

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Eliška Matuchová

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole

Olomouc 2021

Vedoucí práce: doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D.

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem vypracovala Diplomovou práci na téma „Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole“ samostatně a uvedla v ní všechny použité zdroje, jež jsou uvedeny v seznamu literatury. Tištěná a elektronická verze diplomové práce jsou totožné.

V Bystřici pod Lopeníkem dne 23. 6. 2021

.....

Eliška Matuchová

PODĚKOVÁNÍ:

Především bych chtěla poděkovat doc. Mgr. Ditě Finkové, Ph.D. za odborné vedení diplomové práce, a také za pomoc a cenné rady k jejímu vypracování. Rovněž děkuji i pedagožkám a asistentkám pedagoga základní školy, na níž probíhalo výzkumné šetření.

V neposlední řadě bych chtěla poděkovat své rodině za pomoc, podporu a velkou trpělivost.

Eliška Matuchová

OBSAH

TEORETICKÁ ČÁST	8
1. Inkluze a integrace	8
1.1. Vývoj a legislativní rámec inkluzivního vzdělávání.....	8
1.1.1. Aktuální legislativní dokumenty.....	15
1.1.2. Kurikulární dokument – Rámcový vzdělávací program	17
1.2. Vymezení pojmu integrace a inkluze.....	18
1.2.1. Integrace	18
1.2.2. Inkluze.....	19
1.2.3. Rozdíl mezi inkluzí a integrací	20
1.3. Podmínky inkluzivního vzdělávání	22
1.4. Podpůrná opatření.....	23
1.4.1. Asistent pedagoga	27
1.4.2. Individuální vzdělávací plán.....	28
1.5. Školská poradenská zařízení	29
2. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.....	31
2.1. Mentální postižení	33
2.1.1. Vzdělávání žáka s mentálním postižením	36
2.2. Narušená komunikační schopnost	37
2.2.1. Vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností.....	40
2.3. Poruchy chování	41
2.3.1. Vzdělávání žáka s poruchami chování	42
2.4. Specifické poruchy učení	43
2.4.1. Vzdělávání žáka se specifickými poruchami učení	45
2.5. Autismus	46
2.5.1. Vzdělávání žáka s autismem.....	48
2.6. Žák s diabetes	49
3. Malotřídní škola	51
3.1. Vymezení pojmu malotřídní škola.....	51
3.2. Historický pohled na malotřídní školy.....	52
3.3. Specifika malotřídní školy	55
3.4. Učitel v malotřídní škole a jeho vyučování.....	56
3.4.1. Tradiční výukové metody.....	59
3.4.2. Inovativní výukové metody	61

PRAKTICKÁ ČÁST.....	64
4. Metodologie výzkumu	64
4.1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	64
4.2. Metody výzkumu.....	65
4.2.1. Hlubkové rozhovory.....	65
4.2.2. Zúčastněné pozorování.....	67
4.2.3. Sociometrie.....	68
4.3. Etické otázky výzkumu.....	70
4.4. Charakteristika výzkumného souboru.....	71
5. Interpretace získaných dat.....	73
5.1. Hlubkové rozhovory	73
5.1.1. Náročnost přípravy na vyučování	74
5.1.2. Vzájemná spolupráce učitele a asistenta pedagoga.....	76
5.1.3. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	78
5.1.4. Výuka a její náročnost.....	80
5.2. Zúčastněné pozorování	83
5.2.1. Vztahy mezi žáky	83
5.2.2. Náročnost vyučování.....	85
5.2.3. Vzájemná pomoc a podpora	86
5.2.4. Individuální přístup k žákům.....	87
5.3. Sociometrie	88
5.3.1. Výsledky z dotazníku B-3	88
5.3.2. Výsledky Stromu s postavami	95
6. Závěr výzkumného šetření.....	101
ZÁVĚR.....	103
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	106
SEZNAM ZKRATEK.....	114
SEZNAM TABULEK.....	116
SEZNAM GRAFŮ	117
SEZNAM PŘÍLOH.....	118
PŘÍLOHY	119

ÚVOD

„Průměrný učitel vypráví. Dobrý učitel vysvětluje.

Výborný učitel ukazuje. Nejlepší učitel inspiruje.“

Charles Farrar Beowne

Výchova a vzdělávání dítěte je nedílnou součástí každého lidského života, kdy si každý z nás osvojuje základní vědomosti, rozšiřuje své schopnosti a získává nové dovednosti. Je tedy nutno si uvědomit, že právo na vzdělávání má bezvýhradně každý jedinec, a proto je důležité do výchovně vzdělávacího procesu začlenit i žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci inkluzivního vzdělávání mohou žáci, kteří vyžadují určitou míru podpory a pomoci ve vzdělávání, navštěvovat běžné školy různého stupně (mateřské, základní, střední, ad.). My se v naší práci zaměřujeme na vzdělávání v základní škole, konkrétně ve škole malotřídní. Naším hlavním cílem je přiblížit situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na malotřídní škole, protože si myslíme, že pro učitele na tomto typu školy je vzdělávání takových žáků odlišné od vzdělávání na běžných školách, a mnohdy i náročnější.

Naše diplomová práce je rozdělena na dvě části, konkrétně na část teoretickou a praktickou. V první kapitole teoretické části se zabývá především teoretickým uchopením problematiky inkluzivního vzdělávání, jeho historickým vývojem, rozdílností mezi inkluzí a integrací, neboť jsou často tyto dva pojmy zaměňovány, nicméně se od sebe odlišují. Dále zde uvádíme obecné podmínky, které jsou východiskem pro inkluzivní vzdělávání, a popisujeme též jednotlivé stupně podpůrných opatření, která jsou na základě doporučení školských poradenských zařízení žákům přidělovány. Následně se ve druhé kapitole zabýváme charakterizováním jednotlivých typů postižení, které zahrnuje definování pojmů a popis etiologických faktorů. Každému postižení je věnována jedna podkapitola, která se zabývá specifiky ve vzdělávání žáka s konkrétním typem postižení – jaké podmínky je nutno zajistit, aby mohl být žák vzděláván v rámci individuální integrace. V poslední, tedy třetí kapitole teoretické části jsme svou pozornost obrátili na zmiňovaný typ základní školy, tedy na malotřídní školu. Uvádíme, jaká jsou specifika ve výuce na malotřídní škole, kam až sahá historie ve vzdělávání na malotřídních školách a jakým způsobem probíhá výuka ve smíšených ročnících.

V praktické části naší diplomové práce specifikujeme hlavní cíl spolu s dílčími cíli výzkumného šetření. Dále také metody, které byly použity ke sběru dat. K naplnění cílů výzkumného šetření jsme využili metody zúčastněného pozorování pro lepší pochopení problematiky, které je v naší práci věnována pozornost a s pedagogickými pracovníky konkrétní školy jsme vedli hloubkové rozhovory, zabývající se tématem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně jsme v jedné ze tříd malotřídní školy provedli sociometrické šetření prostřednictvím dvou dotazníků, neboť vztahy mezi žáky neboli klima třídy, se do jisté míry odráží v samotném výchovně vzdělávacím procesu.

Záměrem naší práce je popsat, jak náročné je pro pedagogické pracovníky malotřídních škol vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a následně tím dokázat, že i přes veškerá úskalí a obtížnosti s takovým vzděláváním spojených, je možné zajistit pro všechny žáky, kteří se v malotřídních školách vzdělávají, kvalitní vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Inkluze a integrace

Následující kapitola pojednává o problematice týkající se inkluzivního vzdělávání a integrace. V jednotlivých podkapitolách uvádíme historický vývoj inkluzivního vzdělávání a jeho legislativní zakotvení, podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a charakterizujeme podpůrná opatření.

1.1. Vývoj a legislativní rámec inkluzivního vzdělávání

O osobách handicapovaných se můžeme dozvídat již z období starověku, kdy byli tito lidé odsuzováni k zániku, nelze však tuto skutečnost odsuzovat na základě vyspělosti tehdejší společnosti. Díky archeologii a dochovaným dokumentům se můžeme dozvědět, že již v této době docházelo k zavádění přísných opatření, která měla zajistit pro různě handicapované osoby povinnou ochranu (Slowík, 2016).

„Vždy je třeba hodnotit úroveň dané společnosti, její ekonomickou výkonnost, stupeň organizace společnosti, existenci a formy správy, existenci a kvalitu systémů sociálního (a obdobného) zabezpečení, představy a soudy převládající v dané společnosti o osobách s postižením a řadu dalších ukazatelů“ (Michalík, 2013, s. 37). Až v případě, že se zamyslíme nad těmito ukazateli, můžeme posuzovat, jaké postavení ve společnosti měly osoby se zdravotním postižením, a jak s nimi bylo zacházeno. Jak již bylo zmíněno, v období starověku ve Spartě a Římě, bylo s životy lidí nakládáno dle výlučné moci otce. Otec měl právo rozhodnout, zda dítě bude žít či nikoli, což však souvisí s faktory ekonomickými, tj. v případě, že nebylo možno zajistit základní životní podmínky vzhledem k postižení dítěte, docházelo k jejich likvidaci. Později se od této skutečnosti upustilo (Michalík, 2013).

V následujících obdobích života společnosti se přístupy k postiženým vyvíjely vzhledem k vývoji myšlenkových proudů a názorů. Po výlučném právu rozhodování o životě a smrti jedince se dostávají do popředí církve, které budují pro znevýhodněné klášterní špitály, v nichž je přístup k handicapovaným značně rozdílný. V období novověku se setkáváme nejen s pomocí znevýhodněným, ale k celkovému rozvoji osobnosti člověka, jak po stránce fyzické, tak psychické, duchovní a sociální. To vedlo k zakládání prvních škol a ústavů, pro osoby, které stály na okraji společnosti, tedy

osoby znevýhodněné (Slowík, 2016). Nejprve vznikají klášterní a katedrální školy. V pozdějších letech se vedle zmíněných dvou typů škol zakládají ještě školy městské. Čtrnácté století s sebou přináší zakládání prvních univerzit a to především Karlovi univerzity v Praze v roce 1348 a následně v 16. století bylo možno vzdělávat se na tzv. školách jezuitských a bratrských. Tento systém škol zůstává aktuálním i v 17. století (Váňová in Vališová, 2011).

Za významnou osobnost pedagogiky považujeme Jana Amose Komenského (1592 – 1670) zvaného též jako „učitel národů“, jehož hlavní pedagogickou myšlenkou bylo „učit všechny, všechno a všestranně“ bez ohledu na ekonomické a společenské postavení a pohlaví dítěte, tedy vzdělávat jak chlapce, tak dívky, ať už vycházely z jakýchkoli poměrů (Tannenbergerová, 2016). Ve svém díle Velké didaktice popisuje celkem 6 stupňů typologie žáků. Dle dnešní terminologie lze říci, že čtvrtá a pátá skupina klasifikace se zabývala žáky s lehkou mentální retardací a žáky s hlubší mentální retardací. Udává zde také popis a rady, jak s těmito žáky pracovat. Žák byl podle něj středem zájmu učitele, kladl důraz na individuální přístup, což se i dnes považuje za důležitý princip ve vzdělávání (Valenta, Müller, 2013). Komenského obdivovatelem byl angličan John Locke (1632 – 1704). Oba tyto filosofové kladly důraz na poznávání jak smyslové, tak i rozumové, neboť by dle jejich úvah mělo rozumovému poznání předcházet smyslové vnímání (Kasper, Kasperová, 2008). Můžeme však říci, že se Locke zabýval individuální výchovou především chlapců z vyšších společenských vrstev se snahou vychovat z těchto šlechticů mladé gentlemany schopné mravní rozvahy a oplývající vědomostmi a tělesnou zdatností a přišel s myšlenkou zakládání pracovních škol, ve kterých se mělo vzdělávat pracovním činností, víře a mravům. Dalšími pedagogickými mysliteli 18. století jsou Jean Jaques Rousseau (1712 – 1778), který ve svém díle Emil, čili o výchově klade důraz na respektování individuality dítěte a Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), o němž můžeme říci, že vytvořil podmínky pro vznik náhradní rodinné péče (Šafránková, 2019).

Významnou roli v tomto století sehrávají především reformy nastolené vládou Marie Terezie, jedná se o tzv. tereziánské reformy. Převážně to byly reformy politické (toleranční patent, zrušení nevolnictví, ...) a v neposlední řadě též zavedení povinné školní docházky i pro děti poddaných, pro něž byly zakládány zvláštní typy škol, a z některých bylo dokonce možno pokračovat ve studiu na gymnáziu. Vznikají tedy školy triviální, hlavní a normální, které byly zakládány na základě **Všeobecného**

školního řádu pro německé normální, hlavní a triviální školy ve všech císařsko-královských dědičných zemích, jehož autorem byl Ignazi von Felbiger. Zákon měl dále zásluhu na vzniku preparand, které byly zřízeny pro přípravu budoucích učitelů. V tomto období tedy dochází k uvědomění si nutnosti vzdělávání, jelikož nevzdělaná společnost bránila jejímu rozvoji (Kasper, Kasperová, 2008).

Roku 1848 dochází k revolucím, které mají za následek ukončení feudalismu a je zřízeno ministerstvo kultu a vyučování, jež má na starost právě vzdělávání, které si klade za hlavní cíl zabývat se středoškolským a vysokoškolským vzděláváním, tedy výukou na gymnáziích a univerzitách. Aby byl žák hoden studovat na univerzitě, bylo nutné splnit maturitní zkoušku. Gymnázium bylo osmileté a rozdělené na dva stejně dlouhé cykly, kdy po dokončení prvního cyklu mohl absolvent vykonávat úřednickou funkci, nebo pak mohl studovat na odborné škole. Dále byla zavedena střední škola tzv. reálka, která byla opakem gymnázia, délka studia byla na 6 let a jejím úkolem bylo všeobecné vzdělávání (Váňová in Vališová, 2011).

Roku 1855 dochází k dohodě mezi rakouskou vládou a Vatikánem k tzv. konkordátu, což znamenalo, že se školství opět dostává do bezvýhradného područí církve, který ale byl po ukončení absolutismu zrušen v souvislosti s vydáním říšského zákona roku 1868, který církvi umožňuje pouze rozhodování v záležitostech výuky náboženství. 14. května 1869 vzešel v platnost Hasnerův zákon, který zavedl povinnou osmiletou školní docházku (od 6ti do 14ti let), která se však nevztahovala na děti, které docházely do vyšších škol nebo byly vyučovány soukromě a na děti tělesně či duševně postižené. Dále se zabýval zakládáním učitelských ústavů pro vzdělávání učitelů, možností vysokoškolského vzdělávání učitelů a jejich dalším vzděláváním, sociálním a ekonomickým zabezpečením učitelů, a zřizováním obyčejných škol obecných a měšťanských. Oba dva typy těchto škol však neposkytovaly možnost dalšího studia i přes to, že po dokončení docházky mělo dítě dokončeno studium. Tento systém vzdělávání byl zachován až do roku 1948 (Váňová in Vališová, 2011).

Na zákon dále navázal v roce 1870 Řád školní a vyučovací pro obyčejné školy obecné, který měl stanovovat povinnosti dětí a učitelů, obsahoval pravidla chování dětí ve škole a zakazoval tělesné trestání. Přijetí tohoto zákona však nemělo příliš pozitivní odezvu a to z ekonomických či národnostních důvodů a zákon byl následně označen jako germanizující a roku 1883 dochází k novelizaci zákona, kterou byly ve školách

zavedeny tzv. úlevy pro děti z chudých rodin, jejichž rodiče mohli po 6ti letech docházky požádat o úlevu z pravidelného chodění do školy. Novelizace nepřinesla příliš dobrého. Na měšťanských a obecných školách došlo k omezení jejich obsahu, což se týkalo také učitelských ústavů. Avšak přínosem bylo, že obsah měšťanské školy byl lépe specifikován než v původním znění zákona. Tato skutečnost trvala do roku 1922, kdyby byl zaveden malý školský zákon (Váňová in Vališová, 2011).

Vznikaly ale také ústavy pro osoby postižené, které však nebyly zřizovány státem, nýbrž církví nebo činností spolků. Za nejvýznamnější můžeme označit ústav Ernestinum, jehož ředitelem byl Karel Slavoj Amerling. V tomto ústavu prosazoval především individuální výchovu, včetně přihlédnutí na prostředí, z něhož dítě vychází. Snažil se o zábavnou a názornou formu výchovy, a snažil se o přípravu chovance na běžný život. V tomto ústavu také působil Karel Herfort, který byl předsedou Spolku pro péči o slabomyslné a spoluzakladatelem časopisu Úchylná mládež. Pečoval o osoby slabomyslné, rovněž prosazoval individuální přístup a zavedl chorobopisy, které vycházely z diagnostiky (Valenta, Müller, 2013).

První polovina 20. století s sebou přináší mnohá světová reformní hnutí tzv. alternativní modely vyučování, kam můžeme zařadit Daltonský plán, který vznikl na základě potřeby newyorské školy pro tzv. mrzáčky; Winnetskou soustavu, která byla vytvořena pro „úchylné žáky“. Peter Peterson vytvořil Jenský plán, který měl sloužit k inkluzi postižených dětí, a Marii Montessoriová, která pracovala s mentálně postiženými a ze svých poznatků pak vycházela při tvorbě koncepce pro předškolní vzdělávání (Valenta, Müller, 2013).

V českých zemích bylo na počátku 20. století možno zřizovat pomocné třídy pro méně nadané děti dle Řádu školního o vyučování (1905), na základě povolení zemských školních úřadů. O dva roky později, tedy v roce 1907, jsou v řádu upraveny podmínky přijetí takového dítěte. Je upraven počet žáku ve třídě, délka vyučování, ad. Následně pak v období první republiky vychází zákon o pomocných školách (r. 1929), který zakotvil pomocné školy do školské soustavy a uvažoval o povinné školní docházce žáků slabomyslných (Valenta, Müller, 2013).

Období 2. světové války není pro osoby postižené příznivé, protože dochází k jejich vyhlazování na základě Zákona o prevenci dědičně zatíženého potomstva (r. 1933). Po dlouholetém vyvražďování postižených jedinců, došlo na konci srpna v roce

1942 k ukončení tohoto programu. Po skončení války se v naší zemi dostává k moci komunismus a socialismus. Výchova a vzdělávání postižených se začíná institucionalizovat, ve smyslu představy vytvořit instituci, kde budou umístěny pouze osoby postižené i s jejich pedagogy, ale na druhé straně otázkou zůstávalo, zda je vůbec nutné tyto osoby vzdělávat. Postupně se začal rozvíjet systém speciálního školství společně se samostatným vědním oborem speciální pedagogikou, ale i tak se nepodařilo zajistit právo na vzdělání všem osobám se zdravotním postižením. Nejčastěji byly ze vzdělávání segregovány děti s těžkým mentálním postižením a děti s kombinovanými postiženími, a výjimkou rovněž nebylo ani umísťování osob bez postižení do speciálních zařízení a hromadné zbavování svéprávnosti a to tak, že jedinci nebyli podrobeni prozkoumání jejich rozumové úrovně a duševního stavu (Michalík, 2013).

V druhé polovině 20. století existují tedy školy běžného typu a školy pro děti vyžadující zvláštní péči, kde mohli působit pouze učitelé s příslušnou kvalifikací, kterou mohli získat při studiu oboru speciální pedagogika na vysokých školách, a to v Olomouci, Praze a Bratislavě. Učitelé, kteří vyučovali na běžných školách, se při svém studiu setkávali s problematikou postižených pouze výjimečně (Michalík, 2013).

V 50. až 80. letech 20. století vyšlo v platnost hned několik zákonů, týkajících se školství. V roce 1948 se jednalo o zákon o jednotné škole, podle kterého bylo možno zřizovat samostatné školy pro „*mládež tělesně vadnou a s vadami smyslů a řeči, duševně a mravně vadnou, postiženou chorobami a umístěnou v léčebných ústavech a ošetrovárnách*“ (Valenta, Müller, 2013, s. 28). V roce 1953 začaly vznikat učňovské školy pro mentálně postižené jedince, na základě nového zákona a od roku 1960 jsou zřizovány i speciální mateřské školy (Valenta, Müller, 2013).

O několik let později vzešel v platnost školský zákon č. 29/1984 Sb., ve kterém neexistovala zmínka o možnosti vzdělávání žáků se znevýhodněním na běžných školách, nezaručoval možnost výuky v Braillově písmě či znakovém jazyce, nicméně potvrzuje vybudovanou síť speciálních škol. Také dochází k osvobození postižených jedinců od školní docházky. Rozhodnutí o osvobození schvaloval Institut osvobození od školní docházky, jednalo se o osvobození trvalé a vztahovalo se na děti, které nebyly schopny docházet do školy. Byla jim poskytnuta výuka formou domácího vyučování a to dvakrát týdně a více, což nesplňovalo potřeby dětí (Michalík, 2013).

Každá doba má svůj „rub a líc“ a je tedy třeba vyzdvihnout i jistá pozitiva. Objevovala se spousta ochotných lidí a učitelů, kteří se zasloužili o poskytování péče osobám s handicapem, využívali množství kompenzačních i rehabilitačních pomůcek a podíleli se na vypracování metodických i didaktických postupů, avšak na druhé straně byla potlačena důležitost rodiny a jedinci s postižením byli často umisťováni bez souhlasu rodičů do speciálních zařízení a v mnoha případech se jednalo o internátní typy zařízení, kdy se dítě s rodinou mohlo setkat o víkendech, což bylo pro některé rodiče mnohdy přijatelné i bez jakéhokoli nátlaku. Nicméně v řadě zařízení bylo k dětem přistupováno přívětivě (Michalík, 2013).

Po období velké nesvobody přichází revoluční rok 1989, po kterém následuje velká řada změn v oblasti vzdělávání. Dochází ke zrušení jednotné školy, vzdělávání je zpřístupněno všem dětem bez ohledu na závažnost jejich postižení, vznikají auti – třídy, rozvíjí se systém alternativní a augmentativní komunikace a vzdělávání v pomocných školách (dnes speciálních), zkvalitňuje se příprava speciálních pedagogů a poradenská činnost, vznikají sdružení, podporující handicapovanou společnost (Valenta, Müller, 2013).

Z pohledu celosvětového můžeme za významný mezník pro inkluzivní vzdělávání považovat přijetí tzv. **Deklarace ze Salamanky** v roce 1994, která byla výsledkem konference UNESCO, kde byla debatována problematika speciálních vzdělávacích potřeb. Toto prohlášení mělo vymezovat inkluzi a její principy, a pojednávala o začlenění všech osob do vzdělávacího procesu (Lechta, 2016). Tato společenská smlouva má návaznost na **Všeobecnou deklaraci lidských práv a svobod** z roku 1948, navrhuje vzdělávání všech žáků společně, čemuž se musí běžné školy přizpůsobit, tedy respektovat individuální potřeby každého jedince a následně na ně i reagovat. Přináší s sebou definování inkluze, skupin dětí s postižením, které mohou být segregovány ze společnosti (Prohlášení ze Salamanky. *Nadace OSF* [online]. [cit. 2020-12-15]. Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>).

Mezi další uznávané právní dokumenty, které jsou spjaté s inkluzivním vzděláváním, můžeme zařadit nejvyšší dokument České republiky, jímž je Ústava ČR, jejíž součástí je **Listina základních práv a svobod** obsahující 44 článků, z nichž článek č. 33 hovoří následovně:

- (1) *Každý má právo na vzdělání. Školní docházka je povinná po dobu, kterou stanoví zákon.*
- (2) *Občané mají právo na bezplatné vzdělání v základních a středních školách, podle schopností občana a možností společnosti též na vysokých školách.* (Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky. In: *Sbírka zákonů České republiky, 1993, číslo 2.* [online]. [cit. 2020-12-15]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>).

Dále se právem na vzdělávání zabývá **Úmluva o právech dítěte**, která byla přijata Valným shromážděním OSN v listopadu roku 1989, v ČR platná od roku 1991. Tento dokument, spolu s dalšími smlouvami o lidských právech, má před zákonem přednost. Obsahuje celkem 54 článků, v nichž zaručuje každému dítěti na území České republiky uznání jeho základních práv, tedy i práva na vzdělávání, a rovněž i práva a povinnosti, těch osob, které mají za tyto děti zodpovědnost, např. rodiče (Úmluva o právech dítěte. *Právo na dětství* [online]. [cit. 2020-12-15]. Dostupné z: <http://www.pravonadetstvi.cz/deti/tvoje-prava/umluva-o-pravech-ditete-1/>).

Mezi další dokumenty, které jsou legislativou České republiky uznány, patří:

- Deklarace o právech mentálně postižených osob z roku 1971
- Úmluva o ochraně lidských práv a svobod platná od roku 1992
- Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (v ČR platnost od roku 2009)

Od 90. let 20. století až po současnost začaly vznikat tzv. **Národní plány**, které sloužily pro podporu zdravotně postižených občanů a na jejich utváření se podílely i reprezentanti zdravotně postižených. Jejich cílem bylo zlepšení přístupu státu k osobám se zdravotním postižením (Michalík, 2013). Aktuálním plánem je **Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2020–2025**. V tomto plánu nalezneme několik oblastí vyžadující podporu, z nichž jednou je právě oblast vzdělávání a školství. Klade si za cíl co nejvyšší podporu vzdělávání, kde je hlavním záměrem poskytovat dostatečnou prevenci a kompenzaci znevýhodnění jedince, jejichž dopad na svou osobnost nemůže konkrétní osoba změnit. Dalším cílem

je udržet inkluzivní vzdělávání v plném rozsahu a budovat školy určené pro žáky s handicapem. Aby docházelo k naplnění těchto cílů, je třeba provádět analýzy, které slouží k hodnocení systému vzdělávání, jak na školách, kde nalezneme žáky s určitým stupněm podpůrných opatření, tak na školách zřízených pro konkrétní typ znevýhodnění (školy pro žáky se sluchovým, zrakovým, mentálním a dalším postižením), dále pak informovat veřejnost o inkluzivním vzdělávání, umožnit pedagogům těchto škol možnost dalšího vzdělávání a zajistit finanční podporu těmto školám (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2020-2025. *Vláda České republiky* [online]. [cit. 2020-12-15]. Dostupné také z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/aktuality/Narodni-plan-2021-2025.pdf>).

V současné době byl pro rok 2019 – 2020 vytvořen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy spolu s Odbornou platformou inkluzivního vzdělávání tzv. **Akční plán inkluzivního vzdělávání (APIV)**, který navazuje na APIV 2016 – 2018. Vychází ze současného systému uplatňování inkluzivního vzdělávání, z provedených analýz týkajících se inkluzivního vzdělávání a má za úkol vytvořit rovné příležitosti při poskytování podpůrných opatření s ohledem na individuální zvláštnosti každého jedince se speciálními vzdělávacími potřebami (Akční plán inkluzivního vzdělávání 2019-2020. *MŠMT* [online]. [cit. 2020-12-15]. Dostupné také z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/files/APIV/APIV-2019-2020-web.pdf>).

1.1.1. Aktuální legislativní dokumenty

V září roku 2004 byl přijat **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** (tzv. Školský zákon). Jedná se o základní legislativní dokument, který nám stanovuje podmínky vzdělávání ve školách a školských zařízeních, jak pro žáky intaktní, tak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým se věnuje §16 (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *In: Sbírka zákonů České republiky, 2004, číslo 561* [online]. [cit. 2020-12-17]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>).

Na školský zákon dále navazuje **vyhláška č. 73/2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění pozdějších předpisů**, která však byla roku 2016 novelizována **vyhláškou č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními**

vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zabývá se specifikací podmínek vzdělávání jak pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tak žáky nadanými, výčtem podpůrných opatření a jejich náležitostmi, kam můžeme zařadit přidělení asistenta pedagoga, tlumočnicka, přepisovatele individuálního vzdělávacího plánu a udává nám jak postupovat při přiznání podpůrných opatření a jak organizovat výuku, v případě přiznání podpůrných opatření (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2016, číslo 27 [online]. [cit. 2020-12-17]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

Pro inkluzivní vzdělávání má velký význam **vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, který spravuje účel a pravidla poskytování poradenských služeb a pedagogické a psychologické diagnostiky, komu a jakým způsobem jsou poradenské služby poskytovány, zajišťují metodickou podporu nejen pedagogům, ale i metodikům prevence či výchovným poradcům a dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků, kteří se participují na vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, snaží se zajistit prevenci a podporu při výchovných nebo vzdělávacích obtížích žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2016, číslo 27 [online]. [cit. 2020-12-17]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

V roce 2019 dochází k novelizaci těchto dvou vyhlášek a to **vyhláškou č. 248/2019, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních**, ve znění pozdějších předpisů, která je účinná od ledna 2020. Přináší mnoho změn, kam můžeme například zařadit změny v oblasti pracovní náplně asistenta pedagoga, dále změny při poskytování podpůrných opatření prvního stupně školou, ruší se plán pedagogické podpory, a dochází k úpravám podpůrných opatření od prvního po pátý stupeň (Vyhláška č. 248/2019, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*, 2019,

číslo 248 [online]. [cit. 2020-12-17]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>).

Další legislativní dokumenty týkající se vzdělávání osob se zdravotním postižením:

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (novelizace: Vyhláška č. 256/2012 Sb., kterou se mění vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.)

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů (novelizace: Zákon č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů)

1.1.2. Kurikulární dokument – Rámcový vzdělávací program

Každá škola vychází z Rámcových vzdělávacích programů, které jsou vytvářeny pro určité stupně vzdělávání (tj. předškolní vzdělávání, základní vzdělávání, gymnaziální vzdělávání, střední odborné vzdělávání, ad.). **Rámcový vzdělávací program** (dále RVP) vytváří ministerstvo školství společně s ostatními ministerstvy a dalšími odborníky určitých oborů. Je členěn do čtyř částí, z nichž poslední část D věnuje pozornost vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich právo na bezplatné vzdělávání a poskytnutí podpůrných opatření, která jsou dělena do pěti stupňů. Vše zakládá na individuálním přístupu ke každému žákovi, umožňuje úpravu očekávaných výstupů nebo také úpravu obsahu vzdělávání (RVP pro základní vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <http://www.nuvv.cz/file/4983/>).

Vymezuje cíle a obsah vzdělávání, jeho formy, očekávané výstupy žáků jak intaktních, tak žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a následně z tohoto RVP každá škola vytváří tzv. Školní vzdělávací program (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky, 2004, číslo 561* [online]. [cit. 2021-03-02]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>).

1.2. Vymezení pojmu integrace a inkluze

V následující kapitole se zaměříme na definování pojmů integrace a inkluze a na jejich hlavní rozdíly. Existuje zde jistá terminologická nejednotnost různých autorů. Objevují se rozdílné definice, ke kterým se někteří autoři přiklánějí více a jiní naopak méně.

1.2.1. Integrace

Pojem integrace je pro dnešní společnost již velmi známý v souvislosti s osobami s postižením. Jednoduše se dá specifikovat jako začlenění osoby s handicapem do společnosti.

