

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Karel Janků

Speciální pedagogika pro 2. stupeň základních škol a pro střední
školy

Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základních
školách

Olomouc 2021

vedoucí práce: Mgr. Miluše Hutýrová, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma „Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základních školách“ vypracoval samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedl jsem všechny použité podklady a literaturu.

Vdne

Podpis

Poděkování

Mgr. Miluši Hutyrové Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, poskytování rad a materiálůvých podkladů k práci.

Obsah

Úvod	6
1 Sociální znevýhodnění	8
1.1 Vymezení pojmů sociální znevýhodnění a sociální vyloučení	8
1.2 Sociálně vyloučená lokalita a její obyvatelé	10
1.3 Romové	10
1.3.1 Charakteristika Romů	10
1.3.2 Historie Romů na území ČR	12
1.3.3 Romský jazyk	13
1.3.4 Specifika tradiční romské rodiny	14
2 Žák se sociálním znevýhodněním	15
2.1 Vymezení pojmu žák se sociálním znevýhodněním	15
2.2 Vliv okolního prostředí na žáka se sociálním znevýhodněním	16
2.3 Žák se sociálním znevýhodněním z pohledu školské legislativy	18
3 Inkluzivní vzdělávání	21
3.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze	21
3.2 Porovnání integrace a inkluze	26
4 Žák s SVP v prostředí základní školy	28
4.1 Charakteristika základního vzdělávání	28
4.2 Diverzita žáků na základní škole	30
4.3 Podpůrná opatření u žáků s SVP	31
4.3.1 Individuální vzdělávací plán	33
4.3.2 Asistent pedagoga	35
4.4 Pedagog a jeho role v inkluzivním vzdělávání na běžné základní škole	36
5 Možnosti podpory žáků se sociálním znevýhodněním na základní škole	38
5.1 Výzkumný problém	38
5.2 Průběh výzkumu	38
5.3 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky	39
5.4.1 Analýza dokumentů	40
5.4.2 Strukturovaný rozhovor	41
6 Analýza podpůrných opatření u žáků s SVP z důvodu jiných životních podmínek vzdělávaných v běžné základní škole	43
6.1 Výběr účastníků	43
6.2 Charakteristika výzkumného vzorku	43

6.3 Analýza podpůrných opatření u vybraných žáků	44
6.3.1 Žákyně H873	44
6.3.2 Žák K1155	47
6.3.3 Žák K12108	50
6.3.4 Žák K11116	52
6.3.5 Žákyně H873	54
6.3.6 Žák K1045	57
6.3.7 Žák K1035	59
6.3.8 Žákyně H792	61
6.3.9 Žák K1237	63
6.4 Interpretace výsledků analýzy podpůrných opatření u vybraných žáků.....	65
7 Strukturovaný rozhovor se zaměstnanci školy	67
7.1 Výběr účastníků	67
7.2 Charakteristika výzkumného vzorku	68
7.3 Charakteristika výzkumného prostředí.....	68
7.4 Výběr otázek a jejich pořadí pro strukturovaný rozhovor.....	68
7.5 Průběh rozhovoru	69
7.6 Analýza a interpretace získaných informací ze strukturovaného rozhovoru	69
Závěr	76
Seznam zdrojů.....	79
Seznam příloh.....	87
Příloha č. 1	87
Příloha č. 2	89
Anotace	90

Úvod

Vlivem trendu inkluzivního vzdělávání dochází ke stále častějšímu začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol, aby došlo u těchto žáků k úspěšnému naplnění jejich vzdělávacích možností, potřebují tito žáci tzv. podpůrná opatření. Ty jsou jim přidělována na základě jejich zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.

První myšlenky na vypracování diplomové práce na téma „*Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základních školách*“ jsem dostal během své pedagogické praxe, kde jsem se setkal s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišného kulturního prostředí a jiných životních podmínek. Zkušenosti s těmito žáky mě velmi obohatily a vzbudily ve mně zájem o získání více informací o dané problematice. Především bych se rád podrobněji zaměřil na podpůrná opatření u těchto žáků, které jim pomáhají zvládat základní vzdělávání na běžných školách. Věřím, že získané informace při vypracování této práce, mi poté pomohou v mé pedagogické praxi.

Hlavním cílem výzkumného projektu této diplomové práce bylo analyzovat podpůrná opatření u žáků na základní škole, kteří využívají podpůrných opatření z důvodu jiných životních podmínek.

Tato práce je tvořena dvěma základními částmi – částí teoretickou a částí praktickou. Teoretické části práce se věnují první čtyři kapitoly. V první kapitole se práce věnuje sociálnímu znevýhodnění. Součástí kapitoly je vymezení pojmů sociálního znevýhodnění a sociálního vyloučení. Text se dále zaměřuje na sociálně vyloučené lokality a jejich obyvatele. Poslední část kapitoly je věnována Romům, kteří tvoří nejpočetnější skupinu obyvatel sociálně vyloučených lokalit. V druhé kapitole se práce zabývá žáky se sociálním znevýhodněním. Součástí kapitoly je charakteristika žáků se sociálním znevýhodněním a popis toho, jak vliv okolního prostředí ovlivňuje tyto žáky. V poslední části kapitoly se práce věnuje žákům se sociálním znevýhodněním z pohledu školské legislativy. Celá třetí kapitola práce se věnuje pojmům integrace a inkluze. Velká část textu v této kapitole je věnována i snaze o vysvětlení zásadních rozdílů mezi těmito dvěma pojmy. V poslední čtvrté kapitole věnované teoretické části, se práce zaměřuje

na žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí běžné základní školy. Je v ní charakterizováno základní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho podpůrná opatření s důrazem na individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga. Část kapitoly je věnována i pedagogovi a jeho roli ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Praktická část práce se zabývá kvalitativním výzkumem, který zjišťuje za pomoci analýzy dokumentů a strukturovaného rozhovoru, jakým způsobem jsou naplňována podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek.

1 Sociální znevýhodnění

V této kapitole se práce zabývá sociálním znevýhodněním a s ním spojeným pojmem sociální vyloučení. Dále se kapitola zaměřuje na sociálně vyloučené lokality a na jejich nejpočetnější skupinu obyvatel v ČR, kterou tvoří v Romové.

1.1 Vymezení pojmů sociální znevýhodnění a sociální vyloučení

Často je rovněž možné setkat se v odborné literatuře s pojmem sociální vyloučení, a proto je nutné nahlédnout detailně do této problematiky a stěžejní pojmy definovat.

Pojem „sociální“ označuje podle slovníku cizích slov veškeré jevy týkající se lidské společnosti, snah o zlepšení společenských problémů a životních podmínek jednotlivce ve vztahu ke společnosti. (1)

Dle Koldinské (2, str. 6) je možné znevýhodnění definovat jako „*stav kdy určitý jedinec (skupina) v důsledku své přirozenosti a odlišnosti není vnímán rovnocenně ve vztahu k ostatním členům dané společnosti.*“ Sociální znevýhodnění můžeme chápat jako bariéru, která zabraňuje sociálnímu růstu a ztěžuje zapojení jedince, skupiny či minority do běžného života ve většinové společnosti. (3)

Další z pojmů, se kterým je možné se v odborné literatuře setkat je sociální vyloučení (též sociální exkluze).

Pojem sociální vyloučení se v odborném diskurzu začal používat ve Francii v 70. letech 20. století. Zprvu se tak označovali lidé, kteří žili na okraji společnosti a neměli vhodné podmínky pro získání práce a sociálního kontaktu. Postupem času se tento pojem začal stále více využívat odbornou veřejností až došlo k jeho převzetí řadou jiných států. Se stoupající popularitou užívání tohoto termínu došlo i k rozšíření jeho významu o jiné jevy než jen pouze nezaměstnanost a sociální vyloučení. V 80. letech 20. století se už sociální vyloučení používá ve většině západních zemí, a to jako synonymum pro slovo chudoba. Z toho vyplývá, že se pojem sociální vyloučení začal více používat pro upozornění na nedostatek hmotných zdrojů a kvalita sociálních vztahů byla upozaděna. V 90. letech 20. století byl pojem sociální vyloučení začleněn do sociální politiky Evropské unie. Na konci 90. let 20. století se začíná pomalu pojem prosazovat i v České republice. (4)

Sociální vyloučení je celosvětový problém a patří mezi nejvíce řešené problémy v sociální oblasti na světě. Poukazuje na to, že přestože se stává většina civilizace stále vyspělejší, existuje i skupina lidí, u kterých dochází ke stále zvětšující se nerovnoměrnosti při porovnání s většinovou společností. (5)

Na sociální vyloučení je možné nahlížet jako na životní situaci, kdy jedinec či skupina jedinců nejsou schopni se podílet na ekonomickém, sociálním a politickém životě společnosti a z těchto důvodů se jim nedaří dosáhnout životního standardu, který většinová společnost vnímá jako přijatelný. Rovněž se jim nedaří zapojit se do společnosti na takové úrovni, kterou většinová společnost považuje za minimální přijatelnou. (6) Problematika sociálního vyloučení se úzce dotýká celé společnosti a jejím následkem je narušování společenské soudržnosti. Míra sociálního vyloučení je závislá převážně na úrovni rozvinutosti jednotlivých regionů a jejich přístupem k tomuto problému. (7) Jedince se sociálním vyloučením tedy můžeme podle Agentury pro sociální začleňování (8, str. 5) definovat jako „*osoby, které mají ztížený přístup k institucím a institucionální pomoci, jsou vyloučeni ze společenských sítí a nemají dostatek vertikálních kontaktů mimo sociálně vyloučenou lokalitu.*“ Jedná se tedy převážně o dlouhodobě nezaměstnané osoby, zdravotně handicapované osoby, osamělé seniory, imigranty, nedostatečně vzdělané osoby, osoby v těžké životní situaci, kterou nedokážou sami zvládnout atd. (9) Tyto osoby jsou omezeny k přístupu na otevřený trh práce, k přístup veřejným službám, ke kontaktu se sociálním okolím a k řešení osobních krizí. (10)

Je důležité mít na paměti, že při posuzování sociálního vyloučení je nutné přistupovat ke každému jedinci individuálně. Sociální vyloučení se může u jedinců projevovat rozdílně podle kontextu dané situace. Dále také intenzita těchto projevů je různá a v některých případech zůstávají úplně skryty. Existuje riziko, že každá osoba se může stát sociálně vyloučenou. Člověk z většinové společnosti, který náhle onemocní, spadne do dluhové pasti či zrovna prožívá náhlou životní krizovou situaci se může ze dne na den ocitnout v sociálním vyloučení, aniž by měl k tomu dříve předpoklady. (4)

Sociálně vyloučení lidé mají tendenci k adaptačnímu chování, které jim umožňuje vybudovat si návyky potřebné pro přežití v této situaci. Pokud se jim nepodaří ze sociálního vyloučení vymanit, předávají pak tyto vzorce chování svým dětem, kteří poté mají sami problém se zapojením do většinové společnosti. Můžeme tedy říct, že adaptační chování

má tendenci prohlubovat negativní vliv sociální vyloučení u dospělých i jejich dětí. (4) Tito lidé jsou pak často doslova vytlačováni do míst na okraji většinové společnosti a vytvářejí tzv. vyloučené lokality či oblasti, o kterých pojednává následující podkapitola.

1.2 Sociálně vyloučená lokalita a její obyvatelé

Sociálně vyloučenou lokalitu (oblast) můžeme definovat jako „*prostor, kde se koncentrují lidé, u nichž lze identifikovat znaky spojené se sociálním vyloučením. Tato místa jsou okolními obyvateli negativně symbolicky označována jako špatná adresa či problémové místo.*“ (10)

Jiná definice vymezuje sociálně vyloučenou lokalitu jako „*místo, kde dochází ke koncentraci více než 20 osob žijících v nevyhovujících podmínkách (indikováno počtem příjemců příspěvku na živobytí), které obývají fyzicky či symbolicky ohraničený prostor (indikováno vnější identifikací).*“ (7)

Z tiskové zprávy z roku 2015, která prezentuje výsledky průzkumu, vyplývá, že v České republice se nachází přibližně 606 sociálně vyloučených lokalit, ve kterých může žít až 115 000 lidí. Z výsledků jasně vyplývá, že se jedná o jeden z nejzásadnějších sociálních problémů v České republice. Nejpočetnější skupinu sociálně vyloučených lokalit tvoří Romové, přesto se jejich podíl na celkových počtech obyvatel ze sociálně vyloučených lokalit snížil. Z výsledků výzkumu také vyplývá, že se mění i charakter sociálně vyloučených lokalit, které přecházejí z periferních městských oblastí do odlehlejších obcí. V obcích, kde jsou problémy s nedostatečnou infrastrukturou, se vytváří lokality, ve kterých je hustota obyvatel nižší, ačkoli rozloha je celkově větší, než je tomu v městských částech. (11)

1.3 Romové

1.3.1 Charakteristika Romů

Slovo Rom pochází z romštiny a má původ ve slově Dom, které se dodnes používá jako označení pro specifickou indickou skupinu lidí. Slovo rom lze přeložit jako muž, romňi jako žena a roma vyjadřuje lid. (12)

Romové tvoří nejrozšířenější etnickou menšinu na území ČR. Sociologický slovník nahlíží na etnikum jako na populaci lidí, kteří jsou přesvědčeni o stejném původu

a vědomě se k němu rovněž hlásí. S původem je úzce spjata i kulturní tradice a jazyk, který vychází ze společných dějin dané skupiny lidí. (13)

Zákon č. 273/2001 Sb., definuje národnostní menšinu jako „*společenství občanů České republiky žijících na území současné České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň projevují vůli být považováni za národnostní menšinu za účelem společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvořilo*“. (14)

Zákon č. 273/2001 Sb., dále uvádí, že za příslušníka národnostní menšiny lze považovat „*občana České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti*“. (14)

V České republice romská populace netvoří jednotné etnikum, ale hlásí se k různým skupinám. Tyto skupiny se od sebe odlišují v kultuře i používaném jazyce a lze je rozdělit na následující skupiny podle jejich geografického původu:

- Slovenští Romové – odhaduje se, že tvoří až 80 % celkové romské populace na území České republiky a přišli po 2. světové válce z území dnešního Slovenska.
- Maďarští Romové – přišli po 2. světové válce z jižního Slovenska a zastupují přibližně 15 % z romské populace v ČR.
- Olašští Romové (Vlaši) – pocházejí z Rumunska odkud přišli po 2. světové válce, z počátku se vyznačovali kočovným stylem života a tvoří přibližně 5 % populace Romů na našem území.
- Sintové – pocházejí z Německa, ale po 2. světové válce je jejich počet na našem území minimální.
- Čeští Romové – pocházejí z Čech, z důvodu historického pronásledování nebyl jejich počet nikdy vysoký a tento stav přetrval až do dnešních dnů. (15)

1.3.2 Historie Romů na území ČR

Za původní území Romů je považován prostor, kde se v dnešní době nachází stát Indie. Historici uvádějí, že z tohoto území došlo k velkému přesunu obyvatel (Romů) do ostatních částí světa ve dvou vlnách, ve 3. až 5. století a poté v 9. až 10. století. Předpokládá se, že do střední Evropy Romové pronikli až ve 13. století. Z následujících století se zachovaly převážně jen důkazy, které poukazují na skutečnost, že Romové byli v mnoha zemích dnešní Evropy pronásledováni, potlačováni a vyhošťováni. V Evropě docházelo například k topení romských žen, které bylo zakázáno až za Ferdinanda 1. v roce 1545. Ještě v 17. století docházelo k popravám romských mužů a urážnutím ucha romských žen v případě, že byli přichyceni na území některých tehdejších států. Za vlády Marie Terezie docházelo ke snahám o asimilaci romského obyvatelstva. Vycházela ze snahy usadit Romy na určitém území s tím, že jim bylo zakázáno nosit tradiční oděvy, mluvit cikánských jazykem a docházelo k odebírání romských dětí od rodin z důvodu převýchovy. (16)

Dalším významným obdobím v romských dějinách byla 2. světová válka. Nacistické Německo se ve své rasistické propagandě zaměřilo kromě jiných národností také na Romy, které považovalo za nečistou rasu. V roce 1935 došlo v Norimberku k ustanovení tzv. Norimberských zákonů, které stavěly Romy z pohledu nacistické ideologie na stejnou úroveň jako Židy. Z tohoto důvodu docházelo k systematickému vyvražďování Romů. Za tímto účelem byl vytvořen Cikánský tábor v Letech. Tímto táborem prošlo přibližně 1309 Romů, kteří zde živořili v nepříznivých podmínkách. Postupem času byla z tábora část Romů propuštěna, některým se podařilo utéct a ostatní byli deportováni do koncentračních táborů Osvětim a Treblinka. Celkově je počet romských obětí za 2. světové války odhadován na 250–500 tisíc. (17)

Po válce docházelo k velké migraci Romů z území dnešního Slovenska do Čech a na Moravu za lepšími životními podmínkami. Často se usazovali právě v oblastech, ve kterých došlo po válce k odsunu Německých obyvatel. V 50. a 60. letech 20. století byla snaha o větší začlenění Romů do většinové společnosti a s tím souviselo zrušení kočovného způsobu života, zrušení romských osad, snaha o zajištění vzdělávání romských dětí a zapojení dospělých Romů do pracovního procesu. V roce 1969 vznikl Svaz Cikánů – Romů, což byla první romská organizace na našem území. V roce 1989

došlo ke vzniku politické strany Romská občanská iniciativa, která získala v parlamentu 8 křesel. Ta se jim však nikdy nepodařila obhájit a z toho důvodu nejsou Romové v současné politice zastoupeni. (15)

1.3.3 Romský jazyk

Romština se řadí do skupiny tzv. novindických jazyků, jejichž počátky vycházejí z jazyka sanskrt. Pomocí tohoto jazyka byly vytvořeny nejstarší literární památky nalezené v Indii. (18)

Romský jazyk má mnoho dialektů a variant. Příčinou toho bylo skutečnost, že pokud se Romové usadili na nějakém místě, docházelo k promíchání romského jazyka s jazykem, kterým hovořila většinová populace daného území. V České republice se můžeme nejčastěji setkat s maďarskou romštinou, slovenskou romštinou a olašskou romštinou a českou romštinou. (19)

Přestože romský jazyk je u velké části českých Romů jazykem mateřským, stále více Romů tento jazyk zapomíná. (18) U Romů žijících v České republice dochází často k procesu, jehož hlavní charakteristikou je postupné nahrazování romských slov slovy českými. Mluvíme tedy o tzv. romském etnolektu. Romové, kteří se snaží mluvit česky, mají problémy s tím, že do své mluvy začleňují nežádoucí struktury z jazyka původního. V tomto případě tedy romštiny. Tyto struktury se projevují v přesouvání přízvuku na jiné slabiky, než je žádoucí, ve fonologických specifikách a používání gramatiky z původního jazyka. Častým jevem je i doslovný překlad některých českých slov. (20) Jedná se tedy o tzv. kalkování, které můžeme definovat jako „*vytvoření nového slova nebo výrazu doslovným překladem, za použití vzoru původního jazyka*“. (21, str. 15)

Z výše popsaných důvodů vzniká závažný problém i u romských dětí, jejichž rodiče nemají dobrou znalost českého ani romského jazyka. Tito rodiče často hovoří právě romským etnolektem češtiny, který si osvojují i jejich děti. Výsledkem je, že tyto děti poté nejsou schopny správně používat český ani romský jazyk, což má za následek problém s jejich socializací ve většinové společnosti. (18)

1.3.4 Specifika tradiční romské rodiny

Podle Výrosta (22, str. 304) můžeme rodinu definovat jako „institucionalizovanou biosociální skupinu, vytvořenou přinejmenším ze dvou členů odlišného pohlaví, mezi nimiž neexistuje pokrevní pouto, a z jejich dětí“.

V historii, kdy docházelo k neustálému kočování a separování romských skupin od většinové populace daného území, vedlo k posílení vnitřních vztahů uvnitř skupiny (rodiny). Následkem toho se členové rodiny stávali na sobě stále více závislími. Tyto tendence přetrvávají u mnoho romských rodin do současnosti. (23)

Často se využívá pojem „*velkorodina*“, který zahrnuje i členy širší rodiny. Hlavním znakem těchto tradičních rodin je, že členové rodiny si nejsou vzájemně rovnoprávní. Život členů v těchto tradičních rodinách se odvíjí od různých společenských pravidel, které každému členovi rodiny přiděluje určitá práva a povinnosti, které musí dodržovat. Postavení členů rodiny se často mění s jejich biologickým vývojem. Za nejdominantnější členy velkorodiny lze považovat muže a otce, ke kterým se ostatní musí chovat s respektem. Ženy v těchto rodinách mají na starosti především výchovu dětí a starost o zabezpečování stravy pro rodinu. Romské rodiny si velmi váží svých starých členů, o které se rodina snaží starat až do jejich smrti. V současné době ovšem stále více dochází k rozpadu těchto velkorodin a vzniku malých rodin nukleárních. (24)

Charakteristickým znakem romské rodiny je vysoký počet dětí, který pramení z jejich historie. Myšlenka většího počtu dětí vycházela z toho, že pokud by se něco stalo jejich rodičů, tak by se děti zvládly postarat o sebe i o staré nemohoucí členy rodiny. Největší radost mají romské rodiny z narození synů, které považují za budoucí pracovní sílu, která pomůže rodinu zabezpečit. Dcery jsou vnímány jako budoucí pomocnice v domácnosti a chůvy dalších narozených dětí. (24)

2 Žák se sociálním znevýhodněním

V této kapitole se práce zaměřuje na žáky, kteří vyrůstají v sociálně znevýhodňujících podmínkách. Dojde k vymezení pojmu žák se sociálním znevýhodněním. Práce se bude také věnovat tomu, jaký vliv má prostředí na žáka se sociálním znevýhodněním. A v poslední části se zaměří na to, jak se na žáka se sociálním znevýhodněním pohlíží z pohledu školské legislativy.

2.1 Vymezení pojmu žák se sociálním znevýhodněním

Podle Průchy a kol. (25, str. 389) lze žáka definovat jako „*člověka v roli vyučovaného subjektu, bez ohledu na věk. Žákem může být dítě, adolescent i dospělý*“.

