

Univerzita Pardubice

Fakulta filozofická

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkové smíšené
třídě

Bc. Kateřina Mužíková

Diplomová práce

2020

Univerzita Pardubice
Fakulta filozofická
Akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE (projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

Jméno a příjmení: **Bc. Kateřina Mužíková**
Osobní číslo: **H18401**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Resocializační pedagogika**
Téma práce: **Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšené třídě**
Zadávající katedra: **Katedra věd o výchově**

Zásady pro vypracování

Tématem diplomové práce je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšené třídě. Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a empirickou. Teoretická část seznamuje se základní terminologií, rozdělení speciálních vzdělávacích potřeb a popisem práce pedagogických pracovníků podílejících se na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě se také věnuje aktuálnímu tématu problematiky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejímu legislativnímu a institucionálnímu vymezení. Cílem praktické části je zjistit jak probíhá práce pedagogů a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšené třídě. Pro získávání dat je využit kvalitativní přístup s kombinací metod hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování.

Rozsah pracovní zprávy:
Rozsah grafických prací:
Forma zpracování diplomové práce: **tištěná**

Seznam doporučené literatury:

FISCHER, Slavomil. Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-792-7.
KENDÍKOVÁ, Jitka. Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe, 2016. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-213-4.
KENDÍKOVÁ, Jitka. Asistent pedagoga. Praha: Raabe, 2017. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.
PIPEKOVÁ, Jarmila. Kapitoly ze speciální pedagogiky. 3., přepracované a rozšířené vydání Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.
SLOWÍK, Josef. Speciální pedagogika. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada, 2016. Pedagogika, Grada. ISBN 978-80-271-0095-8.

Vedoucí diplomové práce: **PhDr. Marcela Ehlová, Ph.D.**
Katedra věd o výchově

Datum zadání diplomové práce: **31. března 2019**

Termín odevzdání diplomové práce: **31. března 2020**



L.S.

doc. Mgr. Jiří Kubeš, Ph.D.
děkan

Ing. Jaroslav Myslivec, Ph.D.
vedoucí katedry

V Pardubicích dne 29. listopadu 2019

Prohlašuji:

Tuto práci jsem vypracovala samostatně. Veškeré literární prameny a informace, které jsem v práci využila, jsou uvedeny v seznamu použité literatury.

Byla jsem seznámena s tím, že se na moji práci vztahují práva a povinnosti vyplývající ze zákona č. 121/2000 Sb., autorský zákon, zejména se skutečností, že Univerzita Pardubice má právo na uzavření licenční smlouvy o užití této práce jako školního díla podle § 60 odst. 1 autorského zákona, a s tím, že pokud dojde k užití této práce mnou nebo bude poskytnuta licence o užití jinému subjektu, je Univerzita Pardubice oprávněna ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložila, a to podle okolností až do jejich skutečné výše.

Beru na vědomí, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů, a směrnicí Univerzity Pardubice č. 9/2012, bude práce zveřejněna v Univerzitní knihovně a prostřednictvím Digitální knihovny Univerzity Pardubice.

V Pardubicích dne 20. 4. 2020

Bc. Kateřina Mužíková

Ráda bych poděkovala PhDr. Marcele Ehlové, Ph.D. za odborné vedení práce, za její pomoc a cenné rady při konzultacích. Dále bych chtěla poděkovat všem zaměstnancům školy, ve které probíhal výzkum, za jejich čas a ochotu se zúčastnit.

ANOTACE

Tématem diplomové práce je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšené třídě. Práce je rozdělena na dvě části, a to teoretickou a empirickou. Teoretická část seznamuje se základní terminologií, rozdělením speciálních vzdělávacích potřeb, podpurných opatření a popisem práce pedagogických pracovníků podílejících se na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě se také věnuje aktuálnímu tématu problematiky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejímu legislativnímu a institucionálnímu vymezení. Cílem praktické části je zjistit, jak probíhá práce pedagogů a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšené třídě. Pro získávání dat je využit kvalitativní přístup s kombinací metod hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování.

KLÍČOVÁ SLOVA

speciální vzdělávací potřeby, ročníkově smíšená třída, podpurná opatření

TITLE

Education of pupils with special education needs in multi-grade classroom

ANNOTATION

The topic of this thesis is the education of pupils with special educational needs in multi-grade classes. The thesis is divided into two parts – theoretical and practical. The theoretical part explains basic terminology, categorization of special educational needs and support measures, and job description of teachers that work with pupils with special educational needs. Moreover, the thesis focuses on the topical issue of the education of pupils with special educational needs, its legislation and related institutions. The aim of the practical part is the analysis of the work of teachers and pupils in multi-grade classes. The findings are based on empirical qualitative approach combined with in-depth interview and participant observation.

KEYWORDS

special education needs, multi-grade classroom, supportive measures

OBSAH

ÚVOD.....	9
1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	11
1.1 Zdravotní postižení.....	12
1.1.1 Mentální postižení.....	12
1.1.2 Tělesné postižení.....	13
1.1.3 Zrakové postižení.....	15
1.1.4 Sluchové postižení.....	16
1.1.5 Vady řeči.....	17
1.1.6 Autismus.....	18
1.1.7 Vývojové poruchy učení.....	20
1.1.8 Vývojové poruchy chování.....	21
1.2 Zdravotní znevýhodnění.....	22
1.3 Sociální znevýhodnění.....	24
2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ A PORADENSKÉ SLUŽBY.....	25
2.1 První stupeň.....	26
2.2 Druhý stupeň.....	27
2.3 Třetí stupeň.....	28
2.4 Čtvrtý stupeň.....	29
2.5 Pátý stupeň.....	30
2.6 Školské poradenské zařízení.....	30
2.7 Školní poradenské pracoviště.....	31
2.8 Asistent pedagoga.....	32
3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	34
3.1 Institucionální ukotvení.....	34
3.2 Specifika práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	35
3.2.1 Mentální postižení.....	36
3.2.2 Tělesné postižení.....	37
3.2.3 Smyslová postižení a vady řeči.....	38
3.2.4 Poruchy autistického spektra.....	39
3.2.5 Vývojové poruchy učení a chování.....	39
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	40
4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky.....	40
4.2 Výzkumný soubor.....	41
4.3 Výzkumný design a metoda sběru dat.....	42

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT.....	44
5.1 Zúčastněné pozorování.....	44
5.1.1 Tolerance.....	45
5.1.2 Hra.....	46
5.1.3 Motivace.....	47
5.1.4 Individuální přístup	48
5.2 Hlubkové rozhovory	51
5.2.1 Příprava	51
5.2.2 Práce v hodině.....	53
5.2.3 Spolupráce pedagogických pracovníků.....	56
5.2.4 Efektivita výuky.....	59
5.2.5 Hodnocení	61
6 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	62
ZÁVĚR	66
SEZNAM LITERATURY.....	68

ÚVOD

Tématem diplomové práce je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v ročníkově smíšené třídě. Vzděláváním žáků s SVP se již zabývá mnoho bakalářských, diplomových či jiných výzkumných prací. Proč je ale tato problematika v současnosti tolik zmiňovaná? Dle našeho názoru je to zejména kvůli, dnes poměrně diskutovanému, inkluzivnímu vzdělávání. Právě tomu se totiž věnuje drtivá většina autorů závěrečných vysokoškolských prací vydaných ve spojitosti se žáky s SVP. Inkluzivní vzdělávání bylo mimo jiné také jedním z důvodů ke zrušení některých bývalých zvláštních škol, tedy nynějších základních škol zřízených podle §16 odst. 9 školského zákona, a přesunu těchto žáků do hlavního vzdělávacího proudu.

Rozhodli jsme se tedy „ozvláštnit“ toto, již celkem rozšířené téma o vzdělávání těchto žáků v ročníkově smíšených třídách. Nejruznější výzkumy zabývající se věkově heterogenními třídami vychází pouze z prostředí mateřských či Montessori škol, proto bychom rádi nastínili fungování ročníkově smíšené třídy i na škole základní. Zmíněné téma jsme si vybrali také proto, že se o problematiku speciální pedagogiky ve svém volném čase zajímáme a pokoušíme se prostřednictvím čtení různých odborných článků a knih prohlubovat své znalosti. Pro účely diplomové práce jsme taktéž absolvovali souvislou měsíční praxi právě ve škole, kde bude probíhat náš výzkum.

Předkládaná práce je rozdělena na část teoretickou a část praktickou. Teoretická část se zabývá popisem souvisejících pojmů a je rozčleněna na tři kapitoly. Kapitola první má za úkol definovat žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podle školského zákona ještě před jeho novelizací, tedy z doby, kdy dělil žáky s SVP dle zdravotního postižení, zdravotního znevýhodnění a sociálního znevýhodnění.

Druhá kapitola pojednává o podpůrných opatřeních, které se staly důležitou součástí novelizovaného školského zákona, jelikož jsou z velké části spojeny se začleňováním žáků do běžných základních škol, tedy s procesem inkluzivního vzdělávání. V téže kapitole se zmiňujeme o činnosti školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť, které jsou důležité především v souvislosti s diagnostikou žáků a jejich následnou péčí přímo ve školách. Závěr této části je věnován práci asistenta pedagoga jako jednomu z podpůrných opatření.

Třetí a zároveň poslední kapitola teoretické části se zabývá institucionálním ukotvením v rámci vzdělávání žáků s SVP, a to především ujasněním související terminologie a legislativní stránky tématu. V naší práci se řídíme legislativou, která je platná k 1. 1. 2020. Druhá část této kapitoly je věnována specifikům při práci se žáky s SVP a její podkapitoly obsahově navazují na rozdělení žáků podle druhu postižení a znevýhodnění v kapitole první.

Dále již následuje část praktická, ve které se věnujeme našemu vlastnímu výzkumu na Základní škole Málkova. Jeho hlavním cílem je zmapovat situaci v ročníkově smíšené třídě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Toho dosahujeme za pomoci metod hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování. Rozhovory jsou vedeny se čtyřmi pedagožkami a stejným počtem asistentek ZŠ Málkova, tedy školy zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona. Pro lepší uchopení daného tématu je v rámci měsíčního intervalu prováděno taktéž zúčastněné pozorování ve všech třídách, podrobněji se však věnujeme jedné konkrétní – té ve všech směrech nejrozmanitější. Mezi zjištěnými fakty na závěr výzkumu hledáme nejrůznější spojitosti a ty poté prezentovat pomocí metody zakotvené teorie.

1 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Již od roku 2005 upravuje vztahy ve školství Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Školství v České republice je založeno především na rovném přístupu ke vzdělávání, a to bez diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, jazyka, náboženství či etnického nebo sociálního původu a zdravotního stavu (Fischer a kol., 2014, s. 47).

Právě rovnost vzdělávacích příležitostí a respektování vzdělávacích potřeb jednotlivců byly jedním z důvodů k novelizaci tehdejšího školského zákona č. 29/1984 Sb. V něm jsme ještě v roce 2004 u vybraných skupin žáků mohli nalézt termíny jako „*nemohou se vzdělávat ani ve zvláštní škole*“ apod. Zmiňovaná novela tak přinesla zcela nové pojmy, mimo jiné také pro naši práci stěžejní pojem speciální vzdělávací potřeby (Michalík a kol., 2015, s. 16).

Ovšem ani znění školského zákona z roku 2015 rozdělující žáky horizontálně na ty se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněným a sociálním znevýhodněným se neukázalo jako příliš efektivní. V praxi totiž například žáci s těžkou epilepsií, cystickou fibrózou či onkologickým onemocněním spadali pouze do kategorie zdravotního znevýhodnění, i když v resortech sociálních věcí a zdravotnictví spadali do kategorie zdravotního postižení. Naopak žáci s vývojovými poruchami učení a chování byli zcela nelogicky zařazováni do kategorie zdravotního postižení, přestože drtivá většina těchto žáků měla „pouze“ stupeň zdravotního znevýhodnění. V řadě případů tak nebylo zcela jednoznačné do které kategorie žák spadá a mnohdy pak jeho chybné zařazení neodpovídalo jeho potřebám. Ani kategorie žáků se sociálním znevýhodněním se neobešla bez nejasností. Zařazení žáka do takové kategorie bylo vnímáno jako stigmatizující a mimo jiné také nebyla určena žádná kritéria, která by pomohla takového žáka jako sociálně znevýhodněného označit (Michalík a kol., 2015, s. 28-29).

I přesto, že v praxi se toto rozdělení nesetkalo s velkým úspěchem, pro potřeby naší práce ho však v této kapitole použijeme. Podle paragrafu 16 odstavce 1 školského zákona v aktuálním znění se totiž žákem se speciálními vzdělávacími potřebami rozumí „*osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.*“ Z této definice tak není zcela jasné, jaké druhy postižení či znevýhodnění do kategorie žáků s SVP spadají. Pro jasnější vymezení tohoto termínu s popsáním jednotlivých znevýhodnění či postižení jsme tedy využili definici ze školského zákona ve znění z roku 2015, tedy před jeho

novelizací do současné podoby, kde, jak již bylo uvedeno výše, je v paragrafu 16 odstavce 1 žák se SVP definován jako „osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním.“

1.1 Zdravotní postižení

Školský zákon ve znění z roku 2015 rozumí zdravotním postižením žáka postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové, dále pak vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. V rámci této kapitoly se postupně podrobněji zaměříme na všechna zmíněná postižení, a to především na jejich definici. Specifikům při vzdělávání těchto jedinců se dále věnujeme ve třetí kapitole práce.

1.1.1 Mentální postižení

První část této podkapitoly popisuje specifika mentálního postižení. Tento termín staví většina autorů jako synonymum k pojmu mentální retardace. Ta se však postupem času stává spíše nadávkou než odborným označením, stejně tak jako dříve běžně používané označení debil, imbecil a idiot. I přes tuto skutečnost se pojem stále oficiálně používá a najdeme ho také v Mezinárodní klasifikaci nemocí (MKN-10). Avšak jeho vhodnost je stále předmětem řešení nejednoho odborníka. V roce 2007 se dokonce jedna z nejvlivnějších amerických asociací, jež pečuje o osoby s mentálním postižením přejmenovala z AAMR (American Association for Mental Retardation) na AAIDD (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) – tedy původní spojení mentální retardace nahradilo označení intelektové a vývojové postižení (Valenta a kol., 2018, s. 31). Podle Taylora, v té době editora časopisu AAIDD, se zdá být termín intelektové a vývojové postižení méně stigmatizující než mentální retardace a další jiné pojmy užívané v minulosti¹ (Chang, Johnson, 2008, s. 92). Tímto příkladem bychom pouze rádi poukázali na to, jak důležitý je výběr pojmů, které používáme při práci s osobami s postižením, kdy pouhá změna jednoho slova může změnit pohled společnosti na takové jedince.