„Integrace je tedy stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije s nepostiženými a spolupracuje s nimi, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktní uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné“ (Pipeková, 1998, in Tannenbergerová, 2016).

V pedagogickém slovníku je integrace definována jako *„přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 107-108).

Předpokladem integrace je, že odborníci pracující ve školských poradenských zařízeních se snaží o rozdělení populace na „normální a subnormální“. Provádějí tedy diagnostiku, které má zaručit rozdělení žáků na tyto dvě skupiny. První skupinou jsou žáci, kteří odpovídají stanovené normě a druhou jsou pak takoví žáci, u kterých se projevuje odlišnost od dané normy. Tyto žáky je pak možno začlenit do běžných škol za dodržení určitých doporučených podmínek (Svoboda, Morvayová, 2010). Znamená to, že stanovená norma má za úkol hodnotit žáky a určit tak, zda je možno toho konkrétního žáka integrovat do běžných školních systémů. Ve své podstatě je integrace začleněním žáka (který spadá do subnormální populace) do běžné školy, kdy mu je nabídnuta pomoc a podpora, ale žák musí vynaložit určité úsilí, aby se „přizpůsobil většině“, kterou tvoří intaktní žáci respektující integrovaného žáka (Zilcher, Svoboda, 2019).

Při integraci využívá učitel spolupráci s asistentem pedagoga, který je ve školní třídě pro pomoc podporu pro žáka nebo více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud tito dva pedagogičtí pracovníci společně dobře spolupracují, dochází potom k tomu, že se specifické postavení dítěte v kolektivu začíná vytrácet vzhledem k tomu, že všechny děti někdy potřebují pomoc (Anderliková, 2014).

1.2.2. Inkluze

Vedle termínu integrace se setkáváme s pojmem inkluze ve vzdělávání a inkluzivní vzdělávání. Bartoňová a Vítková (2016) uvádějí, že inkluze ve vzdělávání je „*proces transformace vzdělávacích systémů*“, který se snaží o vytvoření podmínek pro vzdělávání všech žáků v běžných školách, a to bez ohledu na jejich zdravotní stav či původ. Proti tomuto pojmu pak stojí inkluzivní vzdělávání, které autorky popisují jako ideální cílový stav vzdělávání, který je charakteristický vzděláváním všech žáků společně (Bartoňová, Vítková, 2016, s. 16).

Inkluzí se tedy v systému vzdělávání míní, takové vzdělávání, které je přístupné pro všechny děti, bez rozdělování dle určitých norem. Je založena na rovnocenném a individuálním přístupu učitelů ke každému jednomu žákovi, aby tak přispíval k jeho komplexnímu rozvoji celé osobnosti. U žáka je rozvíjen celý jeho potenciál, a také rozvoj spolupráce a komunikace s ostatními žáky. V inkluzivních školách tak nedochází k rozdělování žáků do dvou skupin, tzn. na žáky s postižením a žáky intaktní, ale každý jedinec je vnímán jako osobnost, která má své jisté potřeby a své zvláštnosti, na které je třeba brát zřetel. Inkluze není pouhým stavem, jedná spíše o dlouhodobý proces (Tannenbergerová, 2016). Slowík (2016) rovněž označuje inkluzi za proces: „*Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastnit všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“ (Slowík, 2016, s. 62).

Průcha (2013) v pedagogickém slovníku uvádí: „*Inkluzivní vzdělávání – Vzdělávání začleňuje všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, resp. Selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte. Při neúspěchu je třeba hledat bariéry v systému, který není dostatečně otevřený k potřebám jednotlivce. Každé dítě má unikátní charakteristiku, zájmy, schopnosti a vzdělávací potřeby...*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 105).

1.2.3. Rozdíl mezi inkluzí a integrací

Definování těchto pojmů, jak už jsme zmiňovali výše, je velmi různorodé. Nicméně mnoho autorů dělí integraci a inkluzi do tří základních skupin, které charakterizují jejich vzájemný vztah. Někteří se přiklání k definicím, které nám říkají, že inkluzi a integraci, můžeme považovat za identické pojmy, které se dají vzájemně zaměnit. Na druhé straně jsou autoři přiklánějící se k teoriím, že inkluze je jakýmsi vylepšením integrace, a na straně třetí pak stojí teorie, že inkluze je zcela odlišným přístupem, při němž je základem dbát na bezvýhradném akceptování speciálních potřeb všech žáků ve škole (Zilcher, Svoboda 2019). Hájková a Strnadová (2010) popisují tyto dva pojmy následovně: „*Integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevylučující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 13).

Můžeme říci, že oba termíny zkráceně znamenají začlenění osoby se zdravotním postižením do společnosti, každopádně mezi těmito pojmy jsou definovány konkrétní rozdíly. Hlavní rozdíl mezi integrací a inkluzí můžeme spatřovat v tom, že v případě inkluzivního vzdělávání se zaměřujeme nejen na žáky s postižením či na žáky znevýhodněné, naopak k nim přidáváme mnohem širší okruh žáků, kteří pocházejí ze sociálně, ekonomicky či eticky znevýhodněných skupin obyvatelstva. Jedná se o akceptování různorodosti z hlediska pohlaví, národnosti, sociálních možností a úrovně postižení. Znamená to tedy rovné příležitosti pro všechny žáky, bez jakéhokoli rozdílu (Lechta, 2016). Anderliková (2014) uvádí, že inkluze považuje za normální jinakost každé osoby a „*jedinci nejsou nuceni splňovat dané normy, naopak společenství vytváří struktury, do nichž se vejdou všichni a podle svých schopností dosahují cenných výkonů, které přispívají k budování celku*“ (Anderliková, 2014, s. 42).

Další rozdíl se týká systému vzdělávání – v případě integrace lze dítě vzdělávat na dvou typech škol – buď na běžné základní škole, nebo ve školách speciálních. Naproti tomu pak stojí inkluze, která se zaměřuje na vzdělávání žáků pouze v běžných školách. Na tuto myšlenku pak navazuje Lindmeier (2008, in Lechta, 2016) tvrzením, že inkluze se snaží o vytvoření jedné heterogenní skupiny žáků, kteří mají své individuální potřeby, kdežto integrace stále rozděluje žáky intaktní a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Další rozdíl pak spatřuje Mittler (2000, in Lechta,

2016) v přizpůsobení se školy a žáka. V případě integrace se adaptuje spíše žák na podmínky školy a při inkluzi naopak dochází k přizpůsobení podmínek školy žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami (Lechta, 2016).

Následující tabulka znázorňuje přehled rozdílů mezi integrací a inkluzí:

INTEGRACE	INKLUZE
<i>Definuje člověka na základě existujícího „defektu“.</i>	<i>Vidí člověka jako osobnost, která v určitých situacích potřebuje pomoc.</i>
<i>Brání se ve společnosti rozšířenému rozdělování na určité skupiny.</i>	<i>Odvolává se na lidská práva a požaduje, aby školy odpovídaly potřebám žactva.</i>
<i>Vychází ze dvou skupin: postižení a nepostižení, tzn. ve školském zařízení a škole – děti s nebo bez speciálních vzdělávacích potřeb.</i>	<i>Vychází z nedělitelných, heterogenních skupin žáků.</i>
<i>Má dosáhnout začlenění jedinců, kteří byli dosud vyčleněni.</i>	<i>Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že si je této skutečnosti vědomá a počítá s ní.</i>
<i>Rozděluje do skupin, které dávají dohromady podle potřeby, např. podle pohlaví, odpovídající normám, nadání, sportovci, postižení, mluvící jiným jazykem atd., a podle toho vytváří nabídku. Ostatní se musí/smějí účastnit nebo mají zvláštní program.</i>	<i>Hledá možnosti, jak zapojit všechny: společná práce na určitém stupni, práce, při nichž jedni pomáhají druhým, učení se prostřednictvím aktivního přihlížení, pozorování nebo možnosti zapojit se v různých oblastech.</i>
<i>Znamená nalézt způsob, jak se připojit ke společnosti.</i>	<i>Očekává spoluúčast a spoluutváření každého jedince ve společenství.</i>
<i>Nabízí možnost „vnořit se“ do vlastní skupiny.</i>	<i>Uznává individualitu každého jedince a má ji na zřeteli.</i>
<i>Zohledňuje skupinu „normálních“ a jejich schopnost přijímat.</i>	<i>Podporuje každé dítě v jeho vývoji individuálně i vhodným využitím skupinového efektu.</i>

Tabulka č. 1: Rozdíl mezi integrací a inkluzí

(Zdroj: Anderliková, 2014, s. 45)

Lze říci, že inkluze navazuje na koncept integrace, kdy oba procesy si kladou stejný cíl, a to začlenění osoby s handicapem do společnosti, tedy do běžného života. Jejich rozdílnost je pak dána principy, metodami a postupy, kterými osoba s postižením dosahuje maximální možné úrovně socializace (Svoboda a kol., 2014).

1.3. Podmínky inkluzivního vzdělávání

Kratochvílová (2013) uvádí: „*Fungující inkluze v praxi nezabezpečí žádný zákon, ale musí poskytnout vhodné podmínky, aby filozofii inkluze podporoval, nikoliv omezoval*“ (Kratochvílová, 2013, s. 26).

Aby byl zajištěn správný chod školy v rámci inkluze, je nutné, aby docházelo ke splnění určitých podmínek. Ty se zaměřují zpravidla na podmínky organizační, materiální a personální. Na těchto podmínkách pak závisí úspěšnost žáka ve školním prostředí, protože tyto podmínky jsou přizpůsobovány různorodému složení žáků (Tannenbergerová, 2016).

Školy se připravují na vzdělávání žáků se SVP již před jejich samotným nástupem na povinnou školní docházku. Po umístění žáka se SVP do školy se pak přizpůsobí specifikům jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Aby začlenění žáka proběhlo úspěšně, je nutno zaměřit se především na pozitivní klima školy a třídy, připravit pedagogy dané školy na přijetí žáka se SVP ve smyslu dalšího vzdělávání pro učitele nebo alespoň jejich zaškolení a zajistit materiální podmínky týkající se jak bezbariérovosti školní budovy, tak pořízení pomůcek pro vzdělávání (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Dle Hájkové a Strnadové (2010) jde o podmínky, týkající se prostředí, jejichž požadavkem je přístupnost a prostupnost prostředí. Přístupnost chápou jako podmínky prostorové (bezbariérovost, klima školy ad.) a podmínky vztahující se ke komunikaci a propustnost ve smyslu diverzifikované nabídky vzdělávacích programů, na jejichž přípravě se podílejí sami učitelé, kteří se snaží o adaptaci výukových materiálů a strategií, aby bylo vzdělávání umožněno všem žákům, tedy i těm majícím speciální vzdělávací potřeby.

Za nejdůležitější podmínky pro úspěšnou inkluzi ve vzdělávání tedy považujeme:

- rodiče a rodina,

- škola a učitelé,
- poradenství a diagnostika,
- prostředky speciálně-pedagogické podpory,
- další faktory např. sociálně-psychologické mechanismy, architektonické bariéry (Michalík, 2002, s. 41).

Významnou roli v rámci integrace/inkluze pak sehrává především atmosféra dané školy, která se odráží na vedení školy a pedagogickém sboru, což následně významně ovlivňuje úspěšnost začlenění žáka se SVP. Každý učitel by tedy měl být ochoten vyučovat takového žáka. Nelze však učitele nutit k vyučování žáka se SVP, nicméně v současnosti není možný častý odmítavý postoj k vzdělávání tohoto žáka (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Hájková a Strnadová (2010) uvádí, že chce-li být učitel úspěšný, pak by měl:

1. *provést diagnózu vstupních podmínek (možnosti zapojení ostatních pracovníků školy, zhodnocení vlastních sil, zajištění poradenských opor aj.),*
2. *připravit časový plán průběžné spolupráce se všemi zainteresovanými stranami (ostatními pedagogy školy, rodiči, asistenty a poradenskými pracovníky),*
3. *získat podporu klíčových pracovníků školy,*
4. *přijmout nové pojetí role rodiče jako spolupracovníka a partnera* (Hargreaves 1997; McGregor a Vogelsberg 1998, in Hájková, Strnadová, 2010, s. 39-40).

1.4. Podpůrná opatření

Podpůrná opatření můžeme označit jako soubor takových organizačních, personálních a vzdělávacích opatření, která jsou poskytována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami na jednotlivých stupních škol - mateřské, základní, střední. Lze tato opatření uplatnit jak na školách běžných, kam je začleněn žák se speciálními vzdělávacími potřebami, tak i na školách zřízených pro žáky mající zdravotní postižení (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). Podle **zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání** ve znění pozdějších předpisů se „*podpůrnými opatřeními rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta.*“ Podle zákona jsou tato opatření žákům poskytována bezplatně (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním,

středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky, 2004, číslo 561* [online]. [cit. 2021-03-06]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>).

Školský zákon stanovuje tato podpůrná opatření:

- poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb,
- možnost prodloužení délky vzdělávání na středních či vyšších odborných školách až o dva roky,
- úprava podmínek k přijetí a ukončení vzdělávání,
- užívání kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání alternativních a augmentativních komunikačních systémů (AAK),
- úprava očekávaných výstupů,
- vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu (IVP),
- možnost využití asistenta pedagoga,
- možnost využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící, nebo možnost působení osob poskytujících dítěti po dobu jeho pobytu ve škole podporu dle zvláštních právních předpisů,
- možnost vzdělávání nebo školských služeb ve stavebně nebo technicky upravených prostorách (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky, 2004, číslo 561* [online]. [cit. 2021-03-06]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>).

Podpůrná opatření lze rozdělit do pěti stupňů, která se určují v souvislosti se závažností daného postižení, protože se odráží na dopadu na vzdělávání, což je stěžejním východiskem pro třídění do daných stupňů podpůrných opatření.

První stupeň podpůrných opatření realizuje škola nebo školské zařízení a uplatňuje se bez doporučení školského poradenského zařízení. (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský

zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky, 2004, číslo 561* [online]. [cit. 2020-03-06]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>) Škola tedy u žáka identifikuje jeho speciální vzdělávací potřeby a následně pak navrhuje, realizuje podpůrná opatření 1. stupně a nakonec vyhodnotí, zda jejich plnění ke zlepšení vzdělávání žáka se SVP stačí či nikoli (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015). V případě, že jsou tato opatření dostatečná k naplnění potřeb žáka se SVP, tak je uplatňuje tak dlouho, dokud jsou účinná. Lze tedy říci, že 1. stupeň podpory slouží jako prevence, aby nedošlo ke zhoršení školní úspěšnosti žáka. Nicméně je zapotřebí, aby pedagog volil a užíval takové metody a formy práce, které budou vhodné pro vzdělávání tohoto žáka. Tyto metody a formy sestavuje na základě pozorování žáka nejen ve výuce, dále pak na rozboru žákovských prací, rovněž musí znát sociální, zdravotní či jinou situaci, v níž se žákova rodina nachází (Katalog podpůrných opatření. Olomouc, 2015 [online]. [cit. 2021-03-02]. Dostupné také z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/2-podpurna-opatreni-ve-vzdelavani/2-2-charakteristika-podpurnych-opatreni/>).

Pokud však škola nejpozději do tří měsíců od začátku poskytování podpůrných opatření vyhodnotí, že opatření, která realizovala, nestačí k naplnění speciálních vzdělávacích potřeb žáka, doporučí využití školského poradenského zařízení k poradenské pomoci (určení vyššího stupně podpůrných opatření). Ředitel školy připraví všechny potřebné dokumenty pro školské poradenské zařízení, které tvoří podklad pro zpracování doporučení (následně zasláno škole) a zprávy, které stanoví podpůrná opatření, která jsou platná po dobu dvou let (u žáků s LMP po dobu jednoho roku), v případě, že není vypracováno nové doporučení (Obecné informace. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2021-03-02]. <http://www.nuv.cz/t/obecne-informace-1>).

Podpůrná opatření 2. - 5. stupně jsou pak v kompetenci školského poradenského zařízení - identifikuje speciální vzdělávací potřeby žáka, následně dle zjištěných specifik navrhne stupeň podpory a ve spolupráci se školou jej realizuje a vyhodnocuje jeho efektivitu. Škole, která takového žáka vzdělává, pak náleží finanční pomoc, která závisí na finanční náročnosti vzdělávání žáka se SVP (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015).

Následující tabulka uvádí výčet možných problémů ve vzdělávání žáka se SVP v konkrétních stupních podpory:

<i>Stupeň podpory</i>	<i>Důvody vedoucí k selhání žáka</i>
<i>2. stupeň PO</i>	<i>oslabení kognitivních výkonů; oslabení sluchových a zrakových funkcí; onemocnění (i psychické), které nemá závažnější dopady do vzdělávání; nedostatečná znalost vyučovacího jazyka; oslabení dorozumívacích dovedností</i>
<i>3. stupeň PO</i>	<i>lehké mentální postižení; zrakové či sluchové postižení (slabozrakost, nedoslýchavost), narušení komunikační schopnosti; tělesné postižení nebo onemocnění (i psychické) se závažnými dopady do vzdělávání; neznalost vyučovacího jazyka; syndrom CAN (zanedbané, týrané a zneužívané děti)</i>
<i>4. stupeň PO</i>	<i>středně-těžké nebo těžké mentální postižení; těžké sluchové nebo těžké zrakové postižení (nevidomost, hluchota); závažného tělesného postižení nebo onemocnění; poruchy autistického spektra; neschopnost komunikovat prostřednictvím mluveného či psaného slova</i>
<i>5. stupeň PO</i>	<i>hluboká mentální retardace; kombinace těžkého zdravotního postižení</i>

Tabulka č. 2: Stupně podpůrných opatření

(Zdroj: Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 10)

1.4.1. Asistent pedagoga

Využití asistenta pedagoga ve vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je jedním z možných podpůrných opatření. Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů, asistent pedagoga *„poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrných opatření ... pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky, 2016, číslo 27* [online]. [cit. 2020-03-02]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

Kendíková (2017) popisuje následující činnosti asistenta pedagoga: pomoc pedagogickým pracovníkům při výchovně vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci, podpora žákům při adaptaci na školu, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, pomoc při sebeobsluze a pohybu pro žáky s těžkým tělesným postižením.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů přesně definuje, jak může asistent pedagoga získat potřebnou kvalifikaci pro výkon jeho činnosti. Vzhledem k tomu, že asistent pedagoga je pedagogickým pracovníkem, je nutné, aby splňoval jisté základní požadavky – musí být plně zdravotně a právně způsobilý, znalý českého jazyka a musí mít odbornou kvalifikaci (Zákon č. 563/2004, § 3, odst. 1). Asistenty pedagoga můžeme na základě jejich kvalifikace rozdělit do dvou skupin. Jedná se o asistenty, kteří *„vykonávají přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace“* (Zákon č. 563/2004, § 20, odst. 1) a druhou skupinou jsou asistenti pedagoga, kteří *„vykonávají přímou pedagogickou činnost, spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči“* (Zákon č. 563/2004, § 20, odst. 2). Dle toho pak můžeme rozdělit dvě úrovně kvalifikace asistenta pedagoga:

- **vyšší úroveň odbornosti** – středoškolské vzdělání s maturitou a středoškolské, vyšší odborné nebo vysokoškolské pedagogické vzdělání nebo kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga
- **nižší úroveň odbornosti** – střední vzdělání s výučním listem nebo dokončené základní vzdělání, ale musí absolvovat kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga (Kvalifikační předpoklady. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. [cit. 2021-3-16] Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/kvalifikacni-predpoklady>).

Asistent pedagoga by měl tedy disponovat určitou odbornou kvalifikací, nicméně pro výkon asistentství jsou důležité i jeho osobnostní předpoklady a motivace, o čemž můžeme říci, že mnohdy mohou být důležitější než některé předpoklady kvalifikační. Za stěžejní osobnostní předpoklady můžeme označit především kladný vztah asistenta pedagoga k dětem (a to jak k dětem intaktním, tak dětem se speciálními vzdělávacími potřebami), dále by měl být spolehlivý, trpělivý, komunikativní, empatický a schopný spolupráce (Kendíková, 2017).

Aby škola mohla zaměstnat asistenta pedagoga a získala finanční prostředky na plat asistenta, je nutné, aby měla souhlas ministerstva školství (MŠMT). O tento souhlas si škola zažádá na základě písemné žádosti (vyplnění formuláře) a dále pak k této žádosti přiloží kopii doporučení školského poradenského zařízení konkrétního žáka se SVP (Kendíková, 2017).

1.4.2. Individuální vzdělávací plán

Je rovněž jedním z možných podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo pro žáky mimořádně nadané. Individuální vzdělávací plán (dále IVP) se zpracovává na základě doporučení školského poradenského zařízení a žádosti zákonného zástupce žáka se SVP nebo žádosti zletilého žáka od 2. stupně podpůrných opatření, a vychází ze školního vzdělávacího programu školy. Škola jej tedy zpracuje nejpozději do jednoho měsíce od obdržení doporučení od školského poradenského zařízení. Po jeho vypracování jsou s tímto plánem seznámeni jak vyučující ve škole, tak žák se SVP a jeho zákonný zástupce. IVP lze upravovat dle potřeb žáka v průběhu školního roku, kdy také poskytuje pomoc a podporu školské poradenské zařízení, které rovněž vyhodnocuje, minimálně jednou ročně, naplňování

tohoto plánu (RVP pro základní vzdělávání. Národní ústav pro vzdělávání [online]. [cit. 2021-03-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44239/>). Podle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných by měl IVP obsahovat:

- *„údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření;*
- *identifikační údaje žáka;*
- *údaje o pedagogických pracovnících podílejících se na vzdělávání žáka;*
- *informace o úpravě obsahu vzdělávání;*
- *časové a obsahové rozvržení vzdělávání;*
- *úpravy metod a forem výuky;*
- *úpravy hodnocení žáka;*
- *případně úpravy očekávaných výstupů žáka*
- *a jméno pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým škola spolupracuje“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky, 2016, číslo 27* [online]. [cit. 2021-03-16]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>).

1.5. Školská poradenská zařízení

Již z předchozích kapitol vyplývá, že školská poradenská zařízení jsou stěžejní pro realizaci podpůrných opatření. Podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, školská poradenská zařízení *„zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání“* (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky, 2004, číslo 561* [online]. [cit. 2021-03-16]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>).

Můžeme je rozdělit na **pedagogicko-psychologické poradny (PPP)** a **speciálně pedagogická centra (SPC)**, která jsou spravována dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o

poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních ve znění pozdějších předpisů. Nabízené služby jsou poskytovány bezplatně a musí se o ně požádat zákonný zástupce žáka nebo zletilý žák, nikoli škola či jiné školské zařízení (Michalík a kol., 2015).

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje služby dětem od 3 let do ukončení středního vzdělávání, a jejich rodičům. V PPP dochází k přímé práci s dětmi a to formou individuální nebo i skupinové péče, kterou poskytuje tým pracovníků, mezi které řadíme speciální pedagogy, ale také sociální pracovníky a psychology. (Národní ústav pro vzdělávání [online], [cit. 2021-03-23]). Jejím cílem je zjistit u dětí a mládeže příčiny poruch chování a poruch učení, případně dalších problémů ve výchovně vzdělávacím procesu nebo v osobnosti dítěte. Poskytují rovněž poradenství v oblasti výběru povolání. Aby mohla tyto příčiny zjistit, využívá komplexní diagnostiku (sociální, psychologickou a speciálně pedagogickou (Bartoňová, Vítková, in Lechta, 2016).

Speciálně pedagogická centra se zaměřují rovněž na děti věku od 3 do 19 let (Národní ústav pro vzdělávání [online], [cit. 2021-03-23]) s konkrétním druhem postižením, kterým poskytují pomoc a podporu, zvláště pak žákům se SVP, kteří dochází do běžných škol. Zaměřují se na vytváření depistáží (cílené vyhledávání žáků se zdravotním postižením), na komplexní diagnostickou, terapeutickou, rehabilitační, poradenskou a metodickou činnost, dále se podílejí na utváření plánu péče o dítě, disponují možnostmi zapůjčení rehabilitačních a kompenzačních pomůcek a odborné literatury. Další činnosti v SPC se pak odlišují na základě toho, na jaké postižení se specializuje (Michalík a kol., 2013).

2. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Po roce 1989, kdy došlo v celé společnosti k řadě změn, se objevují nové snahy o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Tehdejší síť speciálních škol, která měla svou tradici a disponovala dobrými výsledky, byla však ovlivňována snahami o společné vzdělávání žáků s postižením a žáků intaktních. Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole, umožnila vzdělávání žáků se SVP v běžných školách. Jednalo se ale pouze o žáky se smyslovým a tělesným postižením, a o žáky s vadami řeči. Možnost individuálního začlenění žáka s mentálním postižením byla tedy vyloučena. Ke změně pak dochází v roce 2004, kdy vzdělávání žáků s mentálním postižením bylo jedním z úkolů Národního plánu vyrovnání příležitostí pro osoby se zdravotním postižením (Michalík, Baslerová, Felsmanová a kol., 2015).

Od roku 2005 je školství spravováno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Tento zákon s sebou přináší nový pojem - žák se „speciálními vzdělávacími potřebami“, které mají žáci se:

- **zdravotním postižením** - mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení s více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování;
- **zdravotním znevýhodněním** - zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání;
- **sociálním znevýhodněním** - rodinné prostředí s nízkým sociokulturním postavením nebo ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR (Valenta a kol., 2014; zákon č. 561/2004, §16).

Nutno však říci, že následující kategorizace s sebou přinášela jistá úskalí. Nebylo možné u mnoha případů přesně určit, do které kategorie lze žáka zařadit. Následkem nesprávného zařazení pak byla neodpovídající podpora žákových potřeb. V praxi se následně objevovali případy, kdy byl např. žák s cystickou fibrózou nebo epilepsií zařazen pouze do kategorie zdravotně znevýhodněných osob, avšak v sociálním resortu a resortu zdravotnictví byl označen za osobu se zdravotním

postižením. Takovému žákovi, pak byla poskytnuta pouze vyrovnávací opatření, ale škola neměla nárok na získání finančních prostředků k jejich zajištění (Michalík a kol., 2015).

Současná legislativa tedy opouští toto dělení, a za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami považuje „osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky, 2004, číslo 561* [online]. [cit. 2020-12-17]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>).

Na českých školách bylo v loňském školním roce zaznamenáno celkem 110 940 žáků, což je z celkového počtu žáků základních škol 11,6%. Podle Českého statistického úřadu tento počet vzrostl za posledních deset let o 39 139 žáků. Ve školním roce 2019/2020 byly nejčastěji se vyskytující zdravotní postižení u žáků na základních školách především vývojové poruchy učení zastoupené téměř polovinou všech žáků se SVP. Následující graf zobrazuje jednotlivé počty žáků se SVP podle druhu postižení:



Graf č. 1: Počty žáků s jednotlivými druhy postižení na ZŠ v České republice

Zdroj: Český statistický úřad, online, 2020

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) je v České republice řízeno dle následujících dokumentů:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů;
- novela školského zákona č. 82/2015 - zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve znění pozdějších předpisů;
- vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních ve znění pozdějších předpisů;
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících;
- a rámcový vzdělávací plán (RVP) pro konkrétní vzdělávací stupeň - předškolní, základní, střední odborné, ... (Bartoňová, Vítková, 2016).

Následující podkapitoly jsou zaměřeny na definování postižení, které se vyskytuje v našem zkoumaném objektu diplomové práce. Součástí každé podkapitoly jsou následně specifikovány zvláštnosti ve vzdělávání žáka s konkrétním postižením, tedy jaké podmínky musí být ze strany školy a učitelů naplněny, aby škola mohla žáka se SVP vzdělávat.

2.1. Mentální postižení

Mnoho autorů zmiňuje fakt, že pojem mentální postižení lze označit za synonymum k pojmu mentální retardace. Mentální postižení by mělo představovat „zjemněný“ výraz, oproti mentální retardaci, která je v současnosti označena spíše za nadávku. Nicméně vhodnost užívání těchto pojmů je stále v řešení. Zahraniční asociace pečující o osoby s mentálním postižením například zaměnila mentální retardaci za intelektové a vývojové postižení. Což je zjevné z názvu této asociace. Původně se jednalo o AAMR (American Association for Mental Retardation) a nyní je označena jako AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities). Je tedy nutno volit vhodnou terminologii, aby nedocházelo ke změnám pohledu společnosti na osoby s postižením (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018).

Definujeme tedy pojem mentální retardace. Vychází z latinských slov mens (mysl, duše) a retarde (opozdit, zpomalit). Jedná se o syndromatické postižení, které zasahuje všechny složky osobnosti člověka - vývoj a úroveň rozumových schopností, komunikační schopnosti, emoce, sociální a pracovní uplatnění, ad. (Slowík, 2016). Můžeme ji označit za poruchu integrace psychických funkcí, která je charakteristická trvalým narušením poznávací schopnosti. Toto narušení se pak projevuje při procesu učení. Možnosti edukace jsou u jedinců omezeny v závislosti na stupni postižení. Mentální postižení je trvalým stavem, který je buď časně získaný, nebo vrozený (Pipeková, 2010). Valenta a kolektiv (2018) definují mentální retardaci jako „*vývojovou poruchu rozumových schopností demonstrující se především snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností s prenatální, perinatální i časně postnatální etiologií, která oslabuje adaptační schopnosti jedince*“ (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018, s. 34).

Podle Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN-10) se je mentální retardace „*stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Retardace se může vyskytnout bez nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami*“ (MKN-10,...). Tato klasifikace pak dále rozděluje stupně postižení. Každý stupeň je určen podle posouzení struktury inteligence jedince a dále na základě jeho schopnosti adaptability (Valenta, Michalík, Lečbych, 2018).

Dělení mentální retardace dle MKN-10:

- F70 Lehká mentální retardace - IQ 50 – 69
- F71 Střední mentální retardace - IQ 35 - 49
- F72 Těžká mentální retardace - IQ 20 – 34
- F73 Hluboká mentální retardace - IQ < 20
- F 78 Jiná mentální retardace
- F79 Neurčená mentální retardace

Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace

Lehká mentální retardace – charakteristickým rysem je opožděný vývoj řeči, nicméně u většiny jedinců dojde k dosažení schopnosti využívat řeč v běžném životě. V jejich slovníku se však objevují spíše konkrétní pojmy oproti abstraktním, jelikož

nejdou schopni uvažovat abstraktně. V souvislosti s řečí se pak pojí i problémovost při čtení a psaní. Většina jedinců je schopna samostatnosti v osobní péči (jídlo, mytí, oblékání, ...), domácích a praktických činnostech. V dospělosti jsou schopni pracovního začlenění s mírou kontroly (Fischer, Škoda, 2014).