Pojem žák se sociálním znevýhodněním se využívá jako zastřešující pojem, do kterého patří široká řada negativních jevů, které narušují docházku žáka do školy a jeho školní úspěšnost. Jedná se především o jevy spojené se sociálním a kulturním zázemím žáka, socioekonomickým statutem jeho rodičů či pečovatelů, zvyklostmi rodiny a místem, kde žák žije. (26) Jedná se tedy o jedince, u něhož nejsou dostatečně zajištěny podmínky pro vzdělávání a nedostává se mu podpory ani ze strany jeho zákonných zástupců, kteří často odmítají spolupracovat se vzdělávacím systémem. Dalším vzdělávacím problémem může být i nedostatečná znalost vyučovacího jazyka. Na tyto žáky lze nahlížet jako na jedince, kteří jsou ohroženi v průběhu studia nedostatečnými studijními výsledky, které jsou způsobeny právě sociálním prostředím, ve kterém se pohybují. (27)

Zíková a kol. (28, str. 12) definuje sociální znevýhodnění u žáků jako „*stav, kdy dítě v důsledku dlouhodobého života v prostředí, jež je charakteristické nízkým socioekonomickým statutem, silnou přítomností vlivů rizikových pro jeho vývoj, prvky sociokulturní odlišnosti, případně kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuté kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu*“.

Habrová a kol. (29, str. 8) pohlíží na sociální znevýhodnění u žáků jako na „*širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí žáka nebo pramení z jiných životních okolností v životě žáka mimo půdu školy. Tyto skutečnosti žák nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v jiné sociální realitě, v našem případě v prostředí školy*“.

Za „*jiné okolnosti v životě žáka*“ lze považovat například menšinovou příslušnost rodiny, nedostatečnou finanční

situaci v rodině, nezaměstnanost pečovatелů, nízké dosažené vzdělání rodičů, jiný rodný jazyk a další.

V případě, že se žák potýká s některou ze zmiňovaných životních situací, nemusí to nutně znamenat, že je na žáka pohlíženo jako na sociálně znevýhodněného. Přesto tyto rizikové faktory zvyšují šanci na prohloubení nebo vznik sociálního znevýhodnění a měly by být brány v potaz odborníky na danou problematiku. Za další faktory, které mohou pozitivně i negativně ovlivnit míru sociálního znevýhodnění jsou považovány přístup pedagogů k žákovi, přístup rodičů či pečovatелů k výchově žáka a vlastní odolnost žáka vzhledem ke zmíněným negativním jevům. (29) Ovšem může se stát, že sociální znevýhodnění není u žáka včas rozpoznáno. Některé projevy sociálního znevýhodnění se mohou viditelně projevit až po delším časovém úseku. S tímto problémem je často spojená neochota žáka či jeho rodičů si přiznat, že dítě trpí nějakou formou sociálního znevýhodnění. Také často dochází k situaci, kdy nějaký z projevů sociálního znevýhodnění, který většinová společnost vnímá jako negativní, naopak jedinci se sociálním znevýhodněním vnímají tak, že jim vůbec limitující nepřipadá. (30)

2.2 Vliv okolního prostředí na žáka se sociálním znevýhodněním

V raném věku jedince ovlivňují převážně povahové rysy, které má již od svého narození. S přibývajícím věkem jedince se ovšem výrazně snižuje vliv těchto vrozených povahových rysů a více ho začínají ovlivňovat faktory, které vycházejí z podmínek, ve kterých jedinec vyrůstá a vyvíjí se. Těmi se rozumí faktory jako prostředí či výchovné vlivy. (31)

Prostředí lze podle Krause (32, str. 99) chápat ve významu, že „*vytváří podmínky pro život člověka, poskytuje různé podněty i příležitosti pro rozvoj osobnosti, přináší však i jistá rizika a omezení. Prostředí představuje hmotné a společenské okolí, v kterém člověk žije a vyvíjí se. Prostředí člověka zahrnuje vedle hmotných předmětů nezbytné vztahy, tedy vedle materiálního systému duchovní systém, tj. prvky jako věda, umění, morálka apod.*“

Výchovný vliv lze definovat podle sociologické encyklopedie jako „*proces, v němž společnost (jednotlivci, skupiny a instituce) v souladu se svými reprodukčními potřebami, zájmy a cíli působí na jednotlivce a utváří tak individuální předpoklady k zastávání*

společenských pozic a rolí u další generace a její předpoklady k využití a rozvinutí hodnot dané kultury.“ (33)

Život žáků, kteří vyrůstají v sociálně vyloučených lokalitách je v mnoha směrech naprosto rozdílný od života žáků z většinové populace. V tomto nepříznivém prostředí se setkávají s velkým množstvím negativních faktorů, které mají povahu ekonomickou, pracovní, sociální, bytovo atd. (34) Žáci ze sociálně vyloučených oblastí jsou často zasaženi negativními faktory z více oblastí života. Můžeme tedy mluvit o tzv. sociokulturním znevýhodnění těchto žáků, které v sobě reflektuje sociální vyloučení a sociální znevýhodnění, které je ovlivněné často i příslušností k etnicitě dané sociální skupiny. (35)

Andragogický slovník definuje sociokulturní znevýhodnění jako *„prostředí, které neumožňuje dostatečně rozvinout duševní potenciál člověka (především dítěte), včetně jeho schopností i dovedností“*. (36)

Rodiny žáků v sociálně vyloučených oblastech často trpí nedostatkem financí a mají značné nedostatky v oblasti finanční gramotnosti. Z tohoto důvodu se stává každý den těchto rodin snahou o zabezpečení svých základních životních potřeb, stravy a obstarání nejnutnějšího materiálního vybavení domácnosti. Z těchto důvodů často rodičům nezbyvají finanční prostředky k zaplacení nákladů souvisejících se školními a mimoškolními aktivitami svého dítěte. (34) Velká část rodičů z těchto lokalit nevnímá vzdělání svých dětí jako prioritu. Velmi často je to spojeno s faktem, že samotní rodiče mají nízkou úroveň vzdělání. To se projevuje především nezájmem rodičů o vzdělávání svého dítěte, špatnou komunikací se školou, záškoláctvím žáků, rizikovým chováním žáků atd. (29)

V sociálně vyloučených lokalitách je obvyklé, že v jedné domácnosti žije velké množství členů úzké rodiny, které často doplňují členové širší rodiny jako strýc, teta, babička atd. Tento způsob života ovlivňuje žáka tím, že ztrácí soukromí a nemá vhodné místo pro domácí přípravu na školní výuku. (34)

U obyvatel sociálně vyloučených oblastí bývá zvýšený výskyt kriminální činnosti. Tento negativní jev ovlivňuje i žáky, kteří zde žijí. Ti se často stávají obětí jedinců či skupin žijících v dané oblasti. (37) Mohou se stát obětí lichvy, kuplířství či prodeje drog. (34)

S těmito jevy souvisí i fyzické násilí. Všechny tyto negativní jevy se projevují u žáka ve formách změn chování, problémů se soustředěním či problémem v oblasti kognitivních funkcí. Může se jednat například o nejistotu, labilitu, apatii, agresivitu, izolaci v kolektivu, výkyvy v pracovním tempu atd. (29)

Problémy s nedostatkem nových sociálních kontaktů a podnětů v životě žáků žijících v sociálně vyloučené lokalitě způsobují, že tito žáci mají sklon trávit svůj volný čas jednotvárně nebo v některých případech vykazují ve volném čase projevy rizikového chování. (34) Příčinu můžeme hledat v nedostatku pozitivních vzorů v jejich životě. Tito žáci se již od narození setkávají s kriminalitou, drogovou a alkoholovou závislostí, nízkou vzdělaností atd. (37) Postupem času mají větší sklon trávit svůj volný čas obdobným způsobem. Propadají hazardním hrám, pití alkoholu v nočních podnicích, vandalství, experimentování s drogami a pácháním trestní činnosti. (34) Způsob, kterým žáci tráví svůj volný čas se jistě projevuje rovněž i v jejich školních výsledcích

Dalším problémem sociálně znevýhodněných žáků je jazyková bariéra a s ní spojená kulturní odlišnost. Pro tyto žáky je nesnadné dodržovat normy, které jsou většinou společností vnímány za běžné. Z toho vyplývá, že tito žáci jinak vnímají symboly a hodnoty rozdílně a toto vnímání se projevuje jak v soukromém, tak i v jejich veřejném životě. Žák mívá problémy s pochopením mnoha situací. Z tohoto důvodu se žák stává nedůvěřivým, a to ho vystavuje působení stresu. Projevy mohou být například ve formě uzavření se do sebe, agrese, vzdoru či odmítání komunikace. (29)

Lechta uvádí, že žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí jsou často citově nestabilní, výbušní a neschopní se vyrovnat se zátěží. Tyto faktory mohou vyústit až k agresivním projevům ze strany těchto žáků vůči svému okolí. Nemají zájem o vzdělávání, což se projevuje na školních výkonech, které jsou často hluboce pod úrovní jejich intelektových možností. Tito žáci často využívají vulgarismy a jejich slovní zásoba je značně omezená. Dále mívají problémy v dosahování stanovených cílů, z důvodu jejich slabé vůle a vzniku demotivace při prvních překážkách při cestě ke stanovenému cíli. (27)

2.3 Žák se sociálním znevýhodněním z pohledu školské legislativy

Chápání pojmu žák se sociálním znevýhodněním se z pohledu školské legislativy neustále mění. Tato podkapitola se zaměří na nejdůležitější legislativní dokumenty posledních let, které jsou s touto problematikou spojené.

Do září roku 2016, než došlo k novelizaci zákon č. 561/2004 Sb. byli žáci se sociálním znevýhodněním začlenění do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle § 16 a 47 zákona č. 561/2004 Sb. je sociální znevýhodnění popsáno jako:

- Rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením nebo ohrožení sociálně-patologickými jevy,
- Nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova
- Postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR (38)

Vyhláška č. 73/2005 Sb. definovala žáka vzhledem k poskytování tzv. vyrovnávacích opatření podle odstavce 2 jako „*žák z prostředí, kde se mu nedostává potřebné podpory k řádnému průběhu vzdělávání, včetně spolupráce zákonných zástupců se školou, a žák znevýhodněný nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.*“ (39)

Dalším důležitým bodem v legislativním pohledu na žáka se sociálním znevýhodněním se stal zákon č. 82/2015 Sb. V tomto zákoně vzniká skupina žáků s názvem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto žáky můžeme definovat jako „*žáky, kteří k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebují poskytnutí podpůrných opatření*“ (žákům se speciálními vzdělávacími potřebami se bude tato práce podrobněji zabývat v podkapitole Podpůrná opatření u žáků s SVP). (40)

S vyhláškou č. 27/2016 Sb. (2016, znění k 1. 9. 2016), která nahradila vyhlášku č. 73/2005 Sb., se přestalo sociální znevýhodnění definovat a odkazuje se na skupinu žáků, kteří jsou vyjmenováni v paragrafu 16 odst. školského zákona. V příloze č. 1 vyhlášky, v přehledu podpůrných opatření se hovoří o žácích s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu odlišných kulturních a životních podmínek, nebo také s odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami. (41)

Z výše uvedeného textu vyplývá, že žák se sociálním znevýhodněním v dnešní době spadá do zastřešující skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Proto ve zbývajících částech této práce dojde k nahrazení pojmu žák se sociálním znevýhodněním, právě pojmem žák se speciálními vzdělávacími potřebami (žák s SVP).

Na základní škole se můžeme setkat se třemi kategoriemi týkajícími se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu sociálního znevýhodnění. Jedná se o kategorie K, Z a V a jsou součástí výkaznictví škol (viz příloha č.1).

V této práci se budeme věnovat kategorii Z. Tuto kategorii můžeme definovat jako žáky u kterých „speciální vzdělávací potřeby vyplývají převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání“ (viz příloha č. 1) a ve školních výkazech určují žáky jejichž „speciální vzdělávací potřeby vyplývají zejména z jiných životních podmínek v rodině žáka, obvykle se jedná o dlouhodobě se vyskytující životní okolnosti, např. sociální vyloučení, výraznou chudobu nebo jiné“. (42)

Pojem „jiné životní podmínky“ zahrnuje faktory sociálního vyloučení, materiální podmínky rodiny, konkrétní bytové podmínky, lokalita bydliště, dysfunkčnost rodiny, (úplná versus neúplná rodina, nezralost rodičů, schopnost saturovat emocionální potřeby, nevhodné výchovné postupy, domácí násilí, týrání a zneužívání dítěte), chudoba, nezaměstnanost, vztahová síť, rizikové chování rodičů, závislostní chování, trestná činnost členů rodiny, dlouhotrvající spory v rodině o výchovu dítěte/žáka, samoživitelé, prostředí zařízení ústavní a ochranné výchovy atd. (43)

Rozdělení do skupin K, Z a v je nutné na všech základních školách z důvodu spolupráce s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Tato evidence slouží k lepší orientaci a snazšímu dohledání různých školských statistik a jejich možnému propojení na jiná data. Může se jednat například o data z oblasti výkaznictví podpůrných opatření. (26)

V další kapitole se práce zaměří na to, pomocí jakých nejčastěji využívaných způsobů lze právě žáky se speciálními vzdělávacími potřebami začlenit do vzdělávacího procesu na běžných základních školách.

3 Inkluzivní vzdělávání

V této kapitole se práce věnuje pojmům integrace a inkluze. Po vymezení a seznámení se s těmito pojmy, vymezíme jejich rozdíly, protože i v dnešní době stále nenastala shoda mezi odborníky na danou problematiku v tom, co tyto pojmy vlastně znamenají.

3.1 Vymezení pojmu integrace a inkluze

Slovo integrace lze obecně přeložit jako „*sčelení*“ či „*sjednocení*“. (44, str. 23)

Slowík (45) vnímá integraci jako proces sjednocování, spojování v nový celek, při němž dochází ke sloučení integrované menšiny s většinou a vzniká nový celek, který rozvíjí společenský systém, kde jsou zastoupeny názory a hodnoty obou stran.

Integraci lze rozčlenit do několika forem a stupňů. V této práci použijeme dělení podle Mühlpachra (46) který rozděluje integraci na následující formy:

- Fyzická integrace – přítomnost postižených a intaktních jedinců na jednom místě
- Funkční integrace – na společném soužití na nějakém místě se aktivně podílejí obě skupiny (intaktní jedinci a jedinci s postižením).
- Sociální integrace – vnímá všechny členy populace bez rozdílu.
- Společenská integrace – představuje skutečnou účast na kulturním a společenském životě pro všechny jedince v populaci.

V následující části podkapitoly se práce věnuje pojmu integrace v kontextu školství.

Pojem integrace se začal v odborném diskurzu objevovat v 60. a 70. letech 20. století. S cílem integrace byla spojena snaha o změnu vzdělávacího systému. Mělo se jednat o zavedení práva na vzdělání u dětí s postižením. V té době sice již existovala právo „*všech dětí na vzdělání*“, ale i přesto ve většině států na světě bylo určité procento dětí, kteří z důvodu závažnosti svého postižení byly vzdělávány v jiných než školských zařízeních nebo tyto jedince státy označily za nevzdělavatelné, což znamenalo, že byli zbaveni povinné školní docházky. Dalším bodem změny mělo být právo dětí na vzdělávání ve škole, která je umístěna v místě bydliště. V té době docházelo k centralizovanému vzdělávání, což v důsledku znamenalo, že byly zřizovány školy pro žáky s určitým druhem postižení. Posledním z trojice nejdůležitějších bodů této snahy o změnu vzdělávacího systému byla reorganizace stávajícího systému speciálního

školsství a dotýkala se hlavně oblastí, jako je zařazování žáků, financování, organizaci vzdělávání a jeho průběhu. Díky těmto snahám se o problematiku speciálního školsství začalo zajímat stále více států západní Evropy, ale také USA. Je důležité zmínit, že každý stát se této problematice věnoval s různou intenzitou. (47)

Integraci lze popsat jako společnou školu pro všechny intaktní žáky. Ti, kteří jsou výrazně odlišní od žáků intaktních, jsou separováni nebo mohou za určitých podmínek být do školy začleněni, přičemž pedagog se stále věnuje pouze výuce intaktních žáků. (44)

V integraci je tedy nutné vnímat dvě skupiny žáků, a to žáky s nějakým druhem postižení a žáky intaktní. V procesu integrace je klíčové respektovat odlišnosti žáků s určitým druhem postižení. (48) Pod pojmem integrace si tedy lze představit začlenění jedince s nějakým druhem postižení do běžné školy s tím, že tento žák je nucen se přizpůsobit prostředí a podmínkám školy, aby došlo k jeho úspěšnému začlenění do kolektivu spolužáků v běžné základní škole. Speciální potřeby takto integrovaných žáků na běžných základních školách jsou naplňovány mimo hlavní proud vzdělávání. K tomu slouží individuální vzdělávací plán, který je vytvořen na základě obecně závazného vzdělávacího programu s ohledem na typ a stupeň školy. (49)

V dnešních dnech se na základních školách můžeme setkat se dvěma nejčastějšími možnostmi integrace žáků s postižením do škol. První možností je integrace jednotlivce s postižením do běžné třídy základní školy, kde se bude vzdělávat společně s intaktními spolužáky. Druhou možností je skupinové vzdělávání žáků s postižením (nebo jiným druhem odlišnosti) ve speciálních třídách, které jsou součástí běžné základní školy. (50) I přes všechny snahy o začlenění, co největšího počtu žáků do běžných škol, dochází u některých jedinců k neúspěšné integraci. Z tohoto důvodu je stále nutné, aby bylo vzdělávání realizováno v tzv. duálním edukačním systému. Tento systém vychází ze souběžného fungování běžných škol s možností integrativního vzdělávání a segregovaných speciálních škol. Žáci, u kterých neproběhla integrace úspěšně se poté vracejí právě do speciálních škol. (27)

Při řešení problematiky spojené s integrací v kontextu vzdělávání se často můžeme setkat s následujícími pojmy, které jsou seřazeny od nejvíce negativních po nejvíce optimální:

- Exkluze – žáci s nějakým druhem postižení jsou úplně vyloučeni z edukačního procesu

- Segregace – žáci se dělí do podskupin s tím, že edukace je nejefektivnější v co nejhomogenizovanějších skupinách (běžné a speciální školy)
- Integrace – žáci s nějakým druhem postižení, mohou za určitých podmínek a s určitou podporou absolvovat své vzdělávání v běžné základní škole
- Inkluze – skutečné přijetí žáků s nějakým druhem postižení do většinové intaktní společnosti (51)

Na pojem inkluze je možné nahlížet v kontextu sociálním a vzdělávacím. V této části podkapitoly se práce věnuje pojmu inkluze z pohledu vzdělávání na základních školách. Inkluzivní vzdělávání je v současné době jedním z nejaktuálnějších trendů, který je prostoupen celým vzdělávacím systémem a ovlivňuje vzdělávání na všech úrovních. (44)

Historie pojmu inkluze se váže na konferenci, která proběhla v roce 1994 ve Španělsku na Salamance. Této konference se účastnilo 92 zemí a 25 mezinárodních organizací. Výsledkem toho setkání byla shoda na akčních rámcových podmínkách vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (52) Ovšem principy inkluze je možné nalézt už v dávné historii, kde se tyto myšlenky objevují v křesťanských a židovských náboženských textech. (27)

S pojmem inkluze je spojena celá řada mýtů a zkreslených představ. Někteří se milně domnívají, že je inkluze určená pouze pro různé menšinové skupiny, pro jedince s nějakým druhem postižení či sociálně znevýhodněné žáky. Někdy se o inkluzi hovoří také v kontextu „rušení“ základních škol praktických. Pokud by ovšem inkluzi spojovali jen s výše uvedenými pojmy, mohla by být inkluze vnímána jako určitá varianta pozitivní diskriminace, ke které může docházet na základě příslušnosti k rase, národnosti, etnické skupině, postižení či socioekonomickém statutu atd. (53)

Existuje velké množství autorů, kteří se pokusili definovat inkluzi v kontextu vzdělávání.

Podle Bazalové (54, str. 7) lze inkluzi definovat jako *„stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje“*.

Bobath a Ainscow (55) vnímá inkluzi jako „*změnu, nekonečný proces zkvalitňování učení a zapojení všech žáků a studentů. Jde o ideál, o který škola může usilovat, ale kterého prakticky nikdy zcela nedosáhne*“.

Průcha (56, str. 104 - 107) mluví o inkluzi jako o vzdělávání, které začleňuje všechny žáky do běžných škol. Základem je změna ve vnímání příčiny školního selhávání u žáků. Upozorňuje na to, že bychom při školních neúspěších u žáků měli hledat nejdříve bariéry v systému vzdělávání, který je nedostatečně otevřený k individuálním potřebám jednotlivých žáků a až poté u žáků samotných.

Lechta (27) uvádí, že protikladem inkluze je deficit lidství. V institucionální edukaci jsou hlavní snahy upřeny na socializaci žáků a jejich výchovu k lidství. Inkluzivní vzdělávání tedy funguje jako preventivní opatření, které má zabránit degeneraci „*chápání podstaty lidského života*“. Jedná se tedy o filozofický koncept vzdělávání, který reflektuje žáka a jeho individualitu, a proto není vhodné vnímat postižené jedince jako protiklad k jedincům intaktním.

