vlivu doby studií na současné názory na integraci a moderní pedagogické postupy.



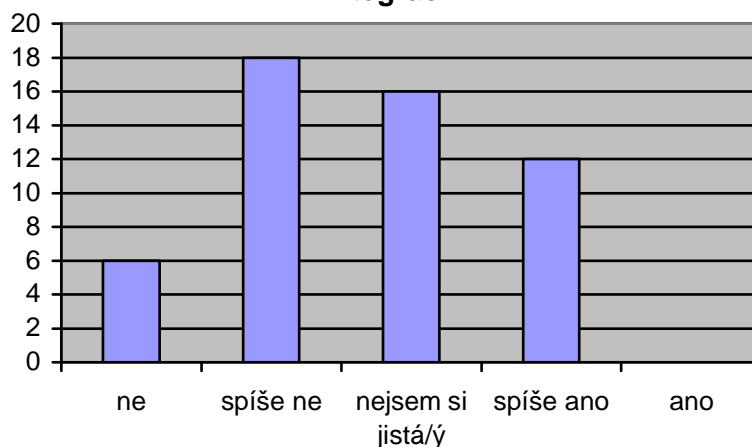
**Graf 8: Vyhovující podmínky v ČR pro integraci - bezbariérovost budov, vybavenost škol... (v absolutních hodnotách)**

Komentář ke grafu č. 8:

Respondentům byla položena tato otázka: *Domníváte se, že v ČR jsou ve školství vyhovující podmínky pro praktikování integrace v oblasti bezbariérovosti budov a materiálního vybavení škol (kompenzační pomůcky apod.)?* Možné odpovědi jsem zvolila ve formě škály s možnostmi: *ano, spíše ano, nejsem si jistá/ý, spíše ne, ne*.

Zde se dotazovaní opět poměrně jednoznačně přiklonili k zápornému mínění. Ne zněla odpověď 19 % respondentů (tedy 10 osob). Spíše ne odpovědělo 42 % (tj. 22 pedagogů). Poměrně vysoké procento získala odpověď nejsem si jistá/ý – 27 %, tedy 14 respondentů. Spíše ano zvolilo 10 % dotazovaných (5 respondentů). A nejpřekvapivěji – odpověď ano nevolil žádný z dotazovaných (0 %).

### Dostatečná připravenost učitelů v ČR na integraci



**Graf 9: Dostatečná připravenost učitelů v ČR na integraci (v absolutních hodnotách)**

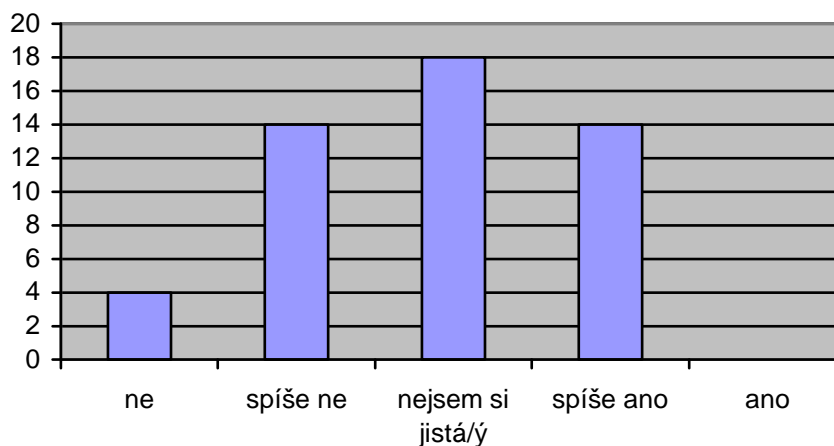
#### Komentář ke grafu č. 9:

Dotazovaní zodpovídali otázku: *Myslíte si, že v ČR jsou ve školství vyhovující podmínky pro praktikování integrace v oblasti připravenosti učitelů na práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?* Možné odpovědi jsem zvolila ve formě škály s možnostmi: *ano, spíše ano, nejsem si jistá/ý, spíše ne, ne.*

Obdobně jako u předchozí otázky se odpovědi přiklonily spíše k negativnímu náhledu. 6 respondentů (12 %) odpovědělo *ne*. *Spíše ne* volilo 18 dotázaných (tj. 35 %). Variantu *nejsem si jistá/ý* použilo 16 pedagogů (31 %). 12 respondentů odpovědělo *spíše ano*. A odpověď *ano* zůstala i zde bez jediného respondenta (tedy 0 %).

Otázku jsem do dotazníku zařadila opět jako součást ke získání uceleného názoru respondentů na problematiku integrace.

### Vyhovující legislativní zabezpečení integrace v ČR



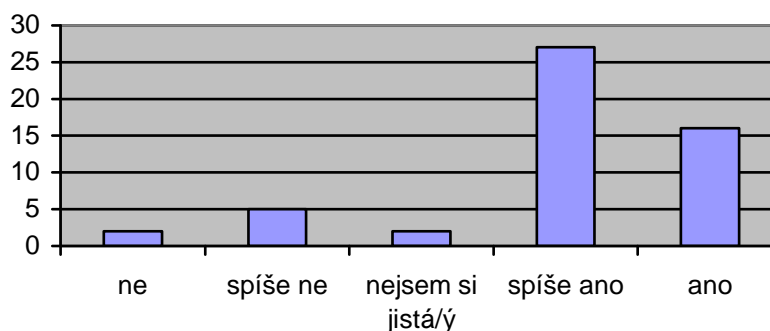
**Graf 10: Vyhovující legislativní zabezpečení integrace v ČR (v absolutních hodnotách)**

### Komentář ke grafu č. 10:

Dotazovaní vyjadřovali své odpovědi na tuto otázku: *Domníváte se, že v ČR jsou ve školství vyhovující podmínky pro praktikování integrace v oblasti legislativního zabezpečení této problematiky?* Možné odpovědi jsem zvolila ve formě škály s možnostmi: *ano, spíše ano, nejsem si jistá/ý, spíše ne, ne*.

Je patrné, že s tématem legislativy nejsou respondenti příliš obeznámeni, neboť největší podíl odpovědí spadl do kolonky *nejsem si jistá/ý* (18 osob, tj. 35 %). K odpovědi *ne* se přiklonili 4 dotazovaní (8 %). Varianta *spíše ne* byla zvolena 14 respondenty (27 %). *Spíše ano* opovědělo 14 dotázaných (27 %) a odpověď *ano* nezískala ani u této otázky žádného respondenta (0 %).

**Spokojenost s podmínkami pro integraci na škole**



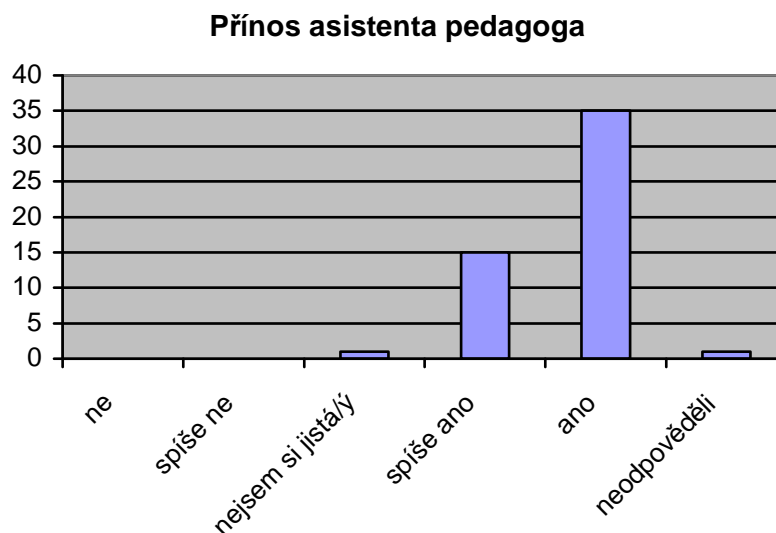
**Graf 11: Spokojenost s podmínkami pro integraci ve škole (v absolutních hodnotách)**

### Komentář ke grafu č. 11:

Respondenti odpovídali na otázku: *Jsou podle Vás na škole, kde působíte, vhodné podmínky pro integraci?* Možné odpovědi jsem zvolila ve formě škály s možnostmi: *ano, spíše ano, nejsem si jistá/ý, spíše ne, ne*.

Tato otázka je pozoruhodně jednoznačná. Zvláště v kontrastu s negativními odpověďmi na předchozí otázky týkající se taktéž podmínek pro integraci je zajímavé pozorovat kladné názory pedagogů na školu, na níž působí.

16 respondentů (tj. 31 %) odpovědělo na otázku kladně, tedy *ano*. *Spíše ano* zvolilo 27 osob, tedy 52 %. Odpověď *nejsem si jistá/ý* získala stejný procentuální podíl jako odpověď *ne*, a to 4 % (vždy po 2 osobách). Ani odpověď *spíše ne* zde nehraje velkou roli, získala 10 % (5 respondentů).



**Graf 12: Přínos asistenta pedagoga (v absolutních hodnotách)**

#### Komentář ke grafu č. 12:

Respondenti odpovídali na následující otázku: *Považujete za přínosné využívat ve třídě, v níž se vzdělává integrované dítě, asistenta pedagoga?* Možné odpovědi jsem zvolila ve formě škály s možnostmi: *ano, spíše ano, nejsem si jistá/y, spíše ne, ne.*

Z grafu č. 12 vyplývá, že dotazovaní pedagogové jednoznačně oceňují přítomnost asistentů pedagoga ve třídách, v nichž je začleněn žák se speciálními vzdělávacími potřebami. 67 % (35 učitelů) tvoří odpověď *ano*. *Spíše ano* označilo v dotaznících 29 % respondentů (15 osob). Možnost *nejsem si jistá/y* zvolil pouze jeden člověk a stejně tak jeden dotazovaný (2 %) neodpověděl vůbec. Varianty *ne* a *spíše ne* zůstaly zcela nezastoupeny (0 %).

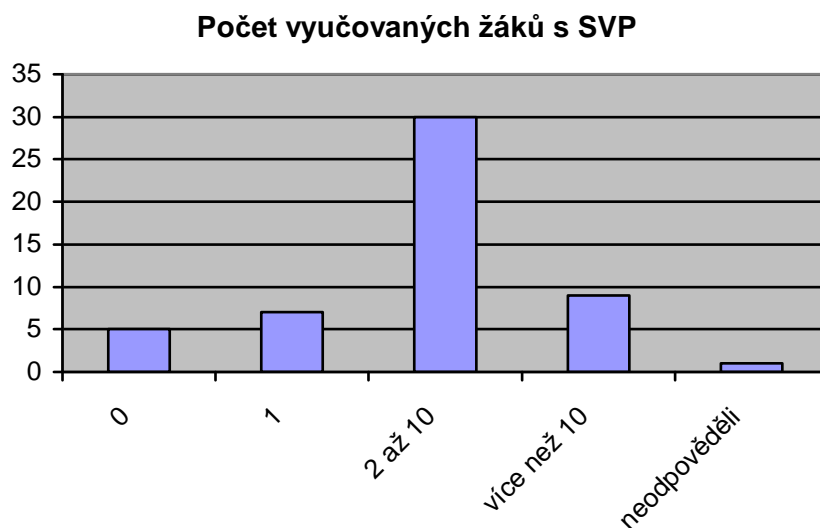
### **Vyhodnocení otázky s otevřenou odpovědí**

Dotazovaní pedagogové měli za úkol se zamyslet nad problematikou přípravy pedagoga na vyučování. Zadání znělo následovně: *Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje od Vás, jako pedagogického pracovníka, zvýšené nároky na přípravu výuky. Jmenujte prosím některé oblasti, na které se budete muset více zaměřit.* U této otázky měli respondenti tu možnost použít delší otevřenou odpověď.