Střední mentální retardace – charakteristický je opožděný vývoj myšlení, řeči i schopnosti sebeobsluhy. Edukace je omezena na čtení, psaní a počítání, řečové schopnosti dosahují nízké úrovně. V některých případech můžeme hovořit pouze o nonverbální úrovni řeči. V dospělosti mohou vykonávat pracovní činnost nenáročnou na rychlost a přesnost, avšak pod trvalým dohledem. Tyto osoby vyžadují chráněné prostředí (chráněné bydlení a zaměstnání) po celý svůj život (Fischer, Škoda, 2014).

Těžká mentální retardace – je charakteristická především opožděním psychomotorického vývoje, neschopností sebeobsluhy, řeč stagnuje na předřečové úrovni (vzácně se mohou objevit špatně artikulovaná slova). Často se u těchto jedinců objevují stereotypní pohyby, agrese, afekty a sebepoškozování. Typická je kombinace s příznaky celkového poškození CNS a s motorickým postižením (Valenta, Müller, 2013).

Hluboká mentální retardace – u těchto jedinců se objevují těžké neurologické poruchy a senzorické a motorické postižení (imobilita nebo výrazně omezený pohyb). Nejsou schopni o sebe pečovat, vyžadují tedy trvalou péči druhé osoby. Komunikují pouze na nonverbální úrovni a dokáží porozumět pouze jednoduchým požadavkům. Edukace jedinců je tedy velmi omezená. V mnoha případech je možno určit organickou etiologii, často se u těchto jedinců objevuje epilepsie, poškozená zraková a sluchová percepce (Valenta, Müller, 2013).

Příčiny mentálního postižení jsou velmi různorodé. Může se jednat o příčiny vrozené a získané, nebo také vnitřní a vnější. V naší práci se zaměříme na etiologii mentálního postižení z hlediska doby vzniku. Lze tyto příčiny rozdělit na prenatální, perinatální a postnatální. V období prenatálním sehrávají významnou roli dědičné faktory - zdědění nemoci či nedostatku vloh; a genetické příčiny - mutace genů, aberace chromozomů, změny počtu chromozomů (Valenta, Müller, 2013). Dalšími prenatálními příčinami jsou infekční onemocnění a úrazy matky, negativní vliv mají též toxické látky

či záření a špatná výživa. Perinatálním obdobím je doba během porodu a krátce po něm, kdy je možnými příčinami označována např. hypoxie (nedostatek kyslíku), dlouhotrvající porod (Pipeková, 2010), dále též organické či mechanické poškození mozku, nedonošenost dítěte – tedy předčasný porod nebo nízká porodní váha dítěte (Valenta, Müller, 2013). A poslední skupinou jsou postnatální příčiny (po porodu do 2 let věku dítěte) jako je infekční onemocnění dítěte, nesprávná výživa, úrazy, záněty mozku ad. (Pipeková, 2010).

2.1.1. Vzdělávání žáka s mentálním postižením

Vzdělávání žáka s mentálním postižením s sebou přináší jistá specifika a je tedy důležité, aby si učitel, který má ve své třídě takového žáka vzdělávat, uvědomil rozdílnost jeho osobnosti od osobnosti intaktních žáků. Pro příklad si uvedeme tato specifika žáka s MP (Lechta, 2016):

- *„infantilita (dětinskost, žák se projevuje jako dítě mladšího školního věku v závislosti na míře mentálního postižení);*
- *fixace na známé prostředí, zejména na rodiče;*
- *narušená komunikační schopnost (od jednoduché dyslálie po závažnou NKS);*
- *poruchy pozornosti;*
- *ztížená adaptace na školní požadavky, potřeba vizualizace a velké motivace;*
- *ulpívání na detailech a zároveň potíže ve schopnosti komparace;*
- *nižší výkonost mechanické paměti a logického myšlení, potíže v abstrakci;*
- *postižení pohybové koordinace až po různé formy tělesného postižení;*
- *s mentálním postižením se často spojují jiné druhy zdravotního postižení (smyslové, PAS, ADHD, NKS);*
- *hyperaktivita a hypoaktivita“ (Hanák, 2015 in Lechta, 2016, s. 306).*

Každý rodič má právo se rozhodnout, zda své dítě s mentálním postižením bude navštěvovat školu, která je určena pro žáky s mentálním postižením (MP) nebo naopak bude zařazeno ke vzdělávání do běžné školy. V případě, že je žák s MP vzděláván v běžné škole, vyžaduje tato skutečnost využití speciálně-pedagogické podpory, které jsou nápomocny při dosažení stanovených cílů ve vzdělávání žáka s MP. Řadíme sem především odborné a intervenční služby: spolupráce se SPC, logopedem, psychologem,

rehabilitačním pracovníkem a dalšími odborníky, využití speciálních pomůcek, metod, postupů a organizačních forem v průběhu vzdělávání včetně úpravy učebních osnov (Valenta, 2014).

Cílem ve vzdělávání žáka s MP je rozvoj individuálních schopností tohoto žáka, aby u něj došlo k osvojení si vědomostí, dovedností a návyků, které potřebuje pro svou budoucí profesní přípravu a společenský život, a aby byl schopen získat kladný vztah k lidem i k sobě samému. Při vzdělávání žáka s MP v běžné základní škole se doporučuje:

- respektovat osobnost žáka s MP;
- respektovat jeho chování, které je příčinou jeho postižení;
- vytvářet podmínky k tomu, aby ostatní žáci i jejich rodiče respektovaly žáka s MP i jeho chování;
- povzbuzovat žáka s MP;
- klást na žáka s MP přiměřené nároky při získávání dovedností a návyků;
- přistupovat k žákovi s MP individuálně, respektovat jeho zvláštnosti v psychomotorickém vývoji;
- spolupracovat s rodiči žáka s MP;
- využívat podpůrných služeb (Lechta, 2016, s. 309).

Pro žáky s mentálním postižením je nutno zajistit časovou (v některých případech lze hodiny zkracovat nebo spojovat) a prostorovou úpravu režimu. Dále pak vytvořit příjemnou a klidnou atmosféru ve třídě, zajistit nižší počet žáků ve třídě, do které bude žák s MP docházet. Vzhledem k velké unavitelnosti těchto žáků, je žádoucí střídání aktivity s uklidněním. Pedagog má rovněž možnost vytvořit další pracovní místo pro žáka s MP a měl by zvážit uspořádání výuky a zasedacího pořádku žáků vzhledem k individuálním zvláštnostem toho žáka. Dále má možnost využívání speciálních didaktických, kompenzačních a reedukačních pomůcek (Valenta a kol., 2015, Katalog podpůrných opatření).

2.2. Narušená komunikační schopnost

Na začátku této podkapitoly je nutno specifikovat termín narušená komunikační schopnost. NKS se totiž netýká pouze mluvené řeči, nýbrž i její gramatické formy a mimoverbálními prostředky a je tedy velmi obsáhlou kategorií. Nicméně mluvená řeč je

nejvíce využívaný způsob komunikace a získávání informací z okolního prostředí, a proto jsou vady a poruchy řeči převládající okruhem řešení logopedické teorie i praxe. S NKS nepochybně souvisí i problematika specifických poruch učení, kterou mnoho autorů řadí do NKS, nicméně těmto poruchám je třeba věnovat odlišný odborný přístup (Slowík, 2016). V naší práci jsou tedy specifické poruchy učení definovány v samostatné kapitole.

Je nutno NKS chápat ve všech složkách řeči, kterými je rovina foneticko-fonologická (zvuková stránka řeči), lexikálně-sémantická (obsahová stránka řeči), morfologicko-syntaktická (gramatická stránka řeči) a pragmatická rovina (uplatnění jazyka v komunikaci). Lechta (1990, 1995, 2003) in Klenková (2006) definuje NKS u jedince tehdy, „*když některá rovina (nebo několik rovin současně) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru*“ (Klenková, 2006, s. 54).

Lechta (2003) in Valenta (2016) vytvořil klasifikaci NKS, která je rozdělena na deset kategorií podle symptomů, které jsou pro NKS charakteristické:

- vývojová nemluvnost;
- získaná orgánová nemluvnost (afázie);
- získaná psychogenní nemluvnost (výběrová nemluvnost);
- narušení zvuku řeči (huhňavost, palatolalie);
- narušení plynulosti řeči (kockavost, breptavost);
- narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie);
- narušení grafické stránky řeči (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, agrafie, alexie, akalkulie);
- symptomatické poruchy řeči (doprovází jiné dominující postižení);
- poruchy hlasu (dysfonie, afonie);
- kombinované vady a poruchy řeči.

Z celkového výčtu jednotlivých NKS zmíníme pro naši práci **vývojovou dysfázii** objevující se ve škole, v níž bylo prováděno výzkumné šetření. Vývojovou dysfázii můžeme v odborné literatuře naléznout též pod názvem specificky narušený vývoj řeči. Jedná se o centrální poruchu řeči „*projevující se ztíženou schopností nebo neschopností naučit se verbálně komunikovat, i když podmínky pro rozvoj řeči jsou*

přiměřené“ (Škodová, Jedlička, 2003, in Klenková, 2006, s. 68). Vývojová dysfázie má systémový charakter, zasahuje složky řeči ve všech jejích rovinách (slovní zásoba, výslovnostní a gramatická rovina). U dětí, které mají diagnostikovanou vývojovou dysfázii, lze pozorovat nerovnoměrný vývoj, kdy se u něj objevují problémy v oblasti paměti, jemné motoriky, grafomotoriky, dále též paměti a pozornosti (Klenková, 2006).

Podle Lejska (2003, in Bittmanová a kol., 2019) jmenujeme následující symptomy (příznaky) vývojové dysfázie:

- porucha fonetické i fonologické realizace hlásek;
- vážne syntaktické spojování slov do větných celků;
- porucha v pořadí řazení slabik – přehazuje, vynechává, opakuje ad.;
- řeč je agramatická, často nesrozumitelná;
- vážne percepcie distinktivních rysů, postižená je fonemická percepcie;
- neschopnost udržet dějovou linii, přeskoky;
- nedokáže využít redundance k doplnění;
- nerozeznává klíčová slova k pochopení smyslu;
- porucha krátkodobé paměti;
- malá aktivní slovní zásoba;
- dyslexie, dyspraxie;
- nepoměr mezi řečovými a neřečovými schopnostmi;
- porucha kresby;
- porucha percepcie zrakových, hmatových a rytmických signálů;
- porušena jemná motorika a lateralizace.

Příčiny narušené komunikační schopnosti jsou velmi různorodé. Nejčastěji souvisí s opožděným vývojem, neboli s nezralostí dále pak může souviset i s organickým poškozením centrální nervové soustavy. V takovém případě lze předpokládat jisté zlepšení komunikačních schopností v závislosti na dozrávání centrální nervové soustavy v průběhu vývoje dítěte naopak u těžkých organických postižení tomu bývá opačně. Nedochozí ke zlepšení komunikačních schopností a bude tedy nutno využívat alternativní či augmentativní druhy komunikace. Dalšími příčinami může být vznik NKS v souvislosti se sluchovým postižením, poškozením mluvidel jako jsou rozštěpové vady a rovněž také sociální prostředí, ve kterém dítě žije (Slowík, 2016).

Narušenou komunikační schopností se zabývá speciálně pedagogický obor zvaný logopedie. Termín logopedie vznikl z řeckých slov logos = slovo a paideia = výchova. Jedná se o obor, který „se věnuje výchově k řeči, pečuje o správné používání řeči a v širším slova smyslu také o kvalitu mezilidské komunikace“ (Kejklíčková, 2016, s. 11).

2.2.1. Vzdělávání žáka s narušenou komunikační schopností

Aby mohl být žák s narušenou komunikační schopností vzděláván na běžné základní škole je nutno zajistit vhodné podmínky pro takové vzdělávání. Základním předpokladem je využití podpůrných opatření, které jsou dány v doporučení, které zpracovává školské poradenské zařízení, kterým je speciálně pedagogické centrum a pedagogicko-psychologická poradna. Zaměříme se na specifikování vzdělávacích potřeb žáka s vývojovou dysfázií. V současné době se učitelé na školách s diagnostikovanou vývojovou dysfázií setkávají poměrně často, nicméně aplikování správných metod a principů práce s takovým žákem není příliš jednoduché. Jedná se totiž o postižení mající velké množství obtíží a je nutno k takovému žákovi přistupovat komplexně. Učitel by se neměl zaměřit pouze na vyvozování hlásek, ale i na rozvoj jemné i hrubé motoriky, sluchové a zrakové percepce, rozvíjení paměti, myšlení a pozornosti (Bittmanová a kol., 2019).

Mezi doporučení, která nám mohou posloužit k podpoře komunikace a vzdělávání žáka s vývojovou dysfázií můžeme zařadit především udržování zrakového kontaktu s žákem, komunikovat s ním v jednoduchých sděleních a větách, kterým porozumí a zajistíme mu dostatek času pro zpracování sdělení a vytvoření vlastní odpovědi. Důležitost je kladena na podání zpětné vazby, tedy reagovat na žákovu promluvu příp. jeho agramatismy v mluvě po něm správně zopakovat. U žáka s vývojovou dysfázií je typické pomalejší osvojování si učiva, je tedy nutno s ním často opakovat učivo, aby došlo k jeho lepšímu zafixování. Dále je vyžadován individuální přístup k žákovi a v průběhu výuky zařazovat i relaxační chvíle, střídání aktivit zaměřené na pozornost a oslabení soustředění (Bittmanová a kol., 2016; Mlčáková 2011, in Vrbová a kol., 2012).

V českém jazyce se u těchto žáků objevují deficity v oblasti psaní a pravopise. Je nutno zařazovat grafomotorická cvičení, a to již od předškolního věku, protože jsou úzce spojeny s následným osvojováním si psaní na základní škole, dále pak v psaní

diktátů, opisu a přepisu. V některých případech se může zdát, že žáci při ústním zkoušení gramatická pravidla ovládají, nicméně problém se pak objeví v jejich aplikaci. Deficity můžeme pozorovat i při sluchové analýze a syntéze, dále též v zapamatování si písemného tvaru písmen, proto dítěti můžeme na lavici umístit tabulku písmen, se kterou může pracovat. Výuku lze podpořit co nejvíce názorem, využíváme tedy různých obrázků, přiřazujeme k nim věty, skládáme věty ze slov na kartičkách, lze pracovat se bzučákem při rozlišování délky slabik, využíváme kostky k rozlišování tvrdých a měkkých slabik. V hodinách matematiky se rovněž opíráme co nejvíce o názor, využíváme různé materiály a pomůcky, se kterými lze zajistit rozvoj matematických představ, pracujeme s tabulkou násobky, s číselnou osou, barevně značíme početní znaménka v příkladech a učivo často opakujeme (Bittmanová a kol., 2019).

2.3. Poruchy chování

„Poruchy chování jsou charakteristické takovými projevy jedince, které se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny“ (Klíma, 1987, in Slowík, 2016, s. 137). Zahrnují problémy s přizpůsobením se ve společnosti, dále problém s respektováním autority a společensky uznávaných pravidel. U dětí a dospívajících se nejčastěji projevují ve formě různých zlovyků, drobných krádeží, lhaní, útěky z domova, záškoláctví, různé formy šikany, agresivita jedince, závislosti na návykových látkách (drogy, alkohol, kouření), gamblerství, sebevražedné sklony, sexuální deviace a další. Problematikou takových poruch chování se podrobněji zabývá speciálněpedagogický obor zvaný etopedie (Slowík, 2016).

Podle MKN-10 jsou poruchy chování klasifikovány následovně:

F90 Hyperkinetické poruchy

F90.0 Poruchy aktivity a pozornosti

F90.1 Hyperkinetická porucha chování

F91 Poruchy chování

F91.0 Porucha chování vázaná na vztahy k rodině

F91.1 Nesocializovaná porucha chování

F91.2 Socializovaná porucha chování

F91.3 Opoziční vzdorovité chování

Existuje několik faktorů, které můžeme označit za příčiny vzniku poruch chování. Jedná se o faktory biologické, psychické a sociální. K faktorům biologickým lze zařadit pohlaví, věk, genetické a vrozené dispozice a úroveň mentálních schopností. Častěji se poruchy chování vyskytují u mužského pohlaví, protože muži mají větší sklony k agresivnímu chování než ženy. Ke vzniku těchto poruch dochází především u adolescentů a pubescentů. Často mají tito jedinci snížené rozumové schopnosti, které souvisí i se školní neúspěšností a na základě toho se pak u nich může projevit vzdorovitost či záškoláctví. Za psychické faktory lze označit motivaci a potřeby jedince. Důvodem vzniku poruch chování je často potřeba uspokojení potřeby jistoty a bezpečí, lásky a sounáležitosti. Za sociální faktory lze označit vliv sociálního prostředí a skupin. Za nejdůležitější prostředí v životě člověka považujeme především rodinu. Ta může být rizikovým faktorem pro vznik poruch chování, protože u některých rodičů se může objevit asociální nebo antisociální chování. Rovněž pro jedince, kteří žijí v neúplných či dysfunkčních rodinách je riziko vzniku poruch chování vyšší. Dále na dítě působí vrstevnické skupiny s asociálním a antisociálním chováním a v neposlední řadě na něj působí též prostředí, ve kterém žije (Fischer, Škoda, 2014).

Při diagnostikování poruch chování u jedince je nutno postupovat s jistou mírou opatrnosti a důkladně rozlišit příčiny, aby nedošlo k záměně za přirozené výkyvy v chování, které se mohou u jedince vyskytovat v průběhu různých období jeho života, např. v pubertě, dospívání (Slowík, 2016).

2.3.1. Vzdělávání žáka s poruchami chování

Výchova a vzdělávání žáků s poruchami chování jsou vždy záležitostí mezioborové spolupráce. Ve snaze učitele může být pozitivní ovlivňování morálního chování a uvažování dítěte, může jistým způsobem zasahovat a posouvat hodnotový systém dítěte pozitivním směrem, nicméně tato snaha je to jen „*jeden z kamínků v pomyslné mozaice pomoci konkrétnímu dítěti a jeho rodině*“ (Bittmanová a kol., 2019, s. 148).

Stěžejním pravidlem ve vzdělávání žáka s poruchou chování je vytvoření pozitivního vztahu mezi učitelem a žákem, který je založen na vzájemné důvěře a respektu, a naučit jej následně respektovat stanovené hranice. To se může učiteli podařit na základě žákovy vědomí, že je dospělým přijímáno a respektováno. Nicméně je třeba, aby se dítě naučilo empatickému rozlišení dobrého a zlého, nikoli pouze účelovému

chování, které vychází ze systému založeného na odměnách a trestech. Dále by měl učitel dobře poznat prostředí, ve kterém žák žije a vytvářet si kladný vztah s rodiči žáka s poruchami chování (spolupráce s rodiči). Je nutno, aby žák cítil od učitele důvěru a podporu, tudíž učitel žáka podporuje v tom, co umí, co dobře zvládá, podporuje jeho kladné sebevědomí (Bittmanová a kol., 2019).

2.4. Specifické poruchy učení

Za velmi aktuální téma lze považovat problematiku specifických poruch učení. Dříve byla pozornost těmto poruchám věnovaná méně a žáci, u kterých se specifické poruchy učení projevovaly, byli označováni za hloupé či líné, nebo byla tato skutečnost označena slovy, že jim to ve škole „zkrátka moc dobře nešlo“. V současné době je nutností, aby pedagog využíval kvalifikovaný přístup k takovým žákům, přistupoval k nim individuálně a respektoval jejich zvláštnosti (Blažková, 2009).

Specifické poruchy učení jsou definovány jako *„heterogenní skupina obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí mozku“* (Zelinková, 2015, s. 10). Do specifických vývojových poruch řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyspraxii, dysmúzii, dyskalkulii a dyspinxii (Slowík, 2016). V následujícím textu se budeme věnovat charakteristice jednotlivých specifických poruch učení (SPU).

Nejrozšířenější poruchou u jedinců se specifickými poruchami učení je právě dyslexie, neboli specifická porucha čtení, která postihuje až 95% všech jedinců, kteří mají SPU. Dyslexie se projevuje narušeným vnímáním písmen. Takový žák má obtíže v rozeznávání písmen - zaměňuje zrcadlově podobná písmena (b-d, p-b, ...), dále též písmena zvukově (s-z, t-d, ...) a tvarově (m-n, ...) podobná. Obtíže mu činí rovněž spojování písmen do slabik. Dalším typickým projevem u žáka s dyslexií je překotné tempo čtení s výskytem chyb a následným neporozuměním čtenému textu (Fischer, Škoda, 2014).

Dysgrafií se rozumí specifická porucha psaní. U žáka se projevuje především obtížemi při nápodobě tvaru písmen, ale i jejich zapamatování a jejich pozdější vybavování. Tempo při psaní je překotné, velmi pomalé a trhané. Psací náčiní drží žák křečovitě, často vyvíjí na tužku nadměrný tlak kvůli vysokému svalovému napětí ruky. To pak zapříčiňuje i ne příliš dobrou čitelnost psaného projevu. Žák, který má

diagnostikovanou dysgrafií, je více unavitelný, protože při psaní musí vynaložit velké úsilí (Valenta, 2016; Slowík, 2016).

Další specifickou poruchou učení jsou problémy při osvojování si gramatických pravidel a pravopisu čili dysortografie. U žáka se projevuje především při psaní diktátů. Objevují se v něm specifické chyby jako je vynechávání nebo naopak přidávání písmen, chyby v diakritice, chybné určování y/i. Dále žák zaměňuje hlásky zvukově podobné nebo též dochází ke zkomolení slov. Dysortografie se často vyskytuje společně s dysgrafií a dyslexií (Fischer, Škoda, 2014; Slowík, 2016).

Dyskalkulie je specifická porucha učení, která se projevuje obtížemi při osvojování si matematických schopností. Podle Košče lze klasifikovat dyskalkulii podle problémů, jež se u žáka „vyskytují v souvislosti s vývojem a budováním matematických pojmů a vztahů, se čtením a psaním matematických výrazů“ (Blažková, 2009, s. 16), na dyskalkulii:

- praktognostickou – obtíže při manipulaci s určitými předměty, obtíže při chápání pojmu přirozené číslo, obtíže spojené s porovnáváním počtů, určování geometrických tvarů, ...;
- verbální – obtíže při slovním označení počtu, vyjmenování číselné řady, ...;
- lexikální – obtíže při čtení matematických symbolů, v prostorové a pravolevé orientaci, ...;
- grafickou – obtíže při psaní číslic a jiných znaků, dále při rýsování obrazců, problém s vícetřídním zápisem čísla, ...;
- operační – záměna a chybné užívání matematických operací;
- ideognostickou – obtíže při pochopení matematických vztahů a pojmů (Blažková, 2009, s. 16).

Méně častými specifickými poruchami učení jsou dyspinxie, dyspraxie a dysmúzie. Dyspinxie je charakteristická nízkou úrovní kresby, jedná se tak o specifickou poruchu kreslení. Dysmúzie souvisí s poruchami týkajícími se vnímání hudby, současně též i její reprodukce (neschopnost zopakovat či udržet rytmus, obtíže v zapamatování si melodie, ...) a poruchu obratnosti označujeme jako dyspraxii. Ta se projevuje v rychlosti a koordinaci pohybů při sportovních činnostech (Slowík, 2016).

2.4.1. Vzdělávání žáka se specifickými poruchami učení

K žákovi, který má diagnostikovanou poruchu učení je nutno přistupovat s respektem a jistou mírou tolerance, ať už se jedná o kteroukoli z výše jmenovaných specifických poruch učení. Ke zmírnění projevů poruch učení přispívá především učitelova kladná motivace, pozitivní podpora a pochvala žáka se SPU (Slowík, 2016). „*Nejdůležitější není poruchu bezpečně poznat, ale poskytnout pomoc každému žákovi, který selhává*“ (Bittmanová a kol., 2019, s. 9).

Žák s dyslexií má problémy v oblasti čtenářské gramotnosti, proto je důležité zvolit správné metody k procvičování čtení a to především **pravidelný trénink**, kdy dítě bude zažívat **pocit úspěchu** (Krejčová, 2019). Často se ale mohou u takového žáka objevovat bolesti hlavy či dokonce migrény a také bolesti očí, které souvisejí s **úpravou čteného textu**. Je tedy vhodné zvětšit písmo, nastavit jiné řádkování textu, ke zlepšení orientace v textu přispět zarovnáním vlevo (dítě pak lépe přechází o řádek níž). Žák s dyslexií by neměl být do čtení nucen, je dobré zvážit využití strategie pro zlepšení porozumění čtenému textu (např. metoda SQ3R, brainstorming) a poskytnout mu dostatek času při práci s textem (Bittmanová a kol., 2019).

V případě že je u žáka čtení velmi těžkopádné je nutno trénovat tzv. **postřehování slabik**, kdy nebude docházet ke čtení si slova nejprve potichu a poté až jej vysloví. Dobré je rovněž používat při čtení **záložku**, která dítěti napomáhá v lepší orientaci v textu. Lze používat různá ukazovátka např. jako proužek papíru, pravítko, též čtecí okénko nebo jen ukazování pomocí vlastního prstu. Rovněž se vyplatí užívání **párového čtení**, kdy čte dítě společně s dospělým. Dospělý však musí číst pomaleji než dítě, aby neudával tempo čtení, dítě si čtení musí řídit samo podle vlastních schopností (Krejčová, 2019).

U žáka s dysgrafií je třeba rozvíjet **jemnou i hrubou motoriku**, zařazovat správná **uvolňovací cvičení** a naučit dítě **správné držení psacího náčiní** a zajistit správné psaní písmen, kterému předchází dostatečná příprava. Před samotným psaním je nutno s žáky provést cvičení, které uvolní svaly paží a ramenního pletence. Zabráníme tak křečovitému úchopu psacích potřeb, při kterém by mohlo dojít k únavě dítěte, brzké bolesti ruky a neplynulosti psaní. U jemné motoriky platí rovněž zařazení cvičení nebo různých aktivit jako je navlékání korálek, skládání či trhání papíru ad. Nutno také naučit žáka při psaní správně sedět v lavici (Zelinková, 2015). Žák

s dysgrafií má problémy s vybavováním si tvaru jednotlivých písmen a poté i v jejich grafickém záznamu. Je tedy možno využít různých pomůcek, např. kartičky s písmeny (na jedné s psacím tvarem a na druhé s tvarem tiskacím – forma hry pexeso), nebo tabulkou písmen s psacím i tiskacím tvarem, které poslouží k fixaci tvarů grafémů (Bittmanová a kol., 2019).

U dysortografiků lze specifikovat dvě skupiny obtíží a to specifické dysortografické chyby a chyby v osvojování si gramatických pravidel a následně i v jejich užívání. Mezi specifické dysortografické chyby řadíme rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek. Lze procvičovat pomocí bzučáku, využitím grafického znázornění krátké a dlouhé slabiky jako tečky a čárky, podtrháváním nebo doplňováním v textu. Dále mezi dysortografické chyby patří rozlišování tvrdých a měkkých slabik (využívání tvrdých a měkkých kostek, vyhledávání tvrdých a měkkých slabik v textu ad.), rozlišování sykavek (ve slovech, slabikách, změny významu slov záměnou sykavek), vynechávání, přidávání, přesmykování písmen nebo slabik (písemná analýza a syntéza, přesmyčky, ad.). V případě druhé skupiny obtíží, tedy problémy při osvojování si gramatických pravidel, jsou spojeny s nedostatečně rozvinutým jazykovým citem, poruchou paměti, neschopností uvědomovat si chyby ve svém psaném textu a opravit je. Lze procvičovat pomocí různých doplňovacích cvičení ústně či písemně, vyhledáváním slov příbuzných, opisováním slov, ve kterých žák často chybuje. Nutno dítě k práci pozitivně motivovat, připravujeme pro něj kratší cvičení, aby nepracovalo pod velkým časovým stresem vzhledem k svému pomalejšímu tempu (Zelinková, 2015).

2.5. Autismus

Autismus neboli též poruchy autistického spektra je v současné době velmi diskutované téma, protože dětí s poruchou autistického spektra (PAS) přibýlo od minulých let dvojnásobně až trojnásobně. Tento fakt vyplývá z dat Českého statistického úřadu. Důvodem takového nárůstu je především zdokonalení diagnostiky, která dokáže odhalit mírné formy PAS, ale také další vnější faktory (Bittmanová a kol., 2019).

Poruchy autistického spektra řadíme mezi pervazivní vývojové poruchy postihující především mozkové funkce související s komunikací, socializací a rovněž i s fantazií a kreativitou dítěte. Postihuje tedy celou jeho osobnost, jak již vychází ze

samotného termínu *pervazivní* neboli *všepřonikající*. Dítě s poruchou autistického spektra má odlišné chování a prožívání od dětí stejného věku (Thorová, 2016).

Podle MKN-10 jsou pervazivní vývojové poruchy charakteristické „*kvalitativním porušením reciproční sociální interakce na úrovni komunikace a omezeným, stereotypním a opakujícím se souborem zájmů a činností. Tyto kvalitativní abnormality jsou pervazivním rysem chování jedince v každé situaci*“. Do takových poruch řadíme dětský autismus, atypický autismus, Rettův syndrom, Aspergerův syndrom, hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby a jiné dětské desintegrační poruchy (Hellerův syndrom, symbiotická psychóza, ...).

Příčiny vzniku autismu nejsou dosud přesně známy, nicméně lze říci, že se jedná o neurologickou poruchu, která se projevuje především v chování (Gillberg, 2008). Fischer a Škoda (2014) zmiňují, že příčinou je organické poškození mozku, na kterém participuje více faktorů, jako může být genetika, další exogenní vlivy získané v období prenatalním (infekční onemocnění), nebo neurochemická odlišnost v centrální nervové soustavě. Potvrzují také fakt, že na vznik autismu nemá větší vliv faktor sociální.

Podle sociálního chování můžeme dítě s PAS klasifikovat na typ:

- **osamělý** – typická odtažitost a uzavřenost dítěte, neprojevuje zájem o komunikaci, sociální ani fyzický kontakt (v pozdějším věku se však může kontakt s blízkými zlepšovat), odmítá hry v kolektivu, spíše se straní;
- **pasivní** – dítě kontakt s lidmi nevyhledává ani sám tento kontakt nepodněcuje, špatně se zapojuje do kolektivních aktivit, má nižší schopnost empatie, problém mu dělá i poprosit o pomoc a vyjádřit své potřeby;
- **aktivní** – dítě je velmi spontánní při sociálním kontaktu, hyperaktivita, nedodržuje osobní prostor druhé osoby, přehnaná mimika i gesta;
- **formální** – dítě, které má formální chování, především u dětí s vyšším IQ, řečový projev je neadekvátní věku, vyžaduje dodržování pravidel, nižší schopnost empatie;
- **smíšený** – sociální chování je u takového dítěte označováno jako zvláštní a nesourodé, objevují se velké výkyvy v kontaktu s druhými osobami,

chování dítěte se mění v závislosti na prostředí, situaci nebo osobě, se kterou je v kontaktu (Thorová, 2016, s. 64-77).