Nyní však konečně k samotné definici mentální retardace. Tu snadno odvodíme již z jejího názvu, vychází totiž ze dvou latinských slov – *mens*, což v překladu znamená mysl či duše a *retardare*, tedy opozdit či zpomalit. Doslovně tak můžeme zmiňovaný pojem přeložit jako opoždění mysli (Slowík, 2016, s. 111). Jedná se o vývojovou poruchu, při které jedinec není schopen dosáhnout odpovídajícího stupně intelektového vývoje, a to i přesto, že byl přijatelným způsobem výchovně stimulován (Vágnerová, 2004, cit. podle Fischer a kol.,

¹ Překlad vlastní

2014, s. 125). Míru, tedy stupeň, postižení orientačně určuje již výše zmiňovaná MKN-10. Zde se úroveň mentální kapacity posuzuje dle inteligenčního kvocientu (IQ) a schopnosti adaptability. Podle toho pak mentální retardaci děláme na lehkou, střední, těžkou a hlubokou (MKN-10, 2018, s. 244-245).

U lehké mentální retardace se IQ pohybuje v rozpětí mezi 50 až 69 body. Pro lepší představu toto číslo odpovídá u dospělých mentálnímu věku 9 až 12 let (MKN-10, 2018, s. 244). Je důležité zmínit, že do pásma lehké mentální retardace spadá přibližně 80 % všech mentálně postižených (Fischer a kol., 2014, s. 132).

Středně těžká mentální retardace se projevuje značně opožděným vývojem v dětství. IQ těchto jedinců dosahuje hodnot 35 až 49, to u dospělých odpovídá mentálnímu věku 6-9 let (MKN-10, 2018, s. 244). I přes tyto nepřilíš vysoké hodnoty je však většina osob schopna dosáhnout určitého stupně samostatnosti v sebeobsluze, avšak stále potřebuje určitou míru podpory pro zvládání života a práce v prostředí běžné společnosti (Slowík, 2016, s. 116).

U těžké mentální retardace se IQ pohybuje v rozmezí 20 až 34 bodů, tedy přibližného věku 3 až 6 let. Vzdělávání těchto jedinců spočívá v učení základních úkonů sebeobsluhy a pokynů. Kvůli častému kombinovanému postižení, kdy bývá značně omezena motorika, jsou osoby s těžkou mentální retardací závislé na péči jiných lidí (Fischer a kol., 2014, s. 133).

Poslední úroveň vymezenou inteligenčním kvocientem je hluboká mentální retardace. IQ osob zařazených do zmíněné kategorie dosahuje nejvýše 20 bodů, což u dospělých osob odpovídá mentálnímu věku pod 3 roky (MKN-10, 2018, s. 245). V drtivé většině případů se jedná o kombinované postižení. Vzhledem k tomu, že téměř vůbec nedochází k rozvoji poznávacích schopností, jsou lidé s touto formou postižení schopni rozeznat známé a neznámé podněty a maximálně na ně reagovat libostí či nelibostí. Díky této skutečnosti jsou zcela odkázáni na péči jiných osob a často pak umístování do ústavních zařízení (Fischer a kol., 2014, s. 133).

1.1.2 Tělesné postižení

V další části kapitoly týkající se zdravotního postižení se zabýváme problematikou osob s postižením tělesným. Společným znakem tělesně postižených osob je dlouhodobé omezení hybnosti až pohybu. To v praxi znamená především redukci obvyklých aktivit a v některých případech dokonce i částečnou až úplnou imobilitu, což má zásadní vliv na kvalitu jejich života (Čadová a kol., 2015, s. 8).

Tělesná postižení můžeme rozdělit do několika kategorií podle různých kritérií. Dle konkrétního typu postižení se jedná o postižení hybnosti, dlouhodobá onemocnění a zdravotní oslabení (Slowík, 2016, s. 101). Právě dlouhodobá zdravotní omezení, oslabení a nemoci zařazoval školský zákon ve znění do roku 2015 do kategorie zdravotních znevýhodnění (Fischer a kol., 2014, s. 56-57). Těm se tedy budeme podrobněji věnovat až v podkapitole 1.2.

Nejtypičtějším dělením je pak rozlišení postižení dle jeho vzniku na získané a vrozené. Získaná tělesná postižení dále můžeme dělit na stavy po úrazech mozku a míchy, amputace či deformity tvaru těla a jeho částí (Slowík, 2016, s. 101). U tělesných postižení vrozených je především u dětí předškolního a mladšího školního věku nejpočetnější skupinou (dětská) mozková obrna (Zikl, 2011, s. 9). Slovo dětská je v závorkách uvedeno záměrně, jelikož aktualizací v naší práci již známé MKN-10 došlo ke změně názvu z dětské mozkové obrny pouze na mozkovou obrnu. Ovšem i nadále se používá již zažitý tříslavný termín, a především jeho, pro lékaře, pedagogy i širokou veřejnost, dobře známá zkratka DMO (Čadová a kol., 2015, s. 9). Dětskou mozkovou obrnu dělíme na dvě základní skupiny, a to na spastické a nespastické formy.

Spastické formy tvoří asi 70 % DMO. Jsou dále členěny na diparetickou formu, tedy ochrnutí obou dolních končetin, hemiparetickou formu – postižení svalového napětí jedné poloviny těla, často výrazněji na horní končetině a na formu kvadraparetickou jež se projevuje postižením všech čtyřech končetin. U této formy navíc bývá narušena i hybnost obličejových svalů, úst a jazyka, proto se u kvadraparetiků objevuje také specifická vada řeči – dysartrie (Zikl, 2011, s. 10). Mezi nespastické DMO řadíme hypotonickou a dyskinetickou formu.

Jak již bylo zmíněno v předchozích odstavcích, DMO přináší vedle poruch hybnosti i další postižení. Nejčastěji se jedná o mentální postižení, epilepsii či poruchy řeči a učení. V takovém případě již můžeme hovořit o postižení kombinovaném (Fischer a kol., 2014, s. 75-77).

Kromě dětské mozkové obrny patří mezi častá tělesná onemocnění také jiné mozkové záněty a nádory, traumatické obrny, rozštěpy páteře, degenerativní onemocnění mozku a míchy, a také deformace či malformace kloubů a svalů (Čadová a kol., 2015, s. 10-11).

1.1.3 Zrakové postižení

V následujících dvou podkapitolách práce se budeme věnovat postižením dvou, dovolíme si říci nejdůležitějších smyslů člověka – zrakovému a sluchovému.

V rámci problematiky výchovy a vzdělávání osob se zrakovým postižením se můžeme setkat se dvěma, na první pohled možná totožnými pojmy. Těmi jsou oftalmopedie a tyflopédie. Ač jsou tyto dva termíny v odborné literatuře považovány za synonyma, v jejich významu nalezneme značný rozdíl. Oftalmopedie totiž vychází z řeckého slova *oftalmos*, tedy oko. Kdežto pojem tyflopédie je odvozen od slova *tyflos*, což v překladu znamená slepý. Z tohoto faktu pak logicky vyplývá, že tyflopédie se zabývá pouze osobami nevidomými (Pipeková, 2010, s. 229).

Skupinu zrakově postižených však nepředstavují pouze nevidomí. Řadíme sem i osoby se zrakovými vadami. Ovšem ne všechny jedince se zrakovou vadou označujeme jako zrakově postižené. Za zrakově postižené jsou takoví jedinci považováni až tehdy, pokud mají i po optimální korekci např. brýlemi či chirurgickým zákrokem a medikací stále problémy se získáváním a zpracováváním informací pomocí zraku (Vitásková a kol., 2003 cit. podle Slowík, 2016, s. 61).

Dle údajů Světové zdravotnické organizace z roku 2014 se v celosvětovém měřítku vyskytuje přibližně 285 miliónů osob se zrakovým postižením. Z tohoto čísla je pak „pouze“ 39 miliónů osob nevidomých a až 246 miliónů lidí řadíme mezi slabozraké. Bohužel i kvůli moderním technologiím a především vinou tzv. modrých světél, která vyzařují například z televizorů, počítačů či mobilních telefonů má tento počet spíše vzrůstající charakter. Ovšem zřejmě i díky, v předchozích řádcích v pejorativním významu, zmíněným moderním technologiím a s tím spojenou zlepšující se zdravotní péči se v posledních dvaceti letech podařilo snížit výskyt zrakových postižení, která způsobují zánětlivá onemocnění. Až u 80 % slabozrakých osob je tak možné očnímu onemocnění předejít nebo ho zcela vyléčit (Beneš, 2019, 42-44).

Pokud však zrakové postižení vyléčit nelze, je více než žádoucí využívání kompenzačních pomůcek, bez kterých by se někteří jedinci neobešli ani při běžných každodenních činnostech. Většina z nás si jako typickou kompenzační pomůckou pro zrakově postižené představí bílou hůl, ovšem neméně důležité jsou také binokulární či příložní lupy, diktafony a v neposlední řadě také speciální hardwarové pomůcky jako například braillovský řádek. Ten si nevidomý může připojit jak k mobilnímu telefonu, tabletu, tak počítači a díky

zvukové podpoře a Braillově písmu využívá funkce připojeného zařízení téměř jako člověk bez postižení. Bohužel taková pomůcka není v žádném případě levnou záležitostí a její cena se šplhá až ke sto tisícům korun českých (Slowík, 2016, s. 63).

1.1.4 Sluchové postižení

Světová zdravotnická organizace považuje postižení sluchu za druhé nejzávažnější, a to hned za postižením mentálním. Při poškození sluchu je totiž lidský jedinec ochuzen až o 60 % poskytovaných informací, což se jeví jako nejzásadnější problém právě pro děti, respektive jejich správný komplexní vývoj. Jak jsme si již uváděli v předešlých odstavcích, zrakovým postižením trpí po celém světě přibližně 285 miliónů osob, u postižení sluchového je to oproti zrakovému „pouhých“ 41 miliónů (Mukšnáblova, 2014, s. 8).

Ještě do roku 1983 spadala výchova a vzdělávání jedinců se sluchovým postižením do oblasti logopedie, tedy vědy, která se zabývá vadami řeči. Těm se v naší práci budeme věnovat v následující podkapitole. Od zmiňovaného roku až po současnost však tuto problematiku řeší samostatná vědní disciplína, která se nazývá surdopedie (Pipeková, 2010, s. 127).

Podobně jako oftalmopedie neřeší pouze problematiku nevidomých, ale zabývá se i osobami s poškozením zraku, tak i surdopedie se nevěnuje pouze neslyšícím, ale také osobám sluchově postiženým. Avšak označení sluchově postižený se někdy zaměňuje s pojmem neslyšící. Za neslyšící se totiž podle zákona o komunikačních systémech neslyšících a hluchoslepých osob považují osoby, které neslyší od narození, ztratily sluch před rozvinutím mluvené řeči nebo osoby, které jsou těžce nedoslýchavé a jejichž rozsah a charakter sluchového postižení neumožňuje plnohodnotně porozumět mluvené řeči sluchem. Sama osoba se sluchovým postižením se tedy může identifikovat s takovým označením, které dle jejího uvážení vystihuje její stav (Slowík, 2016, s. 74). Porucha sluchu může být vrozená nebo získaná, tedy může vzniknout v každém věku. Podle stupně či intenzity sluchové ztráty pak můžeme sluchově postižené osoby dále rozdělit do skupin na nedoslýchavé, neslyšící a ohluchlé (Plevová, Slowík, 2010, s. 84).

I osobami se sluchovým postižením je využívána celá řada kompenzačních pomůcek od sluchadel přes budíky se světelnou signalizací po speciálně upravené mobilní telefony a počítače. Zajímavá je však také možnost využití tzv. kochleárního implantátu. Ten elektricky stimuluje přímo sluchový nerv tak, aby byl vyvolán daný sluchový vjem. Pořízení takového implantátu, ale podobně jako braillovský řádek, není nikterak levnou záležitostí. Navíc i samotné

voperování implantátu je poměrně zdravotně náročný zákrok, a tak je vhodný především pro relativně úzkou skupinu neslyšících či těžce nedoslýchavých, nejčastěji pro děti (Souralová, Langer, 2003, cit. podle Slowík, 2010, s. 77).

Neslyšící lidé používají ke komunikaci s okolím různé pohyby, ať už rukama, obličejovými svaly či celým tělem. V neposlední řadě užívají také zraku. Jejich jazyk tedy můžeme nazvat jako jazyk vizuálně-motorický, jinak řečeno znakový jazyk či znaková řeč (Macurová, Zbořilová, 2019, s. 9). Je důležité podotknout, že znakový jazyk není mezinárodní, avšak komunikace neslyšících z různých etnických skupin je výrazně jednodušší, než je tomu u jedinců bez postižení (Kejklíčková, 2016, s. 21).

1.1.5 Vady řeči

I když ve školském zákoně ve znění z roku 2015 v kategorii zdravotního postižení nalezneme pouze poněkud konkrétní termín vady řeči, je důležité zmínit, že ho můžeme zařadit pod jeden zastřešující pojem, a tím je narušená komunikační schopnost (NKS). Ta se zdaleka netýká pouze řeči mluvené, ale zahrnuje také grafickou formu jazyka či mimoverbální prostředky (Slowík, 2016, s. 87). Někteří autoři do NKS zahrnují také problematiku specifických poruch učení. Těm se však věnujeme později, v podkapitole 1.1.7, a to především kvůli tomu, že dle našeho názoru by tato tematika měla být zařazena do samostatné skupiny, už pro mnohdy odlišnou etiologii.

Se zmiňovaným obecnějším označením „narušená komunikační schopnost“ v současnosti pracuje také logopedie (Pipeková, 2010, s. 104). Logopedie je vědní obor, který se věnuje výchově k řeči, pečuje o její správné používání a v neposlední řadě také o kvalitu mezilidské komunikace (Kejklíčková, 2016, s. 11).

Mezi vady řeči řadíme dyslalii, lalii či dysartrii. Dále se jedná například o expresivní poruchu řeči. Při této poruše je schopnost užívat expresivní mluvenou řeč pod úrovní mentálního věku, avšak jazykové chápání není narušeno. Patří sem vývojová dysfázie či afázie nebo brebtavost. Dalším typem může být receptivní porucha řeči, pro kterou je typická porucha tvorby slova a zvuku a řadíme sem například slovní hluchotu či vývojovou dysfázii a afázii receptivního typu. Zvláštní skupinu pak tvoří tzv. Landauův-Kleffnerův syndrom, při kterém poruchu řečových funkcí doprovázejí epileptické záchvaty (MKN-10, 2018, s. 290-291).

Do poruch řeči bezpochyby řadíme také elektivní či selektivní mutismus. Zde se však jedná o neurotickou poruchu, kdy dítě mlčí pouze při určitých situacích

nebo před konkrétní osobou. Nejčastější příčinou bývá psychické trauma, proto je nezbytná mimo logopedické také psychologická pomoc (Slowík, 2016, s. 91).