Příjemně mě překvapilo, že na otázku odpovědělo 42 pedagogů z celkového počtu 52 (tedy 81%) U otázky jsem očekávala menší procento odpovědí, neboť odpovědi na otevřené otázky bývají časově náročnější.

Především bych ráda vyzdvihla, že mnoho respondentů zvolilo jako odpověď **volba odlišných metod a forem práce** (konkrétně byla hodně zmiňována **kooperativní výuka**). Mezi časté odpovědi dále patřilo: **nastudování odborné literatury o typu postižení,**

system hodnocení, příprava individuálních učebních materiálů (např. pracovní listy) a pomůcek, spolupráce s asistentem pedagoga a dalšími pedagogy a spolupráce s rodinou. Z méně frekventovaných, ale přesto velmi důležitých a cenných odpovědí bych ráda jmenovala: **oblast sociálního zapojení žáka do kolektivu, spolupráce se speciálním pedagogem, spolupráce s dalšími školami praktikujícími integraci (výměna zkušeností s kolegy) či důsledná kontrola práce.**



**Graf 13: Počet vyučovaných žáků s SVP (v absolutních hodnotách)**

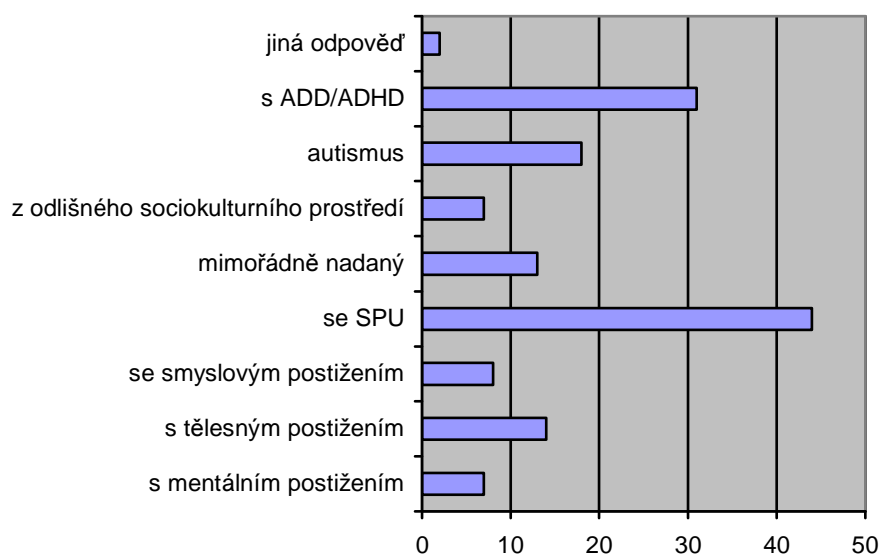
Komentář ke grafu č. 13:

Dotazovaní odpovídali na otázku: *Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v současné době učíte?* Otázka byla koncipována jako otevřená s krátkou odpovědí. Respondenti byli vyzváni k odpovídání číslem.

Počet žáků s SVP, které respondenti v současné době učí, jsem zjišťovala především za účelem zmapování míry zkušeností vzorku pedagogů. Skupiny jsem rozdělila nepoměrně, hlavně proto, že jsem chtěla odlišit pedagogy, kteří aktuálně neučí žádného integrovaného žáka, ty, kteří učí pouze jednoho žáka s SVP a ty, které učí 2 a více těchto žáků. Tuto nejpočetnější skupinu jsem ještě rozdělila na ty, kteří vzdělávají 2 až 10 žáků s SVP a na ty, kteří učí více než 10 takových dětí.

Žádného žáka s SVP aktuálně neučí 5 pedagogů (tedy 10 %) z mého výzkumného vzorku. Jednoho takového žáka má na starosti 7 respondentů (tedy 13 %). V rozmezí 2 až 10 žáků byla odpověď u třiceti dotázaných (tedy 58 %). Více než 10 žáků s SVP v současné době vyučuje 9 respondentů (tj. 17 %). U této kategorie mě velmi překvapilo, že někteří z pedagogů pojali otázku v inkluzivním měřítku, neboť jejich odpovědí bylo opravdu vysoké číslo. To nasvědčuje tomu, že všechny děti, které učí, považují za hodné speciálních vzdělávacích potřeb.

### Respondenti učí žáky...



**Graf 14: Respondenti učí žáky... (v absolutních hodnotách)**

#### Komentář ke grafu č. 14:

Dotazovaní odpovídali na otázku: *Z čeho pramení speciální vzdělávací potřeby tohoto žáka/těchto žáků? Jedná se o žáka/žáky:*

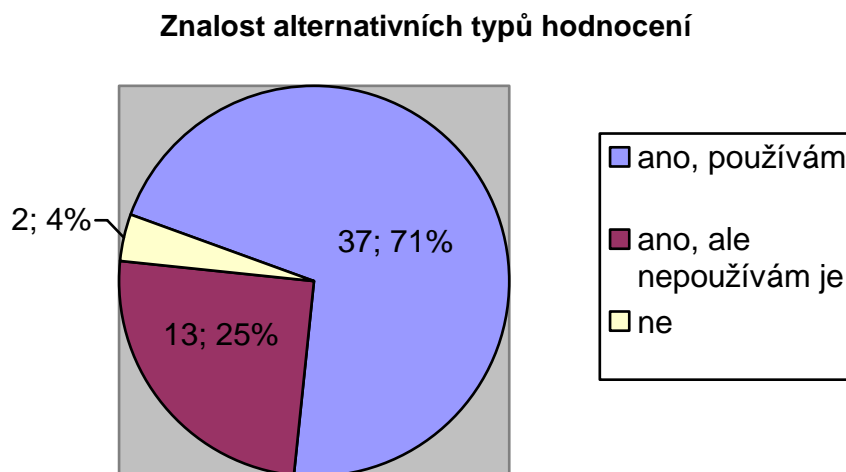
Respondenti měli na výběr možnosti vyjmenované v grafu č. 14, přičemž mohli volit i více variant. V přehledné tabulce (tab. č. 1) shrnuji, kolik možností respondenti volili:

Počet zvolených možností	Počet respondentů	Počet procent
Právě jedna možnost	9	17 %
Právě dvě možnosti	10	19 %
Tři a více možností	29	56 %
Neodpověděli	4	8 %

**tabulka 3: Počet respondenty zvolených možností (ke grafu č. 14)**

Nejvíce respondentů uvádělo mezi svými odpověďmi žáky se specifickými poruchami učení. Žáky se SPU učí v současné době 44 pedagogů. Druhou nejčastější odpovědí byly poruchy pozornosti a hyperaktivita. Takové žáky má ve třídě 31 učitelů. S poruchami autistického spektra má zkušenost 18 respondentů. Žáka mimořádně nadaného učí 13 pedagogů. Žáky s tělesným postižením vyučuje 14 učitelů. Menší podíl jsem zaznamenala u mentálního postižení (7 pedagogů) a smyslového postižení (8 pedagogů). Velmi mě překvapila nízká frekvence odpovědi žák z odlišného sociokulturního prostředí. Tuto variantu uvedlo pouze 7 respondentů. Je možné, že si dotazovaní nespojili odlišné sociokulturní prostředí s otázkou speciálních vzdělávacích potřeb. Dva dotazovaní uvedli

do kolonky jiná možnost kromě nabízených typů postižení také žáky s epilepsií a žáky s poruchami chování. Čtyři respondenti na otázku neodpověděli vůbec.



**Graf 15: Znalost alternativních typů hodnocení (v absolutních i relativních hodnotách)**

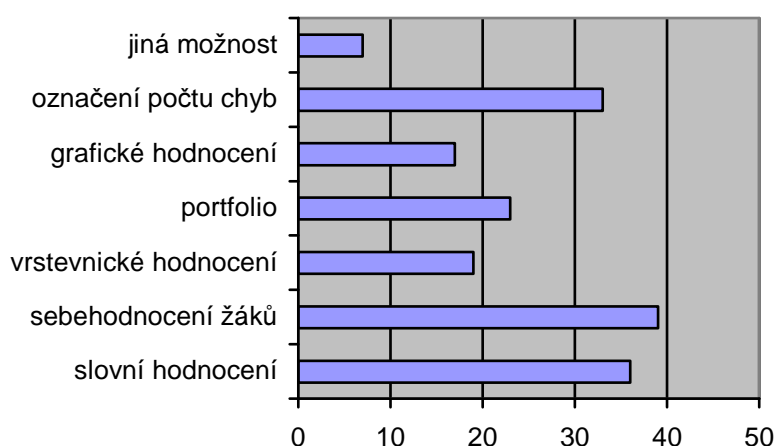
Komentář ke grafu č. 15:

Otázka pro respondenty zněla následovně: *Setkali jste se během Vaší pedagogické praxe s informacemi o alternativních způsobech hodnocení?* Dotazovaní měli 3 možnosti na výběr: *ano, běžně tyto způsoby hodnocení používám; ano, ale nepoužívám je; ne.*

Dle očekávání, největší procento připadlo na možnost *ano, běžně tyto způsoby hodnocení používám*. Odpovědělo tak 37 respondentů, tj. 71 % dotazovaných. Odpověď *ano, ale nepoužívám je* zvolilo 13 pedagogů (tj. 25 %). Pouze 2 respondenti (tedy 4 %) odpověděli *ne*.

Tato otázka bude pro tuto práci důležitá v části vyhodnocování odpovědí na výzkumné otázky, především v oblasti hodnocení kompetencí integrativního pedagoga a samotného hodnocení četnosti užívání alternativních typů hodnocení v závislosti na roku absolvování VŠ (SŠ) a oblasti působení (1. nebo 2. stupeň ZŠ).

### Používané způsoby alternativního hodnocení



**Graf 16: Používané způsoby alternativního hodnocení (v absolutních hodnotách)**

#### Komentář ke grafu č. 16:

Respondenti měli za úkol toto: *Zaškrtněte ta hodnocení, která používáte.* Otázku měli zodpovídat pouze ti, kteří na předchozí dotaz odpovídali kladně (tedy celkem 50 respondentů). Dotazovaní měli možnost označit více možností z výše (v grafu č. 16) zmíněných možností. V tabulce (tab. č. 2) poskytuji přehled, kolik respondentů odpovědělo na tuto otázku pomocí více možností.

Počet zvolených možností	Počet respondentů	Počet procent
1 až 2	8	16 %
3 až 5	27	54 %
Všechny možnosti (6)	7	14 %
Jiná odpověď	3	6 %
Neodpověděli	5	10 %

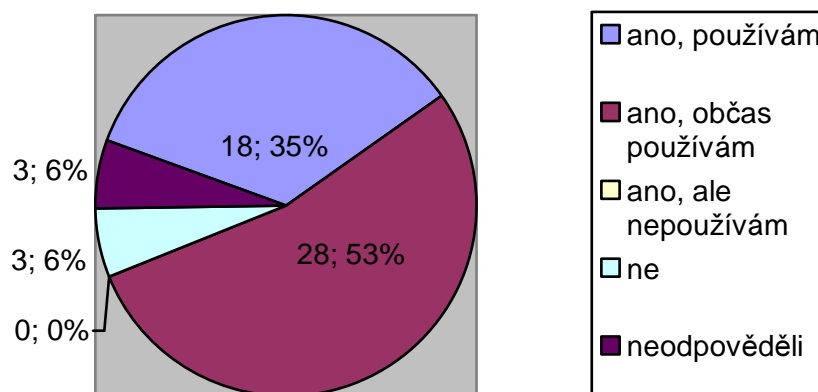
**tabulka 4: Počet respondenty zvolených možností (ke grafu č. 16)**

Nejpoužívanějším způsobem alternativního hodnocení je u vzorku respondentů sebehodnocení žáků, které označilo 39 pedagogů. Následuje slovní hodnocení, které používá 36 respondentů. Z grafu č. 16 můžeme vyčíst, že oblíbené je také označování počtu chyb, které zvolilo 33 učitelů. Méně frekventované, ale stále podstatné je užívání žákovského portfolia při hodnocení. Tuto možnost ve výuce využívá 26 dotazovaných. Téměř srovnatelné jsou možnosti grafického hodnocení (např. razítka, červené puntíky...), které užívá 17 lidí z dotázaných a vrstevnického hodnocení s 19 označeními. Jinou odpověď zvolili 3 respondenti, kteří kromě nabízených možností připsali navíc: znázornění grafické míry naplnění očekávaného výstupu dle principu kulturní mezery, bodování a



procentuální označení úspěšnosti. Pět respondentů z padesáti na tuto otázku nepodalo odpověď.