Nejvíce známou pervazivní poruchou je právě dětský autismus, který je charakteristický „*nedostatečnou emoční odpovědí vůči citům druhých osob a nedostatečným přizpůsobením v sociálních interakcích*“ (Fischer, Škoda, 2014, s. 123). Pro dítě s diagnostikovaným dětským autismem je charakteristické trvání si na vykonávání určitých rituálů, ne příliš snadno se přizpůsobuje nově vzniklým situacím (špatně snáší změny v prostředí), preferují stereotypní činnosti a aktivity. Vyskytuje se převážně u chlapců stejně jako Aspergerův syndrom, který je rovněž charakteristický stereotypními činnostmi, nicméně nedochází k narušení řečového vývoje a neodráží se ani ve změnách v kognitivních funkcích, jako tomu je u dětského autismu. (Fischer, Škoda, 2014) Naopak u dívek se častěji projevuje tzv. Rettův syndrom. Tento syndrom doprovází těžké neurologické postižení zasahující psychické, somatické a motorické funkce dítěte, a často je k němu přidružena epilepsie. Vzniká na základě mutace genu na raménku chromozomu X (Thorová, 2016).

2.5.1. Vzdělávání žáka s autismem

Jak jsme již zmínili v textu výše, autismus má velmi široké spektrum projevů. Vzdělávání žáka s autismem tedy vyžaduje velmi individuální přístup, při kterém je nutno vycházet ze specifických potřeb tohoto žáka (Lechta, 2016). Vzdělávací přístupy by měl pedagog pečlivě propracovat, protože každý žák s autismem má odlišné projevy, od kterých se pak odvíjí i vzdělávací potřeby žáka (Hrdlička, Komárek, 2004).

Jakmile má žák diagnostikovaný autismus, je nutno začít s intervencí, která probíhá ve třech liniích. Jedná se o intervenci adaptivní, která si klade za cíl co nejvíce zlepšit adaptabilitu žáka s autismem a snížit možné riziko vzniku problémů v chování. Je zaměřena na nácvik dovedností v oblasti komunikační, sociální, percepční, pracovní dále i vizuomotorické a volnočasové. Další linií pak je intervence preventivní, která se zaměřuje na úpravu prostředí tak, aby vyhovovala potřebám žáka a cítilo se v něm v bezpečí. Poslední linií je intervence aplikovaná po výskytu problémového chování, která se snaží odstranit již existující agresivitu, afektivních záchvatů, odmítání sociálního kontaktu a dalšího nežádoucího chování u dítěte s autismem (Hrdlička, Komárek, 2004).

Mezi způsoby intervence řadíme takové způsoby, které rozvíjí dovednosti žáka s autismem, a to:

- **strukturované učení** – zaměřeno na rozvoj samostatnosti, sebeobsluhy, individuálních schopností, využívá AAK;
- **nácvik komunikace**;
- **nácvik sociálních dovedností** (Hrdlička, Komárek, 2004).

Základní principy využívané při strukturovaném učení (nutno brát v úvahu míru mentálního handicapu a příznaků PAS konkrétního žáka):

- **individualizace** – základem je dobře poznat žáka s autismem a mít k němu kladný a individuální přístup;
- **vizualizace** – ve výuce je základem využívat co největší vizuální podpory dítěte s PAS, protože si mnohem lépe zapamatuje to, co vidí, než to co pouze slyší;
- **strukturalizace** (času, prostoru, činností) – má vliv na adaptaci dítěte v prostředí školy, v některých případech lze využívat rozdělení prostoru na pracovní a odpočinkový, lze využívat týdenní a denní režimy formou vizualizovaného přehledu;
- **motivace** – napomáhá především ke správnému průběhu výuky a začlenění žáka s PAS do kolektivu třídy, ovlivňuje jeho chování, jako motivaci lze využívat odměny materiální (obrázek, samolepka), činnostní (oblíbená činnost žáka s PAS) a sociální (pochvala, podpora) (Bittmanová a kol., 2019).

Inkluzivní vzdělávání žáků s autismem nebo i s jinou pervazivní vývojovou poruchou zajišťují pedagogové dané školy (třídní učitel, vychovatel), výchovný poradce, školní psycholog, příp. školní speciální pedagog, osobní asistent a především asistent pedagoga (Lechta, 2016). V případě žáka s PAS je nutno vybrat vhodného asistenta pedagoga, protože jejich vzájemné vztahy jsou velmi důležité pro dobrou spolupráci (Bittmanová a kol., 2019).

2.6. Žák s diabetes

Na vzdělávání má vliv především skupina chronických onemocnění. Jedná se o taková onemocnění, která se nedají vyléčit, nicméně je možné alespoň zmírňovat

příznaky takové nemoci nebo zpomalit její průběh (Fischer, Škoda, 2008). Jedná se především o onemocnění jako je astma, epilepsie, atopický ekzém, onkologická onemocnění a další. Jedinci trpící chronickým onemocnění musejí mít často v průběhu dne zařazována i určitá režimová opatření, kterými mohou být různá dechová či svalová cvičení, dále aplikace inzulínu, krevní transfuze. Taková opatření se pak prolínají i do vzdělávání a běžného společenského a pracovního života každého takto nemocného jedince (Čadová a kol., 2015).

V naší práci s širokého výčtu možných onemocnění zmíníme cukrovku neboli diabetes. Je totiž nejrozšířenějším metabolickým onemocněním u dětí. Počet dětských pacientů s cukrovkou narůstá a bohužel ji nelze vyléčit. Vzniká na základě snížené schopnosti produkovat inzulín ve slinivce břišní a projevuje se u dětí např. častou žízní, větší chutí k jídlu, avšak u dítěte dochází ke snížení tělesné hmotnosti, k nevolnostem až zvracení. Pokud takového žáka vzděláváme, musíme mít na paměti, jak s takovým žákem pracovat, měli bychom rozpoznat hypoglykémii, a v případě nevolnosti mu kdykoli v průběhu dne umožnit se najíst nebo napít, aby došlo k vyrovnaní hladiny inzulínu (Čadová, 2015).

3. Malotřídní škola

3.1. Vymezení pojmu malotřídní škola

Jak jsme již zmínili v předchozích kapitolách, základní vzdělávání je spravováno podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Podle tohoto zákona se žáci mohou vzdělávat na základní škole, která má celkem 9 ročníků. Těchto 9 ročníků je rozděleno na dva stupně, přičemž první stupeň tvoří vždy první až pátý ročník základní školy, a stupněm druhým označujeme šestý až devátý ročník. Nicméně v některých lokalitách nelze zřídit školu se všemi devíti ročníky, proto zákon dovoluje zřídit v dané lokalitě základní školu, která všechny ročníky nemá - jedná se tak o malotřídní typ školy (Školský zákon č. 561/2004 Sb., § 46).

Podle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, kterou je spravováno základní vzdělávání, je spojování ročníků (úprava počtu žáků ve třídě) vymezeno následovně: *„na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně“* (Vyhláška š. 48/2005 Sb., § 5 odst. 2).

V pedagogickém slovníku je malotřídní škola popsána jako *„škola, v níž jsou alespoň v jedné její třídě společně vyučováni žáci ze dvou či více ročníků“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 145).

Malotřídní školy označujeme za takový typ základní školy, která má alespoň jednu třídu, ve které jsou současně vyučováni žáci z více ročníků. Kvůli malému počtu žáků jsou zpravidla zřizovány převážně v obcích. Tento nízký počet žáků tedy neumožňuje vytvoření ročníkově oddělených tříd neboli plnotřídní školy (Průcha, 2004, s. 52).

V České republice spadají malotřídní školy do tradiční sítě vzdělávacího systému a rovněž v zahraničí jsou vnímány obdobným způsobem. Nutno konstatovat, že v současné době stále existuje velký počet malotřídních škol (Průcha, 2004). Trnková a kolektiv (2010) uvádějí dva základní důvody existence malotřídních škol:

- **„Historicky straší doba malotřídek** – malotřídky vznikají proto, že v dané zemi je síť škol nedostatečná, poměrně řídká a zpravidla existuje i nedostatek učitelů. Třídy těchto malotřídek bývají velmi početné a stává se, že ve škole funguje pouze jedna nebo dvě třídy. Taková byla situace v 19. a v první polovině 20. století v Evropě, kdy se vytvářela síť elementárních škol. V současnosti tento typ malotřídek existuje zejména v tzv. ekonomicky méně vyspělých zemích a mohou se vyskytovat nejen na venkově, ale i ve městech.
- **Historicky mladší podoba malotřídek** – nachází se zejména v místech, kde žije ve školním obvodu méně dětí, takže dochází k tomu, že počet dětí některého z ročníků nedosáhne státem stanoveného minima pro vytvoření samostatného ročníku a je třeba dané ročníky spojit a vyučovat společně. V takových třídách bývá spíše málo dětí. Obvykle se tento typ malotřídek vyskytuje ve školství ekonomicky rozvinutějších zemí a tyto školy bývají na venkově“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 15).

3.2. Historický pohled na malotřídní školy

Historie malotřídních škol sahá do roku 1774, kdy byla stanovena povinná šestiletá školní docházka a byly tak zřizovány elementární školy. Těmi byly školy triviální, hlavní a normální, z nichž ani jedna nebyla rozdělena do tolika tříd, kolik měla ročníků. Znamená to tedy, že tehdejší elementární vzdělávání (v dnešní terminologii primární vzdělávání) bylo řízeno jako vzdělávání malotřídní. Nicméně pojem malotřídní škola se objevuje až v roce 1869 v tehdejší školské zákoně, který rovněž prodlužuje povinnou školní docházku ze šesti na osm let a zavedl také nové druhy škol. Ve městech a městysech vznikají školy měšťanské. Ty byly určeny pro budoucí obchodníky a živnostníky. Na vesnicích se pak zřizovaly školy obecné určené dětem, které se nechtěly nebo nemohly vzdělávat na střední škole. Obecnou školu můžeme nazvat jako předchůdkyni současného označení první stupeň základní školy (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Výuka v těchto školách byla pro učitele velmi náročná, vzhledem k tomu, že vyučoval až 80 žáků v jedné učebně. Až v případě, že se počet žáků navýšil nad 100 žáků, bylo možno zřídit novou třídu a učitel navíc získal pomocníka. V 70. letech 19.

století se začaly objevovat snahy o snížení počtu žáků ve třídách, neshledaly se však s úspěchem (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Změna nastává až v roce 1922, kdy do organizace malotřídek zasáhl Malý školský zákon, který mimo jiné stanovoval maximální počty žáků ve třídách. Původní počet 80 žáků v jedné třídě měl v průběhu deseti let klesnout až na počet 60 žáků (Kasper, Kasperová, 2008). Snížení žáků však učitelům neslibovalo příliš velké ulehčení práce, nicméně vlivem tehdejší vysoké úmrtnosti dětí zapříčiněné první světovou válkou, začalo postupně ke snižování počtu žáků ve třídách docházet. „*Zatímco ve školním roce 1917/18 navštěvovalo národní školy 1 687 494 žáků, pak ve školním roce 1926/27 to bylo pouze 1 210 308 žáků*“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 20).

Základní školství bylo z velké části (až z 80 %) organizováno jako malotřídní. Proto byly vydávány pro jejich potřeby speciální učební osnovy. Tyto učební osnovy zkracovaly vyučovací obsah, který byl rozdělen na oddělení, ve kterých se vzdělávaly děti nejbližšího věku. Každé oddělení mělo své učební osnovy, přednostně se osamostatňovaly nižší ročníky, vyšší se naopak spojovaly a docházelo k redukci učiva. Díky tomu se malotřídní školy označovaly jako školy, poskytující méně kvalitní vzdělání. Převážně se malotřídní školy vyskytovaly na venkově, což pro venkovské obyvatele představovalo znevýhodnění (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Na tuto skutečnost pak reagoval Václav Příhoda, který byl kritikem prvorepublikového školství. Zastával názor, že školství na českém území není příliš demokratické. Kritizoval nemožnost dítěte a rodičů vybrat si školu dle svých vlastních schopností a dovedností. Klíčovou roli ve výběru školy totiž sehrávala ekonomická a sociální situace rodiny (Kasper, Kasperová, 2008).

Příhoda své představy o demokratickém školství prezentoval v článku Problém malotřídní školy. Jeho hlavním požadavkem bylo zřizování obecných škol školními okresy, což by následně vedlo ke zřízení plně organizovaných škol. Tyto školy by pak měly samostatnou třídu pro každý ročník. Za další zásadní požadavek považoval rovnost všech dětí ve vzdělávání a stejný vzdělávací obsah jak škol malotřídních, tak škol plně organizovaných s výjimkou v metodické a organizační oblasti. Tyto snahy se však neshledaly s úspěchem a nebyly tedy realizovány. Následně pak dochází

k německé okupaci, kdy se školy řídí výlučně podle protektorátních nařízení (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

K zásadním změnám v československém školství dochází až po druhé světové válce, konkrétně v roce 1948, přijetím nového školského zákona, který zavedl jednotnou školu. Školní docházka byla stanovena na 9 let, maximální počet žáků ve třídě byl 40 žáků, v prvních ročnících 30 žáků. V případě dlouhodobého snížení počtu žáků pod 20 se měla tato škola zrušit. Zákon dále zajistil stejné postavení škol, což mělo vést k odstranění rozdílů mezi venkovem a městem. Šlo především o zavedení stejných osnov pro školy plně organizované i pro školy malotřídní. Nicméně pojem malotřídní školy byl nahrazen názvem „škola s menším počtem tříd“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Velké změny se dotýkali i učitelů, konkrétně v náročnosti jejich práce. Nové vzdělávací osnovy pro ně znamenaly zcela změnit výuku. Ministerstvo školství proto navrhlo dvě opatření, jak učitelům pomoci. První variantou bylo spojování ročníků. Ve dvoutřídních školách se spojoval 1. a 3 ročník a 2., 4. a 5. ročník. V případě škol, které měly více tříd, byl první ročník samostatný a ostatní ročníky se spojovaly tak, aby nedocházelo ke spojování učiva sousedních ročníků. Druhou variantou bylo prodloužení úvazku učitele v jednotřídních a dvoutřídních školách o 6 až 10 hodin za týden. Škola tak musela uzpůsobit rozvrh, aby mohly být některé ročníky vyučovány samostatně nebo ve spojení pouze s jedním ročníkem. Následně pak v druhé polovině 50. let 20. století navrhlo Ministerstvo další opatření pro pomoc učitelům na malotřídních školách. Protože výuka posledního ročníku byla považována za náročnou, byli tito žáci přeřazeni do plně organizovaných škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Nicméně vlivem ekonomické situace při organizování školství se začaly objevovat názory požadující zrušení především nejmenších malotřídních škol. Proto na konci 60. let 20. století dochází k rušení malotřídních škol. Školy se v tomto období měly budovat pouze ve střediskových obcích, a to jen školy plně organizované. Některé malotřídní školy mohly zůstat, avšak musely mít alespoň dvě třídy. Jednotřídky měly být zcela zrušeny (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Tato situace trvala až do roku 1989, kdy dochází k tzv. politickému převratu. Obce se mohly stát zřizovatelem škol a v letech 1990-1996 bylo zřízeno 308 nových, zejména malotřídních, základních škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Nutno rovněž zmínit první výroční zprávu z roku 1996, která výrazně zmiňuje problematiku malotřídního školství následovně: „*Tyto školy usnadňují docházku dětí do školy v malých a odlehlých obcích a obnovují tradici školy jako jednoho z přirozených center obce. Vztah dětí a učitelů je zde mnohem bližší než ve velkých školách, kam by jinak děti musely dojíždět. Kvalita výuky na těchto školách závisí více než kde jinde na schopnostech učitele, proto se názory na ni různí (...). Přes některé negativní názory i vyšší ekonomickou náročnost je jejich přínos pro život malých obcí nezastupitelný a jejich rozvoj je i nadále podporován*“ (Školství, 1996, s. 43 in Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, s. 43-44).

V současné době je školství spravováno podle tří úrovní. Jedná se o státní neboli národní úroveň, která je zastoupena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), dále se jedná o úroveň krajskou neboli regionální, která je zastoupena krajskými odbory školství a třetí úroveň zvaná místní nebo obecní, která je zastoupena obcemi, které jsou zřizovateli škol. Každá z těchto úrovní vzdělávacího systému vytváří vlastní vzdělávací politiku legislativně stanovenou (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

3.3. Specifika malotřídní školy

Základním rysem malotřídních škol je výuka věkově smíšených skupin žáků. Tato výuka samozřejmě žádá využívání specifických forem učení a vyučování. Vzhledem k tomu, že je výuka na malotřídních školách odlišná od výuky na škole plně organizované, je nutno uvést specifické rysy organizace výuky v malotřídních školách (Průcha, 2004).

První specifikem je takzvané skupinové vyučování. Znamená to, že učitel vyučuje současně více žáků z různých ročníků. Učitel tak má náročnou práci, kdy musí zaměstnat žáky všech ročníků a to tak, aby se vzájemně nerušily. Jako další specifikum lze označit využívání principu otevřené třídy, kdy se různé věkové skupiny žáků spojují v závislosti na jejich vědomostech a dovednostech a mohou se tak učit společně. Velmi podstatným rysem je vzájemná spolupráce mezi žáky a budování respektu k druhému (žáci musí být ohleduplní v situacích, kdy má jedna skupina zadanou práci a druhá se učí). Za nejdůležitější však lze označit fakt, že malotřídní škola plní společenskou a kulturní funkci centra obce (Průcha, 2004).

Mezi specifické rysy malotřídní školy patří:

- **individuální přístup** – vzhledem k tomu, že třídy v malotřídní škole mají menší počet žáků než v běžných základních školách, má učitel větší možnost věnovat se každému žáku individuálně;
- větší **spolupráce a komunikace** žáků ve smíšených ročnících;
- **sounáležitost** – vzhledem k tomu, že se děti s pedagogickým a jiným personálem školy dobře znají, lze navodit pocit sounáležitosti; rovněž se ve věkově smíšených třídách mohou učit mladší děti od starších;
- **vztahy v kolektivu učitelů** – mnohem pevnější a otevřenější než na velkých školách;
- **znalost rodinného zázemí** – dochází k většímu kontaktu mezi učitelem a rodiči, učitel mnohdy zná rodinnou situaci a zázemí dítěte;
- **vysoká náročnost organizace výuky** (Emmerová, 2000 in Průcha, 2004, s. 96).

Trnková a kolektiv (2010) konstatují, že většina malotřídních škol je navíc spojena s dalším školským zařízením, kterým může být mateřská škola, školní jídelna a školní družina. Nejčastější kombinací je sloučení mateřské a základní školy, která napomáhá zmírnit finanční a administrativní požadavky na školu. Dále je malotřídní škola specifická nízkým počtem žáků ve třídě, a také počtem pedagogických pracovníků. Průměrně je ve třídách malotřídních škol vyučováno 12 žáků, které vyučují tři až čtyři pedagogičtí pracovníci. K vyššímu počtu pedagogických pracovníků dochází vlivem přidružené mateřské školy. (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010)

3.4. Učitel v malotřídní škole a jeho vyučování

Učitele lze charakterizovat jako osobu, která řídí a podněcuje učení druhých osob. Jedná se především o jednoho z hlavních účastníků výchovně-vzdělávacího procesu. „*Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky*“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 326).

Výuka v malotřídní škole představuje pro učitele náročnou práci v obtížnějších podmínkách než pro učitele, kteří vyučují na škole plně organizované. Práce v malotřídní škole má svá specifika. Jak už vyplývá z předchozího textu, výuka na

malotřídce probíhá v kombinovaných (sloučených) ročnících. Tato skutečnost klade na učitele odlišné nároky než na ty, kteří vyučují pouze jeden ročník. Pro učitele v malotřídní škole, je náročná jak příprava na vyučování, tak i výuka sama (Trnková, Chaloupková, Knotová, 2010).

Obecně lze vyučování chápat jako *„specifický druh pedagogického jednání, které směřuje k podpoře učení žáků. Je záměrnou a plánovanou aktivitou, při níž učitel poskytuje žákům podněty (např. informace, příklady, úlohy) s cílem rozvíjet jejich znalosti, dovednosti, kompetence a jiné dispozice nebo potenciality“* (Průcha, Janík, Rabušicová, 2009).

Nicméně výuka neboli vyučování na malotřídní škole je pro učitele specifickou a hlavně velmi náročnou záležitostí. Jak už jsme zmiňovali v předchozí kapitole, jedná se o výuku sloučených dvou či více ročníků v jedné třídě. Taková výuka žádá pečlivou přípravu, protože v jejím průběhu dochází ke střídání samostatné práce žáků a přímého vyučování. *„Vyučovací hodina představuje celek rozčleněný na části určené pro jednotlivá oddělení i na úseky pro přímé vyučování a samostatnou práci. Vyučování v každém oddělení je organizační součástí tohoto celku a zároveň organickou součástí vyučování příslušnému vyučovacímu předmětu“* (Musil, Sedláček, 1964, str. 105).

V průběhu vyučování je nutno, aby učitel naplňoval učební osnovy, konkrétně výchovné a vzdělávací cíle a úkoly. Samotná výuka se odvíjí od daného předmětu, probíraného tématu v hodině a také na přípravě žáků. Tuto výuku pak velmi ovlivňuje sám učitel, zejména svou osobností, dále také svými postoji, zkušenostmi a dovednostmi, ale také aktuální naladění žáků ve třídě, jejich počet a rovněž i počet spojených oddělení (Musil, Sedláček, 1964).

Důležitá však je učitelova správná organizace vyučovací hodiny, která mu usnadní další práci ve výuce. Již z předchozího textu víme, že se v průběhu vyučování střídá samostatná práce žáků a přímá výuka. Toto střídání není přesně časově ohraničeno, odvíjí se totiž především od probíraného učiva a od osobnosti žáků třídy. V malotřídních školách se proto dělí vyučování na dvě skupiny. První skupinu tvoří předmět českého jazyka, matematiky, cizího jazyka, vlastivěda, prvouka a přírodověda. Druhou skupinu pak zastávají předměty tzv. výchov, kterými je hudební, výtvarná, tělesná a pracovní výchova. V těchto skupinách pak dochází k odlišnému členění výuky. Musil a Sedláček (1964) rozdělují tyto dva typy členění vyučovací hodiny:

- střídání přímého vyučování a samostatné práce ve všech odděleních – jedno oddělení má zadanou samostatnou práci, zatímco se učitel věnuje druhému oddělení, poté se skupiny vymění;
- střídání přímého vyučování a samostatné práce pouze v některých odděleních (týká se tříd, které mají tři a více oddělení) – využívá se především u sloučených 3., 4., a 5. ročníků, kdy jeden ročník pracuje celou hodinu samostatně, nicméně po takové výuce by měla následovat vyučovací hodiny s přímou prací učitele (Musil, Sedláček, 1964).

V průběhu vyučování by se tyto dvě formy výuky, tedy přímá práce s žáky a jejich samostatná práce, měly mezi odděleními třídy střídat. V průběhu přímé výuky učitel žákům vysvětluje novou látku a následně při samostatné práci dochází k procvičování a opakování tohoto učiva. Navíc se žáci učí větší samostatnosti, kreativě, vytrvalosti a rozvíjí tak i své myšlení. V každém případě je ale podstatné, aby zadání samostatné práce bylo učitelem dobře naplánováno a připraveno. Postup takového střídání je na malotřídních školách nezbytně nutný, nicméně zprvu mnoho učitelů nepřímé vyučování spíše odsuzovala. V průběhu času se však tyto názory změnily, protože výchovné a vzdělávací cíle obou vyučovacích forem jsou shodné (Musil, Sedláček, 1964).

Jiné střídání forem výuky lze použít při výuce výchov, které jsme uváděli ve druhé skupině, tedy při výtvarné, tělesné, hudební a pracovní výchově. Je ale stěžejní, aby nedocházelo k velkým zásahům do výuky, které by mohly narušit soustředění žáků na činnost a dále je nutno dbát na dodržování kázně a žákům metodicky pomáhat (Musil, Sedláček, 1964).

Při volbě výukových metod je nutno mít na paměti určitá pravidla:

- *„respektovat zákonitosti vyučovacího procesu;*
- *respektovat didaktické zásady a výukové cíle;*
- *respektovat specifickou obsahovou stránku vyučovacího předmětu a učiva;*
- *respektovat individualitu každého žáka*
- *respektovat specifika vnějších podmínek (čas, pracovní prostředí, vybavenost pomůckami, ...);*

- *učitelovy předpoklady (jeho zkušenosti, vědomosti, dovednosti, pedagogická tvořivost a osobnost učitele)*“ (Švec, Šimoník, Filová, 2003, s. 44).

3.4.1. Tradiční výukové metody

Výukovou metodu charakterizujeme jako „*postup, způsob, cestu vyučování*“. Jedná se především o činnost učitele, která mu pomáhá k tomu, aby žák dosáhl určitých vzdělávacích cílů (Průcha, Walterová, Mareš, 2009, s. 355). Skalková (2007) uvádí, že vyučovací/výukovou metodu lze chápat jako „*způsoby záměrného uspořádání činnosti učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“ (Skalková, 2007, s. 181)

Výukové metody se vyvíjely po dlouhá léta. Vycházely především z historických a společenských podmínek daného období. Měnily se v závislosti na charakteru školy, který byl dán historickým obdobím. V současnosti má učitele nepřeberné možnosti ve výběru metod výuku, které v průběhu svého vyučování využije.

Vzhledem k tomu, že je třída v malotřídní škole složena z několika oddělení, je nutno využívat různé výukové metody, jejichž klasifikace je velmi různorodá. Skalková (2007, s. 184-185) uvádí Maňákovu klasifikaci (1995):

A. *Metody z hlediska pramene poznávání a typu poznatků – aspekt didaktický*

- I. *Metody slovní*
 - a. *Monologické metody (vysvětlování, výklad, přednáška)*
 - b. *Dialogické metody (rozhovor, dialog, diskuze)*
 - c. *Metody písemných prací (písemná cvičení, kompozice)*
 - d. *Metody práce s učebnicí, knihou, textovým materiálem*
- II. *Metody názorně demonstrační*
 - a. *Pozorování předmětů a jevů*
 - b. *Předvádění (předmětů, pokusů, činností)*
 - c. *Demonstrace statických obrazů*
 - d. *Projekce statická a dynamická*
- III. *Metody praktické*
 - a. *Nácvik pohybových a pracovních dovedností*
 - b. *Laboratorní činnosti žáků*
 - c. *Pracovní činnosti (v dílnách, na pozemku)*
 - d. *Grafické a výtvarné činnosti*

B. Metody z hlediska aktivity a samostatnosti žáků – aspekt psychologický

- I. *Metody sdělovací*
- II. *Metody samostatné práce žáků*
- III. *Metody badatelské, výzkumné, problémové*

C. Charakteristika metod z hlediska myšlenkových operací – aspekt logický

- I. *Postup srovnávací*
- II. *Postup induktivní*
- III. *Postup deduktivní*
- IV. *Postup analyticko-syntetický*

D. Varianty metod z hlediska fází výchovně vzdělávacího procesu – aspekt procesuální

- I. *Metody motivační*
- II. *Metody expoziční*
- III. *Metody fixační*
- IV. *Metody diagnostické*
- V. *Metody aplikační*

E. Varianty metod z hlediska výukových forem a prostředků – aspekt organizační

- I. *Kombinace metod s vyučovacími formami*
- II. *Kombinace metod s vyučovacími pomůckami*

F. Aktivizující metody – aspekt interaktivní

- I. *Diskuzní metody*
- II. *Situační metody*
- III. *Inscenační metody*
- IV. *Didaktické hry*
- V. *Specifické metody*

Výukové metody jsou součástí celého komplexu činitelů vyučování, které výuku značně ovlivňují. Základní didaktický trojúhelník tvoří vzájemná interakce mezi učitelem, žákem a obsahem výuky, ke kterému se dále připojuje vliv tzv. didaktických prostředků, jejichž součástí jsou mimo jiné i zmiňované výukové metody (Zormanová, 2012).

V průběhu vyučování lze výukové metody různě kombinovat, mohou se jakkoli měnit a střídát. Kdyby ke střídání nedocházelo a učitel praktikoval pouze jednu vybranou metodu, nelze tak dosáhnout dobrých výsledků ve vzdělávání žáků. Proto je

důležitá předchozí příprava učitele, aby dobře promyslel využití správných metod, které vycházejí z cíle výuky, charakteru jejího obsahu, znalostí žáků, schopností učitele a aktuální situace (Skalková, 2007).

3.4.2. Inovativní výukové metody

Inovativní neboli alternativní metody se využívají především v alternativním vzdělávání. Jak uvádí Průcha (2001) „*malotřídní školy, resp. vyučování ve věkově smíšených třídách, je důležitou pedagogickou alternativou*“. Upozorňuje na to, že inovací může být i zavádění toho, co už dříve v historii existovalo (Průcha, 2004, s. 51).

Využívání inovativních metod ve výchovně-vzdělávacím procesu je na přípravu náročnější než výuka prostřednictvím klasických vyučovacích metod. Náročná proto, že žák musí být na tento styl výuky postupně připraven, protože se při takové výuce stává aktivním činitelem výchovně-vzdělávacího procesu. Žák se učí na základě vlastního samostatného zjišťování, vyhledávání a zpracování poznatků a informací, učí se spolupracovat a komunikovat s ostatními žáky (rozvíjí tak týmovou spolupráci) a rozvíjí své organizační schopnosti. Navíc je nutné zajistit potřebné materiální prostředky (Zormanová, 2012).

Zormanová (2012) zařadila mezi inovativní/alternativní metody tyto:

- *Aktivizující výukové metody*
 - *Diskusní metody*
 - *Heuristické metody, řešení problémů*
 - *Situační metody*
 - *Inscenační metody*
 - *Didaktické hry (interakční, simulační, scénické didaktické hry)*
- *Individualizovaná forma výuky*
- *Samostatná práce žáků*
- *Diferencované vyučování*
- *Skupinová výuka (kooperativní výuka)*
- *Projektová výuka*
- *Týmové vyučování*
- *Výuka dramatem*
- *Metody kritického myšlení*

Jak jsme již zmínili, v průběhu výuky na malotřídní škole učitel využívá střídání přímé výuky a samostatné práce žáků. Velmi častou a oblíbenou metodou, kterou je toto střídání doplněno je metoda skupinové práce žáků.

Skupinová práce je charakteristická vytvářením menších seskupení žáků, ve kterých se žáci společně snaží vyřešit náročnější úkol. Musí však vzájemně spolupracovat, musí si umět zorganizovat práci a rozdělit úkoly, vzájemně spolu komunikovat a sdílet své názory a postoje. Učí se tedy obhájit svůj názor, přijmout názor druhého. V neposlední řadě je důležitá vzájemná pomoc při řešení zadaných náročných úkolů a odpovědnost všech členů skupiny za výsledek jejich práce. Učitel jim je při této práci nápomocen (Maňák, Švec, 2003, s. 138; Zormanová, 2012).