1.1.6 Autismus

Podobně jako vady řeči, tak i autismus můžeme zařadit pod obecnější zastřešující pojem, a to konkrétně poruchy autistického spektra (PAS). Ten společně s dětským a atypickým autismem zahrnuje také Rettův či Aspergerův syndrom a dezintegrační poruchu. Všechny tyto formy opět najdeme také v MKN-10 pod názvem Pervazivní vývojové poruchy (MKN-10, 2018, s. 249).

Dovolíme si říci, že poslední dobou nejdiskutovanější a nejvíce se vyskytující pervazivní poruchou jsou různé formy poruch autistického spektra, konkrétně dětský autismus. Ještě před čtyřiceti lety tomu tak však nebylo. McDougle (2016, str. 9) uvádí, že v osmdesátých letech byl autismus považován za vzácnou poruchu, kterou trpěly přibližně 4 osoby z 10 tisíc a dnes bude toto číslo zajisté vyšší.² To, že počet osob s diagnostikovanou PAS stoupá, můžeme potvrdit výzkumem Developmental Disabilities Monitoring z roku 2012 (Surveillance Summaries, 2016 cit. podle Dudová, Mohaplová, 2016, s. 152), který odhaduje současnou prevalenci poruch autistického spektra na 1 až 1,5 % dětské populace, což v přepočtu vychází na přibližně 1 osobu ze 100. Tuto četnost uvádí také klinický psycholog Baron-Cohen (2008, s. 15), a to s komentářem, že ačkoliv okolí má k jedincům s autismem více přátelštější postoj než tomu bývalo dříve, i tak někteří jedinci trpí nedostatečnou podporou.³

I přesto však platí, že pervazivní vývojové poruchy se v populaci vyskytují poměrně vzácně (Fischer a kol., 2014, s. 176). Dudová a Mohaplová (2016, s. 152) ve svém článku také uvádějí, že až 50% nárůst případů PAS lze přičíst lepší diagnostice a celkově zvýšenému povědomí o této problematice. Zbýlých 50 % tohoto nárůstu však zůstává nevysvětlena.

Etiologie tohoto vývojového onemocnění dodnes není jednoznačně vymezena. Nejčastěji se o autismu hovoří jako o důsledku organického poškození mozku. Faktorů, které se na zmíněném poškození podílí může být více, například genetická podmíněnost, exogenní vlivy v prenatálním období či neurochemické odlišnosti centrální nervové soustavy. Sociální či výchovné faktory podle dosavadních poznatků nemají žádný větší význam, jelikož dosud nebyl jejich vliv prokázán. Dodnes je tato problematika pro řadu odborníků velkou neznámou (Fischer a kol., 2014, s. 179).

² Překlad vlastní

³ Překlad vlastní

Jak již bylo řečeno na začátku této podkapitoly, nejznámější a zřejmě také nejrozšířenější formou PAS je dětský autismus. Ten se objevuje zpravidla již okolo prvního roku života a jsou pro něj charakteristické problémy zejména v oblasti sociálních vztahů, v oblasti komunikace, a také abnormalitami v chování, hrách a zájmech. To označujeme jako tzv. autistickou triádu (Žampachová, Čadilová a kol., 2015, s. 11; Dudová, Mohaplová, 2016, s. 153). Typický je také opožděný vývoj řeči a návaly zlosti a agrese, nejčastěji namířené proti sobě (MKN-10, 2018, s. 249). Dětský autismus se od toho atypického liší především dobou jeho vzniku, a také nedostatkem kritérií pro splnění diagnózy dětského autismu (Fischer a kol., 2014, s. 182).

S dětským autismem do jisté míry souvisí také Aspergerův syndrom. Jeho projevy jsou totiž podobné, zejména pak bizarní zájmy a narušení sociální interakce a komunikace. To, v čem spočívá ten největší rozdíl je inteligence. Na rozdíl od autismu totiž není narušen vývoj řeči ani kognitivních funkcí. Jedinci s tímto syndromem, z většího procenta zastoupení v mužské části populace, často mají intelekt v oblasti normy až vysokého nadprůměru (Fischer a kol., 2014, s. 186).

Naopak větší, a to přímo stoprocentní procentuální zastoupení žen – dívek nalezneme u Rettova syndromu. Jedná se o genetickou mutaci, která u chlapců způsobuje silné poškození mozku, a proto nepřežívají ani prenatální období. V dětském věku se tedy vyskytuje pouze u dívek a je pro ni charakteristická ztráta funkčních pohybů ruky, skolióza a epilepsie. Postupně pak dochází k zhoršování stavu, který je podobný diagnóze těžké mentální retardace. Proto je mnohdy tento syndrom chybně diagnostikován jako mozková obrna, nespecifikované zpoždění vývoje nebo, v některých případech, také jako autismus (Kejklíčková, 2016, s. 81).

Na konec této podkapitoly bychom rádi zmínili, co nás v souvislosti s problematikou PAS do jisté míry zaskočilo. Publikace projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR, konkrétně *dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění* již svým názvem poněkud nešťastně spojuje tuto vývojovou všeprostupující poruchu s psychickým onemocněním, což může vzbuzovat mylný dojem, že PAS patří do skupiny psychických onemocnění, ačkoliv tomu tak není.

1.1.7 Vývojové poruchy učení

Předposlední část kapitoly týkající se zdravotního postižení je věnována problematice vývojových poruch učení. V některých odborných publikacích se spíše, než s vývojovými poruchami učení setkáváme s pojmem specifické vývojové poruchy školních dovedností. V naší práci však používáme známější slovní spojení, a to specifické poruchy učení (SPU).

Dle Matějčka (1995 cit. podle Jucovičová, 2014, s. 6) bývají specifické poruchy učení definovány jako neschopnost či pouze snížená schopnost naučit se číst, psát a počítat za pomoci běžných výukových metod, přiměřené inteligence, a také sociokulturních příležitostí. S těmito poruchami se v poslední době setkáváme čím dál častěji, a to především u žáků základních škol (Slowík, 2016, s. 125). Mezi základní typy SPU řadíme dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii, dyspraxii, dysmúzií a dyspinxií (Fischer a kol., 2014, s. 157-161; Slowík, 2016, s. 129).

Za nejrozšířenější poruchu při osvojování si školních dovedností se označuje dyslexie, která se vyskytuje až u 95 % jedinců se SPU. Ovšem v drtivé většině případů bývá kombinována s dysgrafií, respektive dysortografií (Fischer a kol., 2014, s. 157). Typickým projevem dyslexie je rychlé či naopak pomalé čtení se zvýšenou chybovostí. Mezi nejčtenější chyby patří záměny písmem, nejčastěji těch tvarově podobných, přesmykování nebo přidávání či vynechávání písmen a diakritických znamének (Jucovičová, 2014, s. 12-13).

Dysgrafie je označení pro specifickou poruchu grafického projevu, přesněji procesu zpracování tvarů jednotlivých písmen, jejich spojení i celkové grafické úpravy (Šauerová a kol., 2013, s. 30). Písemný projev bývá často nečitelný a neuspořádaný (Slowík, 2016, s. 129). Dysgrafici mají často tak neupravený rukopis, že ho po sobě nedokáží zpětně přečíst. I když jejich vizuální představa písma může být dokonalá, selhává její reprodukce jemnou motorikou (Fischer a kol., 2014, s. 158).

S dysgrafií úzce souvisí další porucha a tou je dysortografie, tedy specifická porucha pravopisu. To v praxi znamená, že dítě není schopno aplikovat mluvnická pravidla do psané podoby. Kromě nedodržování mluvnických pravidel či nedodržování délky samohlásek se setkáváme také se sníženým jazykovým citem. Ten se nejčastěji projevuje u problematiky vyjmenovaných slov a s nimi spojených slov příbuzných či při určování pádových otázek (Šauerová a kol. 2013, s. 30-31).

Dyskalkulie, jak již napovídá sám název, je specifická porucha matematických schopností. Existují různé typy dyskalkulie. Nejčastěji najdeme u žáků s touto poruchou

dyskalkulii operační, která se projevuje neschopností provádět matematické operace jako je sčítání, odčítání, násobení či dělení (Fischer a kol., 2014, s. 160). Žáci s jinými formami dyskalkulie jako je například lexická či verbální, však nebudou mít problémy pouze v matematice. Jejich obtíže se mohou přenést i do předmětů jako je fyzika, chemie, či zeměpis nebo dějepis, kde je žádoucí pochopení časové osy historických událostí (Jucovičová, 2014, s. 36). Je také nutno podotknout, že v diagnostické praxi se tato porucha nevyskytuje tak často jako jiné druhy SPU zmiňované v předchozích odstavcích (Šauerová a kol., 2013, s. 32).

S dyspraxií, dysmúzií a dyspinxií se setkáváme jen velmi zřídka. Dyspraxie je specifická vývojová porucha obratnosti a často postihuje děti s obezitou, pro které je mnohdy charakteristická nechuť k jakýmkoliv motorickým činnostem (Jucovičová, 2014, s. 33). Dysmúzie je označení pro žáky se specifickou poruchou hudebních schopností, která nemívá tak závažný dopad na výuku jako ostatní formy SPU (Fischer a kol., 2014, s. 161). Stejně tak nemá žádné zásadní postavení při výuce ani dyspinxie, tedy specifická porucha kreslení. Pro tuto formu je typická nízká úroveň kresby či častá potíže s kombinováním barev (Slowík, 2016, s. 129).

Mimo poruch s předponou *dys* však do kategorie SPU řadíme také pojem lateralita. Lateralitou se rozumí asymetrie párových orgánů, tedy přednostní užívání jednoho z nich. (Fischer a kol., 2014, s. 155). Ve školním prostředí se lateralita často pojí s otázkou přeúčené či zkřížené lateralitě nebo ambidextrie – nevyhraněnosti. Právě to mohou být totiž faktory ovlivňující vznik dyslexie či dysgrafie a dalších SPU (Slowík, 2016, s. 131).

1.1.8 Vývojové poruchy chování

Problémy spojené s přizpůsobivostí v sociálním prostředí, nerespektováním autorit či obecně přijímaných pravidel soužití ve společnosti souhrnně označujeme jako poruchy chování. Těmi se ve speciálně pedagogické praxi zabývá obor etopedie. Při diagnostice poruch chování je však důležité postupovat s opatrností, abychom poruchy odlišili od přirozených výkyvů v chování, které jsou typické pro určitá vývojová období (Slowík, 2016, s. 137). Pro diagnostiku je tedy potřebný opakující se vzorec chování a jeho dlouhodobé trvání, zpravidla po dobu alespoň 6 měsíců (Orel a kol, 2016, s. 267; Vojtová, 2008, s. 54).

Poruchy chování a emocí řadíme v Mezinárodní klasifikaci nemocí pod položky s rozdělením na hyperkinetické poruchy a poruchy chování (MKN-10, 2018, s. 252-254). Do kategorie hyperkinetických poruch spadá syndrom ADHD či forma bez znaku hyperaktivity ADD. Mezi jeho základní znaky patří především deficit pozornosti, impulzivita a hyperaktivita

(Fischer a kol., 2014, s. 228) a bývá častěji diagnostikován u chlapců než u dívek (Miovský a kol., 2018, s. 14). Je důležité podotknout, že porucha aktivity a pozornosti nemá žádnou souvislost s úrovní mentálních schopností, ovšem často se vyskytují sekundární důsledky jako disociální chování, bezmyšlenkovité porušování pravidel či záškoláctví (MKN-10, 2018, s. 252).

Právě záškoláctví je typickým příkladem pro skupinu socializovaných poruch chování, kdy je jedinec dobře integrován do skupiny stejně starých. Opakem jsou pak poruchy nesocializované, kdy má jedinec narušené vazby, a to především k jeho vrstevníkům. Podle stupně společenské závažnosti pak rozlišujeme poruchy chování disociálního, asociálního a antisociálního charakteru. Disociálním chováním označujeme nežádoucí, nepřiměřené či nespolečenské chování, které je ale možné zvládnout pomocí běžných pedagogických postupů. Příkladem může být lhaní či vzdorovitost. Asociálním chováním však jedinec či skupina porušuje společenské normy, ty svou intenzitou ještě nemusí překračovat normy právní. Do této skupiny řadíme již zmíněné záškoláctví, úteky nebo závislostní chování. Antisociálním chováním rozumíme protispolečenské jednání, při kterém již právní normy porušovány jsou. Zde už se jedná o závažnější činy jako jsou krádeže, vandalství, sexuální delikty či dokonce vraždy. S tím se pojí i kategorie poruch agresivních. Oproti tomu stojí poruchy neagresivní. S posledním dělením souvisí také etiologie poruch chování, na kterémžto základě je dělíme na psychologicky a sociálně podmíněné poruchy (Slowík, 2016, s. 138-141).

1.2 Zdravotní znevýhodnění

Do kategorie zdravotního znevýhodnění spadají podle školského zákona ve znění z roku 2015 žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí nebo lehčími zdravotními poruchami, které vedou k poruchám učení a chování (Zákon č. 561/2004, § 16, odst. 3; znění z roku 2015). Jelikož je toto vymezení velmi obecné, pro účely naší práce používáme charakteristiku této skupiny žáků podle Fischera a kol. (2014, s. 104-105), který pracuje s definicí zdravotního znevýhodnění právě podle znění zmiňovaného zákona. Dle něj má největší vliv na edukační důsledky skupina tzv. chronických onemocnění, a to především z důvodu pouhého zmírňování příznaků, nikoliv však úplného vyléčení. Do této skupiny řadíme kardiovaskulární poruchy, onemocnění respirační soustavy, poruchy imunitního systému, kožní onemocnění a onkologická onemocnění, metabolické poruchy, záchvatová onemocnění, poruchy psychiky a chování a některé posttraumatické stavy.

Rádi bychom se ve své práci zmínili o celosvětově nejrozšířenějším záchvatovitým onemocnění – epilepsii. Pro toto onemocnění jsou typické opakované a neprovokované záchvaty (Bušek, 2013, s. 111). Ty se poté dělí na záchvaty parciální neboli částečné a generalizované, tedy úplné (Procházka, 2010, s. 149). Při generalizovaném záchvatu postihuje abnormální elektrická aktivita celý mozek a častá je také ztráta vědomí. Těmto záchvatům v některých případech předchází tzv. aura, která vzniká bezprostředně před záchvatem a doba jejího trvání zpravidla nepřekročí několik vteřin. Projevuje se různě, například pocity brnění, pomocí zrakových vjemů, záškubů končetin nebo zápachu. Pokud u epileptika tento stav rozpoznáme, měli bychom ho ihned přepravit tam, kde si nemůže ublížit. Nejlépe na klidné místo bez nábytku a jiných ostrých předmětů. Velmi často totiž dochází k poranění při pádu na zem a klonických záškubech. Celý záchvat trvá v průměru pět minut (Fischer a kol., 2014, s. 107-109).