### Znalost pojmu aktivizační výukové metody



Graf 17: Znalost pojmu aktivizační výukové metody (v absolutních i relativních hodnotách)

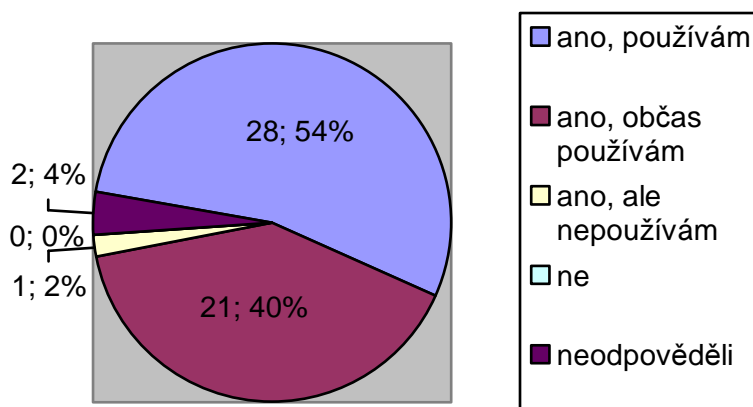
#### Komentář ke grafu č. 17:

Dotazovaným byla položena otázka: *Setkali jste se někdy s termínem aktivizační výukové metody?* Respondenti měli možnost vybrat si ze 4 odpovědí: *ano, běžně tyto metody ve výuce používám; ano, občas je používám; ano, ale nepoužívám je; ne.*

Dle očekávání byly odpovědi na tuto otázku převážně kladné. 35 % respondentů (18 osob) odpovědělo *ano, běžně tyto metody ve výuce používám*. Odpověď *ano, občas je používám* zvolilo 53 % respondentů (28 osob). S variantou *ano, ale nepoužívám je* se neztotožnil žádný z dotazovaných. Pouhých 6% respondentů (3 osoby) odpovědělo na tuto otázku *ne*. Tři dotázaní (6 %) nepodali žádnou odpověď.

Graf č. 17 potvrdil předpoklad, že dotazovaný vzorek pedagogů zná dobře pojem aktivizační výukové metody a naprostá většina z nich (88 %) alespoň někdy do výuky takovou metodu zařadí.

### Důležitost využití didaktické hry ve výuce



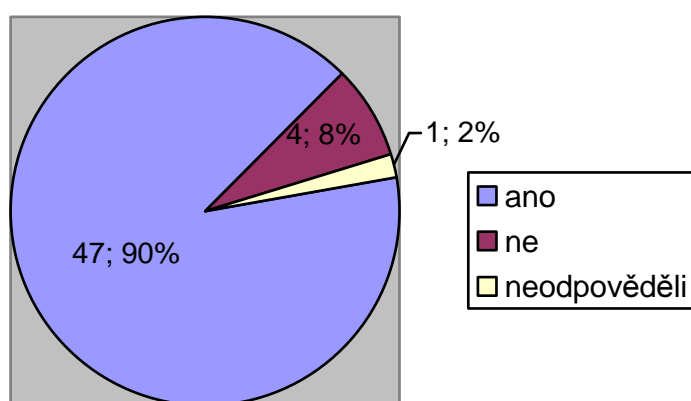
Graf 18: Důležitost využití didaktické hry ve výuce (v absolutních i relativních hodnotách)

#### Komentář ke grafu č. 18:

Dotazovaní odpovídali na tuto otázku: *Má podle vašeho názoru význam využití hry ve vyučování?* K výběru zde byly opět čtyři odpovědi: *ano, běžně je ve výuce používám; ano, občas pro oživení nějakou hru použiji; ano, ale nepoužívám je; ne.*

54 % odpovědí (28 osob) spadá do skupiny *ano, běžně je ve výuce používám*. *Ano, občas pro oživení nějakou hru použiji* je varianta, kterou zvolilo 40 % dotázaných, tedy 21 osob. Jeden z respondentů (2 %) se ztotožnil s odpovědí *ano, ale nepoužívám je*. Dva respondenti (4%) na otázku neodpověděli.

### Znalost pojmu kooperativní učení



Graf 19: Znalost pojmu kooperativní učení (v absolutních i relativních hodnotách)

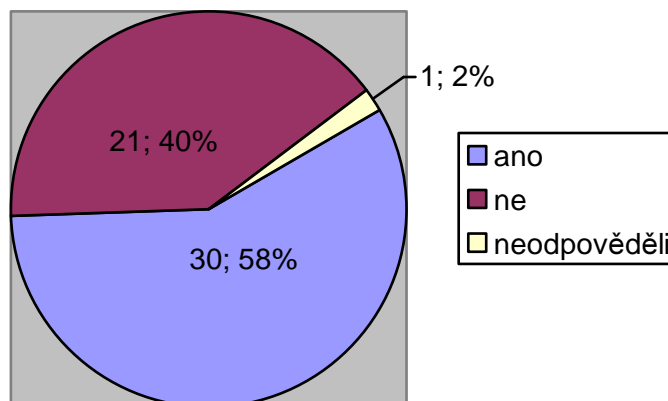
#### Komentář ke grafu č. 19:

Respondentům byla položena následující otázka: *Setkali jste se ve své praxi s výukovou metodou nazvanou kooperativní učení?* Otázka byla koncipována jako uzavřená s možností volby mezi odpovědí *ano* a *ne*.

Z grafu č. 19 je patrné, že respondenti jsou dobře obeznámeni s pojmem kooperativní učení. 90 % (47 osob) uvedlo, že pojem zná. Pouze 4 dotázaní pedagogové (8 %) se s kooperativním učením zatím neseťkali. Jeden z respondentů (2 %) nepodal odpověď na tuto otázku.

Tyto odpovědi budou mít pro výzkumné šetření význam v závěrečné části, kde budu blíže stanovovat všeobecnou znalost tohoto pojmu.

**Znalost pojmu systém vrstevnické podpory  
(peer tutoring support)**



**Graf 20: Znalost pojmu systém vrstevnické podpory /peer tutoring support/ (v absolutních i relativních hodnotách)**

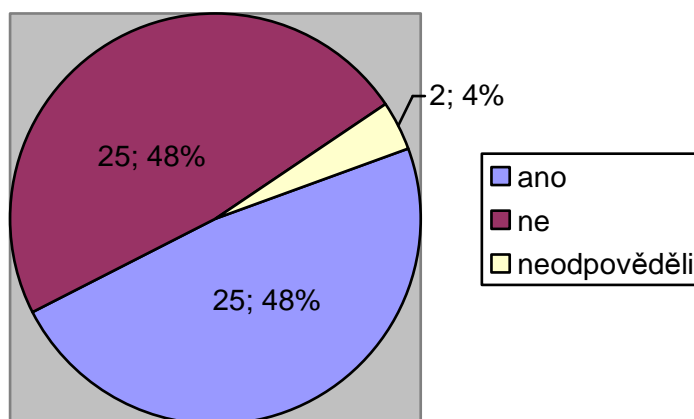
Komentář ke grafu č. 20:

Dotazovaní odpovídali na otázku: *Slyšeli jste již o možnostech využití systému vrstevnické podpory (peer tutoring support)?* Otázka byla koncipována jako uzavřená s možností volby mezi odpověďmi *ano* a *ne*.

U otázky týkající se vrstevnického vyučování jsou odpovědi mnohem méně jednoznačné. 58 % (30 osob) odpovídajících pedagogů uvedlo, že termín vrstevnická podpora (peer tutoring support) zná. Naproti tomu 40 % (21 pedagogů) se s tímto pojmem prozatím neseťkalo. Jeden z respondentů (2 %) se zdržel odpovědi.

Opět zde připomínám, že tyto odpovědi zúročím v závěrečném posuzování odpovědí na výzkumné otázky.

### Znalost pojmu kognitivní a metakognitivní strategie



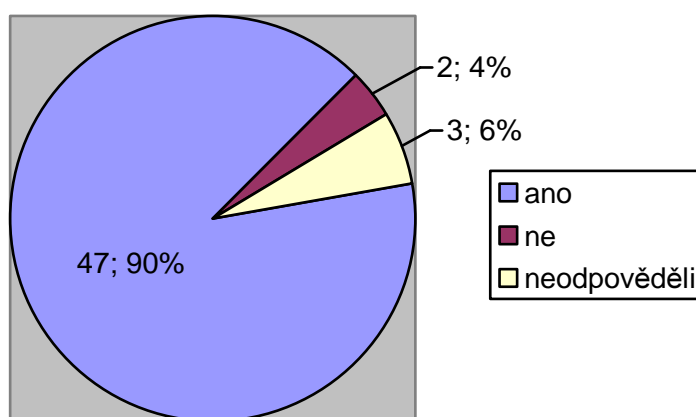
Graf 21: Znalost pojmu kognitivní a metakognitivní strategie (v absolutních i relativních hodnotách)

#### Komentář ke grafu č. 21:

Dotazovaným pedagogům byla položena následující otázka: *Znáte pojem kognitivní a metakognitivní strategie?* Otázka byla koncipována jako uzavřená s možností volby mezi odpovědí ano a ne.

Z grafu je patrné, že ani tento pojem není mezi pedagogy výzkumného vzorku zcela rozšířen. 48 % odpovědělo, že je s podstatou kognitivních a metakognitivních strategií blíže seznámeno. Stejně tak 48 % (tedy 25 osob) uvedlo, že tento pojem jim není známý. Dva respondenti (4 %) na otázku neodpověděli.

### Znalost pojmu kritické myšlení (RWCT)



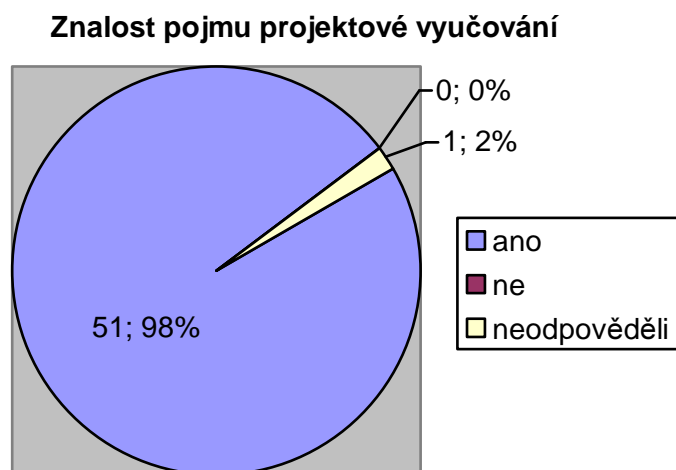
Graf 22: Znalost pojmu kritické myšlení /RWCT/ (v absolutních i relativních hodnotách)

#### Komentář ke grafu č. 22:

Respondenti odpovídali na tuto otázku: *Slyšeli jste již o tzv. kritickém myšlení (RWCT)?* Otázka byla koncipována jako uzavřená s možností volby mezi odpovědí ano a ne.