Se skupinovou výukou bývá často spojována výuka kooperativní. Při kooperativní výuce dochází stejně jako u skupinové výuky k vzájemné spolupráci žáků při řešení složitého úkolu, nicméně zahrnuje i spolupráci celé třídy s učitelem. Charakteristickým rysem takové výuky je, že *„výsledky jedince jsou podporovány činností celé třídy a celá skupina má prospěch z činností jednotlivce, neboť úspěch každého člena skupiny závisí na úspěchu všech členů dané skupiny“* (Zormanová, 2012, s. 93).

Kooperativní výuka vyžaduje velmi pečlivou přípravu učitele. Lze tuto přípravu rozdělit do tří fází, a sice na fázi přípravnou (promyšlení klíčových okolností podmiňujících výuku), realizační a prezentační (prezentace výsledků skupin). Při samotné realizaci kooperativní výuky je důležitá předem promyšlená úloha učitele, která zahrnuje:

- *„motivaci žáků;*
- *organizaci vytváření skupin, popř. usměrňování samostatného vytváření skupin;*
- *zadání jasných úkolů a instrukcí k jejich řešení*
- *pozorování samostatné skupinové práce žáků, příp. metodickou pomoc učitele;*
- *podporu spolupráce žáků ve skupinách;*
- *učitelovu výzvu k sebehodnocení žáků a hodnocení skupinové práce;*
- *výzvu žáků k prezentování jejich výsledků“* (Maňák, Švec, 2003, s. 140-143).

Za nejdůležitější aspekty kooperativní výuky jsou považovány aspekty sociální. V první řadě je hlavním cílem naučit žáky ve výuce spolu vzájemně spolupracovat a respektovat se. Taková výuka se neodvíjí od samotného charakteru úlohy, kterou mají žáci zadanou k řešení, nýbrž je stěžejní úroveň jejich dovednosti spolupracovat. Takové dovednosti pak můžeme považovat za nejdůležitější pro výuku v malotřídní škole (Polzová, 2017).

PRAKTICKÁ ČÁST

4. Metodologie výzkumu

Ve výzkumném šetření naší diplomové práce se zabýváme vzděláváním žáka v prostředí malotřídní školy. Vzdělávání žáků v malotřídních školách je pro učitele velmi náročnou záležitostí. Nicméně v případě, že se v takové škole vzdělávají i žáci se specifickými vzdělávacími potřebami, se tato náročnost stupňuje. Následující podkapitoly uvádějí cíle výzkumu a také výzkumné otázky, popis výzkumného souboru a jednotlivých výzkumných metod, kterých jsme využili ke sběru dat. Mezi tyto metody jsme zařadili metodu hloubkového rozhovoru, zúčastněného pozorování a sociometrie.

4.1. Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem našeho výzkumného šetření bylo přiblížit situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole.

Za **dílčí cíle** jsme si označili:

- identifikace náročnosti přípravy a vedení vyučovací jednotky z pohledu učitele a asistenta pedagoga;
- identifikace práce žáků a jejich vztahů ve třídě o sloučených ročnících spolu s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

K naplnění takto stanovených cílů jsme zvolili využití celkem tří výzkumných metod, a to hloubkového rozhovoru, zúčastněného pozorování a následně k prozkoumání vztahů i sociometrické metody. Ty byly praktikovány formou dvou testů.

Stěžejní pro získání výsledků bylo stanovení si výzkumných otázek, které jsou základem výzkumného šetření. Pomocí správně stanovených výzkumných otázek lze získat výsledky, které budou v souladu s cílem výzkumné části diplomové práce. Je tedy nutná přesnost formulace výzkumných otázek (Švaříček, Šedřová, 2014).

Výzkumné otázky k dosažení cíle výzkumu:

- Do jaké míry je náročná pro učitele v malotřídní škole příprava na výuku, v níž vzdělává současně více ročníků a žáka/y se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jak náročná je příprava na vyučování pro asistenty pedagoga a jak významnou roli zaujímají ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na malotřídní škole?
- Jak vnímá třídní kolektiv žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole?

Pro dosažení odpovědi na výzkumné otázky je nutné využít výzkumné metody. Jak jsme již zmiňovali výše, v naší práci využijeme kombinaci tří metod, které blíže specifikujeme v následující podkapitole.

4.2. Metody výzkumu

Využití výzkumných metod nám umožní získat potřebná data pro zodpovězení našich výzkumných otázek, což nás následně dovede ke splnění stanovených cílů naší práce. „*Metody sběru dat jsou specifické postupy poznávání určitých jevů, které badatel užívá s cílem rozkrýt a reprezentovat to, jak lidé interpretují a vytvářejí sociální realitu*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 142).

4.2.1. Hlubkové rozhovory

Jedná se o metodu sběru dat, která je v kvalitativním výzkumu využívána nejčastěji. Pomocí rozhovoru zkoumáme účastníky určitého prostředí, v našem případě se jedná o pedagogické pracovníky malotřídní školy, „*s cílem získat stejné pochopení jednání událostí jakým disponují členové dané skupiny*“ (Švaříček, Šedřová, 2014, s. 159).

V našem výzkumném šetření jsme využili polostrukturovaného rozhovoru s pedagogy konkrétní školy resp. s učitelkami a asistentkami. Tento typ rozhovoru je charakteristický tím, že má předem připraven soubor témat či otázek, není přesně stanoveno pořadí otázek a výzkumník má tedy možnost pozměňovat formulace otázek, nicméně musí být všechny otázky položeny (Reichel, 2009).

Rozhovor se skládal celkem ze tří částí – úvodní, hlavní a závěrečné (Švaříček, Šedřová, 2014). V úvodní části jsme účastníkům, resp. účastnicím rozhovoru představili náš výzkum, jaký je jeho cíl. Obeznámili jsme je se zachováním jejich anonymity

(nezveřejňujeme jména učitelek ani asistentek pedagoga). Vzhledem k tomu, že byl rozhovor nahrávat, bylo nutno zajistit písemný souhlas jak s nahráváním, tak s prezentováním jejich výpovědí, proto jsme si vyžádali podpis, kterým účastnice stvrdily svůj souhlas s prezentováním výsledků a dalších potřebných náležitostí pro konání a prezentování rozhovoru.

V následující části došlo k samotnému pokládání otázek. Celkem jsme položili patnáct otázek, které jsou zaměřeny na určité specifické oblasti, ze kterých jsme následně pomocí kódování výsledky zaznamenali. Nutno je však dodat, že se některé otázky v určitých oblastech mírně odlišovaly vzhledem k odlišnosti náplně práce učitele a asistenta pedagoga. Pro náš rozhovor jsme si zvolili následující tematické oblasti rozhovoru:

- jaká je příprava na vyučování žáků v malotřídní škole společně s žáky se SVP;
- náročnost vzdělávání v malotřídní škole;
- spolupráce pedagogických pracovníků a spolužáků ve třídě malotřídní školy;
- jaké je klima ve třídě, kterou navštěvuje/í žák/ci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Po provedení rozhovorů s jednotlivými pedagogickými pracovníky jsme provedli doslovný záznam rozhovoru, který jsme dále zpracovali a roztřídili do určitých skupin, a následně jsme využili metody zvané kódování, kdy jsme získaná data roztřídili do konkrétních kategorií (Reichel, 2009).

Rozhovory probíhaly v průběhu měsíce května 2021, stejně jako sociometrické šetření a pozorování. Rozhovorů se účastnily celkem tři učitelky malotřídní školy a jejich tři asistentky pedagoga. Vzhledem k zachování anonymity, jsou pedagogičtí pracovníci označeni následovně:

- Učitelka 1 – 35 let praxe ve školství (ve třídě s Asistentkou 1), současně ředitelka školy
- Učitelka 2 – 2 roky praxe ve školství (ve třídě s Asistentkou 2)
- Učitelka 3 – 15 let praxe ve školství (ve třídě s Asistentkou 3)
- Asistentka 1 – 10 let praxe ve školství

- Asistentka 2 – 2 roky praxe ve školství
- Asistentka 3 – 2 roky praxe ve školství

4.2.2. Zúčastněné pozorování

Jedná se o jednu z nejtěžší výzkumných metod. Existuje hned několik variant pozorování. Pro naše výzkumné šetření jsme si vybrali právě zúčastněné pozorování. Jde především o dlouhodobé pozorování, kdy výzkumník sleduje průběh různých aktivit a činností přímo v terénu, a snaží se tak zachytit sociální proces, ale také ho následně prezentovat čtenářům (Švaříček, Šed'ová, 2014).

Před tím než jsme začali realizovat zúčastněné pozorování, bylo nutné stanovit si konkrétní témata, na která jsme se chtěli zaměřit v průběhu pozorování. Vybereme tedy takové oblasti, které budeme pozorovat. Tato předem stanovená témata se však v průběhu pozorování proměňují a můžeme se pak lépe zaměřit na klíčové jevy pozorování (Švaříček, Šed'ová, 2014). Jevy, které jsme při pozorování zachytili, jsme si zapsali formou tzv. terénních poznámek, díky kterým jsme byli schopni zapsat přesný popis konkrétního jevu či situace.

Pro naši práci jsme si zvolili následující témata pozorování:

- práce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve vyučovací hodině (schopnost koncentrace a výkonnosti žáků);
- interakce mezi žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelem;
- vzájemná interakce a vztahy mezi žáky celé třídy;
- chování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- motivace a hodnocení všech žáků učitelem.

Naše pozorování probíhalo v průběhu měsíce května 2021 ve třídě, kterou navštěvují žáci 4. a 5. ročníku základní školy, celkem 15 žáků. Jedná se jak o žáky intaktní, tak i o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří dochází do třídy Učitelky 3, kde plní funkci asistenta pedagoga Asistentka 3. Opět pro zachování anonymity všech žáků, volíme jejich jiné pojmenování.

4. ročník (celkem 10 žáků)	Alžběta	-
	Andrea	-

	Dominik	SPU – dyslexie, dysgrafie
	Josef	-
	Kateřina	-
	Matouš	-
	Pavel	LMP
	Robert	-
	Stela	LMP
	Vít	PAS
5. ročník (celkem 5 žáků)	Dorota	-
	Oliver	-
	Sofie	SPU – dyslexie, dysgrafie
	Tamara	-
	Václav	-

Tabulka č. 3: Seznam žáků 4. a 5. ročníku ZŠ, vlastní tvorba

Spojení metody pozorování a rozhovoru jsme zvolili proto, že jejich kombinace nám umožní vytvořit si komplexní pohled na danou situaci (Švaříček, Šedřová, 2014).

4.2.3. Sociometrie

Sociometrie zahrnuje mnoho různých technik a metod, které slouží k měření sociální vztahů v malých sociálních skupinách. Průcha (1995) uvádí, že „*sociometrická metoda a její techniky jsou velmi užitečným nástrojem pro získání některých druhů informací o edukačních procesech*“ (Průcha, 1995, s. 61). Dále rovněž konstatuje, že vztahy v malých sociálních skupinách jako je rodina, školní třída ad. mohou mít značný vliv nejen na průběh edukačního procesu, ale i na jeho výsledky (Průcha, 1995).

Pomocí sociometrické metody můžeme v pedagogickém výzkumu měřit:

- „*intenzitu mezilidských vztahů;*
- *postavení jedince ve skupině;*
- *stupeň soudržnosti a integrace či naopak napětí, soutěživost apod.*“ (Průcha, 1995, s. 62).

Pro potřeby našeho výzkumného šetření jsme zvolili využití dvou sociometrických metod. Tou první byla realizace sociometrické hry zvané ***Strom s postavami***. V této sociometrické hře se nachází několik postav, z nichž každá

znázorňuje typ charakteru člověka. Žáci dostali hned několik pokynů jak postupovat. Nejprve měli znázornit sebe, především to, jak se sami cítí ve své třídě. Následující pokyn spočíval v zaznačení všech spolužáků do daného stromu s postavami podle toho, která postava je pro každého spolužáka nejvíce charakteristická. Následující tabulka zobrazuje popis charakteristik jednotlivých postav vyskytujících se na stromě:

CHARAKTERISTIKA POSTAV		
1. skupina – vůdci, oblíbený jedinec	1	hvězda třídy, má výsadní postavení ve skupině a hlavní slovo
	2	třídní pohodář
	6	vůdce, který je otevřen pro komunikaci s jedinci níže v hierarchii
2. skupina - kamarádi	7, 8, 9	trojice kamarádů
	10, 11	dvojice kamarádů
3. skupina – útočník a oběť	4	útočník
	5	oběť, které je ubližováno, není přijata skupinou
4. skupina - samotáři	3	ustrašený, bojácný
	12	mrzout, nemá dobrou náladu
	15	spokojený, veselý
	16	podceňující se, neschopný zabrat
	19	vzhlížející ke hvězdám třídy, spokojený se svým postavením, popř. líný udělat něco pro lepší pozici
	20	škodolibý, zlobivý
5. skupina - snaživci	13	jdoucí za svým cílem
	14	trošku ustrašený
	17	pomáhající
	18	jdoucí za svým cílem

Tabulka č. 4: Charakteristika postav sociometrické hry Strom s postavami

(Zdroj: Křížová, 2008. Diplomová práce. Masaryková univerzita, Brno [online]. [cit. 2021-06-06]. Dostupné z: https://is.muni.cz/th/105550/pdf_m/)

Aby vyhodnocení vztahů ve třídě bylo více objektivní, zařadili jsme do našeho výzkumu druhou sociometrickou metodu, která má formu dotazníku, jedná se o **Dotazník – B3**. Dotazník byl vytvořen roku 1997 Richardem Braunem a obsahuje celkem 6 otázek, pomocí kterých lze zjistit, jaké jsou vztahy mezi žáky ve třídě (je možno použít tuto metodu i v jiných než třídních kolektivech), jakým způsobem vnímá každý žák sám sebe v kolektivu třídy, jak se v ní cítí a jaké postavení má ve třídě každý z žáků. První, druhá a šestá otázka se vyhodnocuje pomocí získaných kladných a záporných zisků. Body jsou přesně dány – v první a druhé otázce se boduje dle umístění žáků na třech místech. Znamená to, že koho žák přiřadí na první místo, získává 3 body, druhý žák 2 body a třetí žák 1 bod. V otázce šesté získávají žáci uvedení u kladné vlastnosti 1 plusový bod, u záporné vlastnosti 1 minusový bod. Třetí otázka určuje vlastní sebevnímání v kolektivu třídy. Zde jsme získali procentuální zastoupení jednotlivých možností. Stejně tomu je i u otázky čtvrté. V páté otázce jsme pomocí škály získali výsledek, který udává, jaké pocity ve třídě u žáků převládají. (Braun, Richard. *Dotazník B-3 a B-4 představení metody a vyhodnocování* [online] [cit. 2021-04-06]. Dostupné z: <https://docplayer.cz/5147656-Dotazniky-b-3-a-b-4-predstaveni-metody-a-vyhodnocovani.html>)

4.3. Etické otázky výzkumu

Na etické otázky výzkumu je v posledních letech kladen velký důraz. Jedná se jak o etiku zveřejňování výsledků, tak o zachování etických pravidel i v průběhu samotného výzkumného šetření. S těmito etickými pravidly by se měl seznámit každý výzkumník před započítím výzkumného šetření (Skutil a kol., 2011 in Maněnová, 2012).

Maněnová (2012) uvádí jako Průchovo rozdělení etiky na několik zásadních částí a to:

- **etické principy při přípravě výzkumu** – týká se především zachování anonymity účastníků výzkumu a jejich dobrovolnost na participaci ve výzkumu;
- **etické principy při realizaci výzkumu;**
- **etické principy ve fázi publikování výzkumu** – týká se především plagiátorství, upravení získaných dat aby korespondovala se zvolenými cíli výzkumu (Maněnová, 2012).

Nutno je zachovat jistou míru důvěrnosti ve smyslu anonymity účastníků výzkumu. To spočívá především v uvádění takových dat, které nedovedou čtenáře k identifikování konkrétní osoby účastníka výzkumného šetření (Švaříček, Šed'ová, 2014). V našem výzkumu tedy neuvádíme skutečná jména osob, které se výzkumu účastnily. Neuvádíme konkrétní název školy, učitele a asistenty pedagoga označujeme pomocí písmen a číslic a jména žáků jsou smyšlená.

Dalším důležitým bodem etických otázek výzkumného šetření je pořízení tzv. informovaného (či poučeného) souhlasu (Švaříček, Šed'ová, 2014). Takový informovaný souhlas musí být zdokumentován. Je nutno získat písemný souhlas od všech osob, které se účastní výzkumu. V případě, že se jedná o osobu nezletilou, podepisuje za ni souhlas zákonný zástupce nebo též jiná za něj odpovědná osoba (Reichel, 2009). Informovaný souhlas, který jsme předložili a požádali o jeho podepsání, je k nahlédnutí v příloze. Stejně tak jsme požádali i o informovaný souhlas rodiče žáků, se kterými probíhal výzkum. Je rovněž k nahlédnutí v přílohách naší diplomové práce.

4.4. Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumné šetření probíhá na malotřídní základní škole na vesnici. Danou školu navštěvují žáci intaktní i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci individuální integrace. Na základní škole jsou vyučováni pouze žáci 1. stupně. Jejich počet je celkem 35 žáků. Škola je rozdělena do třech tříd – 1. třídu navštěvují žáci 1. ročníku (celkem 9), 2. třídu tvoří žáci 2. a 3. ročníku (celkem 11) a do 3. třídy dochází žáci 4. a 5. ročníku (celkem 15 žáků), v níž byl prováděn náš výzkum. Pedagogický sbor tvoří celkem 7 pedagogických pracovníků – 3 třídní učitelky, 3 asistentky pedagoga, 1 vychovatelka ve školní družině.

Tuto školu jsme si do našeho výzkumu zvolili, protože má bohaté zkušenosti s individuální integrací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Ke vzdělávání sem dochází hned několik žáků s různými typy postižení. Jedná se o žáky s diagnostikovanou lehkým mentálním postižením (celkem 4 žáci na celé škole), dále žáci s autismem, žáci se specifickými poruchami učení (dyslexie, dysgrafie), žák s narušenou komunikační schopností (vývojová dysfázie), žák s diabetes a žák mimořádně nadaný. Pro náš výzkum jsme záměrně zvolili třídu, ve které se vzdělává 4. a 5. ročník a to z toho důvodu, že tuto třídu navštěvují dva žáci s lehkým mentálním

postižením, jeden žák s poruchou autistického spektra a dva žáci s dyslexií. Asistent pedagoga je nápomocen především žáku s poruchou autistického spektra a jednomu z žáků s lehkým mentálním postižením.

5. Interpretace získaných dat

V následující kapitole uvádíme data, která jsme získaly na základě využití metody rozhovoru, dále informace získané při samotném pozorování konkrétní třídy a výsledky sociometrického šetření provedeného v jedné z tříd malotřídní školy.

5.1. Hlubkové rozhovory

Informace, které jsme získali z rozhovorů se třemi učitelkami a třemi asistentkami pedagoga jsme pomocí kódování rozdělili celkem do čtyř kategorií, kterými jsou:

- náročnost přípravy na vyučování;
- vzájemná spolupráce učitele a asistenta pedagoga;
- žák se speciálními vzdělávacími potřebami;
- výuka a její náročnost.

Na samotný úvod si dovolíme nejprve uvést pohledy paní učitelek a asistentek pedagoga na inkluzivní vzdělávání. Tyto názory uvádíme proto, že se stále můžeme setkat s názory, kdy lidé ať to z řad učitelů či rodičů nejsou jejími zastánci. Nám se podařilo na této konkrétní škole, kde jsme prováděli výzkum, nalézt kolektiv, který kompletně za inkluzivním vzděláváním stojí a podporuje ho. Jak tedy vnímají naše respondentky inkluzivní vzdělávání?

Učitelka 1: „*Jako realitu školství. Vždy byli ve třídě žáci s různými schopnostmi, možnostmi, dovednostmi a předpoklady. Důležité je uvědomění pedagoga, že každý žák má právo na svou cestu, má jiné v uvozovkách vybavení a měl by dojít k cíli, který je schopný dosáhnout. A není možné znepříjemnit (naznačuje uvozovky) žáku vzdělávání od prvních roků ve škole.*“

Učitelka 2: „*Jako správnou cestu, kterou bychom se měli ubírat. Jde o jakési nastavení společnosti k vnímání jinakosti druhých a jejich přijetí mezi sebe. Záporny vidím v náročnosti výuky a systému.*“

Učitelka 3: „*Rovnost mezi dětmi.*“

Asistentka 1: „*Inkluzi říkám ano, protože s ní mám dobré zkušenosti, musí to ale být ucelený koncept.*“

Asistentka 2: „*Vzdělávání žáků s postižením v běžné škole. Myslím si, že mnoho dětí by trpělo, kdyby museli navštěvovat automaticky speciální školu a nemohli se vzdělávat ve škole běžné. Za mě je to dobrá cesta.*“

Asistentka 3: „*Inkluze. Prostě začlenění žáků s postižením do běžné školy. Z mé pozice asistentky říkám inkluzi jednoznačně ano. Je to dobrá cesta k tomu, abychom se učili respektovat druhé, i když jsou od nás více či méně odlišní.*“

5.1.1. Náročnost přípravy na vyučování

Všech učitelek jsme se zeptali, do jak velké míry je pro ně náročná příprava na vyučování, které připravují pro spojené ročníky a zároveň i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Všechny se shodují na faktu, že příprava je skutečně náročnou záležitostí učitele.

Učitelka 1: „*Je, určitě ano. Ani dlouholetá praxe není všechno. (říká s úsměvem) Základ je promyšlení, kam směřuji, čeho chci v daném úseku hodiny, týdne, měsíce dojít a bez jakých dovedností se žák nemůže posunout dál.*“

Učitelka 2: „*Ano, velmi. Jsem začínající pedagog, učím druhým rokem... Nejvíce času mi zabírá samotná příprava na výuku. Bez dobré přípravy a plánu by práce se dvěma ročníky nebyla efektivní a produktivní... Velkou část mé přípravy zabere taky příprava pomůcek, jejich vyhledávání a vyrábění. A to vše pro dva ročníky.*“

Učitelka 3: „*Ano, a to právě z důvodu rozmanitosti. Děti nepracují vždy se stejnými výukovými materiály a pomůckami, které je třeba připravit.*“

Paní učitelky rovněž uvedly i příklady toho, co je podle nich při přípravě na výuku v malotřídní škole nejdůležitější – promyšlení metod a forem práce.

Učitelka 1: „*... Není tak důležité, jestli zvládnou tolik a tolik stran v učebnicích a v pracovních sešitech, ale co tím sleduji, jakou formu a metodu práce zvolím. Jak uplatním, co nejvíce mezipředmětové vztahy, souvislosti, jak navážu na již získané poznatky, které rozšiřuji. Taky je důležitá správná reakce, když se třeba hodina vyvíjí jinak, než jsem si naplánovala. ... Vše se totiž napláňovat nedá.*“

Učitelka 2: „*... Jde o propojení společné práce, zábavných aktivit, výkladu látky, samostatného procvičení, kontroly a pomoci.*“

Aby paní učitelky zvládly vyučovat současně dva ročníky společně s žáky se SVP, je nutné, aby získaly i nějaké metodické materiály pro svou praxi nebo též rady od zkušenějších pedagogů s dlouholetou praxí. Chtěli jsme tedy zjistit, co konkrétně jim tedy při jejich praxi bylo nápomocí. Zmínily především školení a kurzy a pomoc od jiných kolegů pedagogů.

Učitelka 1: *„Před mnoha lety se tolik o žácích se SVP nevědělo. Hodně mě pomohla literatura, semináře, dlouhodobé kurzy a také zkušenosti jiných pedagogů.“*

Učitelka 2: *„Ano, především od vedení a kolegů ze školy. Dále i pedagogicko-psychologické poradny a speciální centra. V tomto případě jde ale spíš o obecné doporučení a rady.“*

Učitelka 3: *„Ano, dostalo se mi metodické podpory v podobě různých typů školení a nějakých odborných kurzů a také podpory ředitelky školy, která je zkušenou speciální pedagožkou s dlouholetou praxí.“*

Na stejné otázky jsme se ptali i paní asistentek. Jejich náročnost přípravy se především odvíjí od toho, co po nich požaduje především paní učitelka v konkrétní třídě. Dvě z uvedených asistentek pedagoga se řídí především tím, co jim učitelka zadá. Na náročnost jejich přípravy tedy odpověděly následovně.

Asistentka 2: *„Pro mě není náročná. Něco připravuji svému žákovi, kterému dělám asistentku, sama, ale hlavně plníme úkoly, které má připravené paní učitelka. Já chystám hlavně úkoly, které jsou nějak logicky zaměřené, to mého žáka moc baví. Hlavně ho musím pořád zaměstnávat, aby se nenudil. (dodává se smíchem)“*

Asistentka 3: *„Pro mě víceméně náročná není. Vždy děláme s mými žáky to, co jim učitelka zadá. My se vždy před hodinou domlouváme, co budou dělat.“*

Jedna z asistentek popisuje své zkušenosti s připravováním se do vyučování odlišně.

Asistentka 1: *„Moje příprava na výuku je každodenní, snažím se, aby byla systematická. Výuku připravuji pro dva žáky, nemůžu ale říct, že by pokaždé byla náročná, záleží především na typu učiva. Jsou věci, které mohu připravit dohromady*

nebo věci, které je potřeba připravovat pro každého zvlášť. Každý musí mít odlišnou náročnost svých úkolů. Výuka hlavně musí být promyšlená a zábavná.“

Naše respondentky z řad asistentek pedagoga uvedly jako největší pomoc při výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami především pomoc od pedagogů na dané škole, kteří jim předávají své drahocenné zkušenosti.

Asistentka 1: *„Bez výhrad ano, tím, že většinu svého působení pracuji s paní ředitelkou ve třídě, která je profesionál ve vzdělávání na ZŠ, která mi byla vždy nápomocná radou, pomůckami a dala mi taktéž volnou ruku, abych do této práce dala kus sebe.*“

Asistentka 2: *„Ano, hlavně ze strany učitelky a ředitelky školy.*“

Asistentka 3: *„Ano, nejvíce mi pomohla paní ředitelka a paní učitelka v naší třídě. Tak jsem si něco nastudovala i z literatury a internetu, abych byla v obraze.*“

5.1.2. Vzájemná spolupráce učitele a asistenta pedagoga

Aby výuka všech žáků mohla správně fungovat, je důležité, aby byla ve škole, konkrétně ve třídě, zajištěna dobrá atmosféra, jak mezi žáky, tak i mezi pedagogickým sborem. Vzájemné dobré vztahy mezi asistentem a pedagogem jsou stěžejním bodem pro kvalitu vzdělávání žáků, ať už na škole běžného typu, tak na škole malotřídní. Proto jsme se všech paní učitelek, jakým způsobem vnímají u sebe ve třídě asistenta pedagoga, a co je na jejich vztahu nejdůležitější. Všechny hodnotí přítomnost asistenta pedagoga ve třídě velmi pozitivně.

Učitelka 1: *„Jako naprostou součást společného týmu ve třídě. Dar pro pedagoga i žáka.*“

Učitelka 1: *„Zcela zásadní je vzájemná komunikace, naladění na stejnou notu. Pedagog musí vnímat asistenta jako obrovskou pomoc. O vytvoření pohody se musí začít starat pedagog, protože ten byl ve své třídě jako domácí (naznačuje uvozovky). Ale asistent přestává být návštěvou (opět naznačuje uvozovky), ale pro dobro všech, musí být součástí rodiny. Tento vztah by měl fungovat skutečně jako v rodině, kdy přichází její nový člen. Vytvoření vztahu samozřejmě trvá nějakou dobu, ale oběma musí jít o stejný cíl vzájemné pomoci. Špatně fungující vztah se velmi rychle projeví a žák se SVP jej velmi rychle začne vnímat. A samozřejmě také ostatní žáci ve třídě.*“

Učitelka 2: „Jednoznačně pozitivně. Je to pro žáka, pedagoga i ostatní žáky pomoc.“

Učitelka 2: „Vzájemná důvěra a respekt. Nezasahovat do svých kompetencí, mít mantinely. Být naklonění k věcným a vzájemným připomínkám, nápadům, podnětům, které by zefektivnily výuku. Měli by být vstřícní a upřímní, nebrat věci osobně a útočně. Měla by z obou vyzařovat pozitivní energie a dobrá nálada. Své osobní konflikty, rozdílné názory apod. by se neměly zrcadlit do výuky. To znamená, aby oba byli profesionální“

Učitelka 3: „To že je asistentka u mě ve třídě, hodnotím pozitivně. Ve všech směrech.“

Učitelka 3: „Především důvěra mezi pedagogem a asistentkou, musím být přesvědčena, že se na asistentku mohu ve všech ohledech spolehnout.“

Všechny asistentky pedagoga se shodly na tom, že ve vztahu mezi nimi a učitelkami musí být především dobrá vzájemná komunikace a důvěra.

Asistentka 1: „V takovém vztahu je hlavně důležitý společný cíl, důvěra, tolerance, vzájemné naslouchání, pochopení, nápomoc.“

Asistentka 2: „Určitě komunikace, důvěra, tolerance, cítění, to je to nejdůležitější.“

Asistentka 3: „No, já si myslím, že určitě komunikace, taky tolerance, vzájemná důvěra.“

Všechny respondentky se shodly, že jejich vzájemné vztahy na pracovišti jsou na velmi dobré úrovni. Vzájemně si sebe váží a jedna druhou hodnotí pozitivně, což je pro chod školy a vzdělávání žáků stěžejní. Respondentek jsme se tázali, jak samy hodnotí vzájemnou spolupráci. Abychom vztahy dokázali posoudit, zmiňujeme vždy učitelku a asistentku, které spolu pracují v jedné třídě.

Učitelka 1: „Spolupráci vnímám jako skvělou, úžasnou. Je mou velkou podporou a pomocí a taky obohacením mé praxe. Zkrátka životní zkušenost. Velmi si jí vážím.“

Asistentka 1: „Z vlastní zkušenosti na nejvyšší úrovni. Svým způsobem mě to obohacuje, protože naše paní ředitelka mi předává mnoho rad do vzdělávání a dává mi obrovskou důvěru a to je pro mě nejvíc. Moc si jí vážím.“

Učitelka 2: „Jednoznačně velmi dobře. Dokážeme společně dobře spolupracovat a komunikovat.“

Asistentka 2: „Spolupráce je velmi dobrá. Vztah máme dobrý, dokážeme pracovat velmi dobře.“

Učitelka 3: „Za situace, že se na asistentku mohu spolehnout, hodnotím spolupráci kladně a žákovi ku prospěchu.“

Asistentka 3: „My spolu vycházíme moc hezky. Takže spolupráce je velmi dobrá.“

5.1.3. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Dále jsme se respondentek tázali, zda vnímají nějaká specifika ve výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Ředitelka školy zmiňuje, že nedůležitější roli ve výuce takového žáka sehrává především pedagog sám.