Svoboda hovoří o inkluzivním vzdělávání, jako o nejvyšším možném bodu individualizace ve vzdělávání, kterého lze dosáhnout. Školská kultura má podstatu plně komunitní školy. Co se týká školní politiky, ta je vnímána jako prostředí, které plně respektuje všechny druhy zvláštností a snaží se zajistit rovnost všech jejích členů, a to ve všech situacích, kdy je to alespoň trochu možné. (44)

Podle Bootha a Ainscowa lze předpoklady pro inkluzivní vzdělávání shrnout do několika bodů:

- žáci i zaměstnanci školy jsou stejně důležití,
- snaha o zvyšování míry zapojení žáků do školního prostředí a kultury,
- snaha o provedení změny ve školní kultuře, politice a vzdělávací praxi, tak aby byly brány ohledy na individuální potřeby jednotlivých žáků,
- snaha o odstranění nebo maximální minimalizaci překážek v učení a zapojení všech žáků do výuky (nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami),
- využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní žáci,

- rozdílnost mezi žáky vnímat jako prostředek inspirace (nikoliv jako problém, který se musí nutně řešit),
- respektování práv žáků na vzdělávání v místě jejich bydliště,
- zlepšovat prostředí školy pro potřeby všech žáků a učitelů,
- vnímat úlohu školy také při budování společenství a rozvoji hodnot, a nejen v kontextu zvyšování výkonnosti u žáků,
- podporovat budování pozitivních vztahů mezi školou a okolní komunitou,
- zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti. (55)

Principy inkluzivního vzdělávání souvisí s rozvojem demokratické společnosti, jejíž snahou je prosazování rovnoprávného přístupu ke všem jedincům ve všech oblastech společenského života. Za hlavní cíl inkluzivního vzdělávání je považováno zapojení všech skupin žáků do hlavního vzdělávacího proudu, jelikož pouze plnohodnotné vzdělávání umožňuje sociální začlenění a úspěch na trhu práce. (57)

Inkluzivní vzdělávání na základních školách lze měřit pomocí mnoha nástrojů. Tyto nástroje pomáhají školám provést zhodnocení jejich inkluzivního vzdělávání. Školy tak mohou získat zpětnou vazbu a informace, které jim pomohou v dalších snahách o dosažení maximální možné míry inkluze. (58) Mezi nejpoužívanější nástroje využívané v ČR patří Index for inclusion: developing learning and participation in schools (ukazatel inkluze). Jedná se o anglický nástroj, který byl upraven, aby vyhovoval prostředí českých škol. (59)

Ukazatel inkluze je nástroj, který slouží školám jako podpora v jejich sebehodnocení a rozvoji. Je koncipován na názorech žáků, rodičů, zaměstnanců školy a členů okolních komunit. Jeho cílem je zjistit, jakým způsobem lze odstranit nedostatky v procesu učení. Dále se také zaměřuje na způsoby, které umožňují maximální zapojení každého žáka do vzdělávání. Každá škola může pracovat s tímto nástrojem individuálně, protože neexistuje žádný návod, jak tento nástroj využít. (55)

Dosažený stupeň inkluze je zjišťován za pomoci tří vzájemně propojených oblastí, které jsou součástí rozvoje školy. Jedná se o budování inkluzivní kultury, tvorby inkluzivní politiky a rozvíjení inkluzivní praxe. Tyto oblasti jsou zásadní pro rozvoj inkluze

ve školách a musí se na ně brát ohledy i při plánování změn. Cílem škol by měla být snaha o rozvoj ve všech třech oblastech. (55)

3.2 Porovnání integrace a inkluze

V této podkapitole se zaměříme na rozdíly mezi integrací a inkluzí v kontextu vzdělávání, které se pokusíme podrobněji popsat a vysvětlit.

V České republice se s pojmy integrace a inkluze setkáváme od 90. let 20. století, přesto stále vznikají velké rozdíly ve vnímání těchto pojmů, a to jak u široké, tak i u odborné veřejnosti. (55)

Hornáková 60, s. 2-5) hovoří o tzv. třídimenzionálním chápání inkluze v porovnání s integrací:

- Inkluze je ztotožňována s integrací.
- Inkluze je jakési vylepšení integrace.
- Inkluze je nová kvalita odlišná od integrace, spočívající v bezpodmínečném akceptování speciálních potřeb všech dětí.

Jedním z rozdílů může být fakt, že na inkluzi se nahlíží jako na proces a s pojmem integrace se často spojuje pojem stav. Jak integrace, tak inkluze mají v sobě začleněnou teoretickou i praktickou stránku. I přesto je možné vnímat integraci jako záležitost praxe více než filozofický koncept. Aby při integraci došlo k úspěšnému začlenění jedince do skupiny či společnosti, je nutné vzít v potaz nutná opatření. Z tohoto důvodu je pojem integrace často spojován se stavem. (50)

Integrované vzdělávání má základ v medicínském modelu postižení, který je zaměřen na člověka, respektive na jeho postižení. To je vnímáno jako osobní tragédie, se kterou se musí jedinec vyrovnat a poté se pokusit zapojit do společnosti, která má nastavena pravidla fungování nerespektující potřeby jedinců s postižením. (61) Naopak inkluzivní vzdělávání vychází ze sociálního modelu, který plně reflektuje právo osob s určitým druhem postižení na plném začlenění do společnosti. (61)

Koncept integrace vychází z myšlenky, že jde o vzdělávání, které se soustředí na speciální potřeby žáků s nějakým druhem postižení. Zatímco v inkluzi vychází z předpokladu, že právo na vzdělávání v běžné škole mají všichni žáci (tzv. inkluzivní škola). V inkluzi

tedy vnímáme různorodost žáků za přirozenou součást edukace na školách. Nedochází tedy k rozlišování žáků podle toho, zda potřebují speciální vzdělávací potřeby, nebo jsou intaktní. (27, str. 37)

Další rozdíl lze spatřovat i v tom, jak je pohlíženo na začlenění dítěte do běžné základní školy. V integraci musí dítě „*dokázat*“, že má schopnosti na to, aby přežít do běžné základní školy zvládlo. V případě, že dochází k selhávání žáka v procesu vzdělávání, hledá se příčina v žákových možnostech a předpokladech. V inkluzi je dítě automaticky přijímáno, protože je to jeho přirozené právo a místo toho, aby se dítě přizpůsobovalo škole, se naopak škola snaží nastavit podmínky tak, aby vyhovovala žákovým individuálním potřebám. V případě selhávání žáka v procesu vzdělávání, se hledají nedostatky v systému. (50)

4 Žák s SVP v prostředí základní školy

V této kapitole se práce bude zabývat žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí základní školy. Zaměří se na charakteristiku základního vzdělávání, na různorodost žáků ve třídách, na podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a také na roli pedagoga při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

4.1 Charakteristika základního vzdělávání

Základní vzdělávání lze považovat za další důležitý krok, kterým prochází žák po výchově v rodině a předškolním vzdělávání. (62) Žák musí navštěvovat povinně základní školu po dobu 9 let. Nejdéle však do konce školního roku, kdy je žákovi 17 let. Tato povinnost se týká státních občanů České republiky, ale i jiných občanů ze zemí Evropské unie, kteří na území České republiky pobývají více než 90 dnů. Dále jsou v tom zahrnuti také účastníci řízení o udělení mezinárodní ochrany. (38)

Žákem základní školy se stává dítě, které dosáhlo 6. roku, ještě před začátkem nového školního roku. Existují ovšem i výjimky, které umožní odložit žákovu docházku do základní školy o 1 rok. Důvodem bývá nepřiměřená tělesná a duševní vyspělost dítěte. (38)

Žák navštěvuje tzv. spádovou školu, která se nachází v místě, kde má žák nahlášeno místo trvalého pobytu a ředitel této školy je povinen přednostně tyto žáky přijmout. Zákonný zástupce má právo zvolit pro žáka i jinou školu, než je ta v místě jeho bydliště. V případě, že je žák na tuto školu přijat, musí to zákonný zástupce oznámit řediteli školy spádové. (38)

Základní vzdělávání se rozděluje na 1. a 2. stupeň. Základním vzděláváním na 1. a 2. stupni se zabývá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV). Ten tvoří obecně závazný rámec pro tvorbu Školních vzdělávacích programů (ŠVP). RVP ZV byl v České republice zaveden zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (63)

Základní vzdělávání na 1. stupni je koncipováno tak, aby usnadnilo novým žákům přestup z předškolního vzdělávání a rodinné péče. Základní vzdělávání je povinné, pravidelné a systematické. Vychází ze snahy o poznání, respektování a rozvíjení individuálních

potřeb, možností a zájmů každého žáka. Vzdělávání je navrženo tak, aby za pomoci svého praktického zaměření byl žák motivován k dalšímu učení, objevování a řešení problémů. (62)

Základní vzdělávání na 2. stupni je koncipováno tak, aby napomáhalo žákům získat vědomosti, dovednost a návyky, které pomáhají žákům v jejich kultivaci, schopnosti zodpovědně rozhodovat a vnímat příslušnost k našemu státu a jeho zákonům. Toto vzdělávání se snaží o rozvoj žáků v širokém spektru zájmů, jejich vyšších učebních možnostech a na propojení věcí z oblasti vzdělávání a běžného života. K dosažení tohoto rozvoje u žáků slouží náročnější metody práce i nové zdroje a způsoby poznávání, komplexnější a dlouhodobější úkoly (projekty), které zapříčiňují zvyšování odpovědnosti žáků za vzdělávání i organizaci života ve škole. Na 2. stupni musí být podnětné a tvůrčí školní prostředí, které napomáhá poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka. Toto prostředí zaručuje, aby se mohl žák prostřednictvím výuky vyvíjet a naplnit svá osobní maxima, a to i s přihlédnutím k jeho individuálním vzdělávacím potřebám. S tím souvisí i nastavování podmínek pro optimální vzdělávání všech žáků. Podmínky jsou založeny především na plnění konkrétních a splnitelných úkolů, na posuzování individuálních změn žáka a pozitivně laděných hodnotících soudech, které je povzbudí ve studiu, pomohou jim se zdokonalovat po celý život a aktivně se zapojovat do společnosti. (62)

Cílem základního vzdělávání je rozvíjet u žáků klíčové kompetence a poskytnout žákům široké znalosti, které mohou uplatnit v praxi v reálných životních situacích. Hlavními cíli potom jsou:

- umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;
- podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;
- vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;
- rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;
- připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;
- vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;

- učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný
- vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;
- pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci. (62)

4.2 Diverzita žáků na základní škole

Diverzita pochází z anglického slova diversity a lze ho vhodně přeložit jako „různorodost“, „odlišnost“ či „rozmanitost“. V začátcích byl tento pojem využíván především odborníky na přírodní vědy, ale postupem času se začal pojem diverzita stále více uplatňovat i ve vědách společenských. Cílem diverzity je zkoumat složení a fungování různých společenství. (64) Různorodostí se rozumí jedinci a jejich specifika, kteří tvoří dané společenství. Můžeme tedy říct, že obecně diverzita vyjadřuje různé formy charakteristiky a podoby člověka ve společnosti. (65)

Každý z nás si uvědomuje svoji unikátnost, že každý z nás je unikátní, a proto vnímáme lidskou různorodost jako nedílnou součást života v lidské společnosti. Je možné konstatovat, že diverzita je zároveň antropologickým faktem a v dnešní době stále častěji i sociálním trendem. (66)

Existuje několik možností pro klasifikaci diverzity. V této práci je vhodné klasifikovat diverzitu podle její „viditelnosti“, která dělí diverzitu na:

- Primární – do této skupiny patří velmi nápadné znaky, které jsou pozorovatelné pro většinu jedinců dané populace a jedná se například o věk, pohlaví, národnost, etnická příslušnost, mentální schopnosti, sexuální orientace atd.
- Sekundární – má významné místo při utváření hodnotových a morálních zásad v daném prostředí a jedná se například o náboženství, vzdělání, komunikační styl atd. (64)

Z výše uvedeného textu vyplývá, že s rozmanitostí se budou potýkat také základní školy, ve kterých je diverzita žáků neoddělitelnou součástí jejich prostředí. Žáky můžeme diverzifikovat podle pohlaví, národnosti, mateřského jazyka, náboženství, výkonosti,

věku a mnoha dalších kritérií. Existuje několik pohledů na problematiku rozdílnosti žáků. Někteří odborníci chápou rozdílnost mezi žáky jako přínos, a naopak jiní v rozdílnosti vidí mnoho příležitostí pro vznik negativních jevů, které mohou nepříznivě ovlivnit vztah mezi žáky ve třídách. (66)

Pokud se škola chce vyhnout negativním důsledkům žákovské různorodosti, a naopak získávat výhody, které tato různorodost přináší, musí mít tuto problematiku velmi dobře zvládnutou. Slovem „zvládnout“ v kontextu pedagogiky rozumíme různé složeniny např. zvládnout konflikt, zvládnout stres a další. Můžeme tedy říct, že slovo zvládnout popisuje problémovou situaci, která je úspěšně vyřešena. (66)

Způsob práce s diverzitou žáků na základních školách představuje výzvu pro učitele, aby stále hledali nové možnosti v tom, jak vzdělávat žáky kreativně. To ovšem sebou přináší i problémy, které musí škola řešit pomocí vhodných opatření. Jedná se například o roli rodičů v procesu vzdělávání a o jejich zkušenostech se znalostí potřeb svého vlastního dítěte. Pokud dojde k vzájemné spolupráci mezi rodiči žáka a pedagogem, mohou vzniknout vhodnější metody práce se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a k pozitivní změně v jeho sociálním chování. (67)

4.3 Podpůrná opatření u žáků s SVP

Za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme dle školského zákona považovat *„osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením“*. (38)

Pojem „podpůrná opatření“ si lze představit jako popis doporučení ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Přijetí těchto podpůrných opatření zapříčinilo zvýšení kvality českého školství a přináší více možností ke vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Mluvíme tedy o vertikálním pohledu na posuzování míry a hloubky daného znevýhodnění u žáků, které se poté odráží v míře potřeby podpůrných opatření. (68)

Vyhláška č. 27/2016 Sb. ve své příloze č. 1 uvádí členění podpůrných opatření do 5 stupňů podle toho, jakou míru podpory žáci se speciálními vzdělávacími potřebami potřebují. (41)

Podpůrná opatření 1. stupně mají sloužit k náhradě mírných obtíží ve vzdělání. Za tyto mírné obtíže je považováno zapomínání, pomalé pracovní tempo, drobné problémy ve čtení a psaní, problémy s pozorností atd. Tyto mírné obtíže ve vzdělávání lze u žáků napravit za pomoci drobných úprav školní výuky a domácí přípravy na výuku. (41) Tyto podpůrná opatření zavádějí pedagogové dané školy, kde se tito žáci nacházejí. Pro správné určení formy opatření využívají pozorování žáka při všech jeho školních činnostech, rozbor jeho žakovských prací, rozbor dlouhodobé hodnocení, znalost jeho sociálního zázemí či znalost jeho aktuálního zdravotního stavu a rodinné situace. Pro úspěšné identifikování příčin selhávání žáka a správné zavedení kompenzačních opatření je nutné znát žáka, co nejvíce. (68) Dále by měla škola brát ohled na sociální status, vztahovou síť daného žáka a jeho sociální a rodinné prostředí. Všechna podpůrná opatření v 1. stupni mají za cíl naplnit speciální vzdělávací potřeby žáků bez normovaného finančního nároku. Pokud se osvědčí, mohou se využívat po celý proces žákova vzdělávání. (41)

Podpůrná opatření ve 2. stupni zajišťují vzdělávací potřeby žáka, který je do tohoto stupně zařazen především z důvodu svého aktuálního zdravotního stavu, opožděného vývoje, odlišného kulturního prostředí, nedostatečné znalosti vyučovacího jazyka, specifických poruch učení a chování atd. Z důvodu všech těchto specifík dochází k uplatňování individuálního přístupu ke vzdělávacím potřebám žáků, úpravám v organizaci a metodách výuky, hodnocení žáka, určení možných postupů a forem nápravy a využití podpůrného opatření ve formě individuálního vzdělávacího plánu. Problémy žáka v procesu vzdělávání jsou mírné a k jejich kompenzaci se často využívají speciální učebnice, speciální učební a kompenzační pomůcky. Dále je rovněž možnost zavedení předmětu speciálně pedagogická péče do rozvrhu žáka. Může také dojít k úpravě pedagogické práce. (41) Důležitou úlohu, zde může plnit i tzv. sdílený asistent. U těchto žáků není nutné, aby s nimi trávil veškerý čas, kdy dochází k jejich vzdělávání ve škole. Z tohoto důvodu je jeho působení rozloženo mezi větší počet žáků v konkrétní škole a využívá se jen v konkrétních situacích, kdy ho zrovna některý z žáků potřebuje. (68)

Podpůrná opatření ve 3. stupni vznikají na základě stanovení podpůrných opatření školským poradenským zařízením, které vychází z jejich diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb. Speciální vzdělávací potřeby žáka, které spadají do 3. stupně podpůrných opatření, již představují razantnější úpravy v metodách práce, v organizaci a průběhu vzdělávání, v úpravách školního vzdělávacího programu a v hodnocení žáka. Dochází ke změnám ve strategiích práce s učivem, v úpravě domácí přípravy, v podmínkách a postupech školní práce. Nesmí se také opomenout úprava motivace a postojů žáka ke školní práci. V nutných případech může dojít i k úpravám v obsahu vzdělání a výstupů ze vzdělání. Žákovo vzdělávání je nejčastěji ovlivněno například specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami žáka, poruchami chování, těžkou poruchou řeči, neznalostí vyučovacího jazyka, poruchami chování atd. (41) U některých žáků je potřeba využití služeb asistenta pedagoga, dle konkrétních projevů daného znevýhodnění. (68) Žák má nárok na využití komunikačních systémů pro neslyšící a hluchoslepé, alternativní a augmentativní komunikace, podporu speciálně pedagogického centra v případě potřeby nácviku prostorové orientace atd. Významná je také spolupráce s odborníky z jiných oborů, pokud to žákův stav vyžaduje. Podpůrná opatření ve 3. stupni se u žáků uplatňují v rozmezí několika měsíců až po celou dobu žákovi docházky do školy. Rozsah a doba podpůrného opatření ve 3. stupni se může změnit v závislosti na výsledcích kontrolního vyšetření. (41)

V dalších dvou podkapitolách se práce věnuje konkrétněji dvěma z možných podpůrných opatření, které lze u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami využít. Jedná se o individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga.

4.3.1 Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (IVP) je podpůrné opatření, které vzniká na základě doporučení školského poradenského zařízení. Za vypracování individuálního vzdělávacího programu je zodpovědná škola. Jeho cílem je podrobně popsat způsob práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu jeho individuálních potřeb. V případě, že je žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami doporučeno vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, signalizuje to potřebu změnit metody, organizaci, formy výuky a hodnocení pro pedagoga, který se stará o vzdělávání tohoto žáka. (69)

Individuální vzdělávací plán můžeme definovat jako „závazný pracovní materiál sloužící všem, kdo se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Vzniká na základě spolupráce mezi učitelem, výchovným poradcem, pracovníkem provádějícím reedukaci, vedením školy, žákem a jeho rodiči (zákonnými zástupci), pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně-pedagogického centra.“ (70)

Kaprálek a Bělecký (2011, s.18) chápou individuální vzdělávací plán jako „typ dokumentu sloužícího k plánování obsahu zkušenosti, kterou konkrétní žák získá ve škole a v činnostech ke škole se vztahujícím, tedy o dokument sloužící k plánování kurikula (obsahu vzdělávání) jednotlivého žáka podle jeho specifických potřeb.“ (71)

Záměrem je rovněž zabránit nadbytečnému vypracování individuálního plánu. K jeho vypracování individuálního vzdělávacího plánu dochází tedy jen v situaci, kdy nedojde k jasné specifikaci vzdělávání žáka dle § 3, odst. 3, písm. a) – d) vyhlášky, které obsahují následující informace o:

- úpravách obsahu vzdělávání žáka,
- časovém a obsahovém rozvržení vzdělávání,
- úpravách metod a forem výuky a hodnocení žáka,
- případné úpravě očekávaných výstupů vzdělávání žáka. (69)

S tvorbou individuálních vzdělávacích plánů jsou spojena také rizika. Vzhledem k jejich četnosti není možné zmínit všechny, proto bude poukázáno jen na ty nejzásadnější.

Prvním rizikem spojeným s tvorbou vzdělávacího plánu je to formálnost, kdy pedagogové podceňují nebo dokonce odmítají výsledky odborných vyšetření, na základě, kterých vznikají doporučení k tvorbě individuálního vzdělávacího plánu. Dalším rizikem je nevyváženost individuálního vzdělávacího programu, které spočívá v přílišné jednoduchosti, tedy, že některé složky v plánu jsou zmíněny jen okrajově nebo zcela chybí. Jedná se například o materiální zabezpečení, spolupráci s rodiči atd. Tato nevyváženost poté oslabuje individuální vzdělávací plán jako celek a snižuje míru jeho účinnosti. Jedním z možných rizik je i přílišná obecnost individuálního vzdělávacího plánu, která spočívá v tom, že plány vznikají podle předepsaných šablon, které nedostatečně reflektuje oblasti jednotlivých předmětů, které jsou zpracovány jen povrchně. (72)

4.3.2 Asistent pedagoga

Činnost asistenta pedagoga představuje jedno z nejlépe fungujících podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, se kterým se lze setkat ve školním prostředí. Každým rokem přibývá počet škol, které žádají o zřízení této pracovní pozice. S pomocí asistenta pedagoga se daří mnoha žákům základních škol docílit úspěšné integrace. (73)

Podle metodického doporučení...) je asistent pedagoga „*pedagogickým pracovníkem, jehož prostřednictvím dochází k naplňování podpůrných opatření ve vzdělávání u dětí, žáků a studentů (dále „žáků“)* se speciálními vzdělávacími potřebami. Hlavním cílem jeho působení je podpora práce pedagoga při práci se žáky, kteří vyžadují zvýšenou míru podpory ve vzdělávání.“ (74)

Další definici předkládá Teplá (75, s. 12), která definuje asistenta pedagoga jako „*zaměstnance mateřské, základní, speciální základní, střední nebo vyšší odborné školy a působí ve třídě, v níž je vzděláváno dítě/děti nebo žák/žáci nebo student/studenti se speciálními vzdělávacími potřebami*“, jehož cílem je pomáhat jedincům s dosažením kvalitnějšího vzdělávání, lepšího pracovního uplatnění a zlepšení kvality života.

Asistent pedagoga může být do vyučování ve třídě zařazen pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení a následného souhlasu příslušného krajského úřadu (odbor školství). Problémem je, že se souhlasem příslušného krajského úřadu se nepojí nárok na financování pracovní pozice asistenta pedagoga. Jedinou výjimkou jsou základní školy speciální, kde jsou mzdy asistenta pedagoga spojeny s normativním financováním. (68)

Asistent pedagoga, k jehož činnosti jsou stanoveny předpoklady v § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje zejména:

- pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí,

- pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák
- nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby, pochází,
- pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

(75)

Asistent pedagoga by měl disponovat především kladným vztahem k žákům a lidem obecně, dobrými komunikačními schopnostmi, pracovitostí (ochota se dále vzdělávat), emocionální vyrovnaností, dobrou odbornou připraveností, ochotou pomáhat, trpělivostí, dobrou spoluprací v kolektivu atd. (73)

4.4 Pedagog a jeho role v inkluzivním vzdělávání na běžné základní škole

Učitel má nezastupitelné místo v procesu vzdělávání. Lze o něm hovořit jako o stěžejním činiteli, který do značné míry ovlivňuje, zda bude vzdělávací proces jednotlivých žáků ve třídě úspěšný. Dobrý učitel by měl mít několik vlastností, ke kterým patří pozitivní motivace ke své práci, osobnostní vyzrálost, odborná erudovanost a vnímavost k individuálním vzdělávacím potřebám každého žáka. (68) Učitelem se může stát podle zákona o pedagogických pracovnících osoba, která splňuje následující kritéria:

- je plně způsobilý k právním úkonům,
- má odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, kterou vykonává
- je bezúhonný,
- je zdravotně způsobilý,
- prokázal znalost českého jazyka, není-li dále stanoveno jinak. (76)

Dále se ve 2. díle zákona o pedagogických pracovnících uvádí požadavky, které určují způsobilost pedagoga k výkonu profese na určitém typu a stupni školy (v tomto případě k pedagogické práci na základní škole). (76) Pro tuto práci ovšem není důležité tyto požadavky více rozepisovat.