Za zmínku stojí také jedno z nejrozšířenějších chronických onemocnění, které by se již dalo označit za civilizační chorobu. Tím jsou různé formy alergie a s nimi spojené průduškové astma (Fischer a kol., 2014, s. 113). Pojem alergie označuje stav, který vzniká v důsledku alergické reakce. Tyto reakce vyvolávají látky zvané alergeny (Ferenčík, 2005, s. 141). Mezi nejčastější alergická onemocnění patří alergická rýma, reakce na roztoče, plísně, zvířecí alergeny a potravinové či lékové alergie. Jejich příznaky nabývají nejrůznějších forem od pálení očí přes svědivou vyrážku až po těžké alergické záchvaty (Fischer a kol., 2014, s. 115).

Již zmiňované průduškové astma je chronické zánětlivé onemocnění dýchacích cest. Projevuje se pískotem při dýchání, dušností tlakem na hrudi a kašlem. Děje se tak převážně v pozdních večerních a brzkých ranních hodinách. V současné době trpí astmatem kolem 300 miliónů lidí a dle vývojových trendů se toto číslo v roce 2025 vyšplhá až ke 400 milionům osob (Vlček a kol., 2014, s. 15).

Pro obě onemocnění je typický sezónní až kolísavý průběh, proto často i rizika s nimi spojená učitelé u žáků bagatelizují. V některých případech tak školní neúspěchy připisují spíše nepozornosti a lajdáctví než příznakům nemoci. Je tedy důležité respektovat potřeby každého žáka individuálně, a to nejen v těchto případech (Fischer a kol., 2014, s. 117).

1.3 Sociální znevýhodnění

Problematika sociálního či dnešní terminologií lépe řečeno sociokulturního znevýhodnění spolu s otázkou evropské a mezinárodní integrace, a tím zvýšené migrace začíná být nejen v naší zemi více zdůrazňována (Slowík, 2016, s. 145-146). Proto je důležité téma sociokulturního znevýhodnění správně řešit a uchopit již ve školských zařízeních.

Sociálním znevýhodněním se pro účely školského zákona ve znění z roku 2015 rozumí rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, dále nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova a postavení azylanta či osoby požívající doplňkové či mezinárodní ochrany na území České republiky (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16, odst. 4; znění z roku 2015).

Jak jsme již uváděli v úvodu celé podkapitoly, zařazení žáka do takové kategorie mohlo být leckdy stigmatizující. Určit, zda žák spadá do skupiny sociálního znevýhodnění, pokud mu zrovna nebyla nařízena ústavní výchova, uložena výchova ochranná či neměl status azylanta nebylo jednoduché, a to především proto, že neexistovala žádná kritéria, která by k tomuto zařazení dopomohla. Ani s novelizací školského zákona a dalších příslušných vyhlášek taková kritéria nevznikla.

Co ovšem hodnotíme jako velmi pozitivní je zřízení *Metodiky ke Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění* (Felcmanová a kol., 2015), která mimo jiné obsahuje také posuzovací schémata pro jednotlivé oblasti znevýhodnění. Konkrétně jsou v *Metodice* posuzovány materiální podmínky vzdělávání žáka, indikátory spojené s rodinou žáka a jejím sociokulturním statutem, indikátory popisující interpersonální a intrapersonální charakteristiky žáka, a také školní připravenost v období prvních let docházky do školy. Důvodem pro výběr těchto pěti oblastí bylo především snadné pozorování ve školním prostředí. U každé oblasti je věnován odstavec popisu optimálního stavu a následují tři stupně míry závažnosti, které zároveň korespondují se třemi stupni podpůrných opatření. Tato *Metodika* tedy může být pro pedagogy i školská pedagogická poradenská zařízení velkým pomocníkem k zařazení žáka do správné kategorie a ke zvolení vhodných podpůrných opatření. Těm se podrobněji věnujeme v následující kapitole.

2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ A PORADENSKÉ SLUŽBY

Bezesporu nejdůležitějším právním předpisem v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je, kromě již několikrát zmiňovaného školského zákona, vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami účinná od 1. září 2016.

Za tento poměrně krátký časový úsek stihla vyhláška projít hned šesti novelami, přičemž další, již sedmá, platná od 30. 9. 2019 přechází v účinnost s příchodem roku 2020. Dle metodického pokynu vydaného k příležitosti aktualizace vyhlášky tato novela upřesňuje pravidla pro využívání podpůrných opatření, a to především na základě poznatků z praktického fungování systému. Dále vede ke snížení administrativní zátěže na straně škol a školských poradenských zařízení, a také ke zvýšení kvality vzdělávání poskytovaného žákům s SVP. (MŠMT, 2019; [online]). V naší práci se tak řídíme novelizovanou vyhláškou účinnou od 1. ledna 2020.

Podpůrná opatření (PO) členíme do pěti stupňů, a to dle pedagogické, organizační a finanční náročnosti (Kendíková, 2017a, s. 7). Zavedením těchto pěti stupňů se tak mění, v kapitole 1 zmiňovaný, model horizontálního členění, který spočíval v pouhém zařazení žáka do určité kategorie na členění vertikální, tedy posuzování dle míry či hloubky daného znevýhodnění (Michalík a kol, 2015, s. 32).

Všechna opatření uváděná v následujících podkapitolách jsou poskytována samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétní druh podpůrného opatření však lze poskytovat pouze v jednom stupni (Vyhláška č. 27/2016, § 2, odst. 4). Konkrétní podpůrná opatření jsou definována a dále podrobněji rozebírána v příloze vyhlášky. Každé podpůrné opatření je nejprve obecně definováno. Další odstavce pak určuje podmínky k zajištění podpory, následuje vyjasnění role školy a také školského poradenského zařízení a v neposlední řadě je určena normovaná finanční náročnost. Dále následuje popis již konkrétních příkladů podpůrných opatření určující zpravidla změny v metodách výuky, úpravě obsahu a výstupu vzdělávání a hodnocení. Dále je to používání speciálních pomůcek či doporučení individuálního vzdělávacího plánu. (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Univerzitou Palackého v Olomouci vytvořilo během let 2013 až 2015 v rámci projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* již zmiňované *Katalogy podpůrných opatření pro žáky*

se zdravotním a sociálním znevýhodněním, a také sérii *Metodik pro práci asistenta pedagoga u žáků se zdravotním postižením a sociálním znevýhodněním*. Tyto publikace považujeme za jedny z nejdůležitějších a také nejpraktičtějších v souvislosti s tématem vzdělávání žáků s SVP.

Ovšem především v oblasti vzdělávání si musíme dávat velký pozor na aktuálnost daného tématu. I když jsou metodiky a katalogy vydané relativně nedávno, kvůli novelám zákonů a vyhlášek jsou některá z tvrzení nepravdivá. Právě novela nejaktuálnější, z roku 2020, přinesla do oblasti podpůrných opatření zatím asi největší změny od jejich zavedení týkající se především práce asistenta pedagoga, omezení tvorby individuálních vzdělávacích plánů či pravidel zařazování žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona.

2.1 První stupeň

První stupeň PO je přiznáván žákům s mírnými obtížemi ve vzdělávání jako je pomalejší tempo práce nebo drobné obtíže ve čtení, psaní či v koncentraci pozornosti. Na rozdíl od dalších stupňů jej identifikují samotní pedagogové a jeho aplikace probíhá i bez doporučení školského poradenského zařízení. První stupeň se od těch ostatních liší také v jeho financování, jelikož je hrazen v rámci běžného provozu školy a těmto žákům nenáleží žádný zvýšený normativ. Jedná se tedy spíše o individuální přístup k žákovi ze strany učitele za podpory poradenských pracovníků školy a rovněž také školského poradenského zařízení (Michalík a kol., 2015, s. 40-41).

Před novelizací vyhlášky bylo při prvním stupni podpůrného opatření běžné vypracování plánu pedagogické podpory (PLPP), který byl jakousi alternativou individuálního vzdělávacího plánu, jež se používá ve vyšších stupních. Celý paragraf zabývající se využíváním PLPP byl z přílohy vyhlášky zcela vyškrtnut. Vítězslav Němčák z Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ve své přednášce na konferenci *Jak řešit těžkosti s inkluzí* konané v květnu roku 2019 v Praze uvedl, že plán pedagogické podpory nebude již na školách nutné vytvářet. Jako důvody uvádí především odlišnou praxi a jeho ne vždy efektivní využití (Národní pedagogický institut České republiky, 2019; [online]). I přesto však vyhláška tvorbu PLPP zřejmě nezakazuje, jelikož se o něm v paragrafu 10 několikrát zmiňuje. Avšak je zajímavé, že příloha se vzorem tohoto dokumentu byla zcela vymazána. Netroufneme si tak říci, zda se jedná pouze o „kosmetickou vadu“ či to znamená fakt, že tvorba PLPP je možná i nadále (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 10).

Po vyškrtnutí plánu pedagogické podpory jako metodické podpory při prvním stupni podpůrného opatření shledáváme tento stupeň „pouze“ jako individuální přístup k žákovi, který zohledňuje a respektuje jeho míru nadání a další specifika. Myslíme si, že individuální přístup ke každému žákovi by měl být samozřejmostí, nikoliv podpůrným opatřením.

2.2 Druhý stupeň

Do skupiny druhého stupně podpůrného opatření spadají především žáci s mírnými problémy ve vzdělávání, které lze obvykle kompenzovat využitím speciálních učebních či kompenzačních pomůcek. Nejčastěji se jedná o žáky ovlivněné aktuálním zdravotním stavem, žáky s opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami. Spadají sem také žáci se specifickými poruchami učení a chování, mírným oslabením sluchových nebo zrakových funkcí či mírnými řečovými vadami. Do druhého stupně rovněž řadíme žáky s lehčími formami poruch autistického spektra, ale také například žáky nadané.

Opatření druhého stupně se již realizuje na doporučení školského poradenského zařízení a také, na rozdíl od stupně prvního, se pro něj stanovuje normovaná finanční náročnost. Žák zařazen do tohoto stupně podpory má mimo kompenzačních a speciálních pomůcek nárok například na jednu hodinu týdně předmětu speciálně pedagogické péče. Ten má za úkol poskytnout žákovi podporu v jeho problémových oblastech. Jedná se například o nápravy v oblasti logopedických obtíží, řečové výchovy, specifických poruch učení či zdravotní tělesné výchovy (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

Žákovi v tomto stupni podpory může být vypracován individuální vzdělávací plán (IVP), za nějž odpovídá ředitel školy. Novela zákona však, podobně jako u PLPP, shledává tento plán u nižších stupňů podpory jako nadbytečný. Není tak povinností ho vytvářet, pokud ze zprávy školského poradenského zařízení bude zřejmé, jakým způsobem má být žák ve škole vzděláván (Národní pedagogický institut České republiky, 2019; [online]).

Doporučují se spíše skupinové práce, a to především proto, aby nedocházelo k nežádoucímu vyčleňování žáka z kolektivu. Individuální práce se uskutečňuje pouze v případě, že pro podporovaného žáka nelze formu skupinové práce využít (Michalík a kol., 2015, s. 41-42).

Hodnocení žáka musí být přizpůsobeno jeho specifikům. Obecně se nastavují taková kritéria hodnocení, která umožní žákovi zařazenému do odpovídajícího stupně podpory

dosahovat osobního pokroku. Velmi individuální je tak například hodnocení u žáků s neznalostí vyučovacího jazyka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

Jelikož žáci ve druhém stupni podpory mají nárok pouze na jednu hodinu týdně pedagogické podpory navíc, tudíž nemají nárok na asistenta pedagoga, významnou roli zde může sehrát tzv. sdílený asistent. Podle novely vyhlášky 27/2016 Sb. se totiž klade větší důraz na sdílení asistentů pedagoga mezi více žáky. Podle §5 odstavce 6 vyhlášky doposud mohl asistent pedagoga ve škole běžné poskytovat podporu nanejvýše 4 žákům s SVP v jedné třídě. Novelizace vyhlášky tento odstavec zcela ruší, tím pádem bude asistenta pedagoga možné sdílet i mezi více než čtyřmi žáky.

S touto změnou souvisí také změna počtu pedagogických pracovníků na jednu třídu. Podle novely mohou v současnosti přímou pedagogickou činnost vykonávat souběžně nejvýše tři pedagogičtí pracovníci, dosud to však byli až čtyři tito pracovníci na třídu. To znamená, že počet asistentů pedagoga ve třídě bude omezen ze tří pouze na dva (Němec, 2019; [online]). Důvodová zpráva MŠMT přikládána k návrhu novelizace vyhlášky to zdůvodňuje tím, že působení čtyř pedagogických pracovníků může významně narušovat pedagogické procesy ve třídě, jelikož koordinace dalších třech pracovníků je pro učitele příliš náročná.

2.3 Třetí stupeň

Na základě doporučení školského poradenského zařízení je využíván i třetí stupeň podpůrného opatření. Ten již svými dílčími úpravami v organizaci a průběhu vzdělávání závažněji zasahuje do organizace práce se třídou. Při této míře závažnosti je také žádoucí spolupráce s odborníky jiných resortů jako lékaři či sociální pracovníci (Michalík a kol., 2015, s. 42). Dle slov ředitelky školy, ve které realizujeme praktickou část této práce již při třetím stupni podpůrného opatření školské poradenské zařízení často doporučuje přeřazení žáka do základní školy zřízené podle paragrafu 16 odstavce 9 nebo do vzdělávacího programu základní školy speciální.

Do třetího stupně tedy řadíme žáky s již závažnými specifickými poruchami učení, odlišným kulturním prostředím a jinými životními podmínkami, kteří vyžadují větší pozornost než ti v opatření stupně druhého. Řadíme sem také žáky s poruchami chování, těžkými poruchami dorozumívacích schopností či řečovými vadami těžšího stupně. Dále jsou to žáci s vážnějšími poruchami autistického spektra, lehkým mentálním postižením, smyslovým a tělesným postižením, a také neznalostí vyučovacího jazyka. Nutno podotknout, že do této

skupiny spadají také žáci s mimořádným intelektovým nadáním (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

Taktéž je v tomto stupni podpory nutno upravit hodnocení a výstupy žáka. Nejčastěji se pedagogové v těchto případech přiklání ke slovnímu hodnocení. Pokud to SVP žáka vyžadují, je žákovi či studentovi umožněno prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání, a to až o jeden rok (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

2.4 Čtvrtý stupeň

Vzdělávání žáka ve čtvrtém stupni podpurného opatření již vyžaduje významné úpravy nejen v metodách, ale také v obsahu vzdělávání. Vždy je důležité přihlížet k aktuálnímu zdravotnímu stavu.