Učitelka 1: „Největší tíhu by měl vést ve škole pedagog, on je profesionál, ne žák. Ten by neměl být za svůj handicap trestán (naznačuje uvozovky) tím, že bude cítit, že to učitel nezvládá. Velmi náročné to mají samozřejmě rodiče. Škola by jim měla být nápomocná také v oblasti poradenství, hledání odborníků, předání postupů, jak s žákem pracovat.“

Ostatní účastnice rozhovoru se shodují na faktu, že tito žáci mohou mít deficity v různých oblastech, na které je nutno brát zřetel. Každý žák je jedinečný a obecná specifika spatřují v přizpůsobení tempa žáku se SVP, využívání názorných příkladů (v maximální možné míře dbát na zásadu názornosti) a respektování individuality žáka.

Učitelka 2: „Učitel by měl mít podrobnější a pomalejší tempo výkladu nové látky, větší názornost, taky využívat různých pomůcek. Zaměřit se hodně na činnostní učení, věnovat žákovi více času a způsobů na procvičení, častěji s ním opakovat a dovysvětlovat to, čemu nerozumí. A taky pomoc asistenta pedagoga. Důležitá je ta spolupráce mezi učitelem a asistentem.“

Učitelka 3: „*Určitě přizpůsobení se charakteru a tempu výuky a to tak, aby ta výuka byla přínosná pro všechny děti ve třídě bez rozdílu.*“

Asistentka 1: „*Tak tito žáci často nemusí porozumět zadání, takže je nutné jim více dovysvětlovat. Celkově systému vzdělávání nemusí rozumět. Mají odlišné tempo, než mají žáci bez postižení, takže na to je nutno brát ohled. Dál mohou mít taky deficit v sociální oblasti, takže podporovat jeho začlenění do kolektivu.*“

Asistentka 2: „*Individuální přístup hlavně, protože ke každému žákovi je nutno přistupovat podle jeho individuálních možností.*“

Taktéž nás zajímalo, jak vnímají samy učitelky a asistentky pedagoga postavení jejich žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí třídy, kterou navštěvují. Z uvedených odpovědí lze usoudit, že se pedagogičtí pracovníci shodují na tom, že závisí především na míře postižení konkrétního žáka.

Učitelka 2: „*Myslím si, že žáci jsou ve třídě úspěšně začlenění. Žák s PAS a žák mimořádně nadaný, mají pozici oproti ostatním nejspíš nejsložitější. Ten mimořádně nadaný má sice kognitivní funkce nadprůměrné, ale právě sociální oblast, která je pro kontakt se svými vrstevníky důležitá, mírně zadržává.*“

Asistentka 1: „*Na Márovi není vidět žádný handicap, takže po sociální stránce není vůbec žádný problém. A u Magdy je velký handicap v řeči, tudíž je vidět, že vyhledává spíš mladší žáky, se kterými se jí komunikuje lépe a preferuje takové aktivity, kde není potřeba tolik komunikace. Ale obě děti jsou oblíbené, ani jeden z nich není v pozadí. Jsou jedním dílkem skládky, který do celku zapadne.*“ (jména jsou pro zachování anonymity smyšlená)

Asistentka 2: „*Tak ten můj kolektiv moc nevyžaduje. Ostatní děti si teda všímají, že je jiný a celkem ho podpichují. Je hodně poznat, že ho spolužáci moc neberou. Jim se hlavně moc líbí, když se vzteká, nikdy teda nikomu neublížil, ale je vidět, že se musí opravdu hodně ovládat, aby to vydržel a neublížil. Ale kdyby vztáhl ruku někdo na něj, tak on mu to určitě vrátí, sám od sebe ale nic takového neudělá. Když za ním přijde někdo pěkně, tak on nemá problém, ale jakmile je tam náznak nějakého posmívání nebo podřívání, tak se to v tom jeho chování projeví.*“

Učitelka 3: „*Kolektiv naší třídy není početný, děti jsou povětšinou laskavé a vstřícné. Dá se říct, že vše funguje jak má.*“

Jedna z učitelek tvrdí, že nejstěžejnější v tom, jak bude žák se SVP přijat mezi kolektiv třídy, má bezpodmínečně učitel a škola.

Učitelka 1: „*Zcela zásadní je postoj vedení školy a pedagoga k dané situaci ve třídě. Pokud žáci vnímají, že jsme každý jiný, každý umí něco jiného a že každý dobrý v jiné oblasti. To je základ úspěšného začlenění.*“

5.1.4. Výuka a její náročnost

Jak jsme již zmínili v teoretické části naší práce, učitel na malotřídní škole střídá v průběhu výuky především přímou práci s žáky a jejich samostatnou práci. Nás však zajímalo, zda využívají i jiné metody a formy práce s žáky v ročníkově spojených třídách. Respondentky uvedly řadu metod a forem práce, všechny se shodly především na využívání činnostního učení.

Učitelka 1: „*Jééé, těch je (smích). Činnostní učení, skupinová práce, provázaná témata v rámci jednotlivých předmětů, taky důraz na mezipředmětové vztahy, individuální diferenciací úkolů. Samozřejmě také samostatná práce, frontální výuka. Důležité je hlavně střídání metod a forem práce.*“

Učitelka 2: „*No.. takže.. (smích) Činnostní učení, názornost - to znamená vše, co jde ukázat, jakkoli v uvozovkách zhmotnit a učivo tím přiblížit, individuální výuka, hromadná výuka, práce ve dvojicích a skupinách, hry, zábavné aktivity. Důležité je mít dostatek pomůcek a možností, jak dané učivo různými způsoby procvičit. Taky projektové úkoly, kterými se dá zaměřit se na mezipředmětové vztahy.*“

Učitelka 3: „*Já využívám různé formy a metody práce, činnostní učení, střídám práci ve skupinkách, dvojicích, a především využívám veškeré dostupné možnosti - interaktivní tabule, tablety, počítače.*“

I když si učitel naplánuje výuku do posledního detailu, může být i takový dokonale připravený plán někdy narušen. Zajímalo nás především narušení hodiny samotnými žáky, protože v případě samostatné práce se může stát, že žáci budou více vyrušovat, nebo je naopak bude rušit přímá práce pedagoga s druhým ročníkem. Jedna

s učitelek uvádí, že je nutno mít celou výuku dobře promyšlenou, aby měl každý žák zadanou práci a k vyrušování docházelo co nejméně.

Učitelka 1: *„Někdy je situace náročná, zejména, kdy více žáků potřebuje individuální přístup v jednom okamžiku, najednou. Ale je důležité, najít, hledat, promýšlet způsoby, jakou činnost budou mít žáci, kteří jsou s úkolem, zadáním, hotovi dříve. Je zde prostor pro rozvoj jeho schopností, vzájemnou pomoc spolužákům, prostor pro jeho kreativitu.“*

Druhá paní učitelka zmiňuje rušení žáků ve vyučovací hodině ve smyslu nesoustředěnosti žáků na vlastní práci.

Učitelka 2: *„Ano, žáci se často ruší. Je potřeba je napomínat, upozorňovat na klid. Problémy vidím v soustředění žáků při samostatné práci, kdy mají pracovat na svém úkolu, ale zaposlouchají se do výkladu druhého ročníku. Setkávám se v současnosti s případem, kdy žák nedokončuje a neplní svou práci, právě z důvodu, že se soustředí na jiný ročník. Přesto, že je žák jedničkář, selhává. Rušivé situace jsou i takové, kdy se žáci, poté co jim zadám úkol, doptávají a narušují výuku druhému ročníku.“*

Učitelka 3: *„V případě vyrušování žáků je potřeba rozlišit, o jaký typ problému se jedná a podle toho reagovat. Za situace, že ve třídě je žák s asistentkou, řeším vzniklou situaci s její pomocí.“*

Dvě z učitelek navíc dodávají, že naplánování vyučovací hodiny je nejdůležitější základ pro vyučování žáků ve spojených ročnících dohromady s žáky se SVP a opět vyzdvihuje důležitost asistenta pedagoga.

Učitelka 1: *„... důležité je promyšlení hodiny po stránce metodologické a také organizační. Využíváme činnostního učení, žáci si postupně na systém malotřídního školy zvykají od 1. ročníku. Pokud jsou ve třídě žáci se SVP, je vše náročnější, výhodou je dlouholetá praxe, zkušenost a také zásadní je vzájemná spolupráce pedagogů, asistentů pedagoga, sdílení vzájemných zkušeností.“*

Učitelka 2: *„.... Češtinu učím 2. a 3. ročník současně, na hodiny matematiky k nám ještě dochází žák z 1. ročníku, který je mimořádně nadaný. Právě taková výuka musí být opravdu dobře naplánovaná a zorganizovaná. Naprosto zásadní je v takové*

kombinaci žáků pomoc asistenta pedagoga. Bez této pomoci bych nemohla zajistit kvalitní výuku jak pro žáka s podpůrným opatřením, tak i pro další 2 ročníky. “

Asistentek pedagoga jsme se rovněž ptali, jak je pro ně výuka sama náročná ve smyslu věnování se více žákům souběžně. Jedna z asistentek uvádí, že záleží především na tom, jak moc je asistent pedagoga zaangažován do samotné výuky.

Asistentka 1: „Bylo by to narušené, kdyby ten systém byl jiný. Pracujeme tak, že paní učitelka učí žáky a já pracuji s našimi žáky se SVP. Když pracuji sama s těmito žáky tak ano, bylo by to náročné soustředit pozornost na permanentní výuku těch dvou a navíc odbíhat ještě za dalším žákem, který by vyžadoval pomoc a podporu méně často než ti dva, které mám já. Kdyby se ale jednalo o výuku takovou, kdy jedeme podle učitele, a nemusím si výuku připravovat já, tak by to výuku nijak nenarušilo a dalo by se vše zvládnout. “

Jedna z asistentek tuto situaci nedokáže posoudit z toho pohledu, kdy asistent napomáhá více žákům současně, nicméně zastává názor, že stěžejní je, jaké postižení tito žáci mají.

Asistentka 2: „Mám pouze jednoho žáka, kterému pomáhám (naznačuje uvozovky), takže tam to jde snadno, ale myslím, že když má asistent na starosti více žáků, kteří mají těžší typy postižení, třeba dva nebo tři žáky se středně těžkým postižením, je to mnohem náročnější, protože každý třeba potřebuje moc v něčem jiném. Hlavně si myslím, že spíš než na pozornost, je to náročné na psychiku. Asistent musí být zkrátka vyrovnaný. “

A jedna z asistentek uvedla, že věnovat se více žákům současně pro ni není problém.

Asistentka 3: „Já mám konkrétně dva žáky, kterým pomáhám, a tam to jde všechno krásně. Sem tam stihám pomoci i jiným žákům, tak jak je potřeba. “

Co nás však zajímalo ze všeho nejvíce, byl názor každé z respondentek, zda si myslí, že vyučovat žáky intaktní a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je efektivní a kvalitní. Všechny se shodují, že výuka je jednoznačně efektivní. Jedna z učitelek dokonce vyzdvihuje hlavně funkci asistenta pedagoga, která k efektivitě napomáhá.

Učitelka 1: „*Určitě ano. I v běžném pracovním životě se budou žáci potkávat s různými kolegy, každý si musí místo a uplatnění v osobním i pracovním životě najít. Žáci se musí učit vnímat, respektovat druhé a také být respektován druhými.*“

Učitelka 3: „*Je efektivní, jestliže má žák k dispozici asistentku.*“

Asistentka 1: „*To hodně záleží na postavení pedagoga a asistenta ve třídě, pokud je tam soulad a spolupráce, tak omezení intaktních žáků nehrozí. Hodnotím však pouze z pohledu malotřídní škol, a hodně záleží i na kvalitách asistenta co dokáže zastat.*“

Asistentka 2: „*Určitě je to efektivní. Hlavně záleží na tom, jak k tomu přistupuje učitel.*“

5.2. Zúčastněné pozorování

Terénní poznámky, které jsme si zaznamenali v průběhu pozorování, jsme zpracovali pomocí kódování do následujících kategorií. Tyto kategorie dále popisujeme a uvádíme příklady situací, které se v průběhu pozorování staly.

5.2.1. Vztahy mezi žáky

Zaměřili jsme se především na pozorování vztahů mezi žáky se specifickými vzdělávacími potřebami a žáků intaktních. Vztahy mezi žáky se nejeví jako úplně ideální. Tito žáci jsou do kolektivu celé třídy přijímáni poměrně hůře. Nutno dodat, že při uvádění situací, které se v reálu staly, se dějí často. Proto zmiňujeme konkrétně ty, které jsou uvedeny v textu níže. Například situace, že se Stela zdržuje začlenění se do kolektivu, byly součástí každého dne.

Situace: *Stela zůstává o přestávce na svém místě, všechny ostatní spolužáky jen tiše sleduje. Když někdo řekne něco vtipného, pousměje se. Vždy si v klidu připraví své věci na další vyučovací hodinu a zůstává sedět, i když její spolužačky odcházejí na chodbu, kde si společně povídají. Ani jedna z nich však Stelu nezavolá za nimi. Stela sama se však nesnaží mezi ně zapojovat. Tato situace se děje opakovaně každý den.*

Situace: *Ve školní družině se Stela přáteli spíše s mladšími kamarády, konkrétně s žáčkami 3. ročníku, které se k ní i pěkně chovají. Steliny spolužačky ji ani ve školní družině příliš neregistrují.*

Vít naopak bývá ve vztahu ke spolužákům až příliš výbušný, mnohdy si bere věci příliš osobně a mnohdy není kolektivem dobře přijímán.

Situace: *Žáci si povídají v tichosti vzadu v odpočinkové místnosti školní družiny, najednou se ozývá křik. Učitelka přichází za žáky a ptá se, co se stalo. Vít v momentě povídá: „Paní učitelko, oni mě pomlouvají“. Všechny děti však paní učitelce říkají, že tomu tak není, že si mezi sebou jen povídali a Vít doběhl a začal na ně křičet. Vít nakonec přiznává, že se pouze domníval toho, že ho ostatní pomlouvají. Nakonec se spolužákům omluvil.*

Situace: *Při hře živé pexeso, kdy Dominik vybral správnou dvojici, kterou byl Vít a Andrea, přicházejí oba žáci za Dominikem před tabuli. Vít se postavil za Dominika, ale Andrea se postavila od Víta o velký kus dál. Když přicházeli další žáci, stoupali si rovněž dál od Víta.*

V některých situacích však dokáže být Vít i vlídný a kamarádský, především ke svým největším kamarádům a oni naopak k němu.

Situace: *V hodině českého jazyka probíhá opakování slovních druhů. V minulém školním roce se žáci učili o slovních druzích básničku, Josef si ji pamatoval a celou ji odrecitoval. Po dokončení recitace mu bez jakéhokoli otálení nebo vybidnutí učitelkou zatleskali se slovy „dobře Joži!“. Vít zavolal na paní učitelku, že za takový výkon si zaslouží jedničku do žákovské knížky.*

Situace: *Žáci jsou rozděleni do dvojic, pracuje celá třída. Vít je ve dvojici společně s Josefem. Mají odpovídat na otázky, které navazovaly na přečtený text (tedy práce s textem). Chlapcům se podařilo zodpovědět všechny otázky správně. Při zapisování svých odpovědí, spolu pěkně komunikovali, radili se. Při závěrečné kontrole odpovědí si vždy plácli, že se jim povedlo získat za správnou odpověď bod. Josef vždy poplácal Víta po rameni.*

V některých hodinách se také stávalo, že se žáci, některým spolužákům spíše straní a nechťejí s nimi přijít do kontaktu ani s nimi spolupracovat.

Situace: *Vždy na konci každé hodiny paní učitelka vybízí žáky k sebehodnocení. Dominik dnes uznal, že mu do práce moc nechtělo, ale když se nakonec rozdělili do skupin, ve které mohl být s Robertem, který ho podporoval ve všech úkolech, tak ho práce nakonec bavila. A dokonce byli společně úspěšní. Ve skupině s nimi byla i Andrea. Když jí paní učitelka řekla, ať se přidá k Dominikovi a Robertovi, s velkým odporem si stoupla, vzala svou židli, těžce ji sunula ke spolužákům, postavila ji dál od nich a doslova skočila na židli. Ruce měla volně podél těla, nohy roztažené – vyjadřovala tak nechut' s těmito spolužáky pracovat...*

... Zlom ale nastává v situaci, kdy ji prosí oba kluci o pomoc, to se jí zalíbí a vrhá se s chutí do práce. Na konci celého úkolu se paní učitelka ptá žáků, jak byli úspěšní – Andrea vyzdvihuje Dominika se slovy, že i když mu čeština někdy nejde, tak teď teda válel.

5.2.2. Náročnost vyučování

Vyučování na malotřídní škole je pro učitele velmi náročná po všech stránkách, zejména po stránce organizační.

Situace: *Učitelka zadává práci nejprve Stele, která má procvičovat vyjmenovaná slova (ovládá pouze po B, L, M) na počítači na programu „Školákov“ (samostatná práce). Následně volá na žáky pátého ročníku, že jejich úkol je v pracovním sešitě (samostatná práce) a pro čtvrtý ročník je připravená přímá práce s učitelem na téma věta jednoduchá a souvětí. Učitelka neustále kontroluje, zda má každý žák co na práci, stále je ve střehu.*

Musí také dobře reagovat a improvizovat, když se stane nenadálá situace, která naruší hodinu.

Situace: *Žáci pátého ročníku mají zadaný samostatný úkol. Doplnění do vět, které opisují z interaktivní tabule. Žáci klidně a tiše pracují, učitelka věnuje pozornost žákům čtvrtého ročníku. Najednou dochází ke zkratu interaktivní tabule. Sofie upozorňuje na vzniklou situaci, všichni klidně sedí. Oliver se snaží učitelce pomoci vyřešit problém s interaktivní tabulí. Učitelka následně usuzuje, že pouze ztrácí čas. Proto se rozhodne zapojit celou třídu do cvičení, které dělá se čtvrtou třídou.*

Nejen paní učitelka, ale i paní asistentka má svou práci poměrně náročnou. Služby asistenta pedagoga poskytuje dvěma žákům současně a navíc ještě vypomáhá Pavlovi, který asistenta nemá, nicméně pomoc potřebuje. Musí tedy rozložit svou pozornost mezi více žáků a zároveň s každým žákem pracovat „jinak“ to znamená individuálně, protože má jiný úkol a své individuální schopnosti a dovednosti.

Situace: *Asistentka pedagoga přebíhá od Stely k Vítovi, později i přibíhá na pomoc Pavlovi. U každého žáka se zdrží tak dlouho, dokud nemá jistotu, že všechno ví, že ví, co má dělat, až potom odchází k dalšímu žákovi.*

Situace: *Žáci si mají připravit učebnici na straně 38. Vít nehnutě sedí, asistentka se ho lehce dotkne a upozorní ho, že si má připravit učebnici. Vít pomalu bere učebnici a po jedné stránce hledá konkrétní stranu, která byla zadána. Vít stále listuje a ostatní už pracují. Asistentka pedagoga ho nechává.*

O přestávce paní asistentka vyjasnila celou situaci. Víta nechala listovat z toho důvodu, že ji mnohdy jen zkouší, jaká bude její reakce a jindy se mu nechce pracovat, tak si pomalu převrací listy, ale aby ho vedla k samostatnosti, pouze ho upozorní, že by měl mít už připravenou danou stranu ad. „*Někdy je zapotřebí mít opravdu velkou trpělivost.*“ (řekla asistentka)

Především je ale nejstěžejnější komunikace a spolupráce mezi paní učitelkou a asistentkou pedagoga. Vždy se společně domlouvají, co se bude v dané hodině dělat, učitelka uvede to, s čím potřebuje od asistentky pomoci. V průběhu vyučovací hodiny spolu rovněž komunikují.

Situace: *Paní asistentka se ptá: „Paní učitelko, mám jí pomoci?“ Paní učitelka odpovídá: „Ne, nech ji, musíme vidět, jak si s tím dokáže poradit sama. Kdyby jí to dlouho nešlo, tak k ní přiskoč.“*

5.2.3. Vzájemná pomoc a podpora

Pomoc a podpora spolužáků mezi sebou se projevovala v průběhu celého měsíce pozorování nespočetněkrát. I když je vidět mezi žáky, že někteří se spolu moc nekamarádí, často se najde případ, kdy si vzájemně pomohou. Častá pomoc a podpora je nejnutnější konkrétně pro Pavla. Tomu pomáhají jak spolužáci, tak samozřejmě hlavně paní učitelka a paní asistentka.

- Situace: *Pavel si neví rady s určováním věty jednoduché a souvětí. Sedí tiše, neříká nic, jen se zmateně dívá do sešitu. Vzápětí má slzy v očích. Přichází paní učitelka. Posadí se vedle něj a ptá se ho: „Co se děje?“. A Pavel odpovídá: „Já tomu nerozumím.“, a utře si slzu z tváře. Paní učitelka ho podpoří pohlazením a vlídnými slovy: „Neboj se, ukážu ti jak na to“. Pavel kývne hlavou, maximálně se soustředí a nakonec vše zvládne.*
- Situace: *Na úvod hodiny se hraje hra – živé pexeso. Po vysvětlení pravidel odchází žáci Pavel a Dominik za dveře. Paní učitelka žákům rozdává slova (vyjmenovaná slova), vždy dvěma žákům stejná. Pavel a Dominik se pak vrací do třídy a hraje se hra. Petr je při svém výběru velmi neklidný, hraje si s prsty, šoupe nohou o zem, výraz v tváři je smutný, neví si rady. Když zvolá jméno někoho ze spolužáků, jde především o ty, které preferuje (Josefa a Matouš). Pavel vybral správnou dvojici, ve které je Josef, ten Pavlovi s výběrem pomáhá, neboť ho o to sám Pavel požádal.*
- Situace: *Pavel opět bezradně sedí a v očích má slzy. Přichází za ním paní učitelka. Pavel na ni reaguje slovy, že to nechápe. V tom okamžiku zpozoruje tuto situaci Jan a přichází se posadit za ním, aby mu s úkolem pomohl.*
- Situace: *Žáci čtvrtého ročníku, kromě Stely, mají plnit tzv. chodící diktát. Diktát je umístěn na chodbě, každý se může jít na jednoduchou větu podívat jen jednou. Po deseti minutách paní učitelka tuto aktivitu ukončuje. Všichni diktát stihli až na Víta. Ten svou nelibost vyjádřil zamračeným pohledem, načež mu Pavel říká: „Neboj, příště to bude lepší a stihneš to všechno.“*

5.2.4. Individuální přístup k žákům

Individuální přístup – je důležité jej uplatňovat v rámci výuky každého žáka, jak intaktního, tak žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. A když takový žák navštěvuje malotřídní školu, je nutno tento přístup uplatňovat mnohonásobně více.

A to nejen ve vyučování, ale i mimo výuku.

- Situace: *Paní učitelka rozdává žákům závěrečný test z českého jazyka. Test je připraven zvlášť pro žáky 4. ročníku a zvlášť pro žáky 5. ročníku. Pro Stelu je připraven test odlišný od obou ročníků. Pavel, Sofie a Dominik mají test shodný se všemi ostatními spolužáky, nemají ale ani zkrácená cvičení a to*

z toho důvodu, aby paní učitelka po distanční výuce poznala, jak na tom každý z žáků skutečně je, aby jim pak individuálně dovysvětlila to učivo, ve kterém projevili tito žáci nedostatky.

Situace: *Paní učitelka zadává žákům diktát. Žáci jsou však nejprve rozděleni. Část žáků odchází s paní asistentkou do vedlejší místnosti (tou je knihovna s lavicemi), kde jim diktát diktuje v jejich individuálním tempu a jejich diktát je zkrácen. Jedná se konkrétně o Dominika, Stelu, Víta, Sofii a Pavla. Ostatní zůstávají ve třídě a píšou diktát tak, jak jsou zvyklí.*

Paní učitelka bere v potaz i přání žáků. Jestliže chce některý z nich něco vyzkoušet, ačkoli ví, že by se mohl setkat s neúspěchem, učitelka jeho přání vždy vyhoví.

Situace: *Sofie dnes prosí paní učitelku, že by chtěla zkusit psát diktát společně s ostatními žáky třídy. Stela tedy zůstává psát diktát ve třídě. Tempo diktování stíhá bez problémů a výsledná známka je chvalitebná. Paní učitelka ji chválí. V dalších hodinách, kdy se píše diktát má Sofie možnost si vždy vybrat, zda zůstává ve třídě, nebo odchází s paní asistentkou.*

5.3. Sociometrie

Sociometrické šetření probíhalo ve stejné třídě, ve které jsme prováděli pozorování. Zaměřili jsme se jak na výsledky týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (konkrétně na žáky s LMP a PAS – tedy Vít, Pavel a Stela a na žáky s dyslexií – Sofie a Dominik), tak na komplexní zhodnocení výsledků celé třídy. Dotazník byl rozdán celkem třinácti žákům, nicméně jej vyplnilo pouze dvanáct žáků. Pavel nebyl na vyplnění dotazníku naladěný.

5.3.1. Výsledky z dotazníku B-3

V **první otázce** Dotazníku B-3 jsme se všech žáků třídy ptali, kteří spolužáci ze třídy patří mezi jejich kamarády, které mají rádi a společně se přátelí. Vít označil za své nejlepší přátele Josefa, Roberta a Pavla. Nicméně Josef byl jediný z celé třídy, který uvedl za svého kamaráda Víta. Stela označila za své kamarádky Sofii, Dorotu a Tamaru. Nicméně žádná ze jmenovaných kamarádek Stely ji neuvedla ve své odpovědi a neučinil tak nikdo další ze třídy. Pavel byl za kamaráda uveden u Roberta, Matouše a

Víta. Sofie za své přátele považuje Dorotu a Tamaru (obě uvedli Sofii za svou kamarádku) a ještě i Václava. Dominik napsal, že jeho kamarád je Josef a Matouš.

	VÍT	PAVEL	STELA	SOFIE	DOMINIK
1.	Josef	-	Sofie	Dorota	Josef
2.	Robert	-	Dorota	Tamara	Matouš
3.	Pavel	-	Tamara	Václav	-

Tabulka č. 5: Volba žáků se SVP – mezi mé přátele patří

(Zdroj: Dotazník B-3, 4. a 5. ročník, květen 2021, vlastní tvorba)

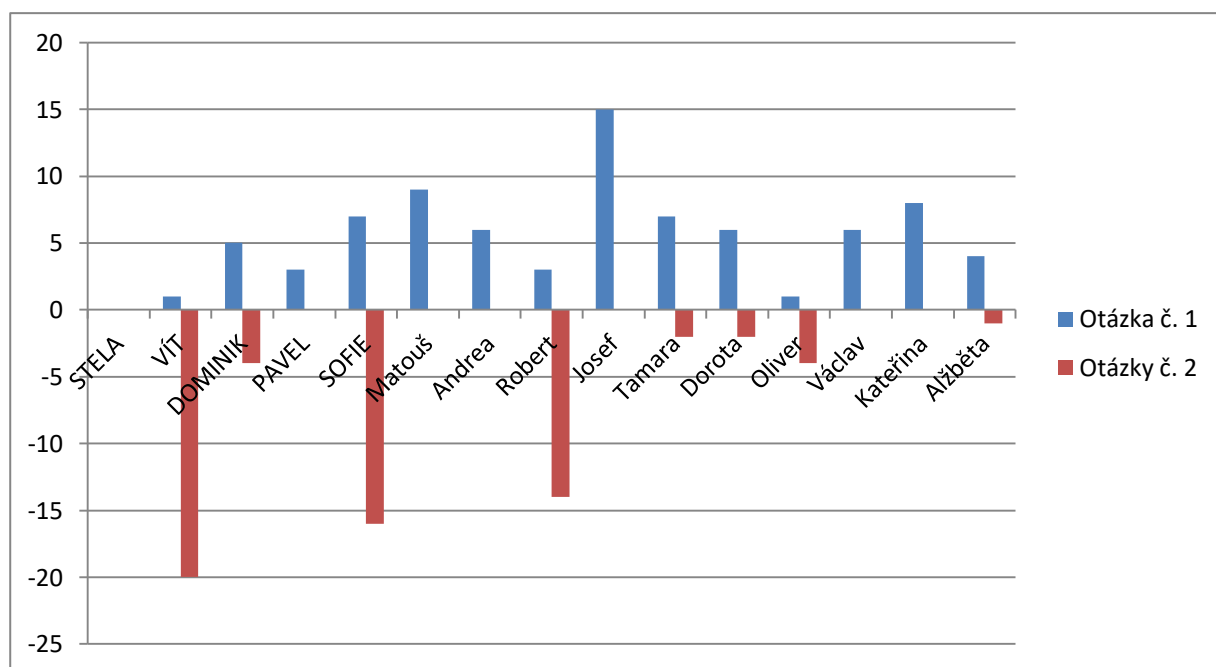
V **otázce druhé** byla otázka položena opačně. Žáci měli vybrat spolužáky, kteří jim nejsou příliš sympatičtí. Vít uvedl Olivera, Sofii a Alžbětu. Nicméně Vít byl označen celkem osmi spolužáky, že by s ním nechtěli kamarádit. Stela ve svém dotazníku uvedla Roberta. Dominik se Sofií uvedli, že Vít je spolužák, se kterým by se kamarádili nejméně. Navíc pak označili sebe vzájemně jako nejmenší přátele. Sofie pak dále uvedla ještě Roberta.

	VÍT	PAVEL	STELA	SOFIE	DOMINIK
1.	Oliver	-	Robert	Vít	Vít
2.	Sofie	-	-	Robert	Sofie
3.	Alžběta	-	-	Dominik	-

Tabulka č. 6: Volba žáků se SVP – mezi mé přátele nepatří

(Zdroj: Dotazník B-3, 4. a 5. ročník, květen 2021, vlastní tvorba)

V následujícím grafu nalezneme počet kladných a záporných bodů, které žáci získali u dvou prvních otázek. Z grafu je tedy zjevné, že Vít byl uveden od nejvíce spolužáků za žáka, kterého by si jako přátele nevybrali. Stelu neuvedl ve svém dotazníku žádný ze spolužáků. Pro lepší orientaci jsou jména žáků se SVP napsány velkým tiskacím písmem.



Graf č. 2: Body získané v 1. a 2. otázce Dotazníku B3

(Zdroj: Dotazník B-3, 4. a 5. ročník, květen 2021, vlastní tvorba)

Otázka třetí byla zaměřena na sebevnímání v kolektivu třídy, resp. jak moc se zapojuje samotný žák do dění třídy. Z celkového počtu dvanácti žáků uvedlo osm žáků, že se „občas účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován“. Dva žáci se přiklánějí k možnosti D. Tito žáci tedy mají pocit, že o jejich účast třída nemá velký zájem. Překvapilo nás, že tuto možnost vybral i Jan, který měl v první otázce tykající se kamarádství nejvíce bodů. Co se týká žáků se SVP – Stela a Sofie vybraly možnost B stejně jako Vít a většina žáků třídy. Mají tedy pocit, že se účastní na dění ve třídě a jsou o něm i informováni. Dominik označil za svou odpověď možnost E. Pro lepší přehled zobrazuje následující tabulka zastoupení zvolených možností.