V posledních několika letech dochází vlivem inkluze ke stálému navyšování počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách. Ovšem s těmito zvyšujícími se počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nedochází k souběžnému zvyšování podpory pedagogů, kteří tyto žáky vzdělávají. Z toho vznikají problémy v oblasti začleňování těchto žáků do třídních kolektivů a jejich efektivního vzdělávání. To znamená, že je pedagogům stěžováno plánování, realizování a vyhodnocování vzdělávacího procesu z důvodu, že třídní kolektiv je různorodý. Různorodý třídní kolektiv vyžaduje provedení rozsáhlé změny v podmínkách vzdělávání, v jeho metodách, postupech, využitých pomůckách, intervenci či hodnocení. Je stěžejní vzít v potaz skutečnost, že každý žák má právo na vzdělání a učitel je povinen vytvořit žákovi takové podmínky vzdělávání, které napomohou žákovi dosáhnout úspěchu, uplatnit své maximální možnosti a zároveň napomáhat k rozvoji jeho schopností. (68)

5 Možnosti podpory žáků se sociálním znevýhodněním na základní škole

5.1 Výzkumný problém

V současné době je inkluzivní vzdělávání jedním z nejrozšířenějších trendů v oblasti pedagogiky na světě. Cílem procesu inkluze je umožnit vzdělávání všech žáků v běžné základní škole s přihlédnutím k jejich individuálním vzdělávacím potřebám, aby mohla být tato myšlenka zrealizována musí být určité skupině žáků přiznána podpůrná opatření, bez kterých by bylo jejich vzdělávání v běžné základní škole neúspěšné. Pojem podpůrná opatření zahrnuje úpravu metod a forem vzdělávání žáků, úpravu obsahů a výstupů ze vzdělání žáků, podporu školního poradenského zařízení a úpravu organizace vzdělávání. Skupinu jedinců, kteří potřebují tyto úpravy a podpory označujeme jako žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a nárok na podpůrná opatření mají z důvodu jejich zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek. Prostřednictvím tohoto výzkumu se budeme snažit zjistit za pomoci využití analýzy pedagogických dokumentů, jaká konkrétní podpůrná opatření využívají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek při výuce v běžné základní škole. Dále se za pomoci strukturovaného rozhovoru budeme snažit zjistit, jaké mají zaměstnanci základní školy zkušenosti s těmito žáky.

5.2 Průběh výzkumu

Diplomová práce vznikala během školního roku 2020/2021. Téma práce jsem si zvolil z důvodu svých zkušeností z mnoha pedagogických praxí, které jsem absolvoval během svého studia. Na těchto praxích jsem se setkal s žáky s SVP z důvodu jiných životních podmínek. Zkušenosti z těchto setkání podnítily mou zvědavost natolik, že jsem se chtěl o této problematice dozvědět více informací, a proto jsem se rozhodl vypracovat tuto diplomovou práci a její praktickou část věnovat analýze podpůrných opatření, které tito žáci využívají v běžných základních školách. Dále jsem chtěl zjistit pomocí strukturovaného rozhovoru, jaké zkušenosti mají zaměstnanci základní školy s těmito žáky.

Po zvolení tématu diplomové práce a přečtení stěžejní dostupné literatury k této problematice, byl zvolen hlavní problém výzkumného šetření. Po zvolení problému výzkumného šetření došlo k formulaci cílů práce a výzkumných otázek, které vycházejí

ze zvolených výzkumných metod. Data potřebná k provedení výzkumného šetření byla shromažďována od ledna do dubna roku 2021

Sběr dat potřebných k provedení výzkumného šetření byl zkomplikován vlivem celosvětové pandemie Covidu-19, jenž vyústila zavřením všech základních škol na území České republiky.

5.3 Cíle výzkumného šetření a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumného šetření:

Hlavním cílem empirické části této práce je analyzovat podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek, kteří jsou vzděláváni v běžné základní škole. Dalším cílem práce bylo zjistit pomocí strukturovaného rozhovoru a následné analýzy odpovědí, jaké mají zaměstnanci základní školy zkušenosti s těmito žáky.

Dílčí cíle výzkumného šetření:

- Zjistit jaký stupeň podpůrných opatření se u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek nejčastěji vyskytuje.
- Zjistit kolik žáků má vypracovaný individuální vzdělávací plán.
- Zjistit jaké formy hodnocení se u těchto žáků nejčastěji využívají.
- Zjistit s jakými dalšími druhy znevýhodnění se vybraní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek nejčastěji potýkají.

Výzkumné otázky:

- Jakou zkušenost mají zaměstnanci základní školy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyplývají převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání?
- Jak se zaměstnancům školy spolupracuje se zákonnými zástupci těchto žáků a se školskými poradenskými zařízeními?
- Jak mohou zaměstnanci školy konkrétně tyto žáky podpořit?

5.4 Použitá metodologie

Teoretická část práce:

Teoretická část práce byla vypracována za využití monografické procedury. Konkrétně se jedná o analýzu odborné literatury, obsahovou analýzu, analýzu legislativních dokumentů a porovnávání různých informačních zdrojů.

Empirická část práce:

Po prostudování literatury zabývající se různými přístupy k provedení výzkumného šetření, byla zvolena metod kvalitativního přístupu, která se nejlépe hodí k naplnění cílů a výzkumných otázek praktické části této práce.

Za kvalitativní výzkum lze považovat jakékoliv výzkumné snažení, jehož výsledku nelze dosáhnout za pomoci statistických nástrojů nebo jiných metod kvantifikace. (77)

Creswell (78, s. 48) uvádí, že kvalitativní výzkum lze chápat jako *"proces založený na různých metodologických tradicích zkoumání daného sociálního nebo lidského problému. Výzkumník vytváří komplexní, holistický obraz, analyzuje různé typy textů, informuje o názorech účastníků výzkumu a provádí zkoumání v přirozených podmínkách."*

O kvalitativní výzkumu lze hovořit, jako o sběru dat, aniž bychom měli na počátku ujasněny základní proměnné a stanovené hypotézy. Výzkumný projekt se neopírá o již známé teorie předchozích výzkumníků, ale vychází z cíle do hloubky a kontextuálně zakotveně prozkoumat zvolený definovaný jev a získat o něm, co nejvíce informací. Když dojde k sesbírání potřebných dat, začíná teprve výzkumník hledat v datech vyskytující se pravdivosti. Poté následuje formulace předběžných závěrů, které si ověřuje ve svých nashromážděných datech. (77) Smékal (79, str. 56) hovoří v tomto kontextu o tzv. formulování nové hypotézy.

Výzkumníci, kteří využívají kvalitativní metodu při řešení výzkumného problému pracují převážně se třemi typy dat. Jedná se o data z rozhovorů, data z pozorování a data z dokumentů. (77)

5.4.1 Analýza dokumentů

Stěžejní metodou pro vypracování empirické části této práce je analýza dokumentů. Konkrétně se jedná o školské dokumenty, které uvádí, jaká podpůrná opatření využívají

žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyplývají převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání. Pomocí analýzy těchto podpůrných opatření u vybraných žáků bude dosaženo vytyčených cílů této práce.

Analýzu dokumentů spočívá ve studiu hmotných záznamů lidské činnosti, které obsahují osobní i skupinové postoje, hodnoty a ideje. Tyto dokumenty byly vytvořeny v minulosti jinou osobou, než je výzkumník, který je podrobuje analýze a měli sloužit k jiným účelům, než je výzkumný záměr výzkumníka. (80)

Hendl rozděluje dokumenty do těchto kategorií:

- **osobní dokumenty** – vše, co bylo pořízeno k soukromým účelům (dopisy, deníky, fotografie atd.)
- **úřední dokumenty** – dokumenty v úřadech, institucích a firmách (třídní kniha, katalogové listy, třídní výkazy atd.)
- **výstupy masových médií** – noviny, časopisy, rozhlasové programy atd.
- **virtuální data** – emaily, záznamy z internetových diskuzí, internetové stránky atd.
- **předmětná data** – fyzické předměty různého druhu (zařízení školní třídy, učební pomůcky, didaktická technika) (81)

5.4.2 Strukturovaný rozhovor

Pro doplnění výzkumného šetření byl použit strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami, na které odpovídali vybraní zaměstnanci základní školy. Strukturovaný rozhovor přináší odpovědi na stanovené výzkumné otázky diplomové práce.

Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami je tvořen řadou pečlivě promyšlených otázek, na něž mají vybraní respondenti odpovědět. Tento typ rozhovoru má sníženou pružnost v získávání informací v kontextu situace, než je tomu u jiných typů rozhovorů. Strukturovaný rozhovor se využívá v situacích, kdy je potřeba maximálně snížit variaci otázek, které klademe dotazovaným. Tím se snižuje riziko, že data získaná z jednotlivých rozhovorů budou výrazně strukturálně odlišné. (81)

Ve strukturovaném rozhovoru jsou otázky a alternativy odpovědí jasně stanoveny. V takové případě lze hovořit o rozhovoru jako o ústním „dotazníku“. Jedná se o časově méně náročný druh rozhovoru. (82)

Za nevýhodu této metody lze považovat to, že dochází k omezení tématu rozhovoru jen na předem dané téma. Další nevýhodou je, že respondentům jsou pokládány stejně formulované otázky a tím dochází k přehlížení situovanosti otázek. Z toho vyplývá, že strukturovaný rozhovor omezuje možnost promítnutí jakýchkoliv individuálních rozdílů a okolností. Zároveň také omezuje i různorodost poskytnutých informací. (81)

6 Analýza podpůrných opatření u žáků s SVP z důvodu jiných životních podmínek vzdělávaných v běžné základní škole

6.1 Výběr účastníků

Předtím než mohlo být výzkumné šetření uskutečněno, bylo nutné oslovit zástupce ředitele základní školy, která se nachází ve městě s 30 000 obyvatel v Olomouckém kraji. Byla vybrána základní škola, ve které se vzdělává 468 žáků. K oslovení došlo za pomoci emailové korespondence. Po kladné odezvě ze strany zástupce ředitele na naši společnou emailovou korespondenci, kde byl stručně vysvětlen cíl výzkumu a společně s tím také kladené požadavky na danou školu, došlo k osobnímu setkání, kde byly již podrobněji vysvětleny záměry výzkumného šetření a požadavky, které by měly být školou splněny, aby mohlo být výzkumné šetření provedeno úspěšně. Po konzultaci zástupce ředitele s ředitelem školy došlo k udělení souhlasu s provedení výzkumného šetření.

Pro naše výzkumné šetření byli za pomoci výchovné poradkyně, vytipováni žáci s SVP z důvodu jiných životních podmínek, kteří se vzdělávají na této škole. Tito žáci jsou označováni písmenem Z v identifikátoru znevýhodnění, který je umístěn na doporučení, které škola dostává ze školského poradenského zařízení. Z celkového počtu 468 žáků, jich pouze 9 mělo označení Z v identifikátoru znevýhodnění. Díky pomoci vedení školy byli informováni a požádáni zákonní zástupci těchto žáků o udělení souhlasu s provedením výzkumu týkajících se jejich dětí poté, co jim byla podrobně vysvětlena podstata výzkumného šetření. Z důvodu ochrany osobních údajů zapojených žáků a jejich rodin do výzkumu, dochází v praktické části diplomové práce k anonymizaci veškerých údajů, které nejsou stěžejní pro úspěšné vypracování výzkumného šetření.

6.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek tvořilo 9 žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek, kteří se vzdělávají na vybrané škole a byly vybráni na základě prostudování žákovské dokumentace. Tito žáci jsou v identifikátoru znevýhodnění označováni písmenem Z. Žáci tvořící vybraný vzorek se vzdělávají na 1. i 2. stupni vybrané základní školy a jejich věk se pohybuje od 8 do 12 let. Z důvodu anonymity je každému z vybraných žáků přidělen vlastní unikátní kód, pod kterým bude v této práci uveden (viz tabulka č.1)

Seznam žáků	Kódové označení žáka	Identifikátor znevýhodnění
Žákyně 1	H873	00T00Z0
Žák 2	K1155	00T00Z0
Žák 3	K12108	07S00Z0
Žák 4	K11116	00T00Z0
Žákyně 5	H873	00T00Z0
Žák 6	K1045	00T00Z0
Žák 7	K1035	07S00Z0
Žákyně 8	H792	07S00Z0
Žák 9	K1237	07S00Z0

Tabulka č. 1

6.3 Analýza podpůrných opatření u vybraných žáků

6.3.1 Žákyně H873

Základní údaje:

Žákyně H873 má 8 let a navštěvuje 3. třídu základní školy. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazena z důvodů vyplývajících ze zdravotního stavu, které mají dlouhodobý charakter a dopadu jiných životních podmínek do jejího vzdělávání (viz příloha č. 1). Na doporučení školského poradenského zařízení je zařazena ve 3. stupni podpůrných opatření a má vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP).

Metody práce:

Respektovat pomalé pracovní tempo a pomalejší zpracování instrukcí a pokynů. Pokyny formulovat jasně, krátce a srozumitelně. V případě, že je potřeba žákyni sdělit více instrukcí nebo bude delší zadání, tak se instrukce a zadání rozdělí do dílčích kroků. Před plněním každého úkolu zopakovat se žákyní potřebné definice, poučky, algoritmy jejichž znalost je nutná pro splnění zadané práce. Z důvodu nižší úrovně porozumění čtenému textu je vhodné kontrolovat, zda žákyně porozuměla zadání. Na začátku zadaných úloh je vhodné pracovat společně se žákyní a po jejím úspěšném zácvičení ji nechat pracovat samostatně. Na samostatnou práci je nutné žákyni ponechat dostatek času, který využije na přečtení zadání, vypracování úkolů a jejich následnou kontrolu. V průběhu samostatné práce by mělo průběžně docházet ke kontrole správnosti postupů, které žákyně aplikovala a tímto jí dávat zpětnou vazbu. Při plnění úkolů umožnit žákyni využívat názorné pomůcky, přehledy učiva, slovníky, kompenzační pomůcky atd. Vést žákyni

k vyhledávání a opravě svých chyb (naznačit počet chyb na řádek). Motivovat a podněcovat žákyni k činnosti a ke vzdělávání. Střídat metody a formy práce. Měnit úrovně obtížnosti u činností, které musí žákyně vykonávat. Modifikovat úkoly, tak aby je mohla žákyně úspěšně zvládnout. Klást důraz na kvalitu práce před kvantitou. Zaměřit se na zautomatizování učiva. Opakovat s žákyní již osvojené učivo a dovednosti (i v rámci mezipředmětových vztahů). Při ústním zkoušení ponechat žákyni více času na přípravu odpovědi. Tolerovat její reakce po delší latenci. V případě potřeby dopomáhat žákyni návodnými otázkami. Snažit se zapojit dívku do výuky v rámci skupinové práce a zajistit žákyni ve skupině takový úkol, který je schopna zvládnout a zároveň jí dá splnění tohoto úkolu pocit, že je pro skupinu důležitá. Teoretické poznatky z učiva převádět na řešení běžných životních situací. Zaujmout žákyni neobvyklým výkladem (hádky, zajímavosti atd.) Rozvíjet a upevňovat správné pracovní postupy, redukovat rozsah zadaných úkolů a psaných projevů. Akceptovat stavy zvýšené unavitelnosti žákyně a umožnit jí využití rekreační přestávky. Chválit žákyni za úspěch (dílčí úspěch) a oceňovat její snahu. Snažit se ve výuce maximálně využít principy názornosti. Vyvolávat žákyni k hlasitému čtení kratších a méně náročných úseků textu. V případě potřeby psát zkrácené diktáty a k ověření znalosti gramatiky využívat doplňující cvičení a alternativní způsoby ověřování (pracovní listy). Při výuce cizího jazyka klást důraz na praktické využití znalostí a porozumění kontextu. Snažit se u žákyně rozvíjet perцепčně kognitivní funkce, a to především zrakovou perцепci.

Organizace výuky:

U žákyně dochází k upevňování učiva z předchozích ročníků, bez kterého není možné navázat na učivo nové. Dále se s žákyní procvičuje učivo, ve kterém aktuálně selhává. Snaha o rozvoj oslabených perцепčně kognitivních schopností (sluchová diference, automatická koordinace, jemná motorika). Návuk správné techniky čtení a čtení s porozuměním. U žákyně jsou upevňována gramatická pravidla a automatizace jejich využívání. Využití práce s názornými pomůckami.

Personální podpora:

S žačkou pracuje asistent pedagoga (viz tabulka č. 2), který se řídí podle pokynů vyučujících. Asistent pedagoga je vždy dopředu seznámen s průběhem vyučovací hodiny, učivem a charakterem zadaných úloh. Asistent pedagoga si vede deník, do kterého

si zaznamenává poznámky týkající se průběhu vzdělávání žačky a v případě potřeby tyto informace využije při konzultaci s pedagogem či jejími zákonnými zástupci. Ověřuje správnost porozumění zadání a v případě, že žačka nechápe činnost, která se po ní vyžaduje, tak jí to asistent znovu citlivě vysvětlí. V počátcích práce asistent pedagoga pomáhá žačce se zadaným úkolem a poté v případě, že úloze rozumí jí nechává pracovat samostatně s tím, že po celou dobu preventivně kontroluje správnost jejího postupu. V případě chyby v postupu navede žačku ke správnému řešení. V případě, že je žačka nepozorná, tak se jí snaží podnítit k činnosti. Asistent pedagoga bere ohledy na zvýšenou unavitelnost žákyně a v případě potřeby může navrhnout relaxační přestávku, kdy si žákyně odpočine a poté se opět vrátí k práci. Dále se asistent pedagoga snaží maximálně využít principu názornosti, aby tohoto cíle bylo dosaženo, učí asistent pedagoga žačku využívat různé názorné pomůcky. Důležitou náplní práce je také kontrola zápisů domácích úkolů a dohled nad tím, zda si žačka schovala všechny pomůcky do tašky. V případě, že se žačce ve třídě věnuje individuálně pedagog, může asistent pedagoga pomáhat zbytku třídy (tzv. technika výměny rolí). Asistent pedagoga by se měl snažit pomáhat žačce upevňovat efektivní pracovní postupy, rozvíjet vhodný styl učení, pomáhat s organizací práce, rozvíjet její schopnost samostatně pracovat. Dále by měl stimulovat u žačky schopnosti soustředění, spolupráce, přijetí pravidel a pomáhat jí řešit konflikty. Dále by měl žačce pomáhat se začleněním do třídního kolektivu.

Název	Stupeň	Počet hodin	Financování
Asistent pedagoga	3.	30	PNFN

Tabulka č. 2

Hodnocení žáka:

Hodnocení žačky má kritériální charakter, který vychází z jejích speciálních vzdělávacích potřeb a možností. Žačka není při zkouškách časově limitována. Je respektováno její pracovní tempo a pedagog hodnotí jen to, co stihla žákyně vypracovat. U žákyně je respektována specifická chybovost v psaném projevu. V případě potřeby je možné využít alternativní přístupy při prověřování znalostí žákyně. Do celkové známky jsou započítávány dílčí kroky a postupy při vypracovávání úkolů. Dochází k toleranci reakcí u žákyně po delší časové latenci. Během zkoušení pedagog dopomáhá v případě potřeby žákyni návodnými otázkami. Při výuce cizích jazyků je tolerována snížená úroveň

čteného projevu a chybovost v cizojazyčných slovech. U žákyně je možné využít i slovní hodnocení.

Pomůcky:

Žákyně využívá názorné pomůcky, kterými disponuje škola. Jedná se například o číselné osy, přehledy učiva, tabulky násobků atd.

Dále žákyně využívá speciálně pedagogické pomůcky. Konkrétně pomůcky pro rozvoj vybraných smyslových funkcí a vnímání (viz tabulka č. 3).

Název	Stupeň podpůrných opatření	Počet (ks)	Forma pořízení
Pomůcky pro rozvoj vybraných smyslových funkcí a vnímání	2.	1	nákup
Pomůcky pro učení se českému jazyku nebo do výuky českého jazyka	2.	1	nákup
Pomůcky pro učení se matematice nebo výuky matematiky	2.	1	PNFN

Tabulka č. 3

Úpravy ve vzdělávání:

V rámci vypracování individuálního vzdělávacího plánu, který vychází z RVP ZV má žákyně upraven obsah vzdělávání tak, aby mohla dosáhnout stanovených výstupů, které jsou uvedeny v RVP ZV.

6.3.2 Žák K1155

Základní údaje:

Žák H873 má 11 let a navštěvuje 5. třídu základní školy. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazen z důvodů vyplývajících ze zdravotního stavu, které mají dlouhodobý charakter a dopadu jiných životních podmínek do jeho vzdělávání (viz příloha č. 1). Na doporučení školského poradenského zařízení je zařazen ve 3. stupni podpůrných opatření a má vypracovaný individuální vzdělávací plán.

Metody práce:

Ve výuce je respektováno osobní tempo a celkové možnosti žáka. Dochází k omezení časově limitovaných úkolů a přidání časové rezervy, která slouží žákovi k přečtení zadání, vypracování úkolů a následné kontrole. Dle potřeby lze zkrátit žákovi úkoly, přepisy i opisy. U žáka se preferuje kvalita práce před kvantitou. Žák je veden k důsledné kontrole vypracovaného a k vyhledávání vlastních chyb. U žáka se využívají kompenzační a názorné pomůcky (tabulky písmen, číselné osy atd.) Žák je vyvoláván ke čtení kratších a méně náročných úseků textu, z důvodu snížené úrovně tempa čteného a nejistého čtení před kolektivem spolužáků. Při ústním zkoušení by měl být ponechán žákovi dostatek času na přípravu odpovědi a v případě potřeby dopomocť žákovi návodnými otázkami. Při ověřování znalostí žáka je možné využít alternativní formy zkoušení, a to takové, u kterých žák dosahuje nejlepších výsledků. Dle potřeby je možné, aby žák psal diktáty ve zkrácené formě a k ověřování znalostí využíval doplňující cvičení a pracovní listy. Také je možné předem připravit diktát s vynechanými slovy a slovními spojeními, které žák poté dopisuje v průběhu diktování. Ve výuce cizího jazyka klást důraz na využití znalostí a porozumění kontextu. Využívat diferencovanou výuku, která spočívá ve střídání úkolů a jejich obtížnosti a v zapojení všech žakových smyslů při výuce. Pokyny by měly být formulovány jasně, krátce, srozumitelně a vždy by mělo dojít k ověření, že žák tyto pokyny chápe. Modifikovat úkoly a jejich zadání tak, aby je žák mohl úspěšně splnit. Zapojovat žáka do výuky v rámci skupinové práce. Teoretické poznatky převádět na řešení v běžných životních situacích. Povzbuzovat žáka v projevení vlastního názoru. Motivovat žáka k učení. Rozvíjet u žáka percepčně kognitivní funkce, a to především zrakovou percepci.