Kritické myšlení je podle výsledných hodnot obecně známým pojmem. 90 % z dotazovaného vzorku pedagogů zvolilo variantu ano – pojem kritické myšlení tedy dobře znají. Pouze dva dotazovaní (4 %) se s tímto pojmem zatím neseznámili. Tři respondenti (6 %) tuto otázku nechali bez odpovědi.

Stejně jako u předchozích čtyř otázek budou výsledky použity k závěrečnému vyhodnocení výzkumných otázek.



**Graf 23: Znalost pojmu projektové vyučování (v absolutních i relativních hodnotách)**

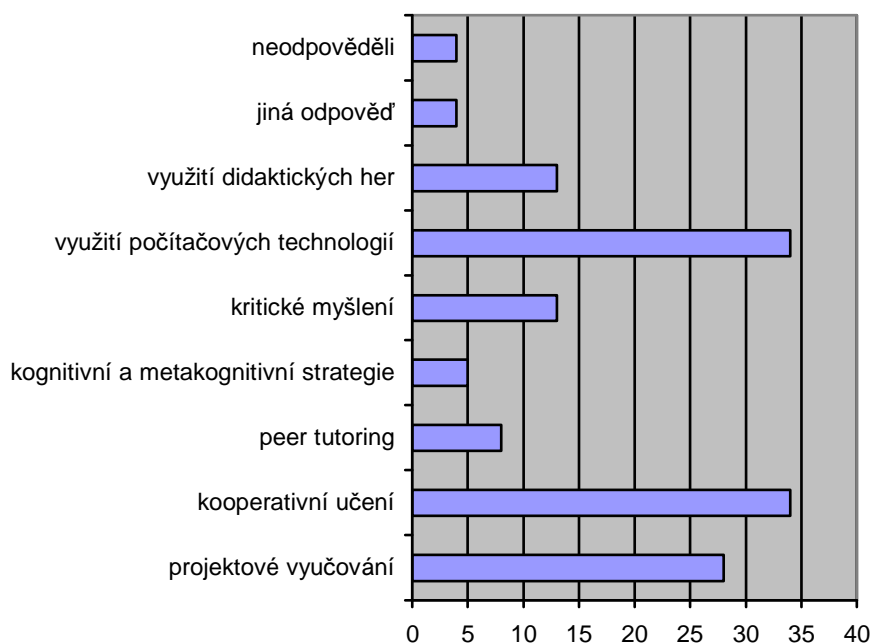
Komentář ke grafu č. 23:

Dotazovaným pedagogům byla zadána otázka: *Setkali jste se v praxi s projektovým vyučováním?* Otázka byla koncipována jako uzavřená s možností volby mezi odpovědí *ano* a *ne*.

Ze všech metod, na něž jsem se v dotazníku zaměřovala, podalo projektové vyučování nejjednoznačnější výsledky. Z grafu č. 23 lze vyčíst, že 98 % respondentů (51 osob) je seznámeno s pojmem projektové vyučování. Žádný z dotazovaných ne zvolil u této otázky variantu *ne* (0 %). Pouze jeden respondent (2 %) na otázku neodpověděl.

Odpovědi respondentů budou stejně jako u několika předcházejících otázek využity při bližší analýze stanovených výzkumných otázek.

### Nejefektivnější výukové metody dle respondentů



**Graf 24: Nejefektivnější výukové metody dle respondentů (v absolutních hodnotách)**

#### Komentář ke grafu č. 24:

Respondentům byla položena následující otázka: *Kterou ze jmenovaných výukových metod považujete za nejefektivnější ve výuce dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?* Dotazovaní mohli při odpovídání volit mezi výše zmíněnými variantami (v grafu č. 24) s možností volby více variant. V tabulce (tab. č. 3) poskytují přehled, kolik variant respondenti označovali:

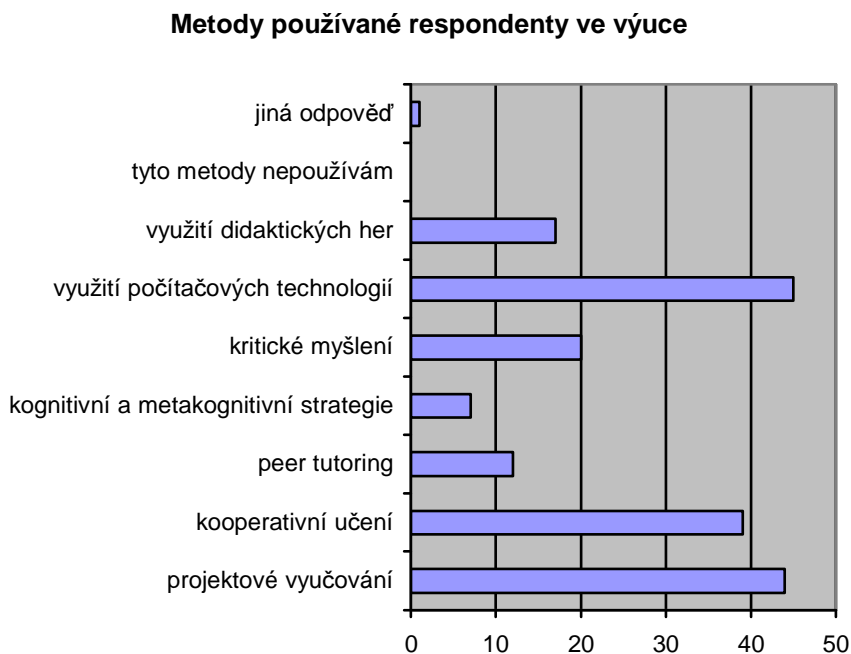
Počet zvolených možností	Počet respondentů	Počet procent
1 až 2	18	34 %
3 až 4	28	54 %
5 až 7	2	4 %
neodpověděli	4	8 %

**tabulka 5: Počet respondenty zvolených možností (ke grafu č. 24)**

Jednoznačně největší podíl získalo kooperativní učení a využití počítačových technologií. Tyto metody označilo shodně 34 pedagogů. Velký podíl je dále znatelný u projektového vyučování. To bylo zařazeno mezi nejefektivnější metody 28 pedagogy. Po třinácti respondentech získalo kritické myšlení a využití didaktických her ve výuce. Peer tutoring označilo pouze 8 dotazovaných a nejméně získaly kognitivní a metakognitivní strategie. Označilo je pouze 5 respondentů. Podle mého názoru je však tento výsledek ovlivněn především mírou znalosti tohoto pojmu. Z otázky číslo 17. můžeme dle grafu

vidět, že s podstatou kognitivních a metakognitivních strategií není seznámeno 48 pedagogů z výzkumného vzorku. Tento fakt jistě ovlivnil posuzování možné efektivity těchto strategií.

Čtyři z respondentů zvolili kromě nabízených variant ještě položku jiná varianta, v níž využili především možnost specifikace podmínek, za kterých jsou podle nich tyto strategie efektivní. Jeden z těchto respondentů uvedl, že je vhodné navázat na ty metody práce, na něž je žák zvyklý z domova. Další 4 dotazovaní ponechali otázku bez odpovědi.



**Graf 25: Metody používané respondenty ve výuce (v absolutních hodnotách)**

Komentář ke grafu č. 25:

Dotazovaní pedagogové zodpovídali tuto otázku: *Kterou z jmenovaných výukových strategií jste někdy použili ve výuce?* Dotazovaní mohli při odpovídání volit mezi výše zmíněnými variantami (v grafu č. 25) s možností volby více variant. V tabulce (tab. č. 4) poskytují přehled, kolik variant respondenti označovali:

Počet zvolených možností	Počet respondentů	Počet procent
2	6	12 %
3 až 4	36	69 %
5 až 7	8	15 %
Neodpověděli	2	4 %

**tabulka 6: Počet respondenty zvolených možností (ke grafu č. 25)**

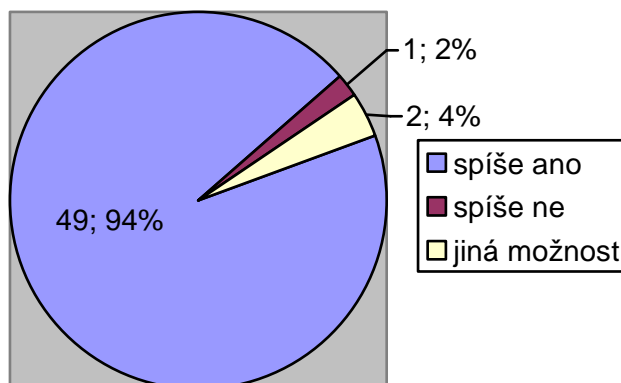
Z odpovědí v dotaznících vyplývá, že u této otázky vybíralo 58 % respondentů více možností, než u otázky, již zobrazuje graf č. 24. 30 % dotazovaných zůstalo u stejného

počtu odpovědí. U všech těchto respondentů se stejným počtem odpovědí u obou zmíněných otázek byly odpovědi zcela totožné. Z toho můžeme usuzovat, že metody, které používají považují též za nejefektivnější a jsou s jejich používáním spokojeni. Méně odpovědí u otázky znázorněné grafem č. 25 (oproti odpovědím u otázky znázorněné grafem č. 24) zaškrtnulo 12 % respondentů.

Nyní se zaměřím na počet procent respondentů, u nichž vychází usuzování o efektivitě všech označených metod z osobní zkušenosti s metodou. 81 % dotazovaných pedagogů zakládá své mínění o efektivitě jednotlivých metod na základě jejich užívání v praxi. Pouze 19 % se o účinnosti metod rozhoduje bez osobní zkušenosti (tzn. alespoň jedna z metod takového respondenta, kterou označil jako efektivní v otázce znázorněné grafem č. 24, nefigurovala potom mezi metodami, jež tento pedagog použil ve výuce – graf č. 25).

Nyní se budu věnovat výsledkům otázky znázorněné v grafu č. 25. Nejpoužívanějšími metodami mezi skupinou respondentů bylo zvoleno projektové vyučování a využívání počítačových technologií ve výuce. Pokud bych opět chtěla srovnávat s předchozí otázkou, týkající se efektivity metod, musela bych konstatovat, že v grafu č. 25 si výrazně polepšilo právě projektové vyučování. Zatímco v otázce efektivity získalo pouze 28 respondentů, v oblasti používanosti bylo označeno 44 respondenty. Využití počítačových technologií zvolilo 45 dotazovaných. Proti grafu č. 24 zde došlo k mírnému propadu u kooperativního učení, které u této otázky získalo 39 respondentů. 20 pedagogů se přihlásilo k používání metod kritického myšlení. Překvapivě pouze 17 respondentů označilo využití didaktické hry. Peer tutoring používá 12 dotázaných pedagogů a 7 jich označilo využití kognitivních a metakognitivních strategií. S odpovědí *nepoužívám žádnou z těchto strategií* se neztotožnil žádný z dotazovaných. Na otázku vůbec neodpověděli 2 respondenti.