Opatření čtvrtého stupně jsou určena především jako podpora žákům se závažnými poruchami chování, se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, dále žákům s těžkým smyslovým postižením či těžkými formami PAS. Tento stupeň podpory využívají také nadaní žáci dosahující mimořádných výsledků vyžadující i úpravy ve formách vzdělávání (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

U žáků s některými druhy postižení jako jsou postižení smyslová či narušená komunikační schopnost je nutno využívat náhradní formy komunikace, konkrétněji komunikace alternativní a augmentativní. Ta je využívána s podporou potřebných pomůcek jako jsou komunikátory, počítače, či speciální klávesnice. Ve třídách, kde se vzdělávají žáci s takovýmto druhem podpory je často využíváno i asistenta pedagoga. Kromě asistenta pedagoga ve třídě fungují také přepisovatelé pro neslyšící či tlumočníci českého znakového jazyka (Michalík a kol., 2015, s. 44).

Stejně tak jako ve stupni třetím, tak i v tomto probíhá výuka předmětu speciálně pedagogické péče, avšak rozšířeného o jednu hodinovou dotaci navíc, tedy na tři hodiny týdně. Pro skupinu žáků a studentů uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona, tedy těch, kteří většinou spadají do předchozího, tohoto či následujícího stupně podpurného opatření, je v případě potřeby možné prodloužit délku základního, středního a vyššího odborného vzdělávání až o 2 roky (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

2.5 Pátý stupeň

Pátý a zároveň poslední stupeň podpory je určen výhradně pro žáky s nejtěžšími formami zdravotních postižení, zejména pak těch souběžných. Toto opatření již vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace výuky, prostředí, a také úpravu metod a obsahu. Při výuce žáků s nejvyšší formou podpory je běžné využití hned několika pedagogických i nepedagogických pracovníků, konkrétně se jedná o asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, druhého pedagoga a často také osobního asistenta (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

Velmi důležitá je spolupráce se školským pedagogickým zařízením, jež poskytuje metodickou podporu, a to zejména ve složitějších případech vyžadujících součinnost. Na místě je také spolupráce s poskytovateli zdravotních služeb a v případě potřeby také s orgánem sociálně-právní ochrany dětí (Vyhláška č. 27/2016 Sb., Příloha č. 1).

Nutno podotknout, že podpůrná opatření pátého stupně zahrnují také efektivní opatření ze stupňů předchozích. Totéž platí i u všech zmiňovaných stupňů podpůrných opatření (Michalík a kol., 2015, s. 45).

2.6 Školské poradenské zařízení

Jak jsme již uváděli v podkapitolách minulých, velmi důležitým článkem v procesu realizace podpůrných opatření jsou školská poradenská zařízení. Ta paragraf 3 Vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních dělí na pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC).

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují své služby především žákům bez zdravotního omezení (Kendíková, 2017a, s. 9) a do samotného procesu vzdělávání se zapojují v případech, kdy je pro ně tento proces nějakým způsobem znesnadněn (Michalík a kol., 2015, s. 71). Práce s dětmi a žáky školských zařízení ve věku od tří let probíhá formou individuální či skupinové práce s jejich rodiči. Tato zařízení se zaměřují především na komplexní psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku, jejíž cílem je zjištění problémů vyskytujících se při vzdělávání (Národní ústav pro vzdělávání, 2019; [online]). PPP dále poskytují kariérové poradenství, zjišťují připravenost žáků na povinnou školní docházku a v neposlední řadě jsou nápomocny při zajištění metodické podpory pro školy (Kendíková, 2017a, s. 9). Provoz zajišťují psychologové, speciální pedagogové i sociální pracovníci, a to zejména ambulantně, ale také formou návštěv ve školských zařízeních (Národní ústav pro vzdělávání, © 2011–2020; [online]).

Speciálně pedagogická centra jsou určena dětem se zdravotním postižením (Kendíková, 2017a, s. 9). Jednotlivá centra jsou zaměřena na různé typy postižení odpovídající našemu rozdělení žáků s SVP v úvodní kapitole této práce. Cílem center je pomoc při začleňování těchto žáků do kolektivu v běžných školách hlavního vzdělávacího proudu, a také pomoc při řešení náročných situací spojených s výchovou a vzděláváním ve spolupráci s rodinou (Michalík a kol., 2015, s. 71). Pracovníci SPC také zpracovávají podklady pro podpůrná opatření, které PPP následně doporučují školám. Stejně jako poradny, tak i centra uskutečňují svou činnost ambulantní formou na svém pracovišti či prostřednictvím návštěv ve školských zařízeních (Kendíková, 2017a, s. 9).

2.7 Školní poradenské pracoviště

Poradenské služby kromě školských poradenských zařízení poskytují také samotné školy, a to prostřednictvím výchovných poradců, metodiků prevence, školních speciálních pedagogů, školních psychologů a dalších poradenských pracovníků. Těmi mohou být například poradci pro žáky-cizince, sociální pedagogové či logopedi (Kendíková, 2017a, s. 9).

Praxe v oblasti výchovných poradenství bývá na českých školách velmi odlišná. Funkce výchovného poradce závisí především na typu školy, její velikosti i složení pedagogického sboru (Kendíková, 2017a, s. 10). Mezi hlavní činnosti výchovného poradce však téměř na všech školách patří především kariérové poradenství (Kucharská a kol., 2013, s. 25). Kromě kariérového poradenství se výchovný poradce podílí také na přípravě podmínek pro vzdělávání žáků s SVP či na hledání možností získávání finančních prostředků pro školy. Ve školských zařízeních, která navštěvuje více žáků s SVP se doporučuje rozdělení výchovného poradenství mezi více pracovníků (Kendíková, 2017a, s. 10). Jelikož výchovný poradce je klíčový poradenský pracovník každé školy, měl by disponovat nejen náležitým vzděláním, ale také osobnostními předpoklady pro tuto profesi (Kendíková, 2017b, s. 61).

Dalším ze členů školního poradenského pracoviště (ŠPP) je metodik prevence. Ten se ve své činnosti soustředí zejména na oblast prevence sociálně patologických jevů a podílí se na přípravě preventivních programů (Kucharská a kol., 2013, s. 25). Na menších školách tuto činnost mnohdy vykonává již zmiňovaný výchovný poradce, zástupce ředitele či sám ředitel školy (Kendíková, 2017b, s. 64). Stejně jako výchovný poradce, tak i metodik prevence je často vybírán z řad učitelů dané školy, nemá však nárok na snížení vyučovací povinnosti (Kendíková, 2017a, s. 11).

Velmi důležitým článkem se v poslední době v rámci ŠPP stává školní speciální pedagog, a to především v souvislosti s procesem integrace žáků s SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Školní speciální pedagog má za úkol vyhledávání, tedy depistáž, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich následné zařazení do speciálně pedagogické péče (Kendíková, 2017a, s. 11). Důležitá je také jeho spolupráce se školským poradenským zařízením, učiteli i asistenty pedagoga, kdy školní speciální pedagog velmi usnadňuje komunikaci mezi školou a ŠPZ (Kucharská a kol., 2013, s. 26).

Neméně důležitou osobou, a to nejen pro žáky je také školní psycholog. Ten se podílí na vyhledávání žáků s výukovými a výchovnými problémy a jejich následné péči. Dále poskytuje krizovou intervenci také pro pedagogické pracovníky i zákonné zástupce (Kendíková, 2017b, s. 69). Školní psycholog může dle potřeby zajistit diagnostiku určenou pro navazující intervence ve školním prostředí (Kucharská a kol., 2013, s. 26). Velmi užitečná je též spolupráce s asistentem pedagoga, a to především z důvodu výměny cenných informací pro další práci se žákem. O náplni práce asistenta pedagoga se podrobněji zmiňujeme v následující podkapitole.

2.8 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je pro mnoho žáků jedním z nejdůležitějších podpůrných opatření. Tento pojem se často zaměňuje s pozicí osobního asistenta. Tyto dvě profese se však od sebe podstatně liší. Asistent pedagoga je pedagogický pracovník, jenž pracuje pod vedením pedagoga, zatímco osobní asistent pedagogickým pracovníkem není a pomáhá při zvládnání běžných úkonů péče o vlastní osobu. Jeho práce je sociální službou zajišťovanou v rámci Ministerstva práce a sociálních věcí (Kendíková, 2017b str. 38-39).

Již po vyhodnocení prvního roku implementace společného vzdělávání byly zjištěny nedostatky právě ve využívání personálních podpor. Role asistenta pedagoga byla v některých případech zaměňována spíše s rolí asistenta osobního. Asistent pedagoga by měl být v první řadě podporou jinému pedagogickému pracovníkovi, nikoliv pouze jednomu žákovi s SVP. Dále bylo také zjištěno, že asistenti pedagoga přebírali výklad nové látky a další jiné úkony za učitele, k čemuž by mělo docházet pouze ve výjimečných případech, avšak takovou zkušenost uvedlo až 65 % asistentů základních škol (MŠMT, 2018; [online]). K situacím, kdy asistent pedagoga přebírá výuku a vysvětlování nové látky žákům za pedagoga by nemělo docházet především proto, protože asistent pedagoga nedisponuje odbornou kvalifikací pro takovouto činnost (Kendíková 2017b, s. 28).

Na základě těchto poznatků tak bylo rozhodnuto o snížení počtů asistentů pedagoga na třídu a také o ujasnění role asistenta pedagoga v tom, že asistent pracuje podle pokynů učitele se všemi žáky ve třídě. Činí tak především proto, aby tím pomohl učiteli získat více času na individuální podporu žáků s SVP, nikoliv aby docházelo k oddělování žáka z kolektivu tím, že si ho asistent bere „stranou“ (Němec, 2019; [online]).

Pro úspěšnost vzdělávacího procesu je zásadní vztah asistenta pedagoga a učitele působícího v dané třídě. Základem je nastavení efektivní komunikace mezi těmito dvěma aktéry a s tím spojená dostatečná informovanost (Morávková Vejrochová a kol., 2015, s. 56). Neméně důležité je také metodické vedení, a to především u nově nastupujícího asistenta pedagoga. Ředitel školy by měl určit zkušenějšího kolegu, který v průběhu školního roku bude jeho metodické vedení schopen zabezpečit. Velká váha je též přikládána tomu, aby asistent pedagoga respektoval rozdíly v názorech i praktických činnostech pedagoga, jelikož je to právě pedagog, kdo je zodpovědný za průběh a výsledky ve vzdělávání žáků. Avšak i přes skutečnost, že asistent pedagoga vykonává svou činnost pod vedením učitele, je od něj vyžadován kreativní přístup k zadaným úkolům (Teplá, Felcmanová, 2016, s. 66-69). Kooperaci učitelů a asistentů pedagoga budeme mimo jiné zjišťovat v praktické části této práce.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje jistá specifika. A to ať už se jedná o samotný přístup k žákovi či o materiální a technické vybavení školy. V následující kapitole si podrobněji popíšeme jednotlivá specifika v závislosti na druhu postižení a zároveň osvětlíme současnou situaci v oblasti institucionálního ukotvení a s ním spojenou problematiku vzdělávacích programů.

3.1 Institucionální ukotvení

Novelizace již několikrát zmiňovaného a pro naši práci stěžejního školského zákona a zavedení podpůrných opatření do jisté míry souvisí také s procesem zavádění inkluzivního vzdělávání, kdy začalo docházet k postupnému přesunu žáků s SVP do hlavního vzdělávacího proudu. Mnoho bývalých zvláštních škol tak muselo pro nedostatek žáků své školy zcela uzavřít. Školský zákon však ukládá, že pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je možné zřizovat školy, třídy, oddělení či studijní skupiny. Minimální počet ke zřízení školy pro žáky s SVP je deset. Menší školy, které ještě před novelizací školského zákona a přijetím Vyhlášky č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných nedisponovaly velkým počtem žáků musely přejít na jejich vzdělávání v ročníkově smíšených třídách, jelikož nejnižší možný počet žáků v takové třídě je šest.

Podle výše zmíněných informací mají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami právo vzdělávat se ve školách běžného typu s využitím potřebných podpůrných opatření. Ti jsou pak vedeni jako tzv. individuálně integrovaní žáci (Jucovičová a kol., 2009). Pokud však školské poradenské zařízení shledá podpůrná opatření v běžné škole jako nedostačující, doporučí zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona, tedy do speciální školy, třídy, oddělení či studijní skupiny pro žáky s mentálním postižením. Dále může dojít také k převedení žáka do základní školy speciální a tomu odpovídajícímu vzdělávacímu programu (Vyhláška č. 27/2016 Sb., § 19).

Transformací bývalých zvláštních škol, později neoficiálně nazývaných jako základní školy praktické tedy rozhodně nedochází k zániku systému speciálního vzdělávání. I nadále existují základní školy speciální, a také školy zvláštní jen pod jiným názvem, který by zřejmě měl být méně stigmatizující především pro samotné žáky. Podstatným rozdílem ve vzdělávání v bývalých zvláštních a současných školách zřízených podle § 16 odstavce 9 je změna rámcových vzdělávacích programů, podle kterých se žáci vzdělávají. Pro lepší přehlednost

a snaží pochopení tématu transformace bývalých zvláštních škol ve spojení se změnou rámcových vzdělávacích programů (RVP) a s tím spojených školních vzdělávacích programů (ŠVP) si dovolíme využít příkladu Základní školy Málkova, ve které zároveň realizujeme praktickou část této práce.

Vzdělávání žáků základní školy speciální probíhá na ZŠ Málkova prostřednictvím ŠVP SPECIÁL, vypracovaného podle RVP pro základní školu speciální. Základním pilířem tohoto dvoudílného vzdělávacího programu je především příprava žáků pro praktický život. Díl I. je určen ke vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením a podle dílu II. se vzdělávají žáci s těžkým mentálním postižením, souběžným postižením a více vadami (ŠVP SPECIÁL, č. j. 130/2010).

Žáci, kteří docházejí do školy zřízené podle § 16 odstavce 9 se vzdělávají podle ŠVP STANDARD, vypracovaného dle RVP pro základní vzdělávání. Podle stejného programu se vzdělávají i žáci na běžných základních školách. Žáci vzdělávající se ve škole zřízené podle § 16 odstavce 9 však mají zakotveny ve svých individuálních vzdělávacích plánech úpravy očekávaných výstupů. Školské poradenské zařízení tedy může doporučit úpravu očekávaných výstupů i vzdělávacího obsahu žáka tak, aby každý žák dosáhl pouze svého osobního maxima (RVP ZV, čj. MSMT-28603/2015, s. 145). V praxi se tak často jedná o využívání tohoto vzdělávacího programu s minimálními výstupy.