Organizace výuky:

V rámci pedagogické intervence (viz tabulka č. 4) je s žákem pracováno na rozvoji jeho čtenářských dovedností. Konkrétně se jedná o práci s textem a porozumění obsahu textu. Dále dochází u žáka k upevňování znalosti pravidel pravopisu a k jejich okamžité aplikaci v praxi. S žákem je procvičováno učivo problémových předmětů. U žáka je snaha o rozvoj percepčně kognitivní funkce (zrakové). Žák je podporován k samostatnému vypracování prací a k vyjádření vlastního názoru.

Název	Stupeň	Počet hodin	Financování
Pedagogická intervence	3.	2	PNFN

Tabulka č. 4

Personální podpora:

S žákem pracuje asistent pedagoga (viz tabulka č. 5), který mu poskytuje podporu při jeho samostatné práci, při uplatňování efektivních pracovních postupů, při rozvíjení vhodného stylu učení a s organizací práce. Dále asistent pedagoga žáka motivuje k samostatné práci a dodává mu potřebnou sebedůvěru, která je nezbytná pro to, aby žák mohl zadané úkoly plnit. Před začátkem plnění zadaných úkolů, asistent pedagoga ověřuje, zda žák porozuměl zadání. V případě, že žák zadání nerozumí, asistent pedagoga zadání vysvětlí znovu. Dále je v náplni práce asistenta pedagoga pomáhat žákovi se soustředěním, dodržováním nastavených pravidel, řešením konfliktů a začleňováním do kolektivu spolužáků.

Název	Stupeň	Počet hodin	Financování
Asistent pedagoga	3.	30	PNFN

Tabulka č. 5

Hodnocení žáka:

Hodnocení žáka má především motivační charakter. Znamky mají žáka motivovat k další práci. Tolerantně je hodnocena žákova chybovost v psaném projevu. V cizích jazycích je brán ohled na sníženou úroveň žákova čteného projevu. Pedagogové hodnotí jen to, co žák stihne vypracovat. Do výsledné známky jsou zahrnuty dílčí kroky a postupy žáka. U žáka jsou tolerovány nedostatky v písemných a grafických výstupech.

Pomůcky:

Žák využívá názorné didaktické pomůcky a manipulační pomůcky. Dále také pracuje s přehledy učiva, počítačem a vhodnými výukovými programy, a to především v matematice a českém jazyce.

Podpůrná opatření jiného druhu:

Jsou zaměřena na začleňování žáka do kolektivu spolužáků. K tomu se využívají skupinové práce a různé společné projekty, na kterých pracuje společně vždy větší skupina žáků.

Úpravy obsahu vzdělávání:

Obsah vzdělávání je modifikován tak, aby se pro žáka stalo přístupnější. To spočívá především ve větší konkrétnosti učiva a se spojováním učiva se zkušenostmi žáka. U žáka je učivo redukováno na základy, a to v předmětech, kde je výkonost žáka hraniční. U žáka je využívána opora IVP a dochází k plánovanému zkoušení žáka po menších úsecích (ve spolupráci se zákonnými zástupci). Dochází k úpravě hloubky a šíře učiva. Dále má žák v IVP jiné časové rozložení učiva, které má pomoci k dosažení výstupů z RVP ZV.

Úpravy očekávaných výstupů:

Žák nemá žádné úpravy výstupů ze vzdělávání.

6.3.3 Žák K12108**Základní údaje:**

Žák K12108 má 12 let a navštěvuje 8. třídu základní školy. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazen z důvodů vyplývajících z jeho závažných poruch učení a z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání (viz příloha č. 1). Na doporučení školského poradenského zařízení je zařazena ve 2. stupni podpůrných opatření a nemá vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP).

Metody práce:

Zajistit u žáka delší časový limit na přečtení zadání, vypracování úkolu a vlastní kontrolu vypracovaného. Tolerovat pomalé pracovní tempo žáka. Ujist'ovat se, zda žák chápe zadání, instrukce a výklad učiva. Maximálně využívat názorné pomůcky, přehledy, slovníky atd. Dbát na to, aby žák dokončoval úkoly. Vést žáka ke kontrole vlastní práce a k vyhledávání chyb. U žáka by mělo docházet ke střídání metod a forem práce. V případě žákovi nepozornosti, pokoušet se ho vtáhnout zpět do výukové reality. Měnit obtížnost činností, které musí žák vykonávat. Preferovat kvalitu práce nad kvantitou. Zkrácení rozsahu psaných projevů (diktátů) a umožnit žákovi připravit se na diktát

předem. Znalost gramatiky ověřovat u žáka za pomoci doplňkových cvičení a alternativním způsobem. Oceňovat snahu a úspěchy žáka. Podporovat u žáka rozvoj sebedůvěry a motivovat žáka ke vzdělávání. V cizích jazycích klást důraz na praktické využití znalostí (schopnost konverzace, užití vhodných frází, porozumění kontextu). Využívat metody výuky posilující schopnosti spolupráce, rozvíjení empatie a podporující začlenění chlapce do kolektivu. Být v kontaktu se zákonnými zástupci žáka a pravidelně s nimi konzultovat jeho průběhy vzdělávání.

Organizace výuky:

V rámci pedagogické intervence (viz tabulka č. 6) dochází u žáka k upevňování znalosti gramatických pravidel a vedení k jejich zautomatizované aplikaci. Dále je s žákem opakováno učivo, ve kterém aktuálně selhává.

Název	Stupeň	Počet hodin	Financování
Pedagogická intervence	2.	1	PNFN

Tabulka č. 6

Hodnocení žáka:

K hodnocení znalostí a dovedností žáka se nevyužívá časově limitované zkoušení. Je tolerována chybovost v psaných projevech, a to především v anglickém jazyce. V případě potřeby je žák dozkoušen ústně a je možné mu pomoci návodnými otázkami. Dále je tolerována snížená kvalita grafického projevu u žáka, které se projevuje především v rýsování, výtvarné výchově a psaném projevu. Žák je hodnocen pouze za to, co stihl vypracovat. V případě potřeby je možné u žáka využít alternativní způsoby ověřování znalostí. U žáka jsou respektovány výkyvy ve výkonech a v případě, že selže, je mu umožněna oprava, ale pouze pokud o to projeví žák sám zájem.

Personální podpora:

Ve třídě pracuje asistent pedagoga. Asistent pedagoga pomáhá žákovi při zadávání instrukcí a kontrole jejich pochopení (především v počáteční fázi práce). Dále průběžně kontroluje a motivuje žáka k práci. Snaží se stimulovat žáka k samostatnosti a sebekontrole. V případě, že žák nedává pozor, snaží se ho asistent pedagoga nasměřovat zpět k procesu vyučování. Asistent pedagoga pomáhá žákovi formovat vztahy s kolektivem jeho spolužáků.

Pomůcky:

U žáka nejsou uvedeny žádné pomůcky.

Podpůrná opatření jiného druhu:

Žák nemá žádná podpůrná opatření jiného druhu.

6.3.4 Žák K11116**Základní údaje:**

Žák K11116 má 11 let a navštěvuje 6. třídu základní školy. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazen z důvodů vyplývajících ze zdravotního stavu, které mají dlouhodobý charakter a dopadu jiných životních podmínek do jeho vzdělávání (viz příloha č. 1). Na doporučení školského poradenského zařízení je zařazen ve 3. stupni podpůrných opatření a nemá vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP).

Metody práce:

Respektovat žákovo pomalé pracovní tempo a s ním spojené výkyvy pozornosti ve všech předmětech. Ponechat žákovi dostatek času na přečtení zadání, vypracování úkolů a následnou sebekontrolu. Přesně žákovi formulovat požadavky, komunikovat se žákem klidným způsobem a udržovat s ním oční kontakt. Zadávané instrukce pro žáka jsou krátké, srozumitelné a výstižné. V případě, že jsou pokyny pro žáka delší, rozdělí se do dílčích částí. Kontrola žákova porozumění zadávaným instrukcím s možností doplnění názorným příkladem dle potřeby. V počátečních fázích práce je potřeba žákovi dopomoci. Žákovi by nemělo být nabízeno mnoho cest k řešení problému. Zaměřit se u žáka na zautomatizování základů učiva, hledání souvislostí a vytváření vztahu mezi informacemi. U žáka preferovat kvalitu práce před kvantitou. Teoretické poznatky z výuky převádět na řešení běžných životních situací. Ve výuce cizího jazyka klást důraz na praktické využití znalostí a porozumění kontextu (upřednostňovat učebnice a pracovní sešity s výkladem v češtině). Při vyučování využívat názorné pomůcky, obrázky, schémata, manipulační úkoly a činnostní učení. Do výuky žáka zapojit multisenzoriální přístup (všechny smysly). Ve výuce by měly být využity metody posilující žákovu schopnost spolupráce a empatie. Zapojit chlapce do výuky v rámci skupinové práce, přičemž ve skupině bude žák vykonávat činnost přiměřenou jeho schopnostem, která mu bude dodávat pocit důležité role v této skupině. Snažit se motivovat žáka ke školní práci,

vyhledávat situace, praktické činnosti, při nichž může zažít úspěch. Oceňovat žáka za úspěch (dílní úspěch), udělovat pochvaly a oceňovat žakovu snahu. Maximálně využít názorné pomůcky, grafy, tabulky atd. při výuce. Před plněním každého úkolu nejdříve zopakovat definice, poučky, algoritmy, jejichž znalost je nutná pro správně splnění daného úkolu. Během samostatné práce žáka, kontrolovat správnost jeho postupů. Umožnit žákovi využití názorných a kompenzačních pomůcek, přehledů učiva, slovníků při plnění úkolů. Modifikovat do jisté míry úkoly tak, aby je žák mohl úspěšně splnit a byl motivován do dalšího vzdělávání.

Organizace výuky:

V rámci pedagogické intervence (viz tabulka č. 7) je s žákem osvojováno učivo v předmětech, kde aktuálně selhává. Dále jsou s žákem osvojovány chybějící výstupy, bez kterých nelze přijímat další navazující učivo. Také je s žákem opakováno již nabyté učivo a dovednosti. Dochází u žáka k upevňování znalosti gramatických pravidel a zautomatizování jejich aplikace. Žák nacvičuje čtení s porozuměním, práci s kompenzačními a názornými pomůckami při plnění úkolu. U žáka jsou posilovány pracovní návyky.

Název	Stupeň	Počet hodin	Financování
Pedagogická intervence	2.	1	PNFN

Tabulka č. 7

Hodnocení žáka:

U žáka jsou respektovány výkyvy ve výkonech a v případě jeho opakovaného selhání je mu umožněno vykonat opravu. Je respektováno jeho pracovní tempo a do hodnocení je započítáváno jen to, co žák stihne vypracovat. Dle potřeby je u žáka využíváno slovní hodnocení. V případě selhávání žáka v písemném projevu mohou být jeho znalosti ověřovány ústně. Ve výuce cizích jazyků je tolerována snížená úroveň čteného projevu i případné nepřesnosti v zápisu cizojazyčných slov. Do výsledné známky žáka jsou započítávány dílní kroky a postupy. U žáka dochází k ověřování toho, zda porozuměl zadání. V případě, že žák zadání nerozuměl, je mu zadání znovu zopakováno.

Pomůcky:

Žák využívá pomůcky, kterými disponuje škola. Jedná se například o názorné pomůcky, přehledy učiva, pravidla pravopisu atd.

6.3.5 Žákyně H873

Základní údaje:

Žákyně H873 má 8 let a navštěvuje 3. třídu základní školy. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazena z důvodů vyplývajících ze zdravotního stavu, které mají dlouhodobý charakter a dopadu jiných životních podmínek do jejího vzdělávání (viz příloha č. 1). Na doporučení školského poradenského zařízení je zařazen ve 3. stupni podpůrných opatření a má vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP).

Metody práce:

Ve vzdělávání žákyně by se měl uplatňovat citlivý přístup. Respektovat by se mělo její pomalejší pracovní tempo a zpracování instrukcí (pokynů). Pokyny by měly být žákyni formulovány jasně, krátce, srozumitelně. V případě, že úkoly vyžadují více instrukcí, měly by být rozděleny do více dílčích kroků. Před plněním úkolů by měly být s žákyní zopakovány definice, poučky, algoritmy, které jsou nutné pro splnění zadané činnosti. Z důvodu nižší úrovně porozumění čtenému je vhodné u žákyně kontrolovat správnost porozumění. Při zadání úkolů či slovních úloh je vhodné s žákyní pracovat společně, než dojde k jejímu úspěšnému zacyklu, a poté ji nechat pracovat samostatně. Poskytovat žákyni dostatek času na samostatnou práci ve všech předmětech. Tento čas žákyně využije k přečtení zadání, vypracování úkolů a jejich kontrole. V průběhu práce kontrolovat žákyni, zda aplikuje správné postupy a poskytovat dívce zpětnou vazbu. Umožnit žákyni plnit zadané úkoly s využitím názorných a kompenzačních pomůcek, přehledů učiva a slovníků. Vést žákyni k tomu, aby hledala a opravovala vlastní chyby (naznačení počtu chyb na řádek). Podněcovat dívku k činnosti. Střídat metody a formy práce, a také úroveň obtížnosti. Modifikovat úkoly tak, aby je mohla žákyně úspěšně splnit. Motivovat žákyni ke vzdělávání. Preferovat kvalitu práce před kvantitou. Zaměřit se na zautomatizování učiva u žákyně. Opakovat již osvojené znalosti a dovednosti (i v rámci mezipředmětových vztahů). Při ústním zkoušení ponechat žákyni více času na

přípravu odpovědi a tolerovat její reakce po delší latenci. V případě potřeby je možné žákyni pomoci návodnými otázkami. Zapojit žákyni do výuky v rámci skupinové práce. Ve skupině dát žákyni takovou práci, která bude adekvátní jejím znalostem a schopnostem. Navodit u žákyně pocit, že je se svou činností pro skupinu důležitá. Získané teoretické poznatky převádět na řešení běžných životních situací. Zaujmout žákyni neobvykle podaným výkladem (hádky, zajímavosti atd.). Rozvíjet a upevňovat u žákyně správné pracovní postupy. Redukovat rozsah zadaných úkolů a psaných projevů. Adekvátně reagovat na stavy její zvýšené unavitelnosti a v případě potřeby umožnit žákyni relaxační přestávku. Chválit dívku za úspěch (dílčí úspěch) a oceňovat její snahu. Ve výuce u žákyně maximálně uplatňovat principy názornosti. Vyvolávat dívku k hlasitému čtení kratších a méně náročných úseků textu. Psát s žákyní diktáty ve zkrácené formě a k ověřování gramatiky využívat doplňovací cvičení, pracovní listy a další alternativní způsoby ověřování. Ve výuce cizího jazyka klást důraz na praktické využití znalostí a porozumění kontextu. Rozvíjet u žákyně percepčně kognitivní funkce, a to především zrakovou percepci.

Úpravy obsahu vzdělávání:

Žákyně má upraven obsah vzdělávání v rámci individuálního vzdělávacího plánu (IVP) vycházejícího z RVP ZV v těch předmětech, kde nedosahuje uspokojivých výsledků. Úpravou obsahu vzdělávání je myšlena modifikace učiva tak, aby žákyně mohla dosáhnout výstupů vzdělávání daných RVP ZV.

Organizace výuky:

V rámci doučování je upevňováno neosvojené učivo z předchozích ročníků, bez jehož znalosti nelze žákyni poskytovat další rozvíjející učivo. Dochází k procvičování učiva, ve kterém dívka aktuálně selhává. Pozornost je také věnována anglickému jazyku, se kterou není rodina schopna žákyni pomoci. U žákyně jsou rozvíjeny oslabené percepčně kognitivní schopnosti (sluchová diferenciaci, sluchová analýza, vizuální diferenciaci, audiomotorická koordinace a jemná motorika). S žákyní je trénována správná technika čtení a porozumění textu. Dále se u žákyně rozvíjí znalost gramatických pravidel a jejich aplikace. Žákyně se učí pracovat s názornými pomůckami.

Personální podpora:

Žák pracuje pod vedením asistenta pedagoga. Ten je předem seznámen s průběhem vyučovací hodiny a charakterem zadávaných úkolů. Asistent pedagoga si vede deník, do kterého si zapisuje průběh vzdělávání žákyně. Pracuje s žákyní podle doporučených metod. Ověřuje správnost porozumění a v případě, že žákyně nerozumí zadanému úkolu, tak ji ho znovu vysvětlí. Z počátku pracuje společně s žákyní a po jejím úspěšném zácvičku ji nechá pracovat samostatně. V průběhu samostatné práce u žákyně kontroluje správnost plnění úkolu a v případě potřeby ji navede zpátky na správně řešení. V případě nepozornosti žákyni podněcuje k činnosti. Adekvátně reaguje na stavy zvýšené unavitelnosti a v případě potřeby umožní žákyni udělat si relaxační přestávku, po které se vrátí zpátky k plnění zadaných úkolů. Maximálně využívá principy názornosti a učí žákyni pracovat s názornými pomůckami. Kontroluje, zda má žákyně zapsané domácí úkoly v deníčku a dohlíží, zda si ukládá své pomůcky do aktovky (prevence zapomínání). Asistent pedagoga se podílí na přípravě názorných pomůcek. V případě, že se pedagog individuálně věnuje žákyni, může asistent pedagoga pracovat se třídou (tzv. technika výměny rolí). Pravidelně konzultuje se zákonnými zástupci a pedagogem průběh vzdělávání žákyně. V případě potřeby může asistent pedagoga pomáhat ve třídě i ostatním dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistent pedagoga pomáhá upevňovat žákyni efektivní pracovní postupy, rozvíjet vhodný styl učení, organizovat práci a rozvíjet schopnost samostatné práce. Dále asistent pedagoga stimuluje u žákyně schopnost soustředění, podporuje schopnost spolupráce, přijímání pravidel a pomáhá řešit případné konflikty. Snaží se pomoci žákyni se začleněním do kolektivu.

Hodnocení žáka:

Hodnocení žákyně má kritériální charakter v závislosti na jejích speciálních vzdělávacích potřebách a odpovídá jejím vzdělávacím možnostem. Je posilována motivační funkce hodnocení. U žákyně není voleno časově limitované zkoušení. Je respektováno její pracovní tempo a do hodnocení je započítáváno jen to, co stihne vypracovat. Je tolerována specifická chybovost v jejím psaném projevu. V případě potřeby jsou voleny alternativní postupy při ověřování znalostí. Možnost využití průběžného slovního hodnocení. Do výsledné známky se započítávají i dílčí kroky a postupy. Ve výuce cizích jazyků je tolerována snížená úroveň čteného projevu i v případné nepřesnosti v zápisu

cizojazyčných slov. U žákyně jsou tolerovány odpovědi a reakce po delší latenci. Při ústním zkoušení je možné žákyni dopomáhat návodnými otázkami. Při ověřování znalostí je možné využívat alternativní formy zkoušení, a to takové, u kterých dosahuje žákyně nejlepších výsledků. V případě domluvy pedagoga se zákonnými zástupci, lze využít i slovní hodnocení.

Pomůcky:

Žákyně využívá názorné pomůcky, kterými aktuálně škola disponuje (číselné osy, tabulky číselné řady, přehled vyjmenovaných slov atd.) Dále žákyně využívá speciálně pedagogické pomůcky (viz tabulka č. 8).

Název	Stupeň podpůrných opatření	Počet (ks)	Forma pořízení
Pomůcky pro rozvoj vybraných smyslových funkcí a vnímání (sluch, zrak, hmat)	2.	1	PNFN
Pomůcky pro učení se českému jazyku nebo do výuky českého jazyka	2.	1	PNFN
Pomůcky pro učení se matematice nebo výuky matematiky	2.	1	PNFN

Tabulka č. 8

Podpůrná opatření jiného druhu:

Pokud by školní výsledky žákyně byly na konci školního roku neuspokojivé, je doporučeno zvážit opakování ročníku.

6.3.6 Žák K1045

Základní údaje:

Žák K1045 má 10 let a navštěvuje 5. třídu základní školy. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazen z důvodů vyplývajících ze zdravotního stavu, které mají dlouhodobý charakter a dopadu jiných životních podmínek do jeho vzdělávání (viz příloha č. 1). Na doporučení školského poradenského zařízení je zařazena ve 2. stupni podpůrných opatření a nemá vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP).

Metody práce:

Respektuje se osobní tempo žáka a jeho kolísání pozornosti. Ve výuce je žák veden k sebekontrolě a vyhledávání vlastních chyb. Instrukce jsou žákovi zadávány krátce, srozumitelně a výstižně. Důležité je žákovi přesně formulovat požadavky a poskytovat mu zpětnou vazbu. Ověřovat jeho porozumění zadání a v případě potřeby mu vše dovysvětlit. V počátečních fázích je možné žákovi pomoci s prací. Dle potřeby lze redukovat a zkracovat zadávané úkoly. Preferovat kvalitu práce žáka nad kvantitou. Snaha o zautomatizování základů učiva u žáka. Při vyučování využívat princip názornosti a multisenzoriální přístup. Žákovi je ponecháno více času na přečtení zadání, vypracování úkolu a následnou sebekontrolu. Toleruje se žákova snížená úroveň grafického projevu, která se projevuje především v písmu, rýsování a výtvarných pracích. V cizím jazyce se klade u žáka důraz na praktické využití znalostí. Dochází k toleranci nepřesného zápisu a výslovnosti cizojazyčných slov. Je vhodné využívat diferencovanou výuku. Žák by měl být průběžně kontrolován, zda se soustředí na práci. V případě, že žák pozor nedává, měl by být usměrněn dotykem, změnou hlasu, upoutáním pozornosti, otázkou atd. Úkoly by měly být modifikovány tak, aby je mohl žák úspěšně splnit. Žák by měl být zapojen do výuky v rámci skupinové práce. Dle potřeby by mělo být žákovi dopomáháno návodnými otázkami. Při ústním zkoušení ponechávat žákovi více času na přípravu odpovědi. Teoretické poznatky převádět na řešení běžných životních situací. Chválit žáka za snahu a dílčí úspěchy.