**Příznivý dopad aktivizujících metod na žáka se SVP**



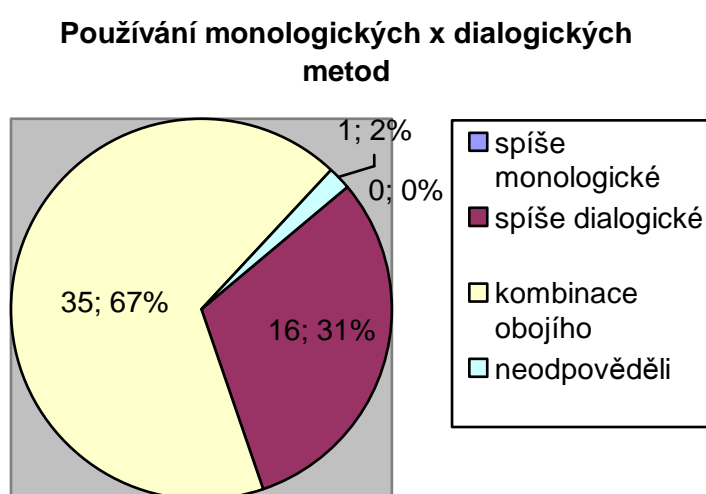
**Graf 26: Příznivý dopad aktivizujících metod na žáka se SVP (v absolutních i relativních hodnotách)**



### Komentář ke grafu č. 26:

Respondentům byla položena tato otázka: *Domníváte se, že užívání výše jmenovaných metod ve výuce v běžné třídě může mít příznivý dopad na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?* Otázka byla postavena jako uzavřená s možností volby mezi odpověďmi *spíše ano, spíše ne, popř. jiná možnost*.

Z grafu č. 26 můžeme vyčíst, že převážná většina respondentů odpověděla na tuto položku kladně. 94 % (49 osob) dotazovaných si myslí, že aktivizující metody mohou příznivě ovlivnit proces vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Jenom jeden z respondentů (2 %) je opačného názoru a tvrdí, že tyto metody nemají na žáka s SVP dopad. Bez odpovědi ponechali otázku 2 dotazovaní (4 %).



**Graf 27: Používání monologických x dialogických metod (v absolutních i relativních hodnotách)**

### Komentář ke grafu č. 27:

Respondentům byla položena následující otázka: *Dáváte ve výuce přednost monologickým nebo dialogickým metodám?* Otázka byla koncipována jako uzavřená s třemi možnostmi odpovědi: *spíše monologickým, spíše dialogickým, kombinuji obojí*.

35 dotazovaných učitelů (67 %) odpovědělo, že *kombinuje oba způsoby*, tedy monologický i dialogický model. 16 (32 %) respondentů dává přednost *dialogickým metodám*. Žádný z pedagogů neuvedl, že dává přednost *metodám monologickým* (0 %). Neodpověděl 1 respondent (2 %). Z těchto výsledků lze usuzovat, že pedagogové upřednostňují moderní metody a neradi užívají dlouhé jednostranně vedené výklady. Snaží se zapojovat své žáky aktivně do procesu výuky.

## 5.7 ROZBOR A VYHODNOCENÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK

Na začátku výzkumného šetření bylo stanoveno několik výzkumných otázek. Cílem této části práce je vyhodnotit odpovědi na tyto otázky prostřednictvím rozboru vyplněných dotazníků. V úvodní části dotazníku jsem respondentům položila několik otázek, které budou nyní sloužit jako kritéria pro vyhodnocování některých výzkumných problémů. Jedná se o otázky týkající se věku, oblasti působení ve školství, roku absolvování VŠ, popř. SŠ apod.

### 1. výzkumná otázka

- **Mají respondenti skutečně ty odborné kompetence, které by měli jako integrativní pedagogové mít? (Tzn. jsou schopni individualizovat výukové cíle, metody a postupy, používat nové způsoby hodnocení a aktivizující výukové metody? Používají kooperativní a projektovou výuku?)**

K vyhodnocení této výzkumné otázky budeme posuzovat dotazníkové otázky, které jsou blíže rozebírány v grafech č.: 8, 9, 11, 12, 13, 14,15,16,17,18,19, 21 a 23.

Otázka s otevřenou odpovědí A (*Práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje od Vás, jako pedagogického pracovníka, zvýšené nároky na přípravu výuky. Jmenujte prosím některé oblasti, na které se budete muset více zaměřit.*) potvrzuje, že dotazovaní pedagogové jsou si vědomi oblastí, na něž je třeba se více zaměřit při práci s žákem s SVP. Sami jmenovali například oblasti metod práce, způsobů hodnocení, větší diferencovanosti výuky, motivace žáků apod.

V otázce řešené v grafu č. 13 (*Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v současné době učíte?*) jsem zjišťovala, kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami respondenti v současné době vyučují. Většina respondentů (30 osob) učí 2 – 10 žáků s SVP. Příjemně mě překvapilo, že 9 respondentů učí více než 10 takových žáků. Asi polovina z těchto respondentů odpověděla na tuto otázku dokonce velmi vysokým číslem, takže je patrné, že tito pedagogové uznávají inkluzivní hledisko a u všech svých žáků připouštějí speciální vzdělávací potřeby.

Otázky řešené v grafu č. 15 (*Setkali jste se během Vaší pedagogické praxe s informacemi o alternativních způsobech hodnocení?*) a 16 (*Zaškrtněte ta hodnocení, která používáte.*) se blíže zaměřují na alternativní způsoby hodnocení. 71 % pedagogů uvedlo, že alternativní způsoby hodnocení zná a běžně je používá. Za nejpoužívanější způsob alternativního hodnocení bylo označeno sebehodnocení žáků, které používá 39 dotázaných

z celkového počtu 52 respondentů. Dále je také významné slovní hodnocení, které užívá 36 pedagogů.

Otázky řešené v grafech č. 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25 a 26 zkoumají bližší postoje dotazovaných pedagogů k jednotlivým výukovým metodám, jimiž se tato práce zabývá. Otázka u grafu č.17 je obecnější, jejím úkolem je zjistit, zda respondenti vědí něco o pojmu aktivizační výukové metody. 35 % dotázaných odpovědělo, že aktivizační metody zná a používá je běžně. Dalších 54 % je taktéž s pojmem seznámeno a občas tyto metody používá. Celkem tedy 89 % dotázaných učitel zařazuje aktivizační metody do své výuky.

Následující otázky (grafy č. 18 – 23) se zabývají jednotlivými metodami. Celkem 94 % dotázaných alespoň někdy zařadí do vyučování didaktickou hru. Pojem kooperativní učení zná 90 % respondentů. S pojmem kritické myšlení je seznámeno taktéž 90 % učitelů. O projektovém vyučování slyšelo dokonce 98 % pedagogů. O něco méně je známá metoda zvaná vrstevnické vyučování (peer tutoring). Tuto techniku zná 58 %. Kognitivní a metakognitivní strategie během své praxe poznalo 48 % dotázaných.

Otázka rozebíraná v grafu č. 25 vyhodnocuje nejpoužívanější z metod výuky sledovaných touto prací. Nejčastěji používanou metodou v praxi je podle výzkumného vzorku využívání počítačových technologií, které označilo 45 pedagogů z 52. Na druhém místě je potom projektové vyučování, používá ho 44 respondentů. Dále je hojně využívané kooperativní vyučování. Zvolilo ho celkem 39 učitelů.

Poslední sledovaná otázka (graf č. 26) ozřejmuje, zda respondenti dávají přednost monologickému či dialogickému pojetí výuky. 31 % dotázaných dává přednost dialogickým metodám. 67 % kombinuje obě varianty.

#### Vyhodnocení výzkumné otázky č. 1:

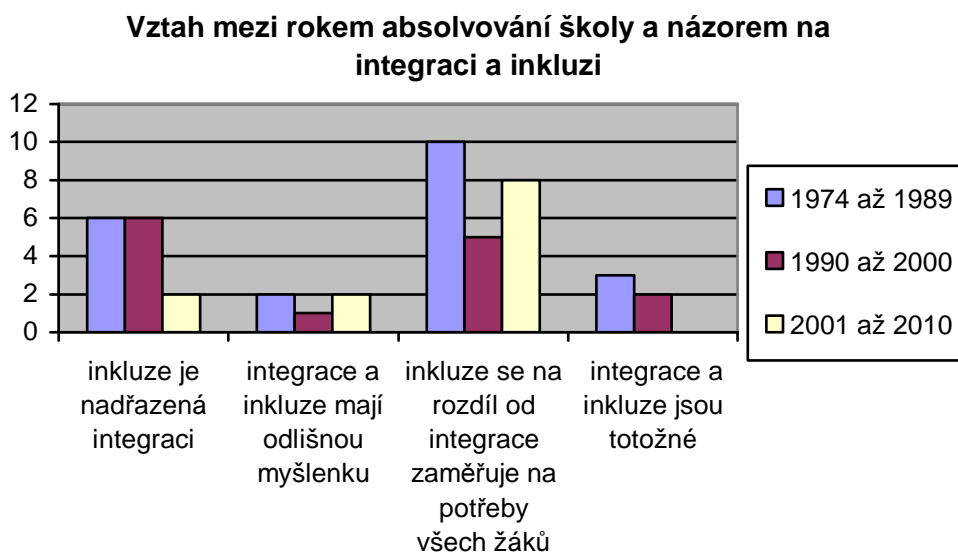
Z výše uvedených výsledků dotazníkového šetření plyne, že výzkumný vzorek pedagogů převážně odpovídá modelu integrativního pedagoga se všemi kompetencemi, které by měl vykazovat.

#### 2. výzkumná otázka

- **Má rok ukončení přípravy na povolání vliv na to, jak respondenti nahlíží na proces integrace?**

Nejprve se budu zabývat otázkou vyhodnocovanou v grafu č. 6 (*Cítíte nějaký významový posun mezi termíny integrace a inkluze?*). V následujícím grafu (č. 28) se bude porovnávat, jak nahlíží na vztah integrace a inkluze jednotlivé skupiny respondentů. Tyto

skupiny jsem rozdělila dle roku, v němž absolvovali VŠ, případně SŠ. Snažíme se zjistit, zda doba, v níž byl dotazovaný pedagog vzděláván, ovlivňuje jeho názory na tuto problematiku.



**Graf 28: Vztah mezi rokem absolvování školy a názorem na integraci a inkluzi (v absolutních hodnotách)**

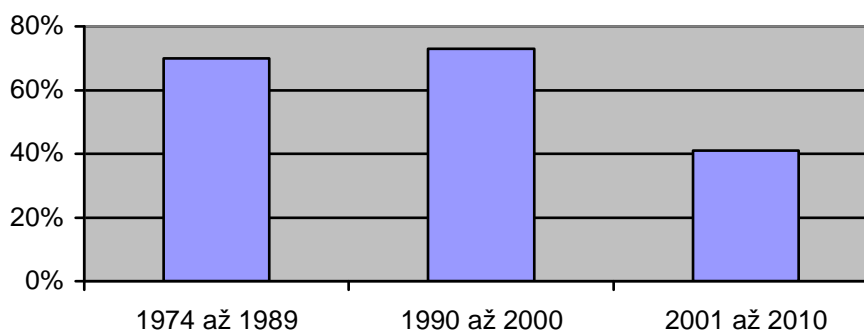
Z grafu č. 28 můžeme vyčíst toto: skupina absolventů z let 1974 až 1989 nejčastěji odpovídala, že mezi integrací a inkluzí spatřují základní rozdíl v tom, že *inkluze se na rozdíl od integrace zaměřuje na potřeby nejen žáků integrovaných, ale na potřeby každého dítěte*. Stejný názor převládá i ve skupině, jejíž členové dokončili školu mezi lety 2001 a 2010. Třetí skupina, absolvující v letech 1990 až 2000 nejčastěji odpovídala, že *inkluze je nadřazena integraci*. Lze tedy říci, že v tomto bodě rok absolvování nijak výrazně neovlivnil náhled dotazovaných pedagogů na proces integrace a inkluze.