Na ZŠ Málkova stále „dobíhá“ školní vzdělávací program PRAKTIK vypracovaný podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a přílohy pro žáky s lehkým mentálním postižením. Tato příloha však byla k 1. 9. 2016 v souvislosti s aktualizací školského zákona zrušena. Stalo se tak především kvůli legislativnímu ukotvení tzv. společného vzdělávání. Žáci, kteří se vzdělávali podle tohoto vzdělávacího programu tehdejší zvláštní školy tak měli vyšší časovou dotaci pro pracovní vyučování, které, dovolíme si říci, bylo pro tyto žáky stěžejní. Zrušením této přílohy, tak tito žáci přišli o velmi důležité předměty spojené s pracovním vyučováním, a naopak jim byla navýšena časová dotace na jazyky či přírodovědné a zeměpisné předměty. (ŠVP PRAKTIK, č. j. 120/2007). Myslíme si, že v tomto případě je vyrovnání vzdělávacích příležitostí spíše ke škodě než užitku.

3.2 Specifika práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

Práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se liší v závislosti na typu jejich postižení, některá specifika jsme uváděli již v první kapitole naší práce. V drtivé většině případů odlišnosti ve vzdělávání spočívají v používání kompenzačních pomůcek,

a to především v případě postižení tělesného či smyslového. Dále pak ve využívání upravených výstupů či hodnocení v případě postižení mentálního či při poruchách učení a chování (Fischer a kol., 2014, s. 47-48).

3.2.1 Mentální postižení

Prvním pojmem definovaným v naší práci je mentální postižení. Jelikož většina žáků navštěvujících základní školy zřízené podle § 16 odst. 9 spadá do pásma lehké mentální retardace, věnovali jsme mu záměrně co nejvíce pozornosti. Takové žáky tedy označujeme jako žáky s lehkým mentálním postižením (LMP). Jedinci se středně těžkou či těžkou mentální retardací se ve většině případů vzdělávají již ve školách speciálních, které jsou tomu uzpůsobeny svými školními vzdělávacími programy vycházejícími z rámcových programů pro základní školy speciální. O rozdílech ve vzdělávacích programech jednotlivých typů škol se zmiňujeme v předchozí kapitole.

Některé žáky v horní hranici LMP se sice daří integrovat do běžných škol, avšak čím jsou děti starší, tím více se začínají projevovat rozdíly, které v mnohých případech vedou právě k přeřazení ze škol běžného typu do škol zřízených podle paragrafu 16 odstavce 9 (Bittmannová a kol., 2019, s. 81-83). Pro vzdělávání žáků s lehkým, středně těžkým i těžkým postižením je totiž nejdůležitější individuální přístup. Na ten na běžných školách s velkým počtem žáků ve třídě mnohdy nebývá příliš prostoru. Při komunikaci s takovými jedinci je velmi důležité vyjadřovat své myšlenky jasně a srozumitelně, k tomu se vztahuje vyvarování se abstraktních pojmů či cizích slov nebo zkratk. V návaznosti na tato specifika je více než žádoucí neustálé ujišťování, zda žák všem zadaným pokynům rozuměl. Důležitá je též neverbální komunikace. Jedinci s mentálním postižením jsou v tomto ohledu velice všímaví, proto jakémukoliv, pro nás, nepodstatnému či nevědomému gestu mohou přikládat velkou váhu (Bendová, Zíkl, 2011, s. 17).

S pojmem mentální retardace v oblasti vzdělávání úzce souvisí pojem oslabení kognitivního výkonu. Valenta a kol. (2018) ho staví jako synonymum k dříve běžně používanému termínu hraniční pásmo mentální retardace. Ten již v současné verzi Mezinárodní klasifikace nemocí nenajdeme, ovšem v revizi minulé se stavěl k výše zmiňovaným úrovním mentálního postižení s inteligenčním kvocientem šplhajícím až k číslu 83. V praxi se však často stávalo, že řada osob, především z etnických menšin, byla kvůli přecenění hodnoty IQ chybně řazena do kategorie mentální retardace. Proto také díky tomu došlo k posunutí hranice mentální retardace na 70 bodů a hraniční pásmo tak přestalo být hodnoceno jako postižení intelektu

(Procházka a kol., 2014, s. 170). Oslabením kognitivního výkonu tedy rozumíme takové snížení výkonnosti, které ještě není na úrovni mentální retardace, avšak přesto znevýhodňuje, a to především v oblasti vzdělávání. Takovým jedincům jsou pak indikována podpůrná opatření edukativního charakteru. Zjednodušeně řečeno se jedná o žáky, kteří se řadí do druhého stupně podpůrných opatření (Valenta a kol., 2018, s. 34).

3.2.2 Tělesné postižení

Další skupinu žáků s SVP tvoří jedinci s tělesným postižením. Pro ně je nejdůležitějším aspektem při vzdělávání především technické a materiální vybavení školského zařízení. Pokud to tedy možnosti školy a potřeby žáka dovolí, upřednostňuje se jeho vzdělávání formou individuální integrace ve škole běžného typu (Fischer a kol., 2014, s. 88). V praxi se však často setkáváme s přidružením dalších typů postižení, proto v některých případech situace vyžaduje integraci skupinovou, tedy zařazení do speciální školy, třídy či studijního oddělení (Zikl, 2011, s. 7).

Pro žáky s různými formami tělesného postižení je typické pomalejší pracovní tempo a rychlejší unavitelnost. Často dochází také ke snížené úrovni úpravy textu způsobené třesou horních končetin. V těchto případech je tedy ke zvážení pedagoga například úprava formy průběžného zkoušení žáka. Ústní forma může být v některých případech pro žáka přímo žádoucí a zároveň i více motivující (Bittmannová a kol., 2019, s. 133). Stejně tak mohou být v některých případech žádoucí i kompenzační pomůcky, kterých pro žáky s nejrůznějšími formami omezení hybnosti existuje celá řada. Už jen obyčejné sezení či polohování žáka během vyučování může být v mnohých případech obtížné. V praxi se osvědčilo především využívání polohovacích židlí či křesel často doplněných o antidekubitní pomůcky jako podložky pod patu, loket či hýždě (Zikl, 2011, s. 90-91).

Dále se využívá speciálních pracovních pomůcek či upravených předmětů denní potřeby. Jako příklad můžeme uvést trojhranný program psacího náčiní, který dopomáhá k správnému držení tužky či stavebnice a hračky vyrobené z různých materiálů využívané pro rozvoj jemné motoriky (Fischer a kol., 2014, s. 95). Ve vážnějších případech je nutné využít alternativní či augmentativní komunikace. Ta je v dnešní době uskutečňována především pomocí komunikačních programů v počítačovém prostředí. Dnešní technologie umožňují jedincům s nejrůznějšími formami postižení komunikovat pouhým pohledem na symboly či slova promítající se na monitoru (Bittmannová a kol., 2019, s. 134-135).

3.2.3 Smyslová postižení a vady řeči

Svá specifika při vyučování má také skupina žáků se smyslovým postižením. Smyslová postižení jsme již podrobněji probírali v první kapitole této práce. Zde jsme také uvedli, že zrakové či sluchové postižení nutně neznamená úplnou ztrátu tohoto smyslu, ale v některých případech se jedná „pouze“ o jeho omezení. Žáci s lehčími formami smyslových postižení jsou tedy bez větších problémů schopni vzdělávání ve třídách běžných škol, a to především díky kompenzačním pomůckám. Některá školská zařízení zřizují pro takové děti speciální oční třídy. Základním předpokladem pro začlenění nejen dětí, ale i dospělých se zrakovým postižením je především vzájemný respekt jak na straně osob s postižením, tak na straně osob bez postižení (Slowík, 2016, s. 65-67).

Pro žáky se zrakovým postižením je v první řadě nejdůležitější jejich bezpečnost. Vedle používání různých kompenzačních pomůcek by tak ředitelé škol a samotní pedagogové neměli opomínat různá značení či vodící linie na chodbách a ve třídách, zábradlí, značení konců schodů a dostatečné osvětlení celé budovy i pracovního místa těchto jedinců (Bittmannová a kol., 2019, s. 109). Je tedy důležité umožnit žákovi co nejlépe se seznámit nejen s prostředím samotné třídy, ale také s ostatními prostory v rámci školy, které bude po dobu jeho docházky využívat, tedy i prostory chodby, šatny, jídelny či sociálního zařízení (Škoviera, 2017, s. 47).

Při práci se žáky různých forem sluchových postižení by měl kromě tolerance žákova tempa mít pedagog na paměti několik důležitých zásad. Například to, že žák by měl vždy na učitele dobře vidět. Doporučuje se proto posadit ho do první či druhé lavice. Je však nutné vyzkoušet více možností a poté zvolit tu nejvhodnější. Další významnou zásadou je omezení pohybu po třídě, zatímco pedagog vykládá látku či zadává úkol. Nejenže v případě popocházení po třídě žák pedagoga ztratí z dohledu, ale dochází také ke kolísání hlasitosti pedagoga projevů. Pro takové případy je tedy lepší psát všechny důležité pokyny na tabuli, protože i takové, pro nás zdánlivé, maličkosti mohou žáka dostávat do stresových situací (Bittmannová a kol., 2019, s. 93-94). Učitel by se měl taktéž vyvarovat používání cizích slov, slangu či nářečí (Škoviera, 2017, s. 43).

Podobně jako u postižení sluchového, tak i u žáků s narušenou komunikační schopností (vadou řeči) je důležitý zrakový kontakt, jednoduchost sdělení, a především neustálé poskytování zpětné vazby. Tedy ujišťování žáka, že jsme rozuměli jeho sdělení, a také zda žák rozuměl zadání či vysvětlované látce (Bittmannová a kol., 2019, s. 37).

Pro děti s vadami řeči či narušenou komunikační schopností je důležitý individuální a odborný přístup, a především včasná diagnostika, která tak může minimalizovat důsledky NKS v průběhu edukačního procesu (Bendová, 2011, s. 25). Obecně se také při hodnocení řečového projevu doporučuje zaměřovat spíše na obsah než na jeho formu. Neméně důležité je též poskytnout žákovi delší časový prostor na odpověď (Krčáhová, Šestáková, 2012, s. 38 cit. podle Škoviera, 2017, s. 52).

Při těžších formách je zapotřebí použití tzv. alternativní či augmentativní formy komunikace, o které jsme se zmiňovali již v předchozích kapitolách. Kromě nejrozličnějších komunikačních programů či znakové řeči, využívané především neslyšícími se užívají také piktogramy. Jedná se o jednoduché komunikační obrázky, díky kterým se osoby s NKS, těžkým mentálním postižením či autismem mohou vyjadřovat i celými jednoduchými větami (Slowík, 2016, s. 89). Právě autismu se věnujeme v následující podkapitole.

3.2.4 Poruchy autistického spektra

Také vzdělávání žáků s různými formami poruch autistického spektra má svá specifika. Pokud má učitel využívat individuálního přístupu ke každému žákovi, v případě jedinců s PAS to platí dvojnásob. Je nutné zvolit vhodný typ komunikace, vytvořit vhodné pracovní místo, a především mít trpělivost. Naleznout vhodnou komunikační metodu může někdy trvat i delší dobu. Žákům s autismem při jejich práci velmi pomáhá strukturalizace, a to časová či prostorová. Struktura jim nabízí jakousi jistotu především díky předvídatelnosti různých situací. Může se jednat například o stále stejné uspořádání prostoru na lavici či přesné vymezení času na konkrétní aktivitu (Fischer a kol., 2014, s. 192-193).

3.2.5 Vývojové poruchy učení a chování

Pro práci se žáky s vývojovými poruchami učení i chování je opět důležitý individuální přístup pedagoga v kombinaci s využíváním kompenzačních pomůcek. V případě poruch učení se může jednat o čtecí okénka, používání větší velikosti písma při čtení či krácení textu v případě diktátu (Bittmannová, 2019, s. 10).

Při práci s jedinci vykazujícími nějakou z forem poruch chování či emocí je důležitá především spolupráce se školskými zařízeními pro preventivně výchovnou péči, a to konkrétně se střediskem výchovné péče. To poskytuje odborné konzultace a pomoc všem osobám odpovědným za výchovu a rovněž poskytuje preventivní speciálně pedagogickou péči prostřednictvím aktivit prevence zneužívání návykových látek a dalších sociálně patologických jevů, které v rámci škol realizuje (Fischer a kol., 2014, s. 231).

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V praktické části této práce se na základě poznatků z části teoretické věnujeme výzkumnému šetření. Cílem výzkumu je získat co nejvíce informací o daném tématu prostřednictvím námi určených a níže definovaných výzkumných otázek a metod sběru dat. Pro potřeby výzkumu je zvoleno kvalitativního přístupu s kombinací metod hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování.

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Hlavním cílem výzkumu je zmapovat situaci v ročníkově smíšené třídě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Za cíle dílčí poté můžeme považovat zjištění toho, jakým způsobem probíhá práce v hodině, jak pracují samotní žáci a také jaká je náročnost přípravy pedagogů a asistentů pedagoga.

Naplnění cíle je realizováno prostřednictvím měsíčního zúčastněného pozorování v jedné konkrétní ročníkově smíšené třídě, a také prostřednictvím rozhovorů se čtyřmi třídními učitelkami ročníkově smíšených tříd a jejich asistentkami.

Cíle výzkumu dosáhneme za pomoci výzkumných otázek, jejichž formulace je jednou z důležitých částí. I přes to, že se v kvalitativním výzkumu spoléháme na improvizaci a výraznou otevřenost celého procesu, je důležité tyto otázky formulovat jasně (Švaříček, Šedřová, 2007, s. 69).

Pro účely tohoto výzkumu byla stanovena jedna hlavní a tři dílčí výzkumné otázky:

- **Jak probíhá výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšených třídách?**
- Jaká je náročnost přípravy pedagogů na výuku v ročníkově smíšených třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
- Jakou roli hraje v ročníkově smíšených třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami asistent pedagoga?
- Jaká jsou specifika práce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšených třídách?

Prostřednictvím hlavní výzkumné otázky zjišťujeme, jak probíhá výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšených třídách. Neexistuje totiž žádná

příručka či metodika, která by předepisovala, jakým způsobem v takových třídách pracovat. Zjištění odpovědi na tuto otázku tedy považujeme v naší práci za stěžejní.

První dílčí výzkumná otázka se zaměřuje na náročnost přípravy pedagogů na výuku ve třídách se smíšeným ročníky. Jelikož musí pedagog připravovat práci pro více ročníků, ve většině případů také na odlišný předmět v jedné hodině, logicky vyvozujeme, že příprava na hodiny musí být složitější a náročnější. Zda to tak pedagogové a asistenti pedagoga opravdu vnímají zjišťujeme z jejich odpovědí v rámci polostrukturovaných rozhovorů.

Další výzkumná otázka se zaměřuje na roli asistenta pedagoga v hodinách. V rámci této výzkumné otázky zjišťujeme také vztah a součinnost asistenta pedagoga s pedagogem ve třídě. Odpovědi na tuto otázku tak nalezneme v poznámkách ze zúčastněného pozorování i v rozhovorech s pedagogy a jejich asistenty.