Organizace výuky:

U žáka dochází ke střídání činností a podnětů různého charakteru. Je zohledňována žákova zvýšená unavitelnost. Žákovi jsou zvýrazňovány důležité body učiva.

Hodnocení žáka:

K hodnocení žáka se využívá především časově nelimitované zkoušení. Dochází k posilování motivační funkce hodnocení. Žák je chválen i za snahu a dílčí úspěchy. V případě žákova selhání, je mu umožněna oprava. V případě potřeby lze u žáka využívat jiné alternativní postupy při ověřování jeho znalostí. Pokud žák selhává v písemném zkoušení je vhodné ověřovat jeho znalosti ústně, a to ve všech předmětech. U žáka se

zohledňuje oslabená grafická složka písma i jiných grafických výstupů (rýsování a kreslení).

Pomůcky:

Žák využívá pomůcky, které jsou ve škole běžně dostupné.

6.3.7 Žák K1035

Základní údaje:

Žák K1035 má 10 let a navštěvuje 5. třídu základní školy. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazen z důvodů vyplývajících z jeho závažných poruch učení a z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání (viz příloha č. 1). Na doporučení školského poradenského zařízení je zařazen ve 3. stupni podpůrných opatření a nemá vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP).

Metody práce:

U žáka by mělo být omezeno využívání časově limitovaných úkolů. Na veškeré testové úlohy a písemné práce by měla být žákovi poskytována dostatečná časová dotace, kterou může využít na přečtení zadání, vypracování úkolu a vlastní kontrolu. Mělo by být ověřováno žákovo správné porozumění zadání a před zahájením jeho práce nejprve pracovat společně s ním, a poté, co dojde k jeho úspěšnému zácviku, ho ponechat, aby pracoval samostatně. Žákovi by měla být poskytována častější zpětná vazba při plnění úkolů. Je vhodné žáka vést k důsledné kontrole vypracovaného a k samostatnému vyhledávání chyb. Žák by měl využívat názorné a kompenzační pomůcky (tabulky s přehledem učiva, mapy gramatiky atd.). Psát diktáty by měl ve zkrácené formě a k ověřování znalostí využívat také doplňovací cvičení, pracovní listy či interaktivní tabuli. U žáka by měla být tolerována snížená úroveň grafické složky písma. Dohlížet na to, zda se žák soustředí. V případě jeho nepozornosti, se ho snažit usměrnit dotykem, změnou hlasu či upoutat jeho pozornost otázkou. Pokyny by měly být žákovi formulovány jasně, krátce, srozumitelně a průběžně by mělo docházet k ujišťování, zda chlapec postřehl instrukce a výklad učiva. Ve výuce by měly být využívány principy názornosti a multisenzoriálního přístupu. Dát žákovi dostatek prostoru pro sebevyjádření (slovní, prostřednictvím hry, písemně, kresbou atd.). Preferovat kvalitu práce nad kvantitou. Nenabízet žákovi mnoho cest k řešení a napomáhat mu k hledání

souvislosti v učivu. Teoretické poznatky převádět na řešení běžných životních situací. V případě potřeby je možné žákovi dopomáhat návodnými otázkami. V rámci hlasitého čtení před třídou volit krátké, méně náročné úseky čteného textu. Ve výuce cizího jazyka klást důraz u žáka na praktické využití znalostí, schopnosti konverzace, užití vhodných frází a porozumění kontextu. Chválit žáka za snahu a úspěch. U žáka by mělo docházet ke střídání činností. Dále by mělo na žáka působit více podnětů různého charakteru. U žáka by měly být zdůrazňovány důležité body učiva. Dle možností by měl pedagog dohlížet na správný zápis domácích úkolů do deníčku a uložení pomůcek potřebných pro vyučování.

Organizace výuky:

V rámci pedagogické intervence (viz tabulka č. 9) je s žákem rozvíjena sluchová syntéza, zraková diferenciacie a audiomotorická koordinace. Dále dochází u žáka k upevňování znalosti gramatických pravidel a zautomatizování jejich aplikace. Žák trénuje správnou techniku čtení a porozumění textu. Upevňuje si učivo z oblastí, kde aktuálně selhává.

Název	Stupeň	Počet hodin	Financování
Pedagogická intervence	2.	1.	PNFN

Tabulka č. 9

Hodnocení žáka:

K hodnocení žáka se využívá především časově nelimitované zkoušení. Do hodnocení se nezapočítává to, co žák nestihl vypracovat. Je preferováno ústní zkoušení při ověřování žákových znalostí, či jiné alternativní formy zkoušení. Při hodnocení žákova výkonu je respektována specifická chybovost ve čteném a písemném projevu. V anglickém jazyce dochází k tolerování chybovosti, která vychází ze zapsání cizojazyčného slova, tak jak ho žák foneticky slyší. Pokud žák selhává v písemném zkoušení je vhodné ověřit jeho znalosti ústně a dopomáhat mu návodnými otázkami. Žákovi je tolerována reakce po delší latenci a je mu poskytnut dostatek času na formulaci myšlenek. U žáka je posilována motivační funkce hodnocení. Žák je chválen za snahu i dílčí úspěchy. U žáka je zohledněna snížená kvalita grafického projevu, která se projevuje především ve výtvarné výchově, rýsování a písmu. U žáka jsou brány v úvahu výkyvy ve výkonech. V případě selhání je žákovi umožněna oprava.

6.3.8 Žákyně H792

Základní údaje:

Žákyně H792 má 8 let a navštěvuje 2. třídu základní školy. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazen z důvodů vyplývajících z jeho závažných poruch učení a z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání (viz příloha č. 1). Na doporučení školského poradenského zařízení je zařazena ve 2. stupni podpůrných opatření a nemá vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP).

Metody práce:

Pokyny by se měly zadávat žačce jednoduchým a jednoznačným způsobem (krátce a výstižně). V případě, že jsou pokyny delší, je zapotřebí je rozdělit do dílčích částí. U žákyně by mělo docházet k ověřování porozumění zadání. V počátcích by se mělo pracovat společně se žákyní a po jejím úspěšném zácvičení by již měla pracovat samostatně. Ovšem i během její samostatné práce by jí měla být poskytována častá zpětná vazba a v případě chybování by měla být navedena ke správnému řešení. Před zahájením práce by si měla žákyně zopakovat teorii, poučky a definice, jejichž znalost je nutná pro splnění zadaného úkolu. U žákyně by mělo být respektováno pomalejší pracovní tempo. Je jí ponecháváno více času na vypracování úkolu a kontrolu vlastní práce. V případě potřeby je možné provést redukci úkolů. U žákyně by měl být brán v potaz její pomalejší tempo fixace nového učiva. Měl by se stimulovat její rozvoj zrakové a sluchové percepce. Dále by se měla také rozvíjet její sluchová analýza a syntéza. Ve výuce by se měla využívat opora o názor, přehledy učiva a písma, manipulační didaktické pomůcky ve výuce čtení, psaní a matematiky. Ve výuce by se měl uplatňovat multisenzoriální přístup. Upevňovat u žákyně pohotové vybavování písmen. Při výuce čtení u žákyně postupovat od jednodušších textů s převahou slov s otevřenými slabikami k náročnějším textům. Čtení obtížnějších slov v textu je vhodné nacvičit předem. U žákyně by mělo docházet k ověřování porozumění u používaných pojmů, zadávaných i čtených instrukcí. Dále by se mělo u žákyně rozvíjet porozumění čtenému textu. Žákyně by měla být vedena k nácvičení správné techniky čtení. Žákyně by měla být motivována k pravidelnému čtení s tím, že rozsah čteného by se měl volit přiměřeně k jejím schopnostem. Volba textů pro čtení by měla vycházet především ze zájmů dítěte. Vést žákyni k sebekontrolě, přesnosti a pečlivosti. Zaměřit se u žákyně na rozvoj přesného zrakového a sluchového

rozlišování. U žákyně by se měla rozvíjet pozitivní motivace a sebedůvěra. Ve výuce by měly být využívány metody činnostního učení a dále by se měli u žákyně rozvíjet sociální a praktické dovednosti. Propojovat znalosti žákyně s tím, co zná ze situací z běžného života. Žákyni by se mělo pomáhat s orientací v základech učiva a častým opakováním toto učivo upevňovat (i v rámci mezipředmětových vztahů). Postupem času by se mělo na tyto základy učiva, navazovat dalšími vědomostmi. Střídat metody a formy práce, a také obtížnost úkolů. Žákyně by měla být zapojen do výuky v rámci skupinové práce, ve které zastává činnost adekvátním jejím znalostem a schopnostem. Tato činnost by měla žákyni dodat pocit důležitosti pro skupinu. Dívka by měla být chválena za úspěch (dílčí úspěch) a oceňována za snahu.

Organizace výuky:

V průběhu vyučování se u žákyně střídají jednodušší a obtížnější úkoly. Toto střídání obtížnosti slouží k tomu, aby žákyně udržela motivaci a zájem o učení. Domácí úkoly by měly být pro žákyni zadávané s ohledem na možnost rodiny jí pomoci s řešením těchto úkolů. V rámci předmětu speciálně pedagogické péče (viz tabulka č. 10) je u žákyně rozvíjeno čtení, správné techniky čtení a porozumění textu. Dále dochází u žákyně k posilování vybavenosti písmen s využitím multisenzoriálního přístupu. U žákyně je rozvíjena sluchová analýza a syntéza slov, přesnost zrakové a sluchového vnímání a upevňování gramatických pravidel.

Název	Stupeň	Počet hodin	Financování
Pedagogická intervence	2.	1	PNFN

Tabulka č. 10

Hodnocení žákyně:

Při hodnocení je zohledňováno pomalejší tempo práce žákyně. Hodnotí se pouze to, co žákyně stihne vypracovat. Nevolí se časově limitované zkoušení. U žákyně je posílená motivační funkce hodnocení. Při selhání je žákyně hodnocena počtem chyb, formou slovního hodnocení apod. Do známky jsou započítávány i dílčí kroky a postupy. Kritéria hodnocení jsou přizpůsobena stanoveným dílčím cílům. Žákyni jsou tolerovány odpovědi a reakce, které přicházejí po delší latenci. Při ústním hodnocení se může žákyni dopomáhat návodnými otázkami. Tolerantněji se hodnotí specifická chybovost žákyně

v psaném projevu. Při ověřování znalostí a dovedností žákyně se volí takové metody (prokazující její skutečné znalosti a dovednosti), při kterých podává nejlepší výkony.

Pomůcky:

Žákyně využívá názorné didaktické pomůcky pro výuku čtení, psaní a matematiky (viz tabulka č. 11). Dále využívá názorné přehledy učiva, tabulky s písmeny, číselnou osu, pracovní listy pro rozvoj zrakového vnímání, dětské křížovky pro rozvoj sluchové analýzy a syntézy, speciální čítanky pro rozvoj čtení a porozumění čtenému.

Název	Stupeň podpůrných opatření	Počet (ks)	Forma pořízení
Základní materiální a didaktické vybavení pro žáka se SVP (vč. spotřebního materiálu)	2.	1	PNFN

Tabulka č. 11

Podpůrná opatření jiného druhu:

Žákyně nemá navržena žádná podpůrná opatření jiného druhu.

6.3.9 Žák K1237

Základní údaje:

Žák K1237 má 12 let a navštěvuje 7. třídu základní školy. Do skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je zařazen z důvodů vyplývajících z jeho závažných poruch učení a z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání (viz příloha č. 1). Na doporučení školského poradenského zařízení je zařazen ve 3. stupni podpůrných opatření a nemá vypracovaný individuální vzdělávací plán (IVP).

Metody práce:

Mělo by docházet k respektování pomalého pracovního tempa žáka. U žáka by měla být zajištěn delší časový limit na přečtení zadání, vypracování úkolu a kontrolu vlastní práce. Mělo by docházet k ověřování toho, zda žák správně pochopil instrukce a výklad učiva. U žáka by mělo docházet k maximálnímu využívání názorných pomůcek, slovníků a přehledů učiva. U žáka by měl být kladen důraz na to, aby dokončoval úkoly. Žák by měl kontrolovat vlastní práci a hledat v ní chyby. U žáka by se měly střídát metody

a formy práce. V případě nepozornosti by měl být žák opět vtahován do výukové reality. Úkoly, které žák vypracovává by měly mít střídavý charakter a měla by se také měnit obtížnost těchto činností. U žáka by měla být preferována kvalita práce nad kvantitou (raději nechat žáka splnit část úkolu správně, než celý chybně). U žáka by měl být zkracován rozsah psaných projevů a diktátů. V případě potřeby by měl mít žák možnost připravit se na diktát předem. Znalost gramatických pravidel by se u žáka měla ověřovat pomocí doplňovacích cvičení a alternativními způsoby. Získané teoretické poznatky žáka převádět na řešení běžných životních situací. Žák by měl být chválen za úspěchy a oceňován za dílčí kroky. Žák by měla být budována jeho motivace ke vzdělávání. Ve výuce cizího jazyka by měl být kladen důraz na praktické využití znalostí, schopnost konverzace, užití vhodných frází a porozumění kontextu. Žák by měl být podporován v zapojení do kolektivu. Měla by být u něj rozvíjena schopnost spolupráce.

Organizace výuky:

U žáka je upevňována znalost gramatických pravidel a zautomatizování jejich aplikace.

U žáka je osvojováno učivo, ve kterém aktuálně selhává.

Hodnocení žáka:

K hodnocení znalostí a dovedností žáka není využíváno časově limitované zkoušení. U žáka je tolerována specifická chybovost v psaných projevech. Pokud žák opakovaně selhává v psaném projevu, lze ho vyzkoušet ústně. V případě potřeby lze žákovi dopomáhat návodnými otázkami. U žáka je tolerována snížená kvalita grafických projevů (výtvarná výchova, psaní, rýsování). Do hodnocení započítávat jen to, co žák stihne vypracovat. V případě potřeby je možné využít při ověřování znalostí žáka i alternativní způsoby. U žáka jsou respektovány výkyvy ve výkonech s případnou možností opravy, pokud o ni žák stojí.

Pomůcky:

Žák využívá pomůcky, které jsou dostupné ve škole (přehledy učiva, pravidla pravopisu atd.).

Podpůrná opatření jiného druhu:

Žák nemá žádná podpůrná opatření jiného druhu.

6.4 Interpretace výsledků analýzy podpůrných opatření u vybraných žáků

V této podkapitole se praktická část diplomové práce zabývá interpretací výsledků, které byly zjištěny na základě provedení analýzy podpůrných opatření u vybraných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vyplývajících převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání. Výsledky byly vyhodnoceny ve shodě se stanovenými hlavními a dílčími cíli práce.

- **Dílčí cíl – Zjistit jaký stupeň podpůrných opatření se u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek nejčastěji vyskytuje?**

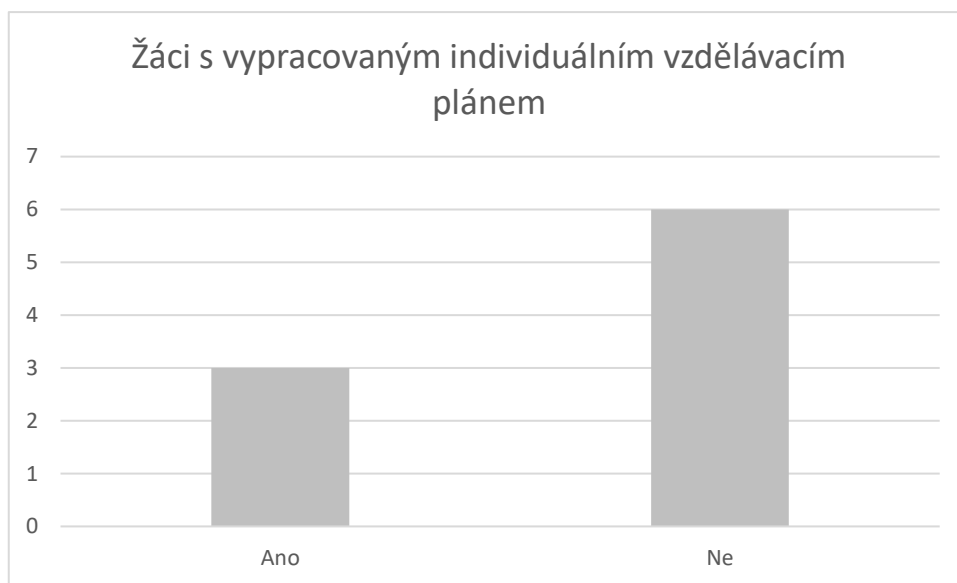
Z analýzy podpůrných opatření provedené u vybraného vzorku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyplývají převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání bylo zjištěno, že nejvíce žáků je zařazeno ve 3. stupni podpůrných opatření (viz graf č. 1 - Stupně podpůrných opatření u žáků). Tuto skupinu tvoří 6 žáků. Druhou nejvíce zastoupenou kategorií tvoří žáci, kteří jsou zařazeni do 2. stupně podpůrných opatření. Tuto skupinu zastupují 3 žáci (viz graf č. 1 - Stupně podpůrných opatření u žáků). Další stupně podpůrných opatření se ve výzkumné vzorku nevyskytují, proto nejsou v grafu uvedeny (viz graf č. 1 - Stupně podpůrných opatření u žáků)



Graf č. 1 – Stupně podpůrných opatření u žáků

- **Dílčí cíl – Zjistit kolik žáků má vypracovaný individuální vzdělávací plán.**

Z analýzy podpůrných opatření provedené u vybraného vzorku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyplývají převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání bylo zjištěno, že 3 žáci mají vypracovaný individuální vzdělávací plán (viz graf č. 2 - Žáci s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem).



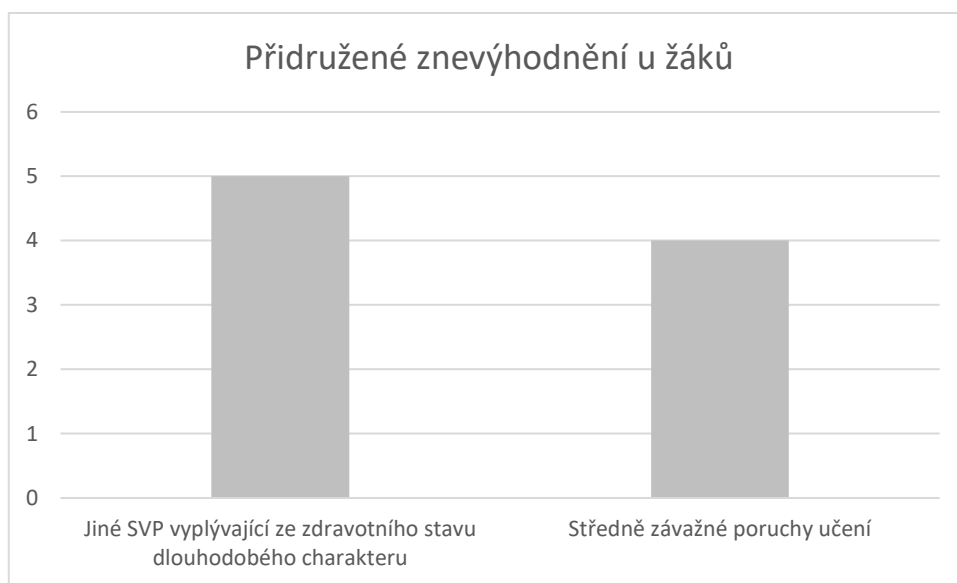
Graf č. 2 – Žáci s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem

- **Zjistit jaké formy hodnocení se u těchto žáků nejčastěji využívá.**

Z analýzy podpůrných opatření vyplývají určité společné charakteristiky, které jsou přítomny u všech žáků ve vybraném vzorku. Pro tyto žáky je charakteristické pomalé pracovní tempo, nedostatečná soustředěnost na práci, časté výkyvy ve výkonech atd., proto se u nich nevyužívá časově limitované zkoušení. Pedagogové většinou hodnotí jen to, co žáci stihnou vypracovat s tím, že oceňují i jednotlivé kroky a postupy, které uplatňují při vypracovávání zadaných úkolů, které se pak promítnou do celkových známek žáků. V písemných projevech je u žáků tolerována zvýšená chybovost. Při ústním zkoušení je žákům dáván dostatečný časový prostor na promyšlení odpovědi a v případě potřeby jim pedagogové dopomáhají pomocnými otázkami. V případě vhodných situací může dojít k využití alternativního způsobu hodnocení těchto žáků. Z důvodu výkyvů ve výkonech je žákům umožněna oprava svého neúspěšného výkonu, pokud o to ovšem samotní žáci projeví zájem.

- **Zjistit s jakými dalšími druhy znevýhodnění se vybraní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek nejčastěji potýkají.**

Na základě provedené analýzy podpůrných opatření u vybrané skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyplývají převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání vyplývá, že na základě identifikátoru znevýhodnění (viz příloha č. 1) je u 5 z celkového počtu 9 žáků přítomny speciální vzdělávací potřeby také z důvodů vyplývajících ze zdravotního stavu dlouhodobého charakteru (viz graf č. 3 – Přidružené znevýhodnění u žáků). U další skupiny, kterou tvoří zbývající 4 žáci, se vykytují speciální vzdělávací potřeby také z důvodu středně závažných poruch učení (viz graf. č. 3 – Přidružené znevýhodnění u žáků).



Graf č. 3 - Přidružené znevýhodnění u žáků

7 Strukturovaný rozhovor se zaměstnanci školy

7.1 Výběr účastníků

Výběr účastníků strukturovaného rozhovoru byl proveden na základní škole, která se nachází ve středně velkém městě v Olomouckém kraji. Jednalo se o stejnou základní školu, na které byly získány data potřebná k analýze podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajících převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání (viz kapitola č. 5). Na dojednané osobní schůzce v prostorách školy bylo vedení školy seznámeno s průběhem výzkumného šetření. Po seznámení s cílem výzkumného šetření a udělení souhlasu ze strany vedení školy, mi pomohl zástupce ředitele vytipovat a zprostředkovat kontakt pomocí emailové korespondence s vhodnými zaměstnanci dané školy.