Na celou věc je ovšem možné se podívat ještě z opačné strany. Ráda bych zde posoudila také tu skupinu respondentů, jež na otázku v dotazníku odpověděla, že *integraci a inkluzi považuje jako totožné*. Tento názor, který je možné označit v souladu s odbornou literaturou (Lechta, 2010) za nepřesný, vyjádřilo celkem 5 respondentů z 52. Z nich tři spadají do skupiny absolventů z let 1974 – 1989. Další dva respondenti patří do skupiny druhé, absolvovali krátce po roce 1989. Díky těmto faktům bychom mohli usuzovat, že v tomto názoru byli tito respondenti ovlivněni dobou, v níž studovali. Předrevoluční absolventi a také ti, kteří školu dokončili v letech následujících po revoluci mohli být ovlivněni pedagogikou, která v té době nevykazovala integrační snahy. Tento úsudek bych ráda podpořila i tím, že ve skupině nejmladších absolventů z let 2001 až 2010 se taková odpověď neobjevila. Je tedy možno říci, že pedagogické vzdělání částečně ovlivňuje postoj

pedagoga k integraci a prostřednictvím působení demokratických principů ve školství je možné zamezit šíření protiintegračních snah.

Kromě otázky z grafu č. 6 můžeme do posuzování vlivu roku ukončení VŠ (resp. SŠ) na názor na integraci zapojit otázku řešenou v grafu č. 7. V té jsou respondenti přímo dotazováni, zda byli podle svého názoru dostatečně připraveni na práci s dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami během svých studií. Respondenti byli převážně skeptičtí, 31 % se vyjádřilo, že *nikoli*. Dalších 29 % označilo možnost *spíše ne*. Následující graf č. 29 ukazuje, kolik procent respondentů ze sledovaných skupin (rozdělených dle roků ukončení školy) odpovědělo *ne*, popř. *spíše ne*.

**Záporné odpovědi z grafu č. 7 dle roku ukončení  
přípravy na povolání**



**Graf 29: Záporné odpovědi z grafu č. 7 dle roku ukončení přípravy na povolání (v relativních hodnotách)**

Z předložených údajů plyne, že u absolventů z prvních dvou skupin je podíl záporných odpovědí mnohem vyšší, než u kategorie 2001 až 2010. Z toho lze usoudit, že současní mladí pedagogové, kteří nedávno ukončili své vzdělání, jsou více spokojeni s přípravou na integrativní pedagogiku, než předchozí generace studentů.

#### Vyhodnocení výzkumné otázky č. 2:

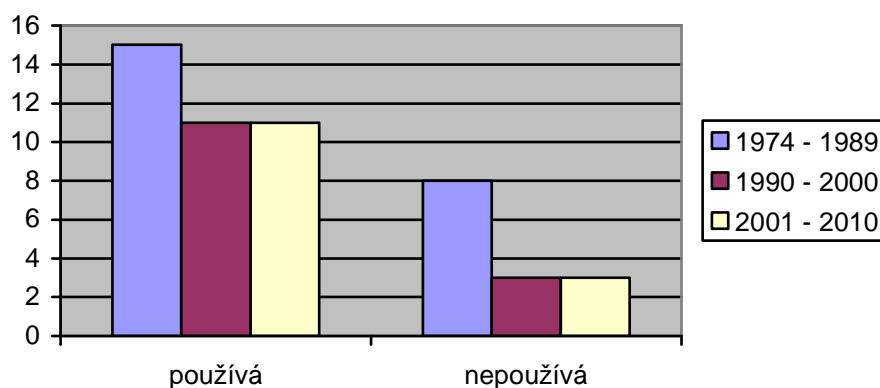
Vzhledem k výše uvedeným faktům můžeme říci, že doba, v níž respondenti ukončili VŠ, případně SŠ částečně ovlivňuje jejich názor na integraci.

#### Výzkumná otázka č. 3 a):

- **Má rok ukončení přípravy na povolání vliv na to, jak respondenti nahlíží na používání alternativních způsobů hodnocení?**

K problematice týkající se alternativních způsobů hodnocení se vztahuje otázka související s grafem č. 15. Výsledky této otázky říkají, že 71 % dotázaných pedagogů tyto způsoby hodnocení běžně používá. Dalších 25 % je s těmito způsoby seznámeno, ovšem zatím je ve výuce nepoužívá. Alternativní hodnocení neznají pouze 4 % respondentů. Zbývající procenta tvoří ti, kteří na otázku neodpověděli. V grafu č. 30 naznačíme vztah roku ukončení přípravy na povolání k problematice alternativního hodnocení.

**Používanost alternativních způsobů hodnocení dle roku ukončení přípravy na povolání**



**Graf 30: Používanost alternativních způsobů hodnocení dle roku ukončení přípravy na povolání (v absolutních hodnotách)**

Z grafu č. 30 lze vyčíst, že ve všech skupinách převažují pedagogové, kteří alternativní způsoby hodnocení používají. Ve skupině číslo jedna (1974 – 1989) se 65 % ze všech respondentů této skupiny vyjádřilo, že alternativní způsoby hodnocení používá. Ve druhé (1990 – 2000) a třetí skupině (2001 – 2010) používá tyto metody shodně 79 % respondentů daných skupin.

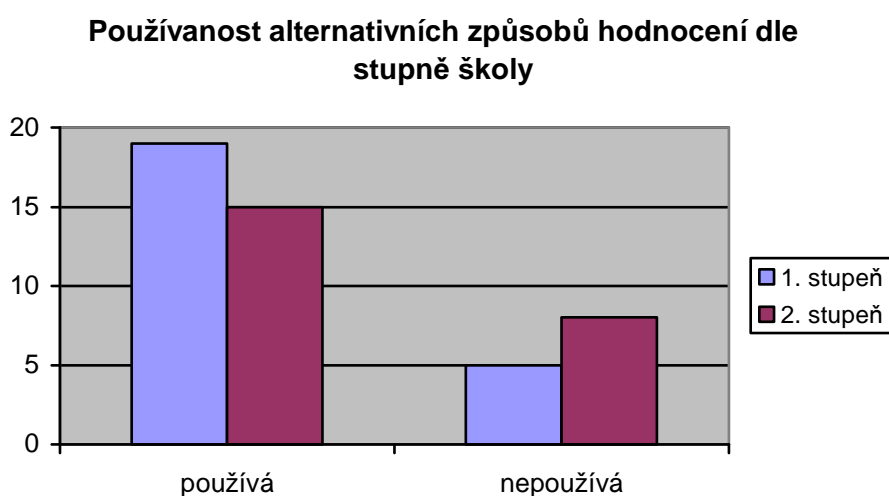
#### Vyhodnocení výzkumné otázky č. 3 a):

Je tedy možné konstatovat, že rok absolvování školy částečně ovlivňuje výběr způsobů hodnocení. Respondenti, kteří ukončili školu po roce 1989, vykazují o něco větší pochopení pro moderní metody hodnocení než skupina absolvující v letech 1974 - 1989. Je ale třeba také dodat, že přístup k této problematice plně záleží především na zaměření a profesních a osobnostních kvalitách pedagoga.

### Výzkumná otázka č. 3 b):

- **Jsou v praxi alternativní způsoby hodnocení užívány častěji na prvním, nebo na druhém stupni?**

K vyhodnocení tohoto výzkumného problému opět využijeme odpovědí na otázku řešenou v grafu č. 15. U této otázky nás bude zajímat opět používání alternativních způsobů hodnocení, ale tentokrát v závislosti na oblasti působení daného pedagoga (1. nebo 2. stupeň). Z celkového počtu 52 pedagogů působí 46 % na 1. stupni. Dalších 44 % je zaměstnáno na 2. stupni. Respondenti, tvořící zbylá procenta, označili jinou pozici ve školství, popř. na otázku neodpověděli. Následující graf č. 31 přiblíží rozdělení používání alternativních výukových metod v závislosti na stupni působení.



**Graf 31: Používanost alternativních způsobů hodnocení dle stupně školy (v absolutních hodnotách)**

Graf č. 31 ukazuje, že 79 % pedagogů 1. stupně běžně používá alternativní způsoby hodnocení. Naproti tomu u pedagogů druhého stupně jsou tyto způsoby hodnocení užívány pouze u 65 % dotazovaných.

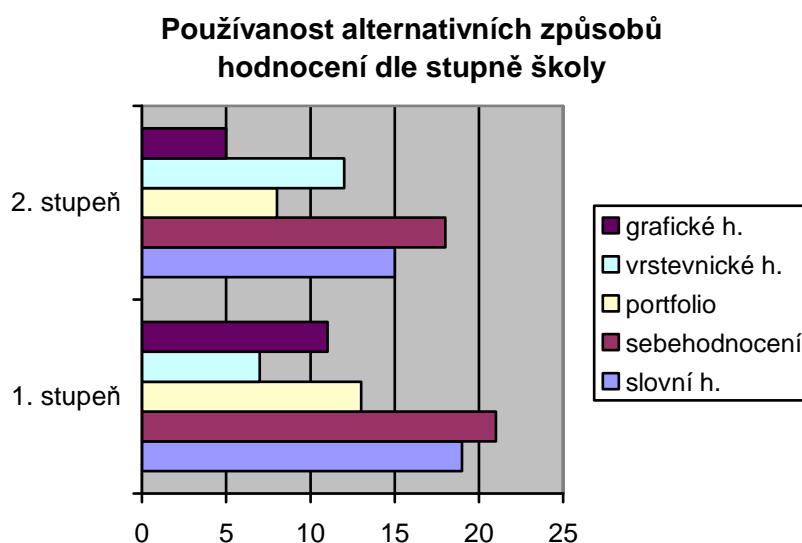
### Vyhodnocení výzkumné otázky 3 b):

Podle výsledků výše uvedeného grafu (č. 31) lze říci, že ve výzkumném vzorku používají pedagogové 1. stupně alternativní způsoby hodnocení mnohem častěji, než učitelé z 2. stupně. To samozřejmě vyplývá už z toho, že na 1. stupni se do hodnocení promítají prvky hravosti a snahy žáky zaujmout. Pedagogové 2. stupně mají zřejmě pocit, že starší žáci už o kreativitu nejeví zájem, a proto často od moderních způsobů hodnocení upouštějí. Podle mého názoru však alternativní způsoby hodnocení vhodně oživují výuku a v mnohých aspektech jsou mnohem promyšlenější, než klasické známkování. Myslím si, že právě starší žáci ocení kvalitnější zpětnou vazbu a možnost sledování vlastního pokroku.

### Výzkumná otázka 3 c):

- **Který ze zkoumaných alternativních způsobů hodnocení je mezi respondenty nejpoužívanější na 1. a na 2. stupni?**

V následujícím grafu č. 32 bude znázorněna používanost konkrétních alternativních způsobů hodnocení podle stupně školy, na němž respondenti působí (využity byly odpovědi na otázku týkající se stupně působení /graf č. 5/ a obecné používanosti alternativních způsobů hodnocení /graf č. 16/).



**Graf 32: Používanost alternativních způsobů hodnocení dle stupně školy (v absolutních hodnotách)**

Z grafu č. 32 vyplývá, že v rámci výzkumného vzorku se grafické hodnocení používá častěji na 1. stupni. To je dáno už zaměřením grafického hodnocení, které je pro mladší žáky srozumitelnější. Také hodnocení pomocí portfolio je používanější u prvostupňových pedagogů. Naopak vrstevnické hodnocení označilo více pedagogů 2. stupně, neboť u starších žáků je možné ho účelněji využít. Sebehodnocení kupodivu používá o něco více respondentů učících na 1. stupni. Vzhledem k tvořivé povaze tohoto způsobu hodnocení by se dalo očekávat, že bude spíše zařazováno do systému hodnocení u starších žáků. Nicméně výsledky u výzkumného vzorku v této práci vykazují opačnou tendenci. Slovní hodnocení se mezi respondenty používá více u těch, kteří pracují na 1. stupni. Je to pochopitelné, neboť třídní učitel prvního stupně je zpravidla schopen podrobněji postihnout celistvý vývoj žáka. Tráví totiž s žáky mnohem více času než pedagogové na 2. stupni. A právě za takových podmínek je slovní hodnocení nejúčinnější.