Třetí a zároveň poslední výzkumná otázka zjišťuje specifika práce žáků s SVP v ročníkově smíšených třídách. V rámci této výzkumné otázky využijeme především poznámek z našeho zúčastněného pozorování. Zajímá nás především, zda se práce v ročníkově smíšených třídách nějak výrazně liší od práce ve třídách běžných či zda v takovém počtu ročníků a vzdělávacích programů může být práce vůbec efektivní a pro pedagogy i jejich asistenty zvládnutelná.

4.2 Výzkumný soubor

Celý výzkum probíhá na Základní škole Málkova, jež je situována ve Středočeském kraji, konkrétněji v okrese Nymburk. Především pro zachování úplné anonymity respondentů, ale také žáků navštěvující tuto školu, není záměrně uváděn její oficiální název a jména pedagožek, asistentek i žáků jsou smyšlená.

Základní škola Málkova funguje jako základní škola určená žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Zároveň je ve stejné budově zřízena také základní škola speciální. Vzhledem k nízkému počtu žáků dochází ke společnému vzdělávání žáků z obou typů škol. Do ZŠ Málkova dochází celkem 28 žáků, z toho 10 do základní školy speciální (ZŠS) a 18 do základní školy zřízené podle § 16 odstavce 9 (ZŠ). Svým uspořádáním se tedy jedná o malotřídní školu s 1.-10 ročníkem. Pedagogický sbor tvoří ředitelka školy, 5 učitelek, z čehož 4 vykonávají funkci učitelek třídních, a 4 asistentky pedagoga. Jedná se tak o 100 % ženský kolektiv.

Výzkumný soubor pro účely této práce tvoří žáci, učitelky a asistentky pedagoga. V rámci zúčastněného pozorování se jedná o žáky z ročníkově smíšené třídy 1. a 3. ročníku základní školy a 2. a 10. ročníku speciální školy. V případě využití techniky hloubkových rozhovorů se jedná o 4 třídní pedagožky a 4 asistentky pedagoga. Jelikož jsou dotazováni všichni čtyři třídní učitelky i jejich asistentky, můžeme v tomto případě hovořit o vyčerpávajícím výběru.

4.3 Výzkumný design a metoda sběru dat

Pro svůj výzkum jsme se rozhodli zvolit kombinaci hloubkového rozhovoru a zúčastněného pozorování, a to především proto, že spojení těchto dvou metod umožňuje ucelenější pohled na zkoumanou problematiku (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 158).

Zúčastněné pozorování probíhalo během měsíců ledna a února 2020, a to především v ročníkově smíšené třídě 1. a 3. ročníku základní školy a 2. a 10. ročníku speciální školy. Tuto metodu jsme využili především pro snazší orientaci v dané problematice a také lepší připravenost na rozhovory s pedagožkami a jejich asistentkami. Vše, co jsme viděli, slyšeli, prožili či o čem jsme v době pozorování uvažovali jsme si pečlivě zapisovali ve formě terénních poznámek. Ty jsou pro techniku pozorování zcela stěžejní (Hendl, 2016, s. 201). Pro účely zmiňované metody jsme si zvolili následující pozorovatelské oblasti:

- intenzita interakce žáků s učitelem;
- srozumitelnost zadávání úkolů učitelem;
- pozornost žáků v hodině;
- spolupráce mezi žáky;
- interakce žáků mimo vyučovací hodinu.

Rozhovory s pedagožkami a jejich asistentkami probíhaly též v průběhu již výše zmiňovaných měsíců – ledna a února 2020 v prostorách ZŠ Málkova, tedy v místě jejich pracoviště, kde by pro ně mělo být nejpřirozenější se o tématu vzdělávání žáků rozprávět.

Interview je rozděleno na tři hlavní části – úvodní fáze, jádro rozhovoru a fáze ukončovací. Zejména fáze úvodní je pro informanty velmi důležitá, jelikož jejich prostřednictvím můžeme výrazně ovlivnit pohodlí respondentů a motivaci odpovídat na dané otázky (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 164). Před jádrem celého rozhovoru, tedy v úvodní fázi, byli všichni dotazováni informováni o nahrávání jejich odpovědí na diktafon a též ubezpečeni o anonymitě.

Pro samotné jádro rozhovoru byly stanoveny následující tazatelské oblasti:

- příprava na vyučovací hodinu;
- náročnost výuky více ročníků v jedné vyučovací hodině;
- interakce pedagog – asistent pedagoga;
- výhody a nevýhody vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšených třídách.

Celkem tak pedagožky i asistentky pedagoga odpovídaly na čtrnáct předem připravených otázek, které se pro každou ze skupin mírně lišily, a to především v otázkách týkajících se příprav do hodin a vztahů na pracovišti.

Data získaná z polostrukturovaných rozhovorů byla nejprve podrobena doslovné transkripci, následnému roztřídění do skupin a v neposlední řadě také otevřenému kódování. Technika otevřeného kódování byla využita i při vyhodnocování metody zúčastněného pozorování. Na základě toho jsme pak získané informace roztřídili do několika kategorií. Hlavním cílem této techniky je především tematické rozkrytí textu, které je pro následnou analýzu a interpretaci výzkumu stěžejní (Hendl, 2016, s. 251).

Pro analýzu dat zúčastněného pozorování i polostrukturovaných rozhovorů je využito metody zakotvené teorie, kdy se nashromážděné údaje, jejich analýza a teoretické poznatky tématu navzájem doplňují (Strauss, Corbin, 1999, s. 14).

5 ANALÝZA A INTERPRETACE DAT

V následujících dvou podkapitolách si podrobněji rozebereme a popíšeme data získaná z obou použitých výzkumných metod – zúčastněného pozorování a hloubkových rozhovorů.

5.1 Zúčastněné pozorování

Jak již bylo zmíněno v předchozí kapitole, intenzivní měsíční zúčastněné pozorování bylo prováděno většinu času v ročníkově smíšené třídě nejmladších žáků a 10. ročníku speciální školy. Tato třída byla vybrána především proto, že je z celé školy nejvíce rozmanitá, a to co se ročníků a vzdělávacích programů týče.

Třidu navštěvuje celkem 8 žáků, které vyučuje jedna pedagožka s podporou taktéž jedné asistentky. Žáci se zde vzdělávají prostřednictvím různých vzdělávacích programů, s různými diagnózami, v odlišných ročnících. Pozorovány byly následující osoby:

- Dana, pedagožka, 29 let pedagogické praxe;
- Erika, asistentka pedagoga, 2 roky praxe ve školství;
- Filip – 1. ročník ZŠ, dětský autismus, vývojová porucha řeči, 3. stupeň PO, ŠVP STANDARD;
- Jirka – 3. ročník ZŠ, lehké mentální postižení, 3. stupeň PO, ŠVP STANDARD;
- Zdeněk – 3. ročník ZŠ, lehké mentální postižení, vývojová dysfázie, epilepsie, 3. stupeň PO, ŠVP STANDARD;
- Petr – 2. ročník ZŠS, autismus, 4. stupeň PO, dochází pouze na dva dny v týdnu, ŠVP SPECIÁL (I. díl);
- Pavel – 2. ročník ZŠS, autismus, 4. stupeň PO, dochází pouze na dva dny v týdnu, ŠVP SPECIÁL (I. díl);
- Jana – 2. ročník ZŠS, autismus, těžké mentální postižení, narušená komunikační schopnost, 4. stupeň PO, ŠVP SPECIÁL (II. díl);
- Laura – 10. ročník ZŠS, dětská mozková obrna, středně těžké mentální postižení, epilepsie, středně těžké tělesné postižení, 4. stupeň PO, ŠVP SPECIÁL (I. díl);
- Iveta – 10. ročník ZŠS, dětská mozková obrna, středně těžké mentální postižení, těžké tělesné postižení, 4. stupeň PO, ŠVP SPECIÁL (I. díl).

Na základě výše stanovených pozorovatelských oblastí, terénních poznámek a následného otevřeného kódování jsme si stanovili několik kategorií, jež podrobněji rozebíráme v následujících podkapitolách.

5.1.1 Tolerance

Tolerance jednotlivých žáků, a to především k jednotlivým druhům jejich postižení se nejvíce projevovala v hodinách tělesné výchovy. Často se na začátku hodin jako rozcvička hraje vybíjená, kterou mají všichni žáci celkem v oblibě.

„Poprvé míč dostává nejmladší ze skupiny (Filip) právě s tímto zdůvodněním. Žádný z ostatních žáků s tím nemá problém.“

„..., když se míč dostane k Jirkovi (žák bez tělesného postižení), nevybije Ivetu, která stojí přímo vedle něj (žákyně s tělesným postižením bez šance reakce z takovéto blízkosti), ale raději hodí míč do prostoru, kde se ho ujme někdo jiný, ...“

V některých případech problémovou situaci vyřešili samotní žáci, a to tím, že projevili určitou míru tolerance či pochopení k postižení druhých.

„Dvojčata těžce nesou předbíhání ve frontě na opičí dráhu a odmítají dále spolupracovat. V tuhle chvíli se musí učitelka i asistentka věnovat oběma chlapcům a přerušit tak aktivitu opičí dráhy. Jirka, který dvojčata předběhl se jim jde omluvit a snaží se vysvětlit, že to neudělal schválně, jen si nevšiml, že už se jede druhé kolo. Opouští místnost se slovy, že jde na WC, aby kluky ještě víc nerozciloval svojí přítomností a vrátí se, až se oba uklidní.“

„..., učitelka se už asi po desáté snaží vysvětlit pravidla hry. Iveta, která dnes asi nemá svůj den neustále vykřikuje, že pravidla nechápe a dožaduje se opětovnému vysvětlení, i když hru již několikrát hrála. Zdeněk tak navrhuje změnit hru, protože si jí vydupal on a nabídne Ivetě, ať si vybere aktivitu sama.“

„Jana se bojí přejít lavičku a s breky se odmítá hnout z místa. Asistentka i učitelka se snaží vysvětlit, že pokud ji budou přidržovat lavičku přejít zvládne, ale k ničemu to nevede. Laura sama od sebe navrhuje, že ukáže Janě, že i ona se svým tělesným postižením to zvládne. K ní se hned ochotně připojují i ostatní žáci, ...“

Žáci však projevili pochopení i ve vyučovacích hodinách, které se neodehrávaly v tělocvičně.

„Laura potřebuje na WC, ovšem potřebuje k tomu asistenci dospělé osoby. Učitelka tak musí přerušit práci se Zdeňkem, který na celou situaci reaguje naprosto chápavě se slovy, že tohle má jasně přednost. Laura Zdeňkovi i učitelce dokonce poděkuje.“

5.1.2 Hra

Velmi důležitým aspektem mimo, ale i v průběhu vyučování je hra. K tomu, aby žáci mohli využít nějakou z forem hraní je třída také řádně uzpůsobena.

„Nachází se zde hrací koberec, spousta plyšáků, stolních her, autodráha nebo domeček pro panenky. I když už některé hračky nejsou v úplně dobrém stavu, žákům to při jejich využívání nijak nevadí.“

Hra nebo odpočinek při vyučování hraje ve vzdělávání opravdu velkou roli. Pokud učitelka vyhodnotí, že již žáci nejsou schopni udržet pozornost, hodinu přeruší a děti se tak mohou odebrat na hrací koberec.

„Učitelka pracuje se Zdeňkem. Asistentka se věnuje Lauře. Zbytek třídy má zadanou samostatnou práci. Je ale vidět, že se už moc nesoustředí a ve třídě začíná být kravál. Učitelka tak práci přerušuje a vyhláší desetiminutovou přestávku. Žáci okamžitě běží na hrací koberec, kde si všichni společně hrají, ... po deseti minutách se bez jakýchkoliv připomínek všichni vrací ke své práci.“

Při pozorování žáků mimo vyučování, tedy převážně v průběhu hry, jsme snadno zjistili, jaké ve třídě panují neformální vztahy.

„... tak, jako každý den, i dnes Jana sedí ve své lavici a neodebírá se na hrací koberec. Když už se do dění zapojí, tak pouze slovně a ostatní děti ji stejně nevnímají, ...

„... všichni si při svačině přejí dobrou chuť a navzájem si říkají, co kdo má dnes za svačinu. Spíš je to taková hra, děti hádají, co asi dnes komu mamka doma připravila. Je to asi takový přestávkový hrací rituál. Iveta ani Jana se do těchto rituálů nezapojují, ostatní děti je tak stejně jako celý den i při této činnosti přehlížejí.“

Jelikož vyučování probíhá většinou formou individuální samostatné práce, je důležité žáky aktivizovat i jinou formou. V případě ročníkově smíšené třídy je to však těžší. Velkému úspěchu se těší hra na schovávanou, ne však ta klasická, ale „obrázková schovávaná“ ve třídě. Nutno však podotknout, že v přítomnosti dvojčat Petra a Pavla tato hra někdy bývá o něco komplikovanější.

„Všichni žáci včetně mě odešli za dveře, až na dvojčata. Těm se dnes věnuje asistentka. Odmítají totiž hrát a pořvávají cosi o podplacení systému a o tom, že občan říká, že se hrát nemůže. Přitom týden dozadu hráli s ostatními úplně v pohodě. Jeden žák s pomocí učitele ve třídě schovává obrázek pejska. Úkolem ostatních dětí je obrázek najít. Ten, kdo ho uvidí

si sedne. To je známka toho, že ví, kde se pejsek ukrývá. Ten, kdo si sedl první pak schovává obrázek další kolo, ... „

Pokud je o přestávkách nálada ve třídě až moc uvolněná a žáci vymýšlejí spíše hlouposti než smysluplnou činnost, řídí její organizaci asistentka pedagoga. V tomto případě se snaží volit hry naučné, a také ty, kterých se může zúčastnit co nejvíce žáků. Zde je také důležité, kdo se hry účastní.

„... u stolu se sešla Laura, Zdeněk a Jirka. Asistentka připravila stolní hru, ve které mají žáci za úkol v co nejkratším časovém limitu správně seřadit barevné kroužky podle vzoru, který asistentka připraví. Nejlepší je v této hře Jirka, který má z celé třídy nejnižší stupeň postižení. Problémy správné seřazení barev dělá Lauře i Zdeňkovi. Je ale dobře, že Jirka je lepší, Lauru a Zdeňka to motivuje k soupeření. Po jeho odchodu totiž Laura i Zdeněk nesoupeří a aktivita postupně přechází v náhodné řazení kroužků a hra už je v podstatě o ničem.“

5.1.3 Motivace

Již v předchozí podkapitole pojednávající o hře, konkrétně pak v posledním odstavci jsme si mohli všimnout, jak důležitá je motivace k dané činnosti. To jsme mohli pozorovat například u Zdeňka. Ve dnech, kdy ve třídě nejsou přítomni Petr a Pavel, je pro Zdeňka největším „partákem“ Jirka.