Možnost	Počet odpovědí	Procentuální zastoupení
A – vždy v centru dění	0	0%
B – občas se účastním a jsem informován	8	67%
C – občas se účastním, ale nebývám informován	1	8%
D – o mou účast třída nestojí	2	17%

E – o dění ve třídě nejvím zájem	1	8%
----------------------------------	---	----

Tabulka č. 7: Výsledky sebepojetí ve třídním kolektivu v %

(Zdroj: Dotazník B-3, 4. a 5. Ročník, květen 2021, vlastní tvorba)

Čtvrtá otázka v dotazníku je zaměřena na kvalitu kolektivu, která je průměrná – 67% žáků uvedlo, že je ve třídě nejméně jeden žák, který je nešťastný. Žáci dokonce jmenovitě označili jednoho z žáků, který si myslí, že je nešťastný. Jednohlasně se shodli, že je jedná o Pavla. U další podotázky uvedlo 33% žáků, že je ve třídě někomu ubližováno. Pozitivním ukazatelem na dobré vztahy ve třídě je fakt, že 83% žáků uvedlo, že mají ve třídě kamaráda, který jim pomůže s vyřešením problému. Co se však týká způsobu řešení problémů, udává polovina (50%) žáků, že problémy dokáží řešit v klidu, druhá však, že v klidu je řešit neumí.

Formulace otázky	Procento kladných odpovědí	Procento záporných odpovědí
Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	33%	67%
Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují	67%	33%
Stává se, že se do školy těším	67%	33%
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	83%	17%
Společné problémy řešíme v klidu	50%	50%

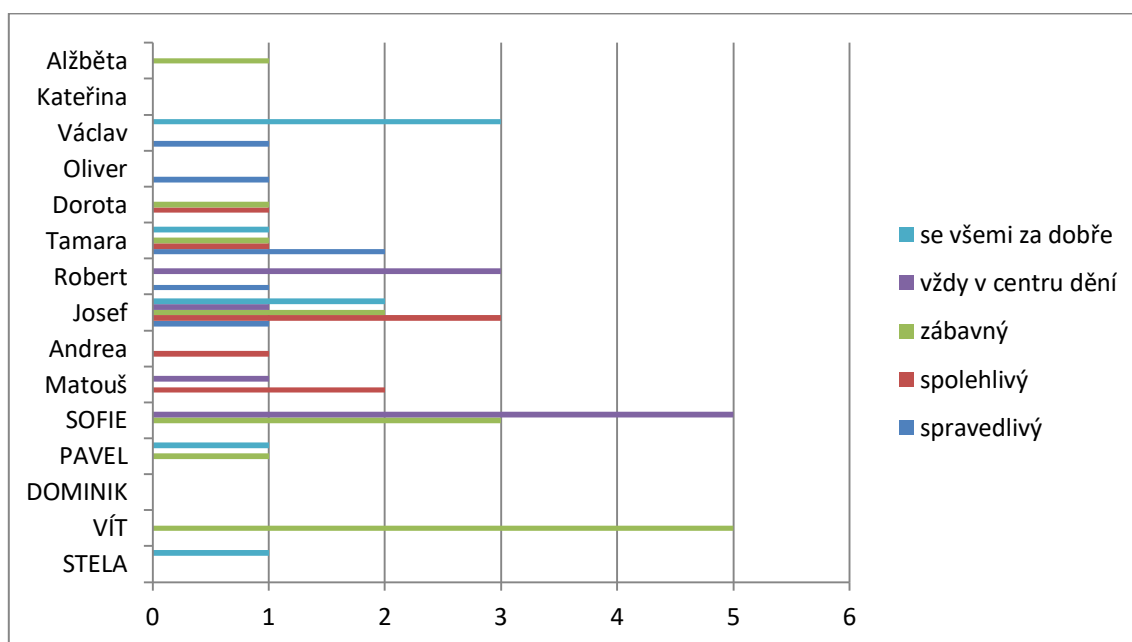
Tabulka č. 8: Výsledky hodnocení třídního kolektivu v %

(Zdroj: Dotazník B-3, 4. a 5. Ročník, květen 2021, vlastní tvorba)

V **otázce páté** se 85 % žáků cítí ve třídě bezpečně, pociťují vzájemná přátelství, dochází mezi nimi k vzájemné spolupráci, navzájem si důvěřují a tolerují se. Nicméně Alžběta uvedla, že se cítí být v ohrožení, pociťuje od spolužáků nepřátelství a nedůvěru. Tuto skutečnost jsme zaznamenali i v rámci pozorování. Pavel z celého dotazníku vyplnil pouze tuto podotázku, ale jen u jedné části její části. Zaznačil nejvyšší stupeň pocitu ohrožení. Celková škála může dosáhnout hodnoty 5-35. Čím vyšší je výsledek,

tím je hodnocení klimatu ve třídě horší. V naší třídě vyšla hodnota 6. Klima v této třídě je tedy dle výsledků výborné.

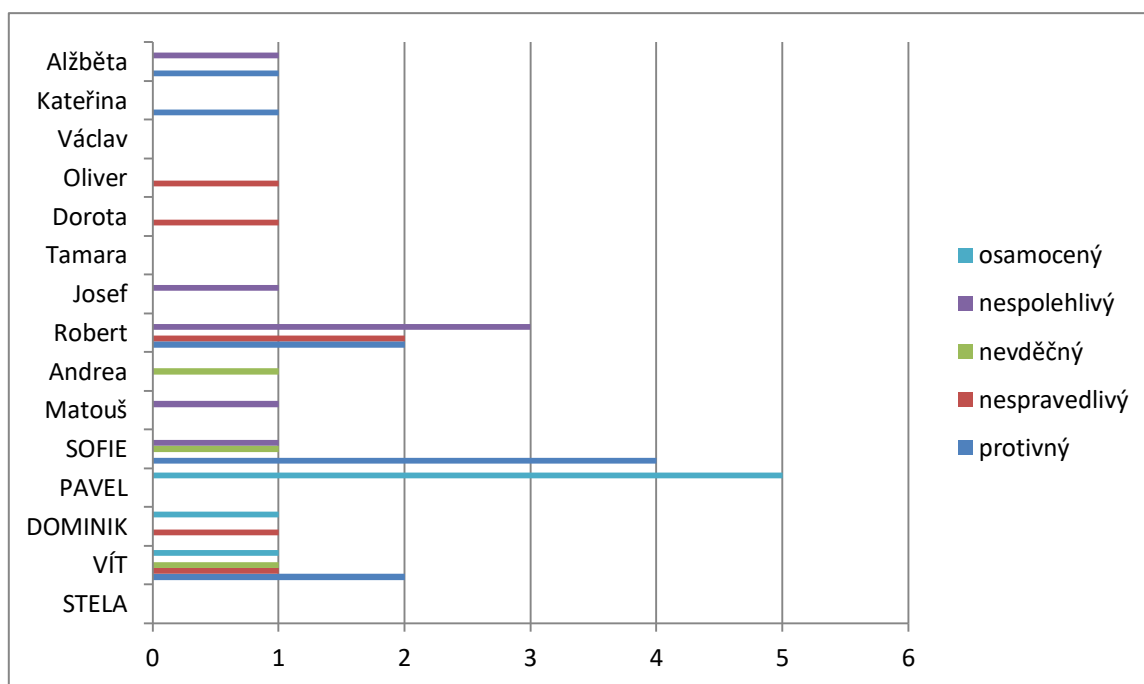
V **otázce šesté** měli žáci za úkol přiřadit k jednotlivým kladným a záporným charakterovým vlastnostem jednoho ze spolužáků. Z tabulky, která zobrazuje kladné charakterové vlastnosti, vyplývá, že Vít je nejzábavnější ze všech žáků ve třídě. Druhou nejvíce zábavnou je Sofie, která je zároveň nejvíce v centru dění. U Stely stejně jako u Pavla jeden ze spolužáků uvedl, že jsou zábavní a Pavel je zároveň i se všemi zadobře. Příjemným zjištěním bylo, že celkem šest žáků uvedlo, že nejvíce spravedlivá je ve třídě paní učitelka.



Graf č. 3: Výsledky 6. otázky – kladné vlastnosti

(Zdroj: Dotazník B-3, 4. a 5. ročník, květen 2021, vlastní tvorba)

Z grafu, který znázorňuje záporné vlastnosti, vyplývá, že Pavel je nejvíce osamoceným žákem, Sofie a Robert byli označeni za spolužáky, kteří jsou protivní. Stela nebyla žáky přiřazena ani k jedné negativní charakterové vlastnosti.



Graf č. 4: Výsledky 6. Otázky – záporné vlastnosti

(Zdroj: Dotazník B-3, 4. a 5. Ročník, květen 2021, vlastní tvorba)

Abychom zjistili hierarchii žáků ve třídě, museli jsme od kladných zisků z otázky č. 1 a z otázky č. 6, odečíst zisky záporné z otázek č. 2 a č. 6. Tyto výsledky zobrazujeme souhrnně v následující tabulce.

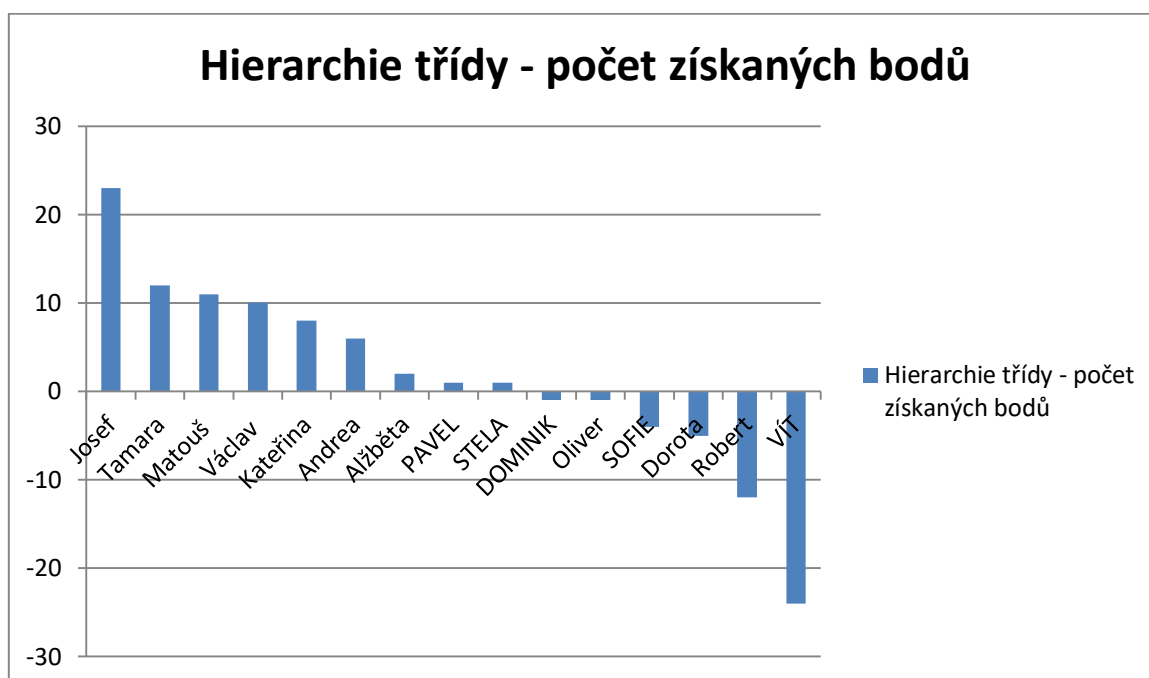
Jméno žáka	Otázka č. 1	Otázka č. 2	Otázka č. 6 kladné zisky	Otázka č. 6 záporné zisky	Celkem kladné zisky	Celkem záporné zisky
Robert	+3	-14	+5	-6	+8	-20
Vít	+1	-20	+3	-8	+4	-28
Dominik	+5	-4	0	-2	+5	-6
Pavel	+3	0	+2	-4	+5	-4
Josef	+15	0	+9	-1	+24	-1
Matouš	+9	0	+3	-1	+12	-1
Andrea	+6	0	+1	-1	+7	-1
Stela	0	0	+1	0	+1	0

Sofie	+7	-16	+8	-3	+15	-19
Tamara	+7	-2	+7	0	+14	-2
Dorota	+6	-2	+2	-1	+8	-3
Oliver	+1	-4	+2	-1	+3	-5
Václav	+6	0	+4	0	+10	0
Kateřina	+8	0	0	0	+8	0
Alžběta	+4	-1	+1	-2	+5	-3

Tabulka č. 9: Souhrn hodnot získaných z otázek 1, 2 a 6

(Zdroj: Dotazník B-3, 4. a 5. ročník, květen 2021, vlastní tvorba)

Následující graf zobrazuje výsledky po odečtení záporných hodnot od kladných. Z těchto získaných hodnot je zjevné, že žák s PAS je nejméně uznávaným žákem ve třídě. Další naši čtyři žáci, kterým jsou poskytována podpůrná opatření, mají postavení ve třídě spíše průměrné. Nejvíce oblíbeným je Josef, což jsme vypožorovali i v průběhu zúčastněného pozorování.



Graf č. 5: Výsledné hodnoty – hierarchie třídy

(Zdroj: Dotazník B-3, 4. a 5. Ročník, květen 2021, vlastní tvorba)

5.3.2. Výsledky Stromu s postavami

Všem žákům ve třídě jsme dali zaznačit, která postava na stromě charakterizuje je samotné v kolektivu třídy. Zajímali nás především žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy opět Vít, Stela, Pavel, Sofie a Dominik.

Vít sám sebe označil na stromě jako postavu s č. 5, která je charakterizována jako „oběť, které je ubližováno, není přijata skupinou“. Po tom, co jsme se Víta zeptali, proč si vybral právě tuto postavu, uvedl odpověď, že si myslí, že ho ostatní spolužáci moc mezi sebe neberou. Většina jeho spolužáků v rámci zaznačení ve stromu s postavami, že je Viktor spíše samotář. Následující tabulka zobrazuje volbu spolužáků, jak vnímají Víta v kolektivu třídy.

Spolužáci	Charakteristika vybrané postavy	Zdůvodnění svého výběru
Robert	mrzout, nemá dobrou náladu (12)	„protože je někdy drzej a naštvanej“
Stela	Mrzout, nemá dobrou náladu (12)	„moc se tady s nikým nekamarádí, je tam sám“
Dominik	ustrášený, bojácný (3)	„je naštvaný“
Pavel	-	-
Josef	trojice kamarádů (9)	„protože spolu kamarádíme“
Matouš	trojice kamarádů (9)	„je to můj kamarád“
Sofie	ustrášený, bojácný (3)	„na něco se zlobí“
Tamara	ustrášený, bojácný (3)	„je protivný“
Dorota	ustrášený, bojácný (3)	„protože se mračí“
Václav	trošku ustrašený (14)	„něčeho se bojí“
Kateřina	vůdce, který je otevřen pro komunikaci s jedinci níže v hierarchii (6)	„přijde mi, že je takový v pohodě, usměvavý“
Alžběta	škodolibý, zlobivý (20)	„je takový veselý a zábavný“

Tabulka č. 10: Jak vidí spolužáci Víta

(Zdroj: Strom s postavami, 4. a 5. ročník, květen 2021)

Pavel se do naší sociometrické hry nechtěl zapojit, jak jsme již uvedli v předchozím textu. Zaznačil pouze sám sebe na pozici č. 2, která je charakterizována jako „*třídní pohodář*“. Nicméně dál už spolupracovat nechtěl a neodpověděl ani na otázku, proč se sám sebe označil jako tuto konkrétní postavičku. Doplnění stromu s postavami odmítal i další dny.

Většina Pavlových spolužáků ho zakreslila na postavičky, které jsou charakterizovány spíše za samotáře. Podle toho jak zdůvodnila svou volbu celá třída lze usoudit, že Pavel je spíše ustrašený a má strach z neúspěchu.

Spolužáci	Charakteristika vybrané postavy	Zdůvodnění svého výběru
Robert	vůdce, který je otevřen pro komunikaci s jedinci níže v hierarchii (6)	„on je totiž takovej veselej“
Vít	vzhlízející ke hvězdám třídy, spokojený se svým postavením, popř. líný udělat něco pro lepší pozici (19)	„protože se usmívá“
Dominik	mrzout, ustrašený (21)	„je často nešťastný“
Stela	mrzout, ustrašený (21)	„on se často něčeho bojí nebo mu něco nejde“
Josef	podceňující se, neschopný zabrat (16)	„má strach“
Matouš	jdoucí za svým cílem (13)	„chce pomoci“
Sofie	hvězda třídy, má výsadní postavení ve skupině a hlavní slovo (1)	„pěkně se na nás všechny usmívá“
Tamara	vzhlízející ke hvězdám třídy, spokojený se svým postavením, popř. líný udělat něco pro lepší pozici (19)	„je takový v pohodě kluk“
Dorota	vzhlízející ke hvězdám třídy, spokojený se svým postavením, popř. líný udělat něco pro lepší	„je usměvavý a moc kamarádský“

	pozici (19)	
Václav	pomáhající (17)	„dokáže pomoci“
Kateřina	spokojený, veselý (15)	„něčeho se bojí, spíš se s nikým nebaví“
Alžběta	ustrášený, bojácný (3)	„bojí se“

Tabulka č. 11: Jak vidí spolužáci Pavla

(Zdroj: Strom s postavami, 4. a 5. ročník, květen 2021)

Stela sama sebe označila jako postavu č. 6 tedy „*vůdce, který je otevřen pro komunikaci s jedinci níže v hierarchii*“. Svůj výběr zdůvodnila, že se ve třídě cítí dobře a je i tak usměvavá jako panáček na obrázku. Čtyři spolužáci označili Stelu za snaživce, tři spolužáci za samotáře, čtyři spolužáci za vůdce a oblíbeného jedince ve třídě a jeden ze spolužáků přiřadil Stelu do skupiny kamarádi. Podle toho jak ale spolužáci své výběry zdůvodnili, je Stela kamarádká a hodná, ale moc si nevěří a má strach. Tabulka níže zobrazuje výběry Stelinych spolužáků.

Spolužáci	Charakteristika vybrané postavy	Zdůvodnění svého výběru
Robert	jdoucí za svým cílem (13)	„ona potřebuje asi pomoci“
Vít	pomáhající (17)	„dokáže ostatním děckám pomoci s něčím“
Dominik	třídní pohodář (2)	„je taková usměvavá a hodná“
Pavel	-	-
Josef	pomáhající (17)	„ráda pomůže“
Matouš	hvězda třídy, má výsadní postavení ve skupině a hlavní slovo (1)	„je tady nejstarší“
Sofie	vzhlížející ke hvězdám třídy, spokojený se svým postavením, popř. líný udělat něco pro lepší pozici (19)	„protože je taková v pohodě a hodná“
Tamara	trošku ustrašený (14)	„asi se trochu bojí“

Dorota	podceňující se, neschopný zabrat (16)	„má strach“
Václav	podceňující se, neschopný zabrat (16)	„bojí se něčeho, nevěří si“
Kateřina	třídní pohodář (2)	„je kamarádká“
Alžběta	trojice kamarádů (9)	„je hodná“

Tabulka č. 12: Jak vidí spolužáci Stelu

(Zdroj: Strom s postavami, 4. a 5. ročník, květen 2021)

Dále zveřejňujeme výsledky, které se týkají Sofie a Dominika. Sofie je podle výsledků, jak ji popsali spolužáci zařazena do skupiny kamarádů, protože se nejvíce přátelí se dvěma spolužačkami, čehož si většina spolužáků všímá. Ona sama sebe označila jako postavu č. 10 s odůvodnění, že je tam s kamarádkou Dorkou. Dominik se na stromě s postavami znázornil na postavě č. 5, která je charakterizována jako oběť. Označil se tak proto, že cítí, že mu to někdy ve škole nejde. Většina spolužáků ho označila za kamarádkého a usměvavého a ve škole se mu někdy moc nedaří. Podle charakteristik bychom Dominika zařadili patrně do skupiny samotářů a zároveň oblíbenců třídy. Následující dvě tabulky zobrazují, jak vnímají tyto dva žáky. V první tabulce jsou informace týkající se Dominika, v druhé naopak Sofie.

Spolužáci	Charakteristika vybrané postavy	Zdůvodnění svého výběru
Robert	třídní pohodář (2)	„je mu všechno jedno, je v pohodě“
Vít	škodolibý, zlobivý (20)	„je mu všechno jedno“
Stela	hvězda třídy, má výsadní postavení ve skupině a hlavní slovo (1)	„je taková hodný, pořád se usmívá“
Pavel	-	-
Josef	hvězda třídy, má výsadní postavení ve skupině a hlavní slovo (1)	„pořád se usmívá“
Matouš	vzhlížejší ke hvězdám třídy, spokojený se svým postavením, popř. líný udělat něco pro lepší pozici (19)	„je s ním sranda“

Sofie	oběť, které je ubližováno, není přijata skupinou (5)	„některé věci mu ve škole nejdou“
Tamara	třídní pohodář (2)	„je kamarádký a usměvavý“
Dorota	trošku ustrašený (14)	„má trošku strach“
Václav	jdoucí za svým cílem (13)	„bojí se něčeho“
Kateřina	škodolibý, zlobivý (20)	„je zábavný“
Alžběta	mrzout, ustrašený (21)	„někdy se mu něco nepovede ve škole“

Tabulka č. 13: Jak vidí spolužáci Dominika

(Zdroj: Strom s postavami, 4. a 5. ročník, květen 2021)

Spolužáci	Charakteristika vybrané postavy	Zdůvodnění svého výběru
Robert	trojice kamarádů (7)	„protože je kamarádka s Dorotou“
Vít	hvězda třídy, má výsadní postavení ve skupině a hlavní slovo (1)	„je taková vedoucí“
Dominik	vůdce, který je otevřen pro komunikaci s jedinci níže v hierarchii (6)	„je kamarádká“
Pavel	-	-
Josef	jdoucí za svým cílem (13)	„někdy potřebuje pomoc“
Matouš	pomáhající (17)	„je velká kámoška s Dorotou, pomáhají si“
Stela	dvojice kamarádů (10)	„kámošky s Dorotou“
Tamara	dvojice kamarádů (10)	„kamarádi s Dorkou“
Dorota	dvojice kamarádů (10)	„nejvíce se bavíme my dvě spolu“
Václav	trojice kamarádů (7)	„největší kámošky s Dorkou a Tamarou“

Kateřina	trojice kamarádů (7)	„ona se nejvíc baví s Dorkou a Tamčou“
Alžběta	hvězda třídy, má výsadní postavení ve skupině a hlavní slovo (1)	„je taková v pohodě a usměvavá“

Tabulka č. 14: Jak vidí spolužáci Sofii

(Zdroj: Strom s postavami, 4. a 5. ročník, květen 2021)

6. Závěr výzkumného šetření

V našem výzkumném šetření jsme použili celkem tři metody k získání odpovědí na naše stanovené výzkumné otázky. Data, která jsme získali pomocí hloubkových rozhovorů, které jsme vedli s pedagogickými pracovníky konkrétní školy, byla doplněna o zúčastněné pozorování v konkrétní třídě. Díky těmto dvěma využitým metodám jsme získali ucelený pohled na danou problematiku, které byla věnována v naší práci pozornost.

V průběhu výzkumného šetření se nám rozkrylo mnoho neformálních vztahů mezi žáky, které se promítaly do samotného vyučování, bylo možné je pozorovat o přestávkách i ve školní družině. Proto jsme do našeho výzkumu zahrnuli i sociometrické šetření, protože vztahy žáků ve třídě mohou mít vliv na samotné vzdělávání (Průcha, 1995).

Naše první dílčí otázka byla zaměřena na zkoumání vztahů mezi žáky ve třídě o sloučených ročnících, v níž se vzdělávají současně i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci individuální integrace. Na základě rozhovorů s učitelkami se nám podařilo zjistit jejich pohled na postavení žáka ve třídě. Můžeme konstatovat, že postavení žáka se SVP se různí, a to na základě toho, jaké konkrétní postižení má žák diagnostikováno a jakým způsobem k této skutečnosti přistupuje sám učitel. Ten by měl být podle našich respondentek tím nejdůležitějším článkem v utváření celkové atmosféry ve třídě. Po tom, co jsme získali výsledky ze sociometrického šetření, můžeme konstatovat, že žák se SVP, jehož postižení je řekneme „více nápadné“, má postavení ve třídě horší. Naopak žáci, u kterých se jejich handicap viditelně neprojevuje, mají postavení ve třídě spíše průměrné. Ze záznamů z pozorování lze ale taktéž usuzovat, že záleží i na charakterových vlastnostech každého žáka, jaký je jeho přístup k odlišnosti druhých. Jako nejvíce ochotný a tolerantní vůči všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami byl především jen z žáků, který dokázal za každé situace pomoci žákům vyžadující podpůrná opatření.

Druhá dílčí otázka se tázala na náročnost přípravy učitelů na vyučování a na samotnou výuku, konkrétně její průběh a náročnost organizace vyučování více ročníků současně s žáky se SVP. Příprava na výuku je pro všechny učitelky velmi náročnou záležitostí. Nicméně je třeba zdůraznit, že každá z nich musí být obdařena i jistou mírou improvizace, protože v průběhu vyučování může nastat mnoho situací, na které se sám

učitel připravit nemůže. Příprava tedy pro naše paní učitelky musí být jakýmsi dobře uceleným konceptem, který bude v samotné vyučovací hodině dobře fungovat. Musí tedy dobře promyslet, jaké použije formy a metody práce, jaké bude střídání těchto metod a zároveň věnovat pozornost všem žákům ze spojených ročníků a rovněž i žákům s rozlišnou mírou podpory.

Protože každý z žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má, jak jsme již zmínili, rozdílnou míru potřeby podpory a pomoci, je důležité v některých případech využití podpůrného opatření formou zřízení funkce asistenta pedagoga. Na jeho funkci jsme se zaměřili v naší třetí dílčí otázce. Zajímalo nás především, jak vnímají svou náročnost přípravy samy asistentky pedagoga a následně nás zajímalo, jaké mezi pedagogickými pracovníky (tedy mezi pedagogem a asistentem pedagoga) panují vztahy. Asistentky pedagoga uvedly, že se převážně řídí tím, jak má sama učitelka výuku naplánovanou a rozvrženou, nicméně se snaží být v každém případě jejich pomocnou rukou. Pro jejich práci je velmi významná podpora paní učitelka a jejich pomoc. To se odráží i v jejich vzájemném vztazích. Asistent pedagoga je v každé třídě konkrétní základní školy obrovskou nutností, a proto je důležité, aby mezi nimi fungoval převážně kladný vztah. Což samy respondentky potvrdily, že tomu tak skutečně je. Podle hloubkových rozhovorů i podle pozorování můžeme říci, že si učitelky a asistentky sebe vzájemně velmi váží a potřebují i jedna od druhé vzájemnou pomoc.

Samotný průběh vzdělávání je ovlivňován několika faktory, mezi které lze zařadit náročnost přípravy pedagoga a asistenta pedagoga, klima třídy ve smyslu vzájemných vztahů nejenom mezi žáky ale i mezi pedagogickými pracovníky, typ a stupeň postižení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Povedlo se nám zjistit, že základem pro úspěšné vedení vyučovací jednotky je nutná precizní příprava učitele, mnohdy i asistenta pedagoga, kteří mezi sebou musí mít pozitivní vztahy založené na vzájemném pochopení, důvěře a nutnosti komunikace. Vzdělávání v malotřídním typu školy je záležitostí skutečně velmi náročnou a její náročnost se stupňuje, když do takového typu školy, přichází i žák, který vykazuje potřebu využití podpůrných opatření, tedy žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Nicméně daná škola je nakloněna inkluzivnímu vzdělávání a dokazuje, že i malá škola dokáže vzdělávat hned několik žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními společně s žáky intaktními, aniž by jejich výchova a vzdělávání ztrácela na efektivitě.

ZÁVĚR

V naší diplomové práci jsme se zabývali tématem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí malotřídní školy. Hlavním cílem práce bylo přiblížit situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole. Za dílčí cíle jsme si stanovili identifikaci náročnosti přípravy učitelů a asistentů pedagoga konkrétní školy, včetně náročnosti vedení vyučovací jednotky a dále jsme chtěli popsat práci žáků a celkové klima třídy, kterou navštěvují žáci intaktní a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretickou část diplomové práce jsme rozdělili celkem do tří kapitol. První kapitola se věnovala integraci a inkluzi. Nastínili jsme rozdíly mezi těmito dvěma pojmy, které jsou často zaměňovány, či mylně používány. Popsali jsme obecné podmínky vzdělávání žáků se SVP a charakterizovali jsme podpůrná opatření, která jsou pro vzdělávání těchto žáků nutností. Ve druhé kapitole jsme nastínili problematiku jednotlivých druhů postižení, která se v dané škole (na které probíhalo výzkumné šetření) vyskytují. Každé postižení či znevýhodnění bylo definováno a popsáno z hlediska etiologie a u každého postižení jsme dále popsali, jaká jsou specifika vzdělávání žáka s konkrétním postižením. Třetí kapitola se věnovala malotřídní škole, konkrétně historii malotřídního školství, specifikům malotřídní školy a systému vyučování v malotřídní základní škole.

Na teoretickou část diplomové práce dále navázala její praktická část, ve které interpretujeme výsledky výzkumného šetření na konkrétní malotřídní škole. Abychom naplnili stanovené cíle, využili jsme celkem tří metod sběru dat, kterými bylo zúčastněné pozorování, hloubkové rozhovory (obě metody byly následně zpracovány pomocí kódování) a sociometrické šetření prostřednictvím dotazníkové šetření a hry.

Hloubkové rozhovory probíhaly celkem se šesti respondentkami (konkrétně pedagogickými pracovníky – třídní učitelky a asistentky pedagoga). Všechny respondentky byly ochotny zodpovědět všechny otázky, což pro naši práci bylo velmi přínosné. Nejvíce nás zajímalo, jak probíhá výuka v malotřídní škole, kterou navštěvují i žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, což bylo hlavním cílem naší práce. Třídní učitelky se shodly na tom, že vzdělávání dvou ročníků současně s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je vskutku náročnou záležitostí. Nicméně z celého výzkumu vyplývá, že asistent pedagoga je pro učitele i třídu samotnou velmi důležitým článkem

výchovně-vzdělávacího procesu. Dá se takřka říci, že bez asistenta by vzdělávání žáků se SVP nemohlo fungovat. Vše ale záleží na přístupu samotného třídního učitele, jak vnímá ve své třídě přítomnost dalšího pedagogického pracovníka konkrétně asistenta pedagoga. Abychom měli ucelený pohled na danou problematiku, využili jsme dále metody zúčastněného pozorování, které nám potvrdilo, že funkce asistenta pedagoga je ve vzdělávání žáků nutná. Dále jsme též zjistili, že je důležité, aby učitel a asistent pedagoga byli „naladěni na stejné vlně“ a dokázali vzájemně dobře spolupracovat. Rovněž se nám v průběhu pozorování rozkryly neformální vztahy mezi žáky konkrétní třídy, které dále ovlivňovali i samotný vzdělávací proces. Proto jsme žáky třídy podrobily sociometrickému šetření, a to formou dotazníku a sociometrické hry *Strom s postavami*. Na základě dat získaných ze sociometrické šetření jsme zjistili, že jeho postižení či znevýhodnění má do jisté míry vliv na samotné vzdělávání a také na vztahy mezi spolužáky vzájemně. Cíl naší práce se nám tedy podařilo naplnit.