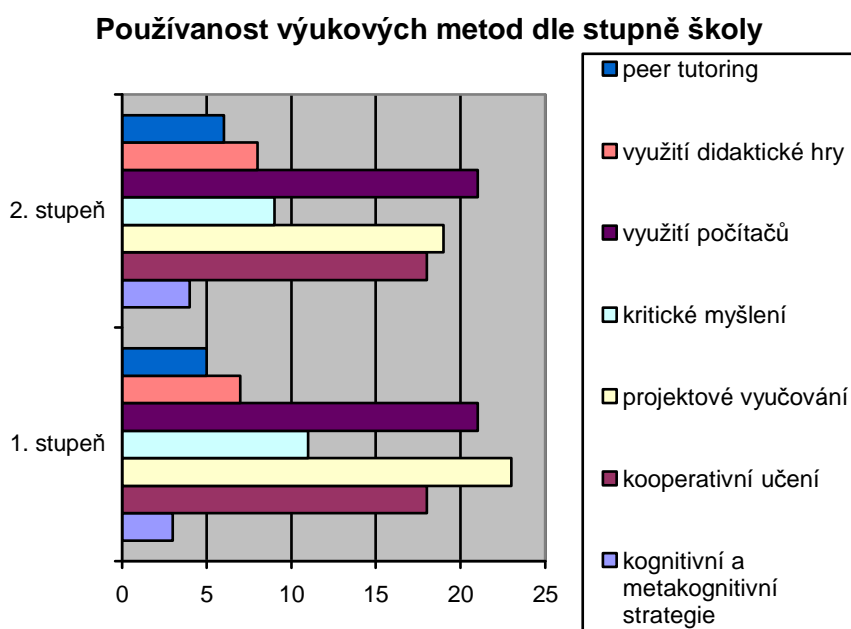
#### Vyhodnocení výzkumné otázky 3 c):

Za nejpoužívanější metodu označili pedagogové 1. i 2. stupně sebehodnocení žáka. Tento postoj tedy souhlasí s celkovými výsledky o nejpoužívanější metodě (viz výsledky otázky znázorněné grafem č. 16). Avšak celkově mohu říci, že výsledky této výzkumné otázky prokázaly, že se používanost jednotlivých metod na prvním a na druhém stupni liší.

#### Výzkumná otázka 4 a):

- **Která ze zkoumaných výukových metod je nejpoužívanější mezi pedagogy 1. a 2. stupně?**

Následující graf č. 33 osvětluje danou problematiku.



**Graf 33: Používanost výukových metod dle stupně školy (v absolutních hodnotách)**

Z grafu č. 33 lze poznat, že jednotlivé moderní výukové metody mají podobné zastoupení u respondentů 1. i 2. stupně. O něco více se využívají didaktické hry a peer tutoring na 2. stupni ZŠ a naopak metody kritického myšlení a projektové vyučování zase na 1. stupni. U využívání počítačových technologií, kognitivních a metakognitivních strategií a kooperativního hodnocení je možné hovořit o téměř totožných výsledcích pro oba stupně.

#### Vyhodnocení výzkumné otázky 4 a):

Odpovědi neprokázaly, že by se výběr výukových metod jednoznačně profiloval podle stupně, na němž bude metoda použita. Nejpoužívanější metodou u dotazovaných pedagogů

1. stupně byla vyhodnocena metoda projektového vyučování. Na 2. stupni označilo nejvíce respondentů variantu využití počítačových technologií.

#### **Výzkumná otázka 4 b):**

- **Která ze zkoumaných metod je podle respondentů nejefektivnější?**

Vyhodnocení této výzkumné otázky se bude opírat o graf č. 24.

Za nejefektivnější metodu respondenti označili kooperativní učení a využití počítačových technologií. Obě metody byly označeny 34 dotazovanými pedagogy. Další velmi často jmenovanou metodou je projektové vyučování, které používá 28 respondentů.

#### **Výzkumná otázka 4 c):**

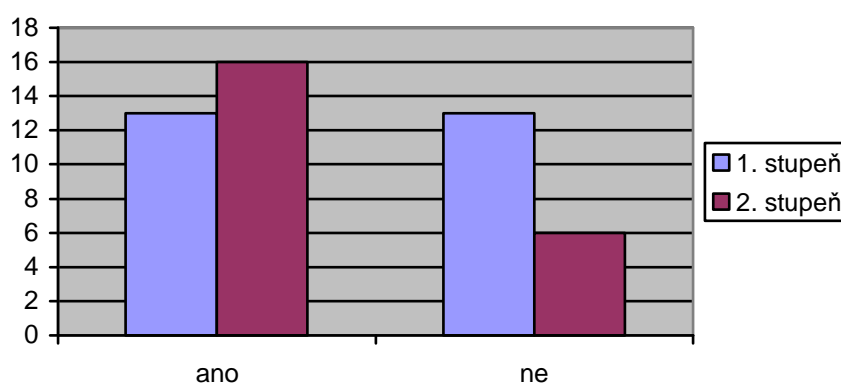
- **Jak se mění znalost podstaty pojmu peer tutoring u pedagogů 1. a 2. stupně?**

Původně zde měly být rozebrány všechny výukové metody, které tato práce zkoumá. Nakonec jsem se rozhodla, že zde uvedu rozbor pouze jedné z metod, té z výzkumného hlediska nejzajímavější – metodu vrstevnické podpory.

Výsledky otázky znázorněné grafem č. 20 dopadly následovně: 58 % respondentů (21 osob) uvedlo, že metodu zná. 40 % pedagogů (30 osob) se s metodou zatím neseťkalo. Pouze 1 respondent neodpověděl (2 %).

V grafu, který následuje (graf. č. 34), uvádím výsledky odpovědi na stejnou otázku, ovšem dle příslušnosti respondentů k 1. nebo 2. stupni.

**Znalost pojmu vrstevnická podpora (peer tutoring) dle stupně školy**



**Graf 34: Znalost pojmu vrstevnická podpora (peer tutoring support) dle stupně školy (v absolutních hodnotách)**

Vyhodnocení otázky 4 c):

Podle výsledků je možné konstatovat, že u pedagogů 1. stupně je znalost, popř. neznalost pojmu vrstevnická podpora takřka vyrovnaný. Naproti tomu u učitelů 2. stupně lze pozorovat, že mnohem větší podíl respondentů je s pojmem seznámen.

## Závěr

Na integraci se v současnosti nahlíží jako na proces, který zajišťuje rovnost příležitostí pro všechny. Tato práce je zaměřena především na rovnost příležitostí v oblasti vzdělávání, neboť se zaměřuje na žáky základních škol. S tím samozřejmě souvisí i zrovnoprávnění v sociálním začlenění a i v dalších oblastech lidského života. Je důležité si uvědomit, že možnost vzdělávání žáka s postižením v běžných třídách přináší pozitiva nejenom pro integrovaného jedince, ale i pro celý žakovský kolektiv.

Integrace je založena na principu individualizace. Je samozřejmé, že pro účinné dodržování tohoto principu je nutné zvolit vhodné výukové postupy. K zajištění diferencovaných výukových cílů nemůže dojít, pokud učitel volí pouze formu frontální výuky. Existuje však mnoho postupů, které individuální přístup umožňují. Mezi takové efektivní metody se řadí například kooperativní učení, projektová výuka, kritické myšlení a další strategie, jimiž se zabývala tato práce. Tyto komplexní metody umožní pedagogovi reflektovat aktuální úroveň vědomostí a dovedností každého žáka. Kromě přizpůsobení výukových metod je důležité nezapomínat ani na změnu způsobů hodnocení. Využití slovního hodnocení a dalších možností v oblasti alternativních typů hodnocení umožňuje jemnější postižení pokroku žáka v jednotlivých oblastech vzdělání a lépe motivuje jedince k vyšším výkonům, neboť neprobíhá kompetice s žáky s odlišnými vzdělávacími předpoklady. Jedinec zde soutěží pouze sám se sebou, což umožňuje mimo jiné účinně zlepšovat sebepojetí integrovaných žáků.

V praktické části této práce jsem zjišťovala, zda sledovaný vzorek pedagogů odpovídá svými profesionálními dovednostmi a osobnostními vlastnostmi požadavkům kladeným na integrativního pedagoga. Samozřejmě nelze požadovat od pedagogů v běžném školství, aby měli vědomosti ze speciální pedagogiky v rozsahu absolventa přímo tohoto oboru. Avšak s potěšením mohu říci, že vybraný vzorek respondentů vykazoval přesvědčivě ty znaky, na něž je u pedagogů pracujících s integrovanými žáky kladen důraz především. Respondenti se většinou vyjadřovali, že příprava na práci s integrovanými žáky během jejich studia na VŠ nebyla dostačující. Přesto je však z jejich současných kompetencí vidět, že se žákům s SVP snaží účinně pomáhat.

Na první pohled by se mohlo zdát, že používání výše zmiňovaných výukových metod může být v mnoha směrech náročné. Pokud však pedagog uváží, že prostřednictvím aktivizujících strategií může zajistit vyšší motivovanost a zaujetí u svých žáků, pak se alespoň občasné zařazování těchto metod se do výuky více než vyplatí. Ze svých zkušeností mohu aktivizující metody vyučujícím vřele doporučit.

## **Shrnutí**

Cílem bakalářské práce bylo zmapovat problematiku vybraných výukových metod používaných při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v procesu integrace. Práce poskytuje teoretický základ k danému tématu v první části a v druhé, prakticky zaměřené části osvětluje prostřednictvím výzkumného šetření vztah pedagogů k těmto moderním výukovým metodám i k samotné integraci. Výsledky tohoto výzkumu ukazují, že vzorek respondentů má k integraci převážně pozitivní vztah a dle stanovených kritérií je můžeme povětšinou považovat za pedagogy zodpovědně dodržující zásady integrativní pedagogiky. Odpovědi respondentů také potvrzují, že doba, v níž pedagogové absolvovali VŠ (popř. SŠ), částečně ovlivňuje jejich názory na integraci a také na moderní výukové metody. Dále je v práci hodnocen vliv stupně, na němž pedagog působí (1. nebo 2. stupeň) na používanost alternativních způsobů hodnocení a vybraných aktivizujících výukových metod.

## **Summary**

The goal of the bachelor's thesis was to map the issue of selected teaching methods used in education of students with special educational needs in the integration process. The thesis provides theoretical base for the given subject in the first part, and in the second, practically oriented part, shows teachers' stance towards modern educational methods and integration itself through research survey. The results of the survey show that the sample of respondents has mostly positive stance towards integration, and according to established criteria we can mostly consider them educators responsibly abiding by the principles of integrative pedagogy. The answers of the respondents also confirm that the time when the educators graduated from university partially influences their opinions on both integration and modern teaching methods. The thesis also evaluates the influence of level of teacher's activity (first or second elementary school level) on usage of alternative grading methods and activating teaching methods.