7.2 Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný vzorek byl tvořen zaměstnanci dané základní školy. Rozhovor byl proveden na základě souhlasu informantů, kteří byli před strukturovaným rozhovorem seznámeni s jeho průběhem a otázkami. Další podmínkou byla nutná pedagogická praxe všech účastníků rozhovoru. Konkrétně byl strukturovaný rozhovor proveden se zástupcem ředitele, asistentem pedagoga, výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním psychologem a dvěma pedagogy, kteří působí na 1. a 2. stupni dané základní školy (viz tabulka č. 12). Všichni tyto zaměstnance mi byli doporučeni vedením školy.

Zaměstnanci	Pracovní pozice	Dosažené vzdělání v oblasti pedagogiky	Délka pedagogické praxe	Datum vzniku rozhovoru
Zaměstnanec 1	Učitel na 2. stupni	Vysokoškolské magisterské	3 roky	27.1 2021
Zaměstnanec 2	Učitel na 1. stupni	Vysokoškolské magisterské	12 let	27.1. 2021
Zaměstnanec 3	Výchovný poradce	Vysokoškolské magisterské	9 let	27.1. 2021
Zaměstnanec 4	Školní psycholog	Vysokoškolské magisterské	4 roky	27.1. 2021
Zaměstnanec 5	Školní metodik prevence	Vysokoškolské magisterské	8 let	27.1. 2021
Zaměstnanec 6	Asistent pedagoga	Kurz asistenta pedagoga	3 roky	27.1. 2021

Tabulka č. 12

7.3 Charakteristika výzkumného prostředí

Rozhovor se uskutečnil v prostorách vybrané základní školy. Vedení školy vybralo kabinet, který splňoval veškeré požadavky na provedení rozhovoru. Kabinet byl umístěn v klidné a odlehlé části budovy a poskytoval potřebný klid a soukromí pro rozhovor s dotazovanými zaměstnanci školy.

7.4 Výběr otázek a jejich pořadí pro strukturovaný rozhovor

Před zahájením výzkumné šetření byly otázky pečlivě vybrány a otestovány na rodinných příslušnících. Po získání jistoty v pokládání daných otázek a jejich správném seřazení,

bylo přistoupeno k zahájení rozhovorů s vybranými zaměstnanci školy. Pro strukturovaný rozhovor bylo vytvořeno celkem deset otázek, které měli za cíl zjistit, jaké zkušenosti mají zaměstnanci školy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajících převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání.

7.5 Průběh rozhovoru

Strukturovaný rozhovor se uskutečnil 27.1. 2021 v prostorách vybrané základní školy. Konkrétně byl zvolen kabinet, který poskytoval vhodné podmínky pro provedení rozhovoru. S každým informantem bylo domluveno osobní setkání na základě emailové korespondence. Při osobním setkání byl vždy informantovi vysvětlen průběh a postup strukturovaného rozhovoru. Strukturovaný rozhovor byl nahráván přes mobilní aplikaci Záznam zvuku s tím, že hned po zpracování získaných dat byly tyto nahrávky okamžitě smazány. U všech informantů byla zachována jejich anonymita. Rozhovory vznikaly na základě informovaného souhlasu vedení dané školy.

7.6 Analýza a interpretace získaných informací ze strukturovaného rozhovoru

K analýze získaných informací a dat ze strukturovaných rozhovorů se zaměstnanci školy byla využita metoda otevřeného kódování. Pomocí této metody byli hledány určité souvislosti mezi odpověďmi jednotlivých zaměstnanců školy. K těmto účelům jsem vytvořil tři kategorie kódů, které jsou propojeny s danou problematikou. V následující části se za pomoci vytvořených kategorií bude diplomová práce snažit odpovědět na vytyčené výzkumné otázky.

- **Zkušenosti pedagogů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajících převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání.**

Během strukturovaného rozhovoru bylo zaměstnancům školy položeno 5 otázek, které souvisely s touto kategorií.

První otázka byla – V jakých oblastech se ve škole projevuje sociální znevýhodnění žáků, které vyplývá převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání?

Na tuto otázku odpověděli všichni informanti. Všichni se shodovali, že toto znevýhodnění se u žáků projevuje především na jejich školním výkonu, chování a vztazích se spolužáky

a učiteli. Zástupce ředitele, jako jediný zmínil, že u těchto žáků se velmi často projevuje určitá zanedbanost jejich zevnějšku.

Druhá otázka – Ovlivňuje sociální znevýhodnění nějak způsob chování žáků ve škole?

Na tuto otázku odpověděli všichni informanti. Většina respondentů uvedla, že u těchto žáků lze najít nejčastěji 2 typy chování. Někteří se snaží upoutat pozornost, a proto v hodinách často vyrušují, hádají se s učiteli a vytvářejí neustále problémové situace. V některých případech se může jednat i o agresi. Dalším častým typem chování u těchto žáků je to, že se vůbec nesnaží projevovat, jsou velmi uzavření a na okolí reagují jen minimálně. Asistentka pedagoga odpověděla na tuto otázku tak, že chování je ovlivněno především návyky, které mají tito žáci získané ze svých rodin.

Třetí otázka – Ovlivňuje sociální znevýhodnění nějakým způsobem jejich školní výkon, úspěšnost a celkovou školní spokojenost?

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Všichni respondenti se shodují v tom, že tento druh znevýhodnění ovlivňuje žáky ve školním výkonu, úspěšnosti a celkové školní spokojenosti. Jednotliví zaměstnanci školy se však v konkrétních důvodech většinově neshodují, ale spíše vznikly určité skupiny zaměstnanců s podobnými odpověďmi. Například zástupce ředitele uvedl, že školní výkon je pro tyto žáky většinou až druhořadá záležitost. Na školním úspěchu těmto žákům většinou nezáleží a jsou do něj tlačeni pouze ze strany školy a jiných institucí. Podobné odpovědi uvedl i školní metodik prevence. Spokojenost žáků se školou je spojována především s kamarádkými vztahy se spolužáky, které ovšem u těchto žáků, také nejsou většinou ideální. Asistentka pedagoga uvedla, že nejvíce školní výkon, úspěšnost a spokojenost ovlivňují snížené pracovní návyky, důslednost v plnění zadaných úkolů a jejich následná kontrola. Tito žáci z různých důvodů nemohou věnovat dostatek času své domácí přípravě, a to se poté projevuje na jejich vědomostech. Velmi podobně odpovídaly na otázky i učitelky působící na 1. a 2. stupni ZŠ. Školní psychologka uvedla, že tito žáci mají problém s udržením pozornosti, projevují se u nich časté výkyvy ve školních výkonech, často díky

vlivu sociálního prostředí mají problém s navazováním přátelských vztahů, vzdělávání často neberou jako svou prioritu.

Čtvrtá otázka – Ovlivňuje sociální znevýhodnění nějakým způsobem domácí přípravu žáků na vyučování?

Na tuto otázku odpověděli všichni informanti. Informanti se shodují, že sociální znevýhodnění ovlivňuje domácí přípravu žáků. Ve všech odpovědích informantů se vyskytovala slova, jako nedostatečná domácí příprava, nedostatečná podpora ze strany rodičů, nedělání domácích úkolů a nedostatečné domácí zázemí. S jedinou odpovědí, která se výrazněji lišila od ostatních byla od zástupce ředitele, který zdůraznil, že tito žáci dokážou udělat domácí přípravu velmi dobře, ale musí se jednat o téma, které je zajímavé.

Pátá otázka – Ovlivňuje sociální znevýhodnění žáky nějakým způsobem v rámci navazování vztahů uvnitř třídního kolektivu?

Na tuto otázku odpověděli všichni informanti. Informanti se shodli, že sociální znevýhodnění ovlivňuje navazování vztahů těchto žáků se spolužáky. U této otázky nedošlo k výrazným odlišnostem v odpovědích informantů. Všichni dotázaní uvedli, že tito žáci mají problém navázat přátelství se spolužáky, ať už z důvodu svého chování (agresivita, uzavřenost atd.), vzhledu (zanedbanost zevnějšku, zastaralé oblečení atd.).

- **Spolupráce zaměstnanců školy s rodinnými zástupci těchto žáků a se školskými poradenskými zařízeními.**

Během strukturovaného rozhovoru byly zaměstnancům školy položeny 2 otázky, které souvisely s touto kategorií.

První otázka – Jak probíhá vaše spolupráce se zákonnými zástupci těchto žáků?

Na tuto otázku odpověděli všichni informanti. Zástupce ředitele uvedl, že organizuje výchovné komise, zprostředkovává informace mezi zákonnými zástupci žáků a učiteli. Školní metodik prevence uvedl, že spolupráce mezi zákonnými zástupci a ním probíhá často velmi obtížně. Hlavním důvodem podle něj je problémová domluva a komunikace s jejich zákonnými zástupci. Učitelky působící na 1. a 2. stupni, asistentka pedagoga a školní psychologka se ve svých odpovědích na tuto otázku shodovali. U všech

se vykytovali odpovědi, že spolupráce se zákonnými zástupci probíhá pomocí emailové korespondence, osobních rozhovorů či telefonické komunikace.

Druhá otázka – Jak se vám spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními?

Na tuto otázku odpověděli všichni respondenti. Zde se všichni shodli, že spolupráce je na dobré úrovni. Jediný školní metodik prevence uvedl, že spolupráce je většinou velmi dobrá, ale někdy nastanou situace, kdy dochází k určitým problémům.

- **Podpora a naplňování podpůrných opatření u těchto žáků na dané škole.**

Během strukturovaného rozhovoru byly zaměstnancům školy položeny 2 otázky, které souvisely s touto kategorií.

První otázka – Jak tyto žáky můžete vy konkrétně podpořit?

Na tuto otázku odpověděli všichni informanti. Zástupce ředitele zmínil, že zařizuje pro tyto žáky například obědy zdarma (prospěšná společnost WOMEN FOR WOMEN). Školní metodik prevence uvedl, že může žáky podpořit pomocí obecných rad, ale také pomocí různých intervencí z pozice školního metodika prevence. Výchovná poradkyně uvedla, že může tyto žáky podpořit formou různých pohovorů. Asistentka pedagoga uvedla, že pomáhá učit tyto žáky využívat didaktické pomůcky při výuce, pomáhá jim navazovat vztahy ve třídním kolektivu a pomáhá jim při plnění školní povinnosti. Školní psychologka uvádí, že pomáhá žákům v začleňování do kolektivu spolužáků, zlepšovat komunikaci mezi žáky a jejich zákonnými zástupci, volit u žáků vhodné metody učení. Učitelky na 1. i 2. stupni se shodly na tom, že mohou těmto žákům poskytnout doučování.

Druhá otázka – Daří se škole naplňovat podpůrná opatření u těchto žáků, která vycházejí z doporučení školských poradenských zařízení?

Na tuto otázku odpověděli všichni informanti. Všichni zaměstnanci školy uvedli, že ze strany školy je snaha o naplnění podpůrných opatření, které vycházejí z doporučení školských poradenských zařízení.

7.7 Závěry z analýzy odpovědí zaměstnanců školy získané ze strukturovaného rozhovoru

Výzkumné šetření, které proběhlo za pomoci strukturovaného rozhovoru a následné analýzy odpovědí od zaměstnanců vybrané základní školy mělo za cíl zodpovědět předem stanovené výzkumné otázky. První výzkumná otázka měla zjistit, jaké jsou zkušenosti zaměstnanců školy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které vycházejí převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání. Druhá výzkumná otázka měla zjistit, jak se zaměstnancům školy spolupracuje se zákonnými zástupci těchto žáků a se školskými poradenskými zařízeními. Třetí výzkumná otázka měla zjistit, jak mohou zaměstnanci školy a škola samotná konkrétně tyto žáky podpořit.

Výzkumné šetření se uskutečnilo za pomoci šesti zaměstnanců vybrané základní školy, kteří zodpověděli deset připravených otázek (viz příloha č. 2). Mezi informanty patřil zástupce ředitele, výchovný poradce, školní metodik prevence, učitelka působící na 1. stupni ZŠ, učitelka působící na 2. stupni ZŠ, asistentka pedagoga a školní psychologka.

Výzkumná otázka č. 1: Jakou zkušenost mají zaměstnanci základní školy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyplývají převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání?

S touto výzkumnou otázkou se pojila vytvořená kategorie s názvem „*Zkušenosti pedagogů s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami vyplývajícími převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání*“. Na základě odpovědí dotázaných informantů můžeme říct, že všichni dotazovaní se s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které vycházejí převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání setkali. Všichni informanti uvedli, že se znevýhodnění projevuje především na chování žáků (agrese, uzavřenost atd.), školním výkonu a na vztazích mezi spolužáky. Jedinou výrazně odlišnou odpověď od zbytku dotázaných uvedl zástupce ředitele, který mluvil také o zanedbaném zevnějšku žáků (špinavé oblečení atd.). Informanti se nadále shodli, že u těchto žáků jsou nejčastější dva typy chování. Jedna skupina žáků se snaží na sebe upozorňovat, zatím co druhá skupina je uzavřena do sebe a snaží se ve třídě projevovat, co nejméně. Dále se všichni respondenti shodli, že sociální znevýhodnění ovlivňuje žáky ve školním výkonu, školní úspěšnosti a celkové školní spokojenosti. V této odpovědi došlo ke shodám mezi zástupcem ředitele a školním metodikem prevence, kteří uvedli, že školní výkon je pro tyto žáky druhořadý, školní úspěšnost tyto žáci řeší jen na nátlak

školy a jiných institucí a školní spokojenost u těchto žáků souvisí jen s kamarádskými vztahy, které ještě často nejsou na dobré úrovni. K další shodě došlo mezi asistentkou pedagoga a učitelkami z 1. a 2. stupně. Školní psycholožka uvedla, že tito žáci mají problém s udržení pozornosti, projevují se u nich časté výkyvy ve školních výkonech, často díky vlivu sociálního prostředí mají problém s navazováním přátelských vztahů, vzdělávání často neberou jako svou prioritu. V pohledu na domácí přípravu těchto žáků došlo ke shodě všech informantů, kteří si myslí, že sociální znevýhodnění ovlivňuje negativně domácí přípravu žáků. Všichni informanti uvedli odpovědi, které se týkaly častého zapomínání úkolů, nedostatečné přípravy ze strany žáků, nedostatečné podpory ze strany zákonných zástupců. Všichni informanti uvedli, že sociální znevýhodnění limituje tyto žáky v navazování vztahů se spolužáky. Všichni informanti se shodují v tom, že na vině je především chování žáků, zvyky žáků a často i jejich zanedbaný vzhled.

Výzkumná otázka č. 2: Jak se zaměstnancům školy spolupracuje se zákonnými zástupci těchto žáků a se školskými poradenskými zařízeními?

S touto výzkumnou otázkou se pojila kategorie s názvem „*Spolupráce zaměstnanců školy s rodinnými zástupci těchto žáků a se školskými poradenskými zařízeními*“. Z odpovědí informantů vyplývá, že ke spolupráci se zákonnými zástupci se využívá především emailová korespondence, telefonní rozhovory a osobní setkání. Tyto odpovědi se shodovali u asistentky pedagoga, školní psycholožka, výchovná poradkyně a učitelky působící na 1. a 2. stupni ZŠ. Podle školního metodika prevence probíhá spolupráce se zákonnými zástupci obtížně. Hlavním důvodem je podle něj špatná komunikace mezi ním a zákonnými zástupci žáků. Zástupce ředitele organizuje výchovné komise a zprostředkovává informace mezi vyučujícími a zákonnými zástupci. Dále se všichni informanti shodli na tom, že se jim dobře spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními. Jediný školní metodik prevence odpověděl, že spolupráce bývá většinou dobrá, ale občas se vykytují drobné problémy.

Výzkumná otázka č. 3: Jak mohou zaměstnanci školy konkrétně tyto žáky podpořit?

S touto výzkumnou otázkou se pojila kategorie s názvem „*Podpora a naplňování podpůrných opatření u těchto žáků na dané škole*“. Zástupce ředitele školy zřizuje pro tyto žáky obědy zdarma. Školní metodik prevence podporuje žáky osobními radami nebo formou intervencí, které vycházejí z jeho funkce školního metodika prevence.

Výchovná poradkyně podporuje tyto žáky pomocí různých pohovorů. Asistentka pedagoga pomáhá těmto žákům v začleňování do kolektivu spolužáků a podporuje je při plnění školních povinností. Školní psychologka podporuje žáky v začleňování do kolektivu spolužáků, zlepšovat komunikaci mezi žáky a jejich zákonnými zástupci, volit u žáků vhodné metody učení. Učitelky na 1. i 2. stupni se shodly na tom, že mohou žákům poskytnout doučování. Podle všech informantů je ze strany školy vždy snaha o naplnění podpůrných opatření.

Závěr

Tato diplomová práce se zabývala tématem „*Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základních školách*“. Diplomová práce byla tvořena dvěma částmi. Jednalo se o teoretickou a praktickou část práce.

Teoretická část práce byla rozdělena do čtyř kapitol. První kapitola se věnovala sociálnímu znevýhodnění. Došlo v ní k vymezení pojmů sociální znevýhodnění a sociální vyloučení, k charakteristice sociálně vyloučených lokalit a jejich obyvatel. V závěru kapitoly je věnována podkapitola nejrozšířenější skupině obyvatel vyloučených lokalit, kterou tvoří Romové.

Druhá kapitola se věnovala žákovi se sociálním znevýhodněním. Konkrétně v ní byl vymezen žák se sociálním znevýhodněním a popsán vliv okolního prostředí, který na tohoto žáka působí. V závěrečné části kapitoly je popsáno, jak je žák se sociálním znevýhodněním vnímán z pohledu školské legislativy.

Třetí kapitola práce se zabývala inkluzivním vzděláváním. Došlo v ní k vymezení pojmů integrace a inkluze a k vzájemnému porovnání těchto pojmů.

Čtvrtá kapitola teoretické části práce se věnovala žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí základní školy. Došlo v ní k charakteristice základního vzdělávání a diverzity žáků základní školy. Byly popsány podpůrné opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V závěru kapitoly byla popsána role pedagoga v inkluzivním vzdělávání.

Praktickou částí diplomové práce se zabývala pátá až sedmá kapitola. V páté kapitole byl stanoven výzkumný problém, popsán průběh výzkumu, stanoveny cíle a výzkumné otázky a dále byla popsána metodologie sběru dat a informací.

V šesté kapitole se práce zabývala analýzou podpůrných opatření u žáků s SVP z důvodu jiných životních podmínek vzdělávaných v běžné základní škole. Kapitola popisovala výběr účastníků průzkumného šetření a jejich charakteristiku. Dále byla analyzována jednotlivá podpůrná opatření u vybraných žáků a následně byli získané informace interpretovány.

V sedmé kapitole se diplomová práce zabývala analýzou odpovědí ze strukturovaného rozhovoru, který byl proveden s vybranými zaměstnanci základní školy. V kapitole byl

obsažen popis výběru účastníků rozhovoru, charakteristika výzkumného vzorku, charakteristika výzkumného prostředí, výběr otázek a jejich pořadí ve strukturovaném rozhovoru, průběh rozhovoru, analýza a interpretace získaných informací ze strukturovaného rozhovoru. V poslední části kapitoly byly předloženy závěry získané z analýzy odpovědí zaměstnanců školy získané ze strukturovaného rozhovoru.

Hlavním cíle diplomové práce bylo analyzovat podpůrná opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek, kteří jsou vzdělávání v běžné základní škole a zjistit za pomoci strukturovaného rozhovoru a jejich následné analýzy, jaké mají zaměstnanci základní školy zkušenosti s těmito žáky. K těmto hlavním cílům byly stanoveny také dílčí cíle a výzkumné otázky. Tyto dílčí cíle měli zjistit jaký stupeň podpůrných opatření se u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek nejčastěji vyskytuje, zjistit kolik žáků má vypracovaný individuální vzdělávací plán, zjistit jaké formy hodnocení se u těchto žáků nejčastěji využívají, zjistit s jakými dalšími druhy znevýhodnění se vybraní žáci se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek nejčastěji potýkají. Výzkumné otázky měli zodpovědět, jakou zkušenost mají zaměstnanci základní školy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které vyplývají převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání, jak se zaměstnancům školy spolupracuje se zákonnými zástupci těchto žáků a se školskými poradenskými zařízeními a jak mohou zaměstnanci školy konkrétně tyto žáky podpořit.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek se nacházejí na vybrané základní škole nejčastěji ve 3. stupni podpůrných opatření a většina z nich nemá vypracovaný individuální vzdělávací plán. Mezi nejčastěji využívané formy hodnocení těchto žáků patří časově nelimitované zkoušení. Pedagogové hodnotí jen to, co tito žáci stihnou vypracovat s tím, že hodnotí i jednotlivé kroky a postupy, které uplatňují žáci při vypracovávání zadaných úkolů. U žáků je tolerována zvýšená chybovost v písemném projevu. Při ústním zkoušení je žákům dán žákům dostatečný prostor pro rozmyšlení jejich odpovědi na položenou otázku a v případě potřeby jim pedagogové dopomáhají pomocnými otázkami. Pedagogové také využívají alternativní způsoby hodnocení těchto žáků a umožňují jim opravit si své známky, pokud o to projeví zájem. Na základě analýzy identifikátorů znevýhodnění u vybraného vzorku žáků bylo zjištěno, že nejvíce žáků má speciální

vzdělávací potřeby také z důvodu, které vyplývají se zdravotního stavu dlouhodobého charakteru.

Dále na základě analýzy odpovědí ze strukturovaného rozhovoru se zaměstnanci vybrané školy bylo zjištěno, že všichni informanti mají osobní zkušenost s těmito žáky. Bylo zjištěno, že podle zaměstnanců školy se sociální znevýhodnění nejvíce projevuje na školních výkonech, chování a v navazování kontaktů se spolužáky. Spolupráce s rodiči bývá problematická a probíhá nejčastěji za pomoci telefonních rozhovorů, emailové korespondence a osobních schůzek. Podle zaměstnanců školy je spolupráce s poradenskými zařízeními na dobré úrovni. V rámci svých profesí pomáhají zaměstnanci školy žákům pomocí informování rodičů, osobních pohovorů, doučování, nácvikem práce s kompenzačními pomůckami, zařizováním obědů zdarma a začleňování těchto žáků do třídního kolektivu.