Naším záměrem bylo poukázat na to, že i malotřídní škola, dokáže vzdělávat současně žáky intaktní i žáky s postižením, aniž by docházelo k výraznému omezení jednotlivých skupin žáků – tedy žáků se SVP a žáků intaktních. Je nutno podotknout, že se celé vzdělávání odvíjí především od osobnosti učitele, jak sám pohlíží na danou problematiku inkluzivního vzdělávání. Ve škole, v níž výzkum probíhal, jsme mohli zjistit, že všichni žáci mají stejné příležitosti ve vzdělávání a učitelé ke každému z nich přistupují individuálně. Můžeme tedy konstatovat, že i malá škola, dokáže zajistit kvalitní vzdělávání.

Z našeho výzkumného šetření, resp. z diplomové práce, vyplývá, že v praxi je pro učitele na malotřídních školách důležité být řádně připraven do výuky prostřednictvím jeho přípravy. V této přípravě musí promyslet využití metod a forem práce se všemi žáky třídy a to tak, aby kvalita a efektivita výuky byla na maximální možné úrovni. Stejně tak by měl učitel dbát na respektování individuálních zvláštností jak konkrétního žáka, tak i celého kolektivu, a veškeré činnosti a aktivity přizpůsobit k těmto specifikům. Každý pedagog, ať už vyučuje na malotřídní škole či na škole běžné, by měl dbát na dobré klima třídního kolektivu, protože jak se v naší práci ukázalo, i postavení žáka ve třídě má vliv na samotné vyučování. V neposlední řadě, bychom měli vyzdvihnout i funkci asistenta pedagoga, neboť bez pedagogických pracovníků vykonávajících tuto pozici by se inkluzivní vzdělávání neobešlo.

Každopádně, aby byl asistent pedagoga prospěšný, je stěžejní zajistit kvalitní vztahy v kolektivu pedagogického sboru.

Na náš výzkum by bylo dále možno navázat s výzkumem celkového klimatu školy (zapojit do výzkumného šetření všechny účastníky výchovně vzdělávacího procesu – učitelé, žáci, rodiče) nebo bychom se též mohli zaměřit se na dovednosti učitelů na malotřídních školách, konkrétně na specifikaci jednotlivých dovedností a následně i jejich kvalitu. Rovněž by naše práce mohla plnit funkci jakéhosi „podnětu“ pro vytvoření materiálů pro vzdělávání žáků se SVP v malotřídní škole, protože podkladů pro vzdělávání žáků se SVP v malotřídní škole příliš mnoho není a pro nastávající učitele by takové informace mohly být velkým přínosem a pomocí pro samotnou praxi.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-6678-6.

BITTMANNOVÁ, Lenka. *Speciálně-pedagogické minimum pro učitele*. Praha: Pasparta, 2019. ISBN 978-80-88290-14-8.

BLAŽKOVÁ, Růžena. *Dyskalkulie a další specifické poruchy učení v matematice*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5047-1. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:f19137b0-3602-11e7-ad2f-005056827e51?page=uuid:6866ec10-4c36-11e7-80b4-001018b5eb5c>

FISCHER, Slavomil, Jiří ŠKODA, Zdeněk SVOBODA a Ladislav ZILCHER. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.

GILLBERG, Christopher, Theo PEETERS a Miroslava JELÍNKOVÁ. *Autismus - zdravotní a výchovné aspekty: výchova a vzdělávání dětí s autismem*. 3. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-498-4.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HRDLÍČKA, Michal a Vladimír KOMÁREK. *Dětský autismus: přehled současných poznatků*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-813-9. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:a16b91a0-b627-11e6-a108-005056827e51?page=uuid:fcb8bb20-d461-11e6-8f29-5ef3fc9ae867>

KASPER, Tomáš a Dana KASPEROVÁ. *Dějiny pedagogiky*. Praha: Grada, 2008. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2429-4.

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona. *Vady řeči u dětí*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-3941-0.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-349-0.

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie*. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1110-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6527-7. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:dc1a4180-ed8d-11e8-a5a4-005056827e52?page=uuid:3d359720-1ffd-11e9-b427-005056827e51>

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana BODNÁROVÁ. *Specifické poruchy učení: Dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2., aktualizované vydání. Brno: Edika, 2018. ISBN 978-80-266-1219-3.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložil Tereza HUBÁČKOVÁ. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5.

MANĚNOVÁ, Marie a Martin SKUTIL. *Pedagogický výzkum*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2012. ISBN 978-80-7435-209-6. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:04107f70-bc11-441d-abf0-f9384c56fd10>

MICHALÍK, Jan. *Legislativa handicapovaných*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3678-4.

MICHALÍK, Jan. *Právo, společnost a zdravotně postižení*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3534-3.

MICHALÍK, Jan. *Škola pro všechny aneb Integrace je když ...*. Vsetín: Základní škola Integra Vsetín, 2002. ISBN 80-238-9885-X.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Podpůrná opatření ve vzdělávání*. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Speciálněpedagogické centrum*. 2., rozšířené a doplněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3487-2.

MUSIL, Fraňo a Josef SEDLÁČEK. *Naše málotřídní školy: příručka ke studiu a praxi*. Praha: SPN - pedagogické nakladatelství, 1964.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 2. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-977-1. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:94a0fff0-4d4c-11e4-8113-005056827e52?page=uuid:8e33dfd0-5462-11e4-90c9-005056825209>

PRŮCHA, Jan. *Pedagogický výzkum*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7184-132-3. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:0aa2fdc0-7e56-11e6-afc6-005056827e52?page=uuid:290d6180-a794-11e6-8bf1-001018b5eb5c>

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0403-9.

PRŮCHA, Jan, Lucie CHALOUPKOVÁ a Milada RABUŠICOVÁ. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. ISBN 978-80-247-3006-6.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1821-7.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-271-0095-8.

SVOBODA, Zdeněk a Petra MORVAYOVÁ. *Schola excludus*. Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, 2010. ISBN 978-80-7414-221-5. Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:6f7dd2a0-92f1-11e7-ab16-005056827e52?page=uuid:0aba65d0-b282-11e7-91d5-005056825209>

ŠAFRÁNKOVÁ, Dagmar. *Pedagogika*. 2., aktualizované a rozšířené vydání. Praha: Grada Publishing, 2019. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5511-3.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 2. vydání. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.

ŠVEC, Vlastimil, Hana FIALOVÁ a Oldřich ŠIMONÍK. *Praktikum didaktických dovedností*. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2003. ISBN 80-210-2698-7.

Dostupné také z: <https://dnnt.mzk.cz/view/uuid:19d98870-b478-11e5-9ab7-005056827e52?page=uuid:553a3d40-c98d-11e5-9e8a-005056825209>

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.

THOROVÁ, Kateřina. *Poruchy autistického spektra*. 3. vyd., přepracované a rozšířené. Praha: Portál, 2016. ISBN 978-80-262-0768-9.

TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie CHALOUPKOVÁ. *Malotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.

VALENTA, Milan. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan. *Psychopedie: [teoretické základy a metodika]*. 5., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-187-6.

VALENTA, Milan, Jan MICHALÍK a Martin LEČBYCH. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0378-2.

VALIŠOVÁ, Alena, Hana KASÍKOVÁ a Miroslav BUREŠ. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3357-9.

VRBOVÁ, Renata. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3312-7.

Dostupné také z:
http://www.inkluzie.upol.cz/portal/velke_publicace/metodiky/NKS_Metodika.pdf

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. 12. vydání. Praha: Portál, 2015. ISBN 978-80-262-0875-4.

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Výukové metody v pedagogice: tradiční a inovativní metody, transmisivní a konstruktivistické pojetí výuky, klasifikace výukových metod*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4100-0.

Internetové zdroje

Akční plán inkluzivního vzdělávání 2019-2020. *MŠMT* [online]. [cit. 2020-12-15]. Dostupné také z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/files/APIV/APIV-2019-2020-web.pdf>

ČADOVÁ, Eva. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění – dílčí část. Olomouc, 2015 [online]. [cit. 2021-03-02]. Dostupné také z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-tp.pdf>

Individuální vzdělávací plán. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2021-03-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/44239/>

Kvalifikační předpoklady. *Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů* [online]. [cit. 2021-3-16] Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/asistent-pedagoga/kvalifikacni-predpoklady>

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění – obecná část. Olomouc, 2015 [online]. [cit. 2021-03-02]. Dostupné také z: <http://inkluzi.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/katalog-vseobecny.pdf>

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2020-2025. *Vláda České republiky* [online]. [cit. 2020-12-15]. Dostupné také z: <https://www.vlada.cz/assets/ppov/vvozp/aktuality/Narodni-plan-2021-2025.pdf>

Obecné informace. *Národní ústav pro vzdělávání* [online], [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/obecne-informace-1>

POLZOVÁ, Kamila. *Malotřídní školy v České republice*. 2017. Diplomová práce. Univerzita Karlova, Husitská teologická fakulta, HTF - Katedra učitelství. Vedoucí práce Váňová, Miroslava.

Prohlášení ze Salamanky. *Nadace OSF* [online]. [cit. 2020-12-15]. Dostupné z: <https://osf.cz/2016/10/17/prohlaseni-ze-salamanky/>

RVP pro základní vzdělávání. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. [cit. 2021-03-02]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4983/>

Školská poradenská zařízení. *Národní ústav pro vzdělávání* [online], [cit. 2021-03-23]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

Úmluva o právech dítěte. *Právo na dětství* [online]. [cit. 2020-12-15]. Dostupné z: <http://www.pravonadetstvi.cz/deti/tvoje-prava/umluva-o-pravech-ditete-1/>

VALENTA, Milan. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu – dílčí část. Olomouc, 2015 [online]. [cit. 2021-03-02]. Dostupné také z: <http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-mp.pdf>

Legislativa

ČESKO. Usnesení předsednictva České národní rady č. 2/1993 o vyhlášení LISTINY ZÁKLADNÍCH PRÁV A SVOBOD jako součástí ústavního pořádku České republiky. In: *Sbírka zákonů České republiky, 1993, číslo 2*. [online]. [cit. 2020-12-15]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1993-2>

ČESKO. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky, 2004, číslo 561* [online]. [cit. 2020-12-17]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky, 2005, číslo 72*. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky, 2016, číslo 27* [online]. [cit. 2020-12-17]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

ČESKO. Vyhláška č. 248/2019, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky, 2019, číslo 248* [online]. [cit. 2020-12-17]. Dostupné také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>

SEZNAM ZKRATEK

MKN-10	Mezinárodní klasifikace
IQ	intelligenční kvocient
MP	mentální postižení
NKS	narušená komunikační schopnost
SPU	specifické poruchy učení
PAS	poruchy autistického spektra
AAK	alternativní a augmentativní komunikace
APIV	Akční plán inkluzivního vzdělávání
SVP	speciální vzdělávací potřeby
PO	podpůrná opatření
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
SPC	speciálně pedagogické centrum
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
ČR	Česká republika
OSN	Organizace spojených národů
tj.	to je
tzv.	takzvaně
kol.	kolektiv
s.	strana
Sb.	sbírky

č.	číslo
např.	například
tzn.	to znamená
ad.	a další

SEZNAM TABULEK

Tabulka č. 1: Rozdíl mezi integrací a inkluzí

Tabulka č. 2: Stupně podpůrných opatření

Tabulka č. 3: Seznam žáků 4. a 5. ročníku ZŠ

Tabulka č. 4: Charakteristika postav sociometrické hry Strom s postavami

Tabulka č. 5: Volba žáků se SVP – mezi mé přátele patří

Tabulka č. 6: Volba žáků se SVP – mezi mé přátele nepatří

Tabulka č. 7: Výsledky sebepojetí ve třídním kolektivu v %

Tabulka č. 8: Výsledky hodnocení třídního kolektivu v %

Tabulka č. 9: Souhrn hodnot získaných z otázek 1, 2 a 6

Tabulka č. 10: Jak vidí spolužáci Víta

Tabulka č. 11: Jak vidí spolužáci Pavla

Tabulka č. 12: Jak vidí spolužáci Stelu

Tabulka č. 13: Jak vidí spolužáci Dominika

Tabulka č. 14: Jak vidí spolužáci Sofii

SEZNAM GRAFŮ

Graf č. 1: Počty žáků s jednotlivými druhy postižení na ZŠ v České republice

Graf č. 2: Body získané v 1. a 2. otázce Dotazníku B3

Graf č. 3: Výsledky 6. otázky – kladné vlastnosti

Graf č. 4: Výsledky 6. otázky – záporné vlastnosti

Graf č. 5: Výsledné hodnoty – hierarchie třídy

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas pro učitelky a asistentky pedagoga

Příloha č. 2 – Informovaný souhlas pro rodiče žáků

Příloha č. 3 – Dotazník B-3

Příloha č. 4 – Strom s postavami 1

Příloha č. 5 – Strom s postavami 2

Příloha č. 6 – Rozhovor s učitelkami

Příloha č. 7 – Rozhovor s asistentkami pedagoga

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas pro učitelky a asistentky pedagoga

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMU

Základní informace

Cílem výzkumu je zmapovat situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole.

Výzkum provádí

Matuchová Eliška

studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

telefon: +420 776 700 866

e-mail: matuchovaeliska@gmail.cz

dále jen výzkumník

Výzkumník je studentkou oboru Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Výzkumník je správcem a zpracovatelem poskytnutých informací. Výsledky výzkumu budou zveřejněny v diplomové práci výzkumníka.

Rozhovor bude zaznamenán na nahrávací zařízení a výzkumník pořídí jeho doslovný přepis. Zvukový záznam bude přístupný jen výzkumníkovi. Přepis bude důsledně anonymizován, to znamená, že v něm budou vynechány nebo změněny údaje, které by mohly sloužit k určení účastníka výzkumu. Anonymizace se týká zejména vlastních jmen, místních názvů, poštovních adres, ale i dalších údajů, které by mohly vést k identifikaci účastníka. Výzkumník se zavazuje chránit a s nikým nesdílet údaje, které by mohly vést k identifikaci účastníka. Anonymizovaný přepis může být poskytnut odborné veřejnosti za účelem kontroly výsledků výzkumu, případně za účelem další analýzy a interpretace. Účastník výzkumu nemusí odpovídat na otázky, pokud na ně odpovědět nechce. Účastník výzkumu může svou účast kdykoliv odvolat. Účastník výzkumu nemusí uvádět důvody pro odmítnutí odpovědi a/nebo odvolání účasti.

Připojeným podpisem souhlasím s

- 1) uskutečněním rozhovoru na téma začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do malotřídní školy
- 2) pořízením zvukového záznamu rozhovoru a písemných poznámek o průběhu a okolnostech rozhovoru
- 3) pořízením přesného přepisu zvukového záznamu
- 4) provedením analýzy a interpretace rozhovoru
- 5) zveřejněním výsledků výzkumu v diplomové práci Elišky Matuchové
- 6) použitím doslovných citací částí rozhovoru
- 7) uchováním zvukového záznamu a jeho přepisu

Připojeným podpisem stvrzuji, že rozumím

- 1) k jakému účelu budou mnou poskytnuté informace použity
- 2) kdo bude mít přístup k zvukovému záznamu, doslovnému přepisu a závěrečné práci
- 3) jak bude chráněna moje totožnost
- 4) možnosti neodpovídat na otázky
- 5) možnosti odstoupit z výzkumu

Datum:

Jméno a podpis:

INFORMOVANÝ SOUHLAS PRO ÚČASTNÍKY VÝZKUMU

Základní informace

Cílem výzkumu je zmapovat situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole.

Výzkum provádí

Matuchová Eliška

studentka 5. ročníku Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci

telefon: +420 776 700 866

e-mail: matuchovaeliska@gmail.cz

Vážení rodiče,

obracím se na vás s prosbou. Jsem studentkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci, kde studuji obor Učitelství pro 1. stupeň základní školy a speciální pedagogika a zpracovávám diplomovou práci na téma „*Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole*“. Chtěla bych Vás tedy požádat o možnost pracovat s Vaším dítětem, za účelem zjištění informací o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole. Výzkumné šetření proběhne v květnu 2021.

Žádám Vás tedy o vyplnění následujícího formuláře:

- **Souhlasíme – nesouhlasíme** se zjišťováním informací týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.
- **Souhlasíme – nesouhlasíme** s poskytnutím nezbytných údajů o našem dítěti (bude zachována anonymita všech respondentů a všechny údaje budou zpracovány pouze autorkou diplomové práce, nebudou zpřístupněny třetí osobě).

Datum:

Podpis rodičů:

Příloha č. 3 – Dotazník B-3

Dotazník B -3

Jméno:

Třída:

- 1. Mezi mé přátele v naší třídě patří:** 1.
2.
3.

- 2. Jako přítele bych si nevybral/a:** 1.
2.
3.

- 3. Sám sebe hodnotím:** a) jsem vždy v centru dění
b) občas se účastním a jsem obvykle o akcích ve třídě informován
c) párkrát jsem se akcí ve třídě účastnil, ale nebývám informován
d) zdá se, že i mou účast třída příliš nestojí
e) o dění ve třídě nejvím zájem

4. Odpověz na následující otázky:

Ve třídě je nejméně jeden žák, který je nešťastný	ano	ne
Ve třídě je někdo, komu ostatní ubližují	ano	ne
Stává se, že se do školy těším	ano	ne
Většinou se najde někdo, kdo mi pomůže s problémem	ano	ne
Společné problémy řešíme většinou v klidu	ano	ne

5. Zakroužkuj číslici, která vyjadřuje míru tvých pocitů ve třídě:

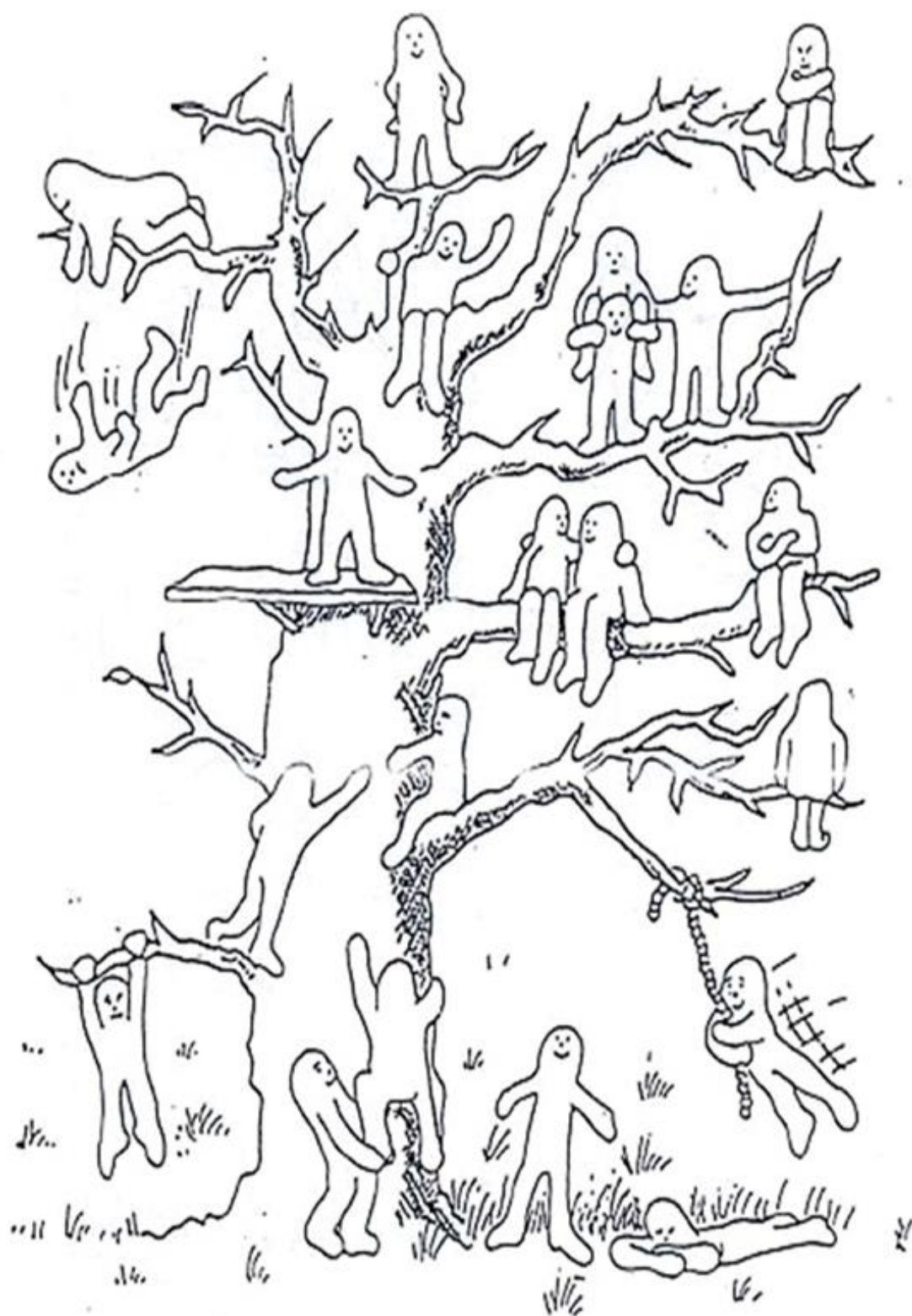
pocit bezpečí	1	2	3	4	5	6	7	pocit ohrožení
pocit přátelství	1	2	3	4	5	6	7	pocit nepřátelství
atmosféra spolupráce	1	2	3	4	5	6	7	atmosféra lhostejnosti
pocit důvěry	1	2	3	4	5	6	7	pocit nedůvěry
tolerance	1	2	3	4	5	6	7	netolerance

6. Najdi někoho ze spolužáků, který je:

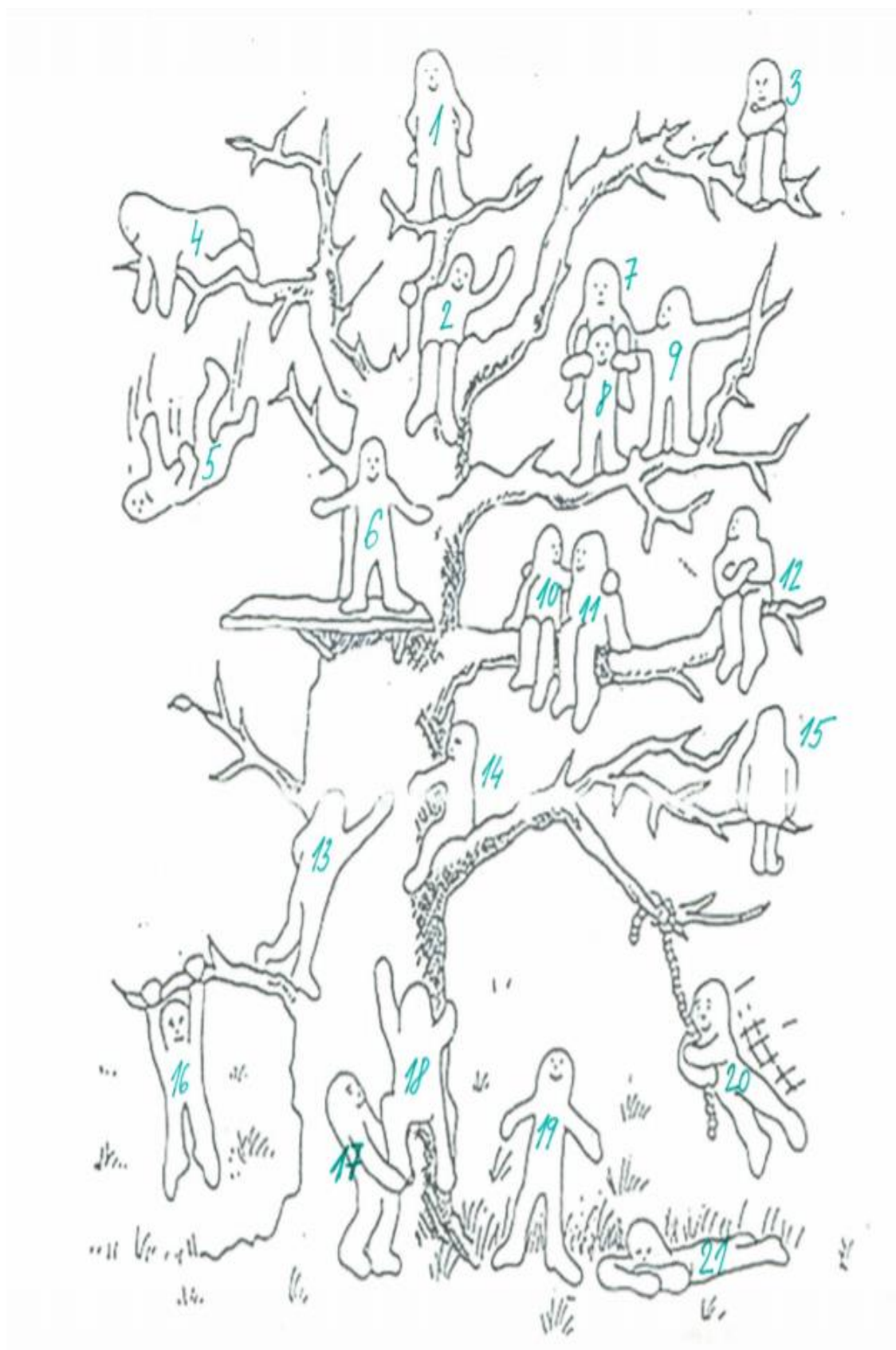
spravedlivý:	protivný:
spolehlivý:	nespravedlivý:
zábavný:	nevďěčný:
vždy v centru dění:	nespolehlivý:
se všemi zadobře:	osamocený:

Děkuji za spolupráci! ☺

Příloha č. 4 – Strom s postavami 1



Příloha č. 5 – Strom s postavami 2



Příloha č. 6 – Rozhovor s učitelkami

Jméno:.....

Délka praxe ve školství:.....

1. Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti se vzděláváním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Srovnajte vaši práci ve třídě, kde byl žák se speciálními vzdělávacími potřebami s prací ve třídě bez žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve smíšených ročnících. Je tato práce odlišná nebo stejná? V čem?
3. Co se vám vybaví, když se řekne „inkluzivní vzdělávání“?
4. Jaké klady a zápory vnímáte v souvislosti s inkluzivním vzděláváním?
5. Je pro vás příprava na výuku náročná?
6. Dostalo se vám nějaké metodické či jiné pomoci, která by vám byla nápomocná při přípravě na výuku ve smíšených ročnících společně s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?
7. V čem shledáváte specifika ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
8. Jaké metody a formy práce ve svých hodinách nejvíce využíváte?
9. Je podle vás výuka intaktních žáků v malotřídní škole společně s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami efektivní?
10. Směřujete na všechny žáky stejnou pozornost?
11. Jak vnímáte přítomnost dalšího pedagogického pracovníka (resp. asistenta pedagoga) ve své třídě?
12. Co je podle vás ve vztahu mezi učitelem a asistentem pedagoga důležité a proč?
13. Jak hodnotíte vzájemnou spolupráci asistenta pedagoga a učitele ve vzdělávacím procesu?
14. Jak vnímáte sociální postavení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu vaší třídy?
15. Objevila se ve vaší třídě šikana?

Příloha č. 7 – Rozhovor s asistentkami pedagoga

Jméno:.....

Délka praxe ve školství:.....

1. Jaké jsou vaše dosavadní zkušenosti se vzděláváním žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
2. Kolika žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytujete služby asistenta pedagoga? Jaké mají konkrétně diagnostikované postižení?
3. Co se vám vybaví, když se řekne „inkluzivní vzdělávání“?
4. Jaké klady a zápory vnímáte v souvislosti s inkluzivním vzděláváním?
5. Jak se připravujete na výuku? Je pro vás příprava na výuku náročná?
6. Dostalo se vám nějaké metodické či jiné pomoci (např. ze strany pedagogů či ředitele školy ad.), která by vám byla nápomocná při přípravě na výuku žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
7. V čem shledáváte specifika ve výuce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
8. Je pro vás náročné poskytovat služby asistenta pedagoga souběžně více žákům?
9. Směřujete na všechny žáky stejnou pozornost?
10. Je podle vás výuka intaktních žáků v malotřídní škole společně s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami efektivní?
11. Máte dostatek didaktických materiálů a pomůcek, které potřebujete při výuce žáka se speciálními vzdělávacími potřebami?
12. Co je podle vás ve vztahu mezi asistentem pedagoga a učitelem důležité a proč?
13. Jak hodnotíte vzájemnou spolupráci asistenta pedagoga a učitele ve vzdělávacím procesu?
14. Jak vnímáte sociální postavení žáka se speciálními vzdělávacími potřebami v kolektivu vaší třídy?
15. Objevila se ve vaší třídě šikana?

ANOTACE

Jméno a příjmení	Eliška Matuchová
Katedra	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce	doc. Mgr. Dita Finková, Ph.D
Rok obhajoby	2021

Název práce	Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole
Název v angličtině	Pupils with special educational needs in multileveled school
Anotace práce	Téma diplomové práce se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole. Práce je rozdělena na dvě části – část teoretickou a praktickou. V teoretické části jsou vymezeny termíny inkluze a integrace, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a charakteristika malotřídních škol. V praktické části využíváme metody rozhovoru, pozorování a sociometrické hry. Dále prezentujeme výsledky výzkumu, kterých jsme za použití těchto metod dosáhli.
Klíčová slova	žák se speciálními vzdělávacími potřebami, společné vzdělávání, integrace, inkluze, malotřídní škola
Anotace v angličtině	The topic of the diploma thesis deals with the education of pupils with special educational needs in a multileveled school. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part defines the terms of inclusion and integration, the pupil with special educational needs, the specifics of the education of pupils with special educational needs and the characteristics of multileveled schools. In the practical part we use the methods of conversation, observation and sociometric games. We also present the results of research that we have achieved using these methods.
Klíčová slova v angličtině	pupil with special educational needs, public education, integration, inclusion, multileveled school

Přílohy vázané v práci	7 příloh vázaných v práci
Rozsah práce	118 stran
Jazyk práce	Český jazyk