## Seznam použité literatury

1. BARTOŇOVÁ, M.; VÍTKOVÁ, M. a kol. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.* 1. vyd. Brno: Paido 2008. ISBN 978-80-7315-170-6.
2. ČAPEK, R. *Odměny a tresty ve školní praxi.* 1. vyd. Praha : Grada Publishing 2008. ISBN 978-80-247-1718-0.
3. FENSTERMACHER, D. G.; SOLTIS, F. J. *Vyučovací styly učitelů.* 1. vyd. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-471-7.
4. GRECMANOVÁ, H.; URBANOVSKÁ E. *Aktivizační metody ve výuce, prostředek ŠVP.* 1. vyd. Olomouc: Hanex 2007. ISBN 80-85783-73-8.
5. HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika.* 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství České republiky 2005. ISBN 80-86856-05-4.
6. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe.* 1. vyd. Praha: Grada publishing, a.s. 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
7. KALHOUS, Z.; OBST, O. *Školní didaktika.* 2. vyd. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.
8. KAPRÁLEK, K.; BĚLECKÝ, Z. *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program.* 1. vyd. Praha: Portál 2004. ISBN 80-7178-887-2.
9. KASÍKOVÁ, H. *Učíme (se) spolupráci spoluprací.* 1. vyd. Kladno: AISIS 2005. ISBN: 80-239-4668-4.
10. KLIMEŠ, L. *Slovník cizích slov.* 5. přeprac. a dopl. vyd. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství 1994. ISBN 80-04-26059-4.
11. KLOOSTER, D. Co je kritické myšlení? in: *Čítanka pro přemýšlivé učitelky a učitele.* 1. vyd. Praha: Kritické myšlení o.s. 2007.
12. KOLÁŘ, Z.; ŠIKULOVÁ, R. *Vyučování jako dialog.* 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. 2007. ISBN 978-80-247-1541-4.
13. KOŠTÁLOVÁ, H.; MIKOVÁ Š.; STANG, J. *Školní hodnocení žáků a studentů se zaměřením na slovní hodnocení.* 1. vyd. Praha: Portál 2008. ISBN 978-80-7367-314-7.
14. KOTRBA, Z.; LACINA L. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* Brno: Barrister & Principal 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
15. KUDLÁČKOVÁ, B. Antropologická východiska přístupů k lidem s postižením v evropském kontextu (od represe po inkluzi). In: LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* 1. vyd. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
16. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele. Cesty k lepšímu vyučování.* 1. vyd. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-022-7.

17. LANG, G., BERBERICHOVÁ, CH. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-144-4.
18. LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
19. LEONHARDT, A. Srovnání konceptů inkluzivní pedagogiky v různých zemích. In: LECHTA, V. *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.
20. LERNER, I. J. *Didaktické základy metod výuky*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství 1986. ISBN 14-485-86.
21. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA J. *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole*. 1. vyd. Praha: Portál 1999. ISBN 80-7178-205-X
22. LOKŠOVÁ, I.; LOKŠA J. *Tvořivé vyučování*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing a.s. 2003. ISBN 80-247-0374-2.
23. MÁLKOVÁ, G. *Zprostředkované učení. Jak učit žáky myslet a učit se*. 1. vyd. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-585-1.
24. MAŇÁK, J. *Nárys didaktiky*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita 1990. ISBN 80-210-1124-6.
25. MAŇÁK, J.; ŠVEC V. *Výukové metody*. Brno: Paido 2003. ISBN 80-7315-039-5.
26. MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. 1. vyd. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-246-7.
27. MICHALÍK, J. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: UP 2000. ISBN 80-244-0077-4.
28. NOVÁK, J. *Využití výpočetní techniky pro zdravotně postižené*. Brno: Paido 1997. ISBN 80-85931-44-3.
29. PETTY, G. *Moderní vyučování*. Praha: Portál 1996. ISBN 80-7178-070-7.
30. PIŠLOVÁ, S. *Jazykové hry*. 2. vyd. Praha: Fortuna 2008. ISBN 978-80-7373-025-3.
31. PRŮCHA, J. *Alternativní školy*. Hradec Králové: Gaudeamus 1994. ISBN 20-7041-972-5.
32. PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 4. vydání. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-503-5.
33. PRŮCHA, J.; WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál 1995. ISBN 80-7178-029-4.
34. SCHOPLER, E.; REICHLER, R. J.; LANSINGOVÁ, M. *Strategie a metody výuky dětí s artismem a dalšími vývojovými poruchami*. 1. vyd. Praha: Portál 1998. ISBN 80-7178-199-1.

35. SITNÁ, D. *Metody aktivního vyučování. Spolupráce žáků ve skupinách*. 1. vyd. Praha: Portál 2009. ISBN 978-80-7367-246-1.
36. TITZL, B. *Postižený člověk ve společnosti: hledání počátků*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1998. ISBN 80-86039-30-7.
37. VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého 2003. ISBN 80-244-0698-5.
38. VÍTKOVÁ, M. *Integrativní speciální pedagogika*. 1. vyd. Brno: Paido 2004. ISBN 80-7315-071-9.
39. ZELINKOVÁ, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 2. vyd. Praha: Portál 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.
40. ŽÁČKOVÁ, H; JUCOVIČOVÁ, D. *Metody hodnocení a tolerance dětí s SPU*. 6. rozš. vyd. Praha : D&H 2001. ISBN 80-903579-4-6.



## Internetové zdroje

1. ABRAMČUK, F. *Asistent pedagoga: mapování podmínek fungování* [online] Rytmus o.s. [cit. 2011-03-01]. Dostupné na WWW: <[http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni\\_vzdelavani/odborn\\_e\\_texty/asistent\\_pedagoga.pdf](http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborn_e_texty/asistent_pedagoga.pdf)>.
2. BOOTH, T., AINSCOW, M. *Index inkluze* [online] 1. vydání. Rytmus o.s. 2007 [cit. 2011-03-01]. Dostupné na WWW: <[http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni\\_vzdelavani/odborn\\_e\\_texty/index\\_inkluze.pdf](http://www.rytmus.org/rytmus/sites/File/documents/inkluzivni_vzdelavani/odborn_e_texty/index_inkluze.pdf)>.
3. *Hodnocení pro učení a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami* [online] European Agency for Development in Special Needs Education [cit. 2011-03-01]. Dostupné na WWW: <[http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-materials/assessment-for-learning/assessment\\_for\\_learning\\_cs.pdf](http://www.european-agency.org/publications/flyers/assessment-materials/assessment-for-learning/assessment_for_learning_cs.pdf)>.
4. POKORNÁ, V. *O metodě* [online] Programy rozvoje osobnosti [cit. 2011-03-01]. Dostupné na WWW: <<http://www.ucime-se-ucit.cz/o-metode/>>.
5. RYBOVÁ, L., JEŠINA, O. *Využití peer tutoringů v prostředí školní tělesné výchovy*. [online]. Časopis APA. Univerzita Palackého v Olomouci. [cit. 2011-03-10]. Dostupné na WWW: <[http://www.apa.upol.cz/web/images/stories/casopis/01/Vyuziti\\_peer\\_tutoringu1.pdf](http://www.apa.upol.cz/web/images/stories/casopis/01/Vyuziti_peer_tutoringu1.pdf)>.
6. *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. UNESCO. 2004. [cit. 2011-03-02]. Dostupné na WWW: <[http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF)>.
7. TŮMA, R., KAPAVÍK, R. *Claudius (41-54)* [online] Antika. 2004-09-07 [cit. 2011-03-02] Dostupné na WWW: <<http://antika.avonet.cz/article.php?ID=1456>>.
8. *Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. MŠMT ČR. [cit. 2011-03-03]. Dostupné na WWW: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf)>.
9. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* [online]. MŠMT ČR. [cit. 2011-03-09]. Dostupné na WWW: <[http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020\\_05.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/soubory/sb020_05.pdf)>.
10. *Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. [online] MŠMT ČR. [cit. 2011-03-02]. Dostupné na WWW: <<http://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>>.

## Seznam tabulek

tabulka 1: Srovnání konceptů <i>hodnocení pro učení a hodnocení učení</i> (European Agency for Development in Special Needs Education, 2011).....	26
tabulka 2: Srovnání klasických a aktivizačních metod výuky. (Kotrba, Lacina, 2007) .....	35
tabulka 3: Počet respondenty zvolených možností (ke grafu č. 14) .....	62
tabulka 4: Počet respondenty zvolených možností (ke grafu č. 16) .....	64
tabulka 5: Počet respondenty zvolených možností (ke grafu č. 24) .....	70
tabulka 6: Počet respondenty zvolených možností (ke grafu č. 25) .....	71

## Seznam grafů

Graf 1: Pohlaví respondentů (v absolutních i relativních hodnotách) .....	52
Graf 2: Věk respondentů (v absolutních i relativních hodnotách).....	53
Graf 3: Rok absolvování VŠ, popř. SŠ (v absolutních i relativních hodnotách) .....	53
Graf 4: Typ absolvované školy (v absolutních i relativních hodnotách).....	54
Graf 5: Oblast působení respondentů (v absolutních i relativních hodnotách).....	55
Graf 6: Rozdíl mezi integrací a inkluzí (v absolutních i relativních hodnotách).....	55
Graf 7: Dostatečná informovanost o práci s dětmi s SVP před nástupem do praxe (v absolutních hodnotách) .....	56
Graf 8: Vyhovující podmínky v ČR pro integraci - bezbariérovost budov, vybavenost škol... (v absolutních hodnotách) .....	57
Graf 9: Dostatečná připravenost učitelů v ČR na integraci (v absolutních hodnotách) .....	58
Graf 10: Vyhovující legislativní zabezpečení integrace v ČR (v absolutních hodnotách) .....	58
Graf 11: Spokojenost s podmínkami pro integraci ve škole (v absolutních hodnotách) .....	59
Graf 12: Přínos asistenta pedagoga (v absolutních hodnotách) .....	60
Graf 13: Počet vyučovaných žáků s SVP (v absolutních hodnotách).....	61
Graf 14: Respondenti učí žáky... (v absolutních hodnotách).....	62
Graf 15: Znalost alternativních typů hodnocení (v absolutních i relativních hodnotách) .....	63
Graf 16: Používané způsoby alternativního hodnocení (v absolutních hodnotách) .....	64
Graf 17: Znalost pojmu aktivizační výukové metody (v absolutních i relativních hodnotách) .....	65
Graf 18: Důležitost využití didaktické hry ve výuce (v absolutních i relativních hodnotách) .....	66
Graf 19: Znalost pojmu kooperativní učení (v absolutních i relativních hodnotách).....	66

Graf 20: Znalost pojmu systém vrstevnické podpory /peer tutoring support/ (v absolutních i relativních hodnotách) .....	67
Graf 21: Znalost pojmu kognitivní a metakognitivní strategie (v absolutních i relativních hodnotách) .....	68
Graf 22: Znalost pojmu kritické myšlení /RWCT/ (v absolutních i relativních hodnotách) .....	68
Graf 23: Znalost pojmu projektové vyučování (v absolutních i relativních hodnotách) ....	69
Graf 24: Nejefektivnější výukové metody dle respondentů(v absolutních hodnotách).....	70
Graf 25: Metody používané respondenty ve výuce (v absolutních hodnotách) .....	71
Graf 26: Příznivý dopad aktivizujících metod na žáka se SVP (v absolutních i relativních hodnotách) .....	72
Graf 27: Používání monologických x dialogických metod (v absolutních i relativních hodnotách) .....	73
Graf 28: Vztah mezi rokem absolvování školy a názorem na integraci a inkluzi (v absolutních hodnotách) .....	76
Graf 29: Záporné odpovědi z grafu č. 7 dle roku ukončení přípravy na povolání (v relativních hodnotách) .....	77
Graf 30: Používanost alternativních způsobů hodnocení dle roku ukončení přípravy na povolání (v absolutních hodnotách).....	78
Graf 31: Používanost alternativních způsobů hodnocení dle stupně školy (v absolutních hodnotách) .....	79
Graf 32: Používanost alternativních způsobů hodnocení dle stupně školy (v absolutních hodnotách) .....	80
Graf 33: Používanost výukových metod dle stupně školy (v absolutních hodnotách).....	81
Graf 34: Znalost pojmu vrstevnická podpora (peer tutoring support) dle stupně školy (v absolutních hodnotách) .....	82