Přínos této diplomové práce spatřuji především ve zjištění, jaká konkrétní podpůrná opatření využívají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu jiných životních podmínek, kteří jsou vzděláváni v běžných základních školách. Dalším přínosem této práce je zjištění, jaké jsou zkušenosti zaměstnanců základní školy s prací s těmito žáky.

Seznam zdrojů

1. Slovník cizích slov. Slovník cizích slov [online]. Ostrava: ABZ, 2021 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz>.
2. KOLDINSKÁ, Kristina. Gender a sociální právo: rovnost mezi muži a ženami v sociálněprávních souvislostech. Praha: C. H Beck, 2010. ISBN 978-80-7400-343-1.
3. COUFALOVÁ, Jana. Žák z odlišného sociálně kulturního prostředí v základní škole [online]. Brno, 2017 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/yx7c8/ZAVERECNA_PRACE_Mgr_Jana_Coufalova.txt. Závěrečná práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Doc. PhDr. Věra Vojtová, Ph.D.
4. SEDLÁČKOVÁ, Petra a kol. Příběhy ze špatné čtvrti: aneb jak pracovat s tématem segregace nejen ve školství [online]. 1. Praha: Člověk v tísni, o.p.s, 2007 [cit. 2021-03-04]. ISBN 978-80-86961-45-3. Dostupné z: <https://www.clovekv tisni.cz/media/publications/1069/file/025-p-b-hy-ze-patn-tvrti.pdf>.
5. KAJANOVÁ, Alena a kol. Sociální práce s etnickými a menšinovými skupinami: etnické, marginální a rizikové skupiny. 1. České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, 2009, 103 s. ISBN 978-80-7394-181-9.
6. MAREŠ, P. Sociální exkluze a inkluze: Sociální exkluze a sociální inkluze menšin a marginalizovaných skupin. 1. Brno: Masarykova univerzita, 2004.
7. Strategie sociálního začleňování 2014-2020 [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2014 [cit. 2021-03-04]. ISBN 978-80-7421-080-8. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/documents/20142/953611/Strategie_CZ.pdf/f1a532df-57c2-ed92-6fb3-e731589fd139
8. ŠVEC, J., ed. Příručka pro sociální integraci [online]. Úřad vlády ČR: odbor pro sociální začleňování v romských lokalitách, 2010 [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/prirucka-pro-socialni-integraci_dotisk-pdf/.
9. KUDRA, Jan. Aspirace a preference jedinců ze sociálně vyloučených lokalit v úloze aspektů výchovy a vzdělávání [online]. Praha, 2015 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/64604>. Disertační práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Doc. PaedDr. Eva Šotolová, Ph.D.
10. ČADA, Karel. Mapa sociálně vyloučených lokalit v ČR. Esfcr [online]. GAC, 2015 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.esfcr.cz/mapa-svl-2015/www/index4658.html?page=2>.

11. Počet sociálně vyloučených lokalit se za 10 let zdvojnásobil [online]. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2015, 27.5., , 1 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: https://www.esfcr.cz/detail-clanku/-/asset_publisher/BBFAoaudKGfE/content/analyza-socialne-vyloucenych-lokalit-v-cr.
12. HORVÁTHOVÁ, Jana. Jak je to s Romy a proč se jim někdy říká Cikáni. Český bratr: Evangelický měsíčník [online]. 2018, 3.5., , 1 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <http://www.ceskybratr.cz/archives/16889>.
13. BOUDON, R. a P. BESNARD. Sociologický slovník. Olomouc: Upol, 2003. ISBN 80-244-0735-3.
14. ČESKO. Zákon o právech příslušníků národnostních menšin a o změně některých zákonů. In: 2001. Česko, 2001, ročník 2001, číslo 273. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2001-273>.
15. HLAVÁČEK, K. Romové v České republice [online]. 2014 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:2A7x_PMZulsJ:https://ec.europa.eu/info/sites/info/files/roma_czech_republic_strategy2_cs.pdf+&cd=4&hl=cs&ct=clnk&gl=cz.
16. PROKEŠOVÁ, Miriam. Romové, otázky a hledání odpovědí. Ostrava: Repronis, 2010, 101 s. ISBN 978-80-7329-249-2.
17. PAVÉSKOVÁ, Kateřina. Romové a holokaust: Systematické vyvražďování za 2. světové války se netýkalo pouze Židů. Pro Fair Play [online]. Active Radio, 2016, 26.2., , 1 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.profairplay.cz/romove-a-holokaust-systematicke-vyvrazdovani-za-2-svetove-valky-se-netykalo-pouze-zidu/>.
18. BURYÁNEK, Jan, ed. Interkulturní vzdělávání: romové-jazyk a slovesnost [online]. Člověk v tísni, 2002 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.pf.jcu.cz/stru/katedry/pgps/ikvz/podkapitoly/d01kapitoly/09.pdf>.
19. GRAMELOVÁ, Lucie. Úvod do romštiny [online]. Praha: Nakladatelství jazykový koutek [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.jazykovy-koutek.cz/wp-content/%C3%9Avod-do-rom%C5%A1tiny.pdf>.
20. BOŘKOVCOVÁ, Marie a kol. Romský etnolekt češtiny [online]. 2013 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <http://www.majinato.cz/pdf/11-romsky-etnolekt-cestiny-jak-prekonavat-jazykovou-barieru.pdf>.

21. KALITA, Maryja. Překlad odborného textu z právní oblasti s komentářem a překladovým slovníkem [online]. Plzeň, 2018 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/33585/1/BAKALARKA%20PDF.pdf>.
Bakalářská práce. Západočeská univerzita v Plzni.
22. VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK. Aplikovaná sociální psychologie. Praha: Portál, 1998, 383 s. ISBN 80-7178-269-6.
23. HORŇÁK, Ladislav a I. SLAMĚNÍK. Rómsky žiak v škole. Prešov: Prešovská univerzita, 2005, 383 s. ISBN 80-8068-356-5.
24. BALABÁNOVÁ, Helena a kol., FUJDA, Milan a kol., ed. IDENTITY V KONFRONTACI: Multikulturní výchova pro učitele/učitelky SŠ a ZŠ [online]. Brno: Masarykova univerzita, 2011 [cit. 2021-03-04]. ISBN 978-80-210-5558-2. Dostupné z: https://www.rommuz.cz/wp-content/uploads/2019/06/Identity_v_konfrontaci_Multikulturni_vyc.pdf.
25. PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole: statistické ukazatele, efektivní podpůrná opatření, potřeby a charakteristiky žáků se znevýhodněním, výsledky vzdělávání [online]. Praha: Portál, 2009 [cit. 2021-03-04]. ISBN 9788073676476.
26. SEIFERT, Matěj, Michal NESLÁDEK a Denisa MOUCHOVÁ a kol., Vzdělávání dětí se sociálním znevýhodněním v základní škole: statistické ukazatele, efektivní podpůrná opatření, potřeby a charakteristiky žáků se znevýhodněním, výsledky vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2019 [cit. 2021-03-04].
27. LECHTA, Viktor. Inkluzivní pedagogika. Portál, 2016, 600 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
28. ZÍKOVÁ, Tereza a kol. Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele mateřské školy. 1. Plzeň: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0052-2.
29. FELCMANOVÁ, Lenka Felcmanová a kol. Katalog podpůrných opatření: pro žáky s podporou ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2021-03-04]. ISBN 978-80-244-4692-9. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-szn.pdf>.
30. FELEMANOVÁ, Lenka a kol. Katalog pro žáky se sociálním znevýhodněním: Dopady sociálního znevýhodnění do vzdělávání [online]. Olomouc: Upol, 2014 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/ped/podzim2016/SP4MP_PTE2/podpurna_opatreni_uceni.pdf.
31. KRAUS, Blahoslav. Základy sociální pedagogiky. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

32. KRAUS, Blahoslav. Člověk - prostředí - výchova. Praha: Paido, 2001. ISBN 8073150042.
33. Sociologická encyklopedie. Sociologická encyklopedie [online]. Sociologický ústa AV ČR, 2018 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/V%C3%BDchova>.
34. CHOVANCOVÁ, Jana. RODINA A SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANA DÍTĚT. Sociální začleňování [online]. Praha: Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, 2018 [cit. 2021-03-04]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/rodina-a-socialne-pravni-ochrana-ditete/>.
35. KALEJA, Martin. Romové a škola versus rodiče a žáci. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. ISBN 978-80-7368-943-8.
36. Lidské zdroje výkladový slovník: Sociokulturně znevýhodněné prostředí. Andromedia [online]. Praha: Academia, 2002 [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/sociokulturne-znevýhodnene-prostredi>.
37. PROJEKT DALEKO HLEDĚ 2020. Člověk v tísní [online]. Praha: Člověk v tísní, 2020, 5.1. [cit. 2021-03-05]. Dostupné z: <https://www.clovekvtsni.cz/projekt-daleko-hled-2020-4675gp>.
38. ČESKO. Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: . ČR, 2004, ročník 2004, číslo 561. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.
39. ČESKO. Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: . ČR, 2005, ročník 2005, číslo 73. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>.
40. ČESKO. Zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. In: . ČR, 2015, ročník 2015, číslo 82. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>.
41. ČESKO. Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: . ČR, 2016, ročník 2016, číslo 27. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.
42. TRHLÍKOVÁ, Jana. Žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním a vyšším odborném vzdělávání 2019/20 [online]. Praha: Národní pedagogický institut České republiky, 2020 [cit. 2021-5-9]. Dostupné z:

[https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1604487219_%C5%B D%C3%A1ci%20se%20SVP%20_2019-2020%20\(1\).pdf](https://www.nidv.cz/images/npublications/publications/files/1604487219_%C5%B D%C3%A1ci%20se%20SVP%20_2019-2020%20(1).pdf).

43. Metodický list pro školská poradenská zařízení: Zařazování žáků do kategorií zdravotních znevýhodnění za účelem jejich zařazení do vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2016 [cit. 2021-5-9]. Dostupné z: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:4Vg3VsW8dbwJ:www.nuv.cz/uploads/Amail/1608/Metodicky_list_k_zarazovani_zaku_podle_16_odstavec_9.docx+&cd=1&hl=cs&ct=clnk&gl=cz.
44. ZILCHER, L. a Z. SVOBODA. Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků [online]. Praha: Grada, 2019 [cit. 2021-5-9]. ISBN 978-80-271-2725-2.
45. SLOWÍK, J. 2016. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada. 160 s. ISBN 978-80-271-0095-8.
46. VÍTKOVÁ, M. (ed.) Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9.
47. Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education* , 18 (1), stránky 17-35.
48. POTMĚŠIL, M, 2010. Psychosociální aspekty sluchového postižení. Brno: Masarykova univerzita. 250 s. ISBN 978-80-210-5184-3.
49. ZILCHER, L. Analýza používaných inkluzivně didaktických strategií v ČR a USA. Ústí nad Labem: Univerzita J. E. Purkyně, 2013.
50. ZEMSKÝ, Marek. Férová škola. Ferovaskola [online]. Brno, 2016, 22.9. [cit. 2021-5-9]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/>.
51. LECHTA, V. (ed.) Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. 1. vydání, Praha: Portál, 2010.
52. BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Podmínky integrativního/inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. In PIPEKOVÁ, J. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 2. rozš. vyd. Brno: Paido, 2006, s. 23-38. ISBN 80-7315-120-0.
53. Svoboda, Říčan a Marvayová a kol. Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy [online]. Pedagogická fakulta: Univerzita J. E. Purkyně, 2015 [cit. 2021-5-9]. ISBN 978-80-7414-963-4. Dostupné z: http://inkluzie.ujep.cz/files/metodika_tvorby_strategickeho_planu_pro_vytvoreni_inkluzivniho_prostredi_skoly.pdf.

54. BAZALOVÁ, B.: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích. Brno:MU, 2006. ISBN80-210-3971-X.
55. Booth T., & Ainscow, M. (2007). Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha: Rytmus.
56. PRŮCHA, WALTEROVÁ a MAREŠ A KOL. Pedagogický slovník. Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.
57. SLEPIČKOVÁ, L. Sociální exkluze, sociální inkluze a vzdělávání. In BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Brno: MU, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
58. JANÍK, T., PEŠKOVÁ, K. et al. Školní vzdělávání: podmínky, kurikulum, aktéři, procesy, výsledky. Brno: Masarykova univerzita 2012. 354 s. ISBN 978-80-210-6132-3.
59. PANČOCHA, K., VAĐUROVÁ, H. Analýza inkluzivního prostředí v základních školách prostřednictvím Indexu Inkluze. In Bartoňová, M., Vítková, M. et al. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV. 1. vydání. Brno : Paido Brno, 2010. Neuveden, ISBN 978-80-7315-201-7, s. 25–40.
60. Hornáková, M. (2006). Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah? Efeta, 16(1), 2–5.
61. Magrab, P. (2003). Open File on Inclusive Education. Získáno 5. květen 2009, z UNESCO: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001252/125237eo.pdf>.
62. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha: MŠMT, 2017 [cit. 2021-5-9]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>.
63. Národní ústav pro vzdělávání: rámcové vzdělávací programy. NUV [online]. Praha: NÚV, 2021 [cit. 2021-5-9]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/rvp>.
64. ČERMÁKOVÁ, Marie a Alena KŘÍŽKOVÁ, MAŘÍKOVÁ, Hana, ed. Nebojme se diverzity!: Vzdělávací manuál [online]. Sociologický ústav AV ČR, 2015 [cit. 2021-5-10]. ISBN 978-80-7330-266-5. Dostupné z: http://diverzita.soc.cas.cz/sites/diverzita.soc.cas.cz/files/nebojme_se_diverzity_web.pdf.
65. ŠANDOVÁ, Markéta, Anna DOBROWSKA a Jakub ŠKÁBA A KOL. Diverzita přináší benefit: Manuál pro zaměstnavatele [online]. Asociace malých a středních podniků a živnostníků ČR, 2017 [cit. 2021-5-10]. Dostupné z:

https://amsp.cz/uploads/dokumenty_2017/projekty/TUNED_UP_Diverzita_prinasi_benefit_manual_pro_zamestnavatele.pdf.

66. HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe. Tiskárny Havlíčkův Brod: Grada publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
67. BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Inkluzivní pedagogika [online]. Opava, 2019 [cit. 2021-5-10]. Dostupné z: <https://www.slu.cz/file/cul/00ada09d-35de-4f78-9ca9-d4f82a1033cd>. Distanční studijní text. Slezská univerzita.
68. MICHALÍK, J., P. BASLEROVÁ a L. FALCMANOVÁ A KOL. Katalog podpůrných opatření obecná část: Pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění [online]. Olomouc: Univerzita Palackého, 2015 [cit. 2021-5-10]. ISBN 978-80-244-4675-2. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>.
69. Individuální vzdělávací plán. NUV [online]. Praha: NUV, 2016 [cit. 2021-5-10]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/ivp-digi>.
70. TALANDOVÁ, M. a H. LUŽNÁ. Jak napsat individuální vzdělávací plán: metodická příručka [online]. [cit. 2021-5-10]. Dostupné z: https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/jak_napsat_ivp.pdf.
71. KAPRÁLEK, K., BĚLECKÝ Z. Jak napsat a používat individuální vzdělávací program. Druhé aktualizované vydání. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-824-1.
72. KAPRÁLEK, Karel. Jak napsat a používat individuální vzdělávací program: Konstrukce IVP a nejčastější omyly. Metodický portál: Články [online]. 12. 09. 2012, [cit. 2021-05-10]. Dostupný z WWW: <<https://clanky.rvp.cz/clanek/c/ZUF/16427/JAK-NAPSAT-A-POUZIVAT-INDIVIDUALNI-VZDELAVACI-PROGRAM-KONSTRUKCE-IVP-A-NEJCASTEJSI-OMYLY.html>>. ISSN 1802-4785.
73. BOŘKOVCOVÁ, M., T. HABART a J. KITANOVSKÁ A KOL. Mají na to!: Jak podpořit sociálně znevýhodněné děti na ZŠ. Majinato [online]. [cit. 2021-5-10]. Dostupné z: www.majinato.cz/26-asistent-pedagoga.php.
74. Metodické doporučení ke zřízení funkce asistenta pedagoga [online]. Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2021-5-10]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Metodicke_doporuceni_ke_zrizeni_funkce_asistenta_pedagoga.pdf.
75. TEPLÁ, Martina. Asistent pedagoga: Jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách. Verlag Dashöfer, 2015. ISBN 978-80-87963-15-9.

76. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: . Česko: MŠMT, 2004, ročník 2004, číslo 563. Dostupné také z: <https://www.msmt.cz/file/38850/>.
77. ŠVARÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ A KOL. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
78. Creswell, J. W.: Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.
79. Kvalitativní přístup v psychologickém výzkumu. Československá psychologie [online]. 1983, 27(1) [cit. 2021-5-10]. ISSN 0009-062X.
80. HLAĐO, P. Úvod do pedagogického výzkumu pro učitele středních škol [online]. Brno : Mendelova univerzita v Brně, 2011. 134 s. Dostupný z WWW: . ISBN 978-80-7375-544-7.
81. HENDL, J. Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
82. GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. Brno, 2000. ISBN 80-85931-79-6.
83. Identifikátor znevýhodnění = ABbCcDE [online]. 2017 [cit. 2021-5-25]. Dostupné z: https://www.tisnov.cz/sites/default/files/documents/2017/2017_03_01_identifikator_znevychodneni.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1

Identifikátor znevýhodnění = ABbCcDE

A (souběh postižení)

0 = Bez souběžného postižení více vadami

1 = Souběžné postižení více vadami

Bb = převažující, nejzávažnější znevýhodnění (**Cc** = další znevýhodnění)

00 = Bez SVP vyplývajících ze zdravotního stavu nebo jiných obtíží zdravotního charakteru

0M = Jiné SVP vyplývajících ze zdravotního stavu krátkodobého charakteru

0T = Jiné SVP vyplývajících ze zdravotního stavu dlouhodobého charakteru

1M = Lehké mentální postižení

1S = Středně těžké mentální postižení

1T = Těžké mentální postižení

1Y = Hluboké mentální postižení

2M = Mírné sluchové postižení, pokud vyžaduje PO

2S = Středně těžké sluchové postižení

2T = Těžké sluchové postižení

2Y = Neslyšící

3M = Mírné zrakové postižení, pokud vyžaduje PO

3S = Středně těžké zrakové postižení

3T = Těžké zrakové postižení

3Y = Nevidomí

4M = Mírné vady řeči, pokud vyžadují PO

4S = Středně závažné vady řeči

4T = Závažné vady řeči

5M = Mírné tělesné postižení, pokud vyžaduje PO

5S = Středně těžké tělesné postižení

5T = Těžké tělesné postižení

6M = Mírné poruchy chování, pokud vyžadují PO

6S = Středně závažné poruchy chování

6T = Závažné poruchy chování

7M = Mírné poruchy učení, pokud vyžadují PO

7S = Středně závažné poruchy učení

7T = Závažné poruchy učení

8M = Poruchy autistického spektra s mírným odrazem do vzdělávání žáka

8T = Dětský autismus se závažným odrazem do vzdělávání žáka

8J = Poruchy autistického spektra mimo dětského autismu se závažným odrazem do vzdělávání žáka

D (vliv kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek)

0 = Bez vlivu kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek

K = SVP vyplývají převážně z odlišného kulturního prostředí

Z = SVP vyplývají převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání

V = SVP vyplývají z kombinace více faktorů uvedených pod body K a Z

E (mimořádné nadání)

0 = dítě/žák/student bez identifikovaného nadání nebo mimořádného nadání

1 = dítě/žák/student s identifikovaným nadáním s potřebou PO

2 = dítě/žák/student s identifikovaným mimořádným nadáním s potřebou PO (83)

Příloha č. 2

Seznam otázek pro vybrané zaměstnance základní školy:

1. Jakou pracovní pozici ve škole vykonáváte?
2. Jak se konkrétně ve škole projevuje sociální znevýhodnění žáků, které vyplývá převážně z dopadu jiných životních podmínek do vzdělávání?
3. Jak tyto žáky můžete vy konkrétně podpořit?
4. Jak probíhá vaše spolupráce se zákonnými zástupci těchto žáků?
5. Ovlivňuje sociální znevýhodnění nějak způsob chování žáků ve škole?
6. Ovlivňuje sociální znevýhodnění nějakým způsobem jejich školní výkon, úspěšnost a celkovou školní spokojenost?
7. Ovlivňuje sociální znevýhodnění nějakým způsobem domácí přípravu žáků na vyučování?
8. Ovlivňuje sociální znevýhodnění žáky nějakým způsobem v rámci navazování vztahů uvnitř třídního kolektivu?
9. Jak se vám spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními?
10. Daří se škole naplňovat podpůrná opatření u těchto žáků, která vycházejí z doporučení školských poradenských zařízení?

Anotace

Jméno a příjmení:	Bc. Karel Janků
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Miluše Hutýrová Ph.D
Rok obhajoby:	2021

Název práce:	Vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků na základních školách
Název práce v angličtině:	Education of socially disadvantaged pupils in primary schools
Anotace práce:	Tato diplomová práce se zabývá vzděláváním sociálně znevýhodněných žáků na základních školách. Teoretická část práce se skládá ze čtyř kapitol, které se věnují sociálnímu znevýhodnění, sociálně znevýhodněným žákům, inkluzi a žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí základní školy. Praktická část práce se zabývá kvalitativním výzkumem, prostřednictvím kterého analyzuje podpůrná opatření u vybraných žáků základní školy, kteří mají podpůrná opatření vyplývající z dopadu jiných životních podmínek do jejich vzdělávání. Dále se praktická část věnuje strukturovanému rozhovoru s vybranými zaměstnanci dané základní školy.
Klíčová slova:	Sociální znevýhodnění, sociální vyloučení, žák se sociálním znevýhodněním, inkluze, integrace, základní škola, základní vzdělávání, podpůrná opatření
Anotace práce v angličtině:	This diploma thesis deals with the education of socially disadvantaged pupils in primary schools. The theoretical part of the thesis consists of four chapters, which deal with social disadvantage, socially disadvantage students,

	inclusion and students with special educational needs in the primary school environment. The practical part of the thesis takes into account qualitative research, through which it analyzes support measures for selected primary school pupils, who have support measures resulting from the impact on other living conditions in their education. Furthermore, the practical part is devoted to a structured interview with selected employees of the primary school.
Klíčová slova v angličtině:	Social disadvantage, social exclusion, pupil with social disadvantages, inclusion, integration, primary school, basic education, support measures
Přílohy vázané v práci:	2
Rozsah práce:	73
Jazyk práce:	Čeština