„... Zdeněk je dnes jako vyměněný. Pracuje samostatně, občas hodí očko k Jirkovi a snaží se dotáhnout na jeho úroveň. Dotáhnout na úroveň Jirky je pro něj možná i nereálné, ale snaží se a je vidět, že ho tohle soupeření fakt baví. Učitelka na to reaguje uložením práce ve dvojici, kde sbírají body a soutěží mezi sebou.“

Pokud však dvojčata Petr a Pavel ve třídě jsou, Zdeněk okamžitě využívá situaci, kdy s nimi může nějakým způsobem interagovat.

„Dvojčata, Laura, Filip a Zdeněk si hrají na koberci s plyšáky. Laura je stranou, tak jako obvykle a vystačí si se svým plyšákem, Filip sedí v rohu a pozoruje co se bude dít. Dvojčata leží na gymnastických míčích a pořvávají na sebe skrze plyšáky, nevydávají ani slova, spíš skřeky. Toho se hned chytá Zdeněk, který se automaticky snižuje na jejich úroveň a přesto, že je schopný v rámci možností celkem dobře komunikovat se prostřednictvím svého plyšáka zapojuje do hry. Myslím, že je pro něj tahle varianta komunikace jednodušší a úplně si v tomhle libuje, nemusí totiž vynakládat žádné úsilí a je mu takhle prostě dobře.“

„ ... celý den Zdeněk reaguje pouze kýváním hlavy nebo skřeky. A to i když včera mluvil úplně normálně a ve větách. Dneska jsou totiž ve třídě dvojčata a jeho pozornost se upíná jenom na ně. Jirkovi, vedle kterého sedí v lavici dnes nevěnuje pozornost ani o přestávkách ani během hodiny. “

Do jisté míry je celý školní den provázán právě s motivací, a to ať v průběhu vyučování či mimo něj. Jako motivace k lepším výkonům slouží převážně vidina určité formy odměny.

„I přes několik upozornění si Laura není schopná obléct bundu a čeká, až jí někdo pomůže. Ovšem tenhle úkon zvládá s menšími obtížemi sama, jen je pro ni pohodlnější a snaží se nechat obléknout. Někdy, tak jako dnes, na ni platí odměna v podobě puštění její oblíbené písničky odpoledne v družině. Pod příslibem jedné z asistentek si tak nakonec bundu obléká sama, ... “

„Dvojčata pracují s učitelkou na vystřihování a lepení do sešitu. Petrovi se moc nedaří, a tak vzteky zahazuje nůžky. Učitelka Petrovi vysvětluje, že když zvládne vystřihnout alespoň ten obrázek, který už má skoro hotový, bude moci při hře na schovávanou (schovávání obrázku pejska) ukryvat obrázek jako první. Petr po dalším zopakování této výhody souhlasí a obrázek skutečně dostřihává. “

V některých případech je ale tou nejlepší motivací být tím nejlepším ve třídě, a to bez ohledu na věk nebo míru postižení.

„Filip i přes to, že je nejmladší v celé třídě a snadno by si ho člověk spletl se školkovým dítětem, se často snaží napovídat těm starším, dostává se mu totiž velké pochvaly, když odpoví správně na otázku pro ty starší. Je vidět, že se o to víc snaží, když padne otázka pro celou třídu, jako třeba dneska, když si celá třída povídala o státních svátcích a jejich významu. Filip byl spolu s Jirkou nejaktivnější a bylo vidět, že celý den o to lépe a více pracoval. “

5.1.4 Individuální přístup

Individuální přístup je základem pro práci se žáky s SVP a v případě ročníkově smíšených tříd to platí o to více. Učitel nemá šanci věnovat se všem žákům najednou, a už vůbec ne v případě, kdy má každý ročník zcela odlišnou vyučovací hodinu.

Největší specifika mají v tomto ohledu dvojčata Petr a Pavel, kteří dokáží pracovat pouze s pomocí budíku, který stanovuje čas na práci a čas na odpočinek.

„Půlka času! Taková je reakce na zazvonění budíku během práce Petra a Pavla. Dvojčata si pečlivě hlídají, kolik času jim ještě zbývá k práci a za jak dlouho budou moct

jít na přestávku. Ve dnech, kdy jsou dvojčata ve škole se musí učitelka věnovat opravdu jenom jim, samostatně dokáží pracovat opravdu jen chvíli, naštěstí pro všechny chodí jen dvakrát v týdnu. Jinak si fakt nedokážu představit, jak by tolik rozlišných dětí zvládly dvě pracovnice.“

Zadávání samostatných prací zabere většinu hodiny. Je důležité neustále se ujišťovat, že všichni mají co dělat a že svému zadání rozumí.

„... Zdeněk stále nechápavě hledí na učitelku a přes opakovanou otázku, zda zadání rozumí bázlivě krčí rameny. Asistentka situaci zaznamená a hned se vydá zadávat úkoly zbytku třídy. Zdeněk i Jirka mají před sebou stejnou pololetní písemku z češtiny. Jirka už nějakou dobu pracuje, zadání pochopil hned, ale Zdeněk se zřejmě bojí nebo stydí říct, že úkolu nerozumí a neustále nahlíží Jirkovi do jeho práce. Učitelka tak pořád dokola zadání vysvětluje, píše na tabuli i písmena a snaží se Zdeněkovi pomoci.“

„Učitelka ještě před začátkem hodiny shrnuje, co kdo bude ke své práci potřebovat. Filípek se automaticky zvedá a jde si pro počítadlo, Zdeněk a Jirka si připravují vystříhaná čísla a Laura a Iveta vytahují svou učebnici matematiky. V dnešní sestavě se tedy výjimečně stalo to, že všichni mají stejný předmět. I tak ale vzhledem k odlišným ročníkům musí každý pracovat zvlášť. Asistentka si bere na starost Lauru s Ivetou. Filípek dostává samostatnou práci a s pomocí počítadla a prstů se dopočítává do pěti. I přesto, že Zdeněk a Jirka probírají stejnou látku, ke každému z nich musí učitelka přistupovat jinak. Jirkovi jde práce líp, proto dostává zadání a pracuje samostatně. Zdeněkovi musí učitelka vše názorně ukazovat na prstech a připravených kartičkách.“

Také v oblasti hodnocení musí učitel posuzovat výkon žáka individuálně. U některých žáků převládá hodnocení známkou u jiných slovně. Co je však nejvíce důležité je to, jak si žáci s učivem a následným zkoušením poradí vzhledem k jejich osobním limitům, nikoliv vzhledem k výsledkům ostatních žáků.

„Zdeněk a Jirka celou přestávku napjatě čekali na výsledky pololetní práce z češtiny, ani se nehli z místa. Jirka zvládl práci vypracovat sám, Zdeněk s velkou dopomocí. Jirka dostal dvojku, i když v práci byla řada chyb, ovšem vzhledem k jeho práci z minulého pololetí došlo k výraznému zlepšení. Jedná se tedy spíše o takovou motivační dvojku. Nepotřeboval ke známce komentář, stačilo mu podívat se, kde udělal chybu. Zdeněk dostal trojku s plusem. Nejprve byl ze známky zklamaný a působil hodně zmateně a rozrušeně. Zdeněk totiž nenese dobře kritiku nebo selhání. Po slovním hodnocení učitelky, kde vypíchla především pozitiva a velké zlepšení

a popsala známku jako výbornou vzhledem k jeho výkonům se rozveselil, a dokonce se se svou známkou začal spolužákům vychloubat.“

„Laura a Iveta chodí obě do desátého ročníku, a to už několik let. Laura je na tom ale o poznání hůř, každým rokem se její výkon snižuje, a i když před pěti lety dokázala napočítat do deseti, dneska počítá do pěti, a i to jí dělá velké problémy. Hodnocení její práce je teda hlavně slovní, kdy se učitelka snaží vypíchnout to, co zvládla. Dneska třeba dostala hodnocení „pracovala dobře s počítadlem“. Naopak Iveta dostává známky. Když dostane pětku, tak se teprve probere ze svého světa. Slovní hodnocení na ní neplatí. Nejradši by totiž nedělala nic a koukala do zdi, to je totiž její nejoblíbenější činnost.“

Ke každému žákovi se musí přistupovat individuálně i mimo vyučovací hodinu. Typickým příkladem je převlékání se do cvičebního úboru před tělesnou výchovou nebo oblékání se při přechodu mezi budovami.

„..., převlékání teda pak zvládají skoro všichni bez výrazné pomoci. Upozornění na trička naruby nebo kalhoty obráceně jsou tady fakt maličkosti. Některým to trvá dýl, někteří se na tělocvik těší tak, že jsou převlečení hned. U dvojčat je to složitější, u jejich převlékání musí být učitelka i asistentka, a to je pak opravdu nadlidský úkol sledovat ještě ostatní děti. Dvojčatům se musí pomoci úplně se vším. Stejně je na tom i Jana, která taky vyžaduje asistenci další osoby. Ted' jsem pomohla já, ale když jsou tu učitelka a asistentka samy, převlékání se asi dost protahuje.“

„... všechny děti byly převlečené a připravené na přechod do druhé budovy. Teda aspoň to jsme si myslely. Převlékání dětí jsme nevěnovaly pozornost a probíraly, jak bude probíhat další hodina. Když jsme se chystaly k odchodu, všimly jsme si rozvázaných bot, kulichu nasazeného až na bradě, bundy naruby a taky Jany, která seděla ještě v bačkorkách a koukala do zdi. Následovalo několik minut vysvětlování, že v bačkorách jít nemůže a musí se obléct, aby nenastydla. Já a učitelka jsme tedy zkusily ostatní děti upravit tak, abychom mohly aspoň vyjít na ulici bez nějakých vážných zranění a šly napřed. Asistentka dorazila s Janou až po půl hodině. Tak dlouho trvalo vysvětlování a domlouvání o tom, že se musí obléknout a přezout.“

5.2 Hloubkové rozhovory

Rozhovory byly vedeny se čtyřmi pedagožkami a stejným počtem asistentek pedagoga na Základní škole Málkova. Všechny učitelky disponují přibližně stejným věkem i dobou pedagogické praxe. Obdobně srovnatelný je i věk a doba praxe ve školství všech tázaných asistentek.

Pedagožky:

- Alena, 52 let, 30 let pedagogické praxe (asistentka Hana)
- Blanka, 47 let, 25 let pedagogické praxe (asistentka Gabriela)
- Cecílie, 44 let, 25 let pedagogické praxe (asistentka Františka)
- Dana, 47 let, 29 let pedagogické praxe (asistentka Erika)

Asistentky pedagoga:

- Erika, 35 let, 2 roky praxe ve školství
- Františka, 29 let, 3 roky praxe ve školství
- Gabriela, 35 let, 4 roky praxe ve školství
- Hana, 24 let, 4 roky praxe ve školství

5.2.1 Příprava

Jak jsme již zmiňovali v předešlých částech naší práce, v současné době neexistuje dokument, který by byl nápomocen při organizaci výuky v ročníkově smíšených třídách. Každá z informantek tak přípravu na výuku pojímá po svém. Téměř všechny učitelky se však shodly na tom, že příprava na výuku v ročníkově smíšené třídě je časově velmi náročná.

„Ano, je to velmi časově náročné, věnuji tomu čas i doma po večerech.“ (Blanka)

„No, když se chcete fakt pečlivě připravit na každou hodinu, tak to časově zabere i několik hodin.“ (Cecílie)

„Náročnost přípravy je velká. V podstatě je nutný, abych si připravila práci pro každého žáka tak, aby byl schopnej pracovat a pochopit zadání.“ (Dana)

Bez jakýchkoliv upozornění též některé informantky z řad pedagogů náročnost přípravy automaticky srovnávaly s výukou v běžných třídách.

„Vůbec ta samotná příprava materiálů pro jednotlivé ročníky oproti běžnému učiteli, který se připravuje jenom na jeden ročník je daleko složitější.“ (Blanka)

„Rozhodně je to o dost těžší než se připravovat do hodin, kde má učitel na starost pouze (gesto uvozovek) jeden ročník. Ale tak už to je. Každá práce má holt něco. (smích)“ (Cecílie)

Pouze jedna z pedagožek nevnímá přípravu do hodin jako velkou časovou zátěž.

„(...) Po těch letech už vám to asi ani náročný nepřijde. Nebo asi jak komu, mně osobně ne. Já využívám příprav, který mám už léta vypracovaný. Jsou osvědčený a stále použitelný. (smích) (...) Co je ale důležitý mít vždycky v záloze připravenou nějakou práci navíc pro žáky, který už mají svou práci hotovou.“ (Alena)

U asistentek názory na náročnost přípravy do výuky již tak shodné nebyly. Náplň práce asistentek pedagoga se totiž liší především v závislosti na požadavcích učitelek v konkrétní třídě.

„(...) Když učitelka potřebuje, řekne si a připravím, co je třeba.“ (Erika)

„Nemyslím si, že by byla příprava do hodin nějak náročná. S učitelkou se vždycky dohodneme, která co připraví.“ (Františka)

„Přípravy do hodiny jsou docela těžký a mnohdy nad tím strávím i celej předchozí večer. Snažím se bejt co nejvíc užitečná, takže připravuju nejrůznější materiály do hodin a taky se snažím, abych měla pořád přehled o tom, co se bude dělat.“ (Gabriela)

„Já pracuju už třetí rok hlavně s tím jedním autistou, takže tam jsou ty přípravy z mé strany dost důležitý. Popravdě mám radši, když mám něco připravený v záloze, u těhle dětí nikdy nevíte, jsou dost nevyzpytatelný. Takže jo, ty přípravy mi zaberou docela dost času, hlavně, abych mohla ulevit učitelce, už tak toho má dost.“ (Hana)

Také nás zajímalo, zda se informantkám dostalo nějaké pomoci, která by jim v přípravě na hodinu pomohla. Spíše než metodické podpory se pedagožkám a asistentkám dostávalo pomoci od ostatních pracovníků.

„Já měla asi jediný štěstí, že jsem se s ročníkově smíšenýma třídama setkala už na předchozí škole, tam totiž byla jedna moc fajn ředitelka, která mi všechno ukázala a vysvětlila, hlavně co se týče těch příprav. Takže tady už jsem pak ty začátky zvládala díky týhle zkušenosti.“ (Alena)

„Člověk si na to musí přijít sám na ten správný systém. Žádnou metodickou podporu jsem k dispozici neměla. Velmi nápomocné mi byly hlavně rady od kolegyň, které mi také

nabízely materiály do výuky nebo ochotně poskytovaly informace o žácích. Nebyl mi přidělen ani žádný uvádějící učitel, kterého bych v té době opravdu uvítala.“ (Blanka)

„Ty začátky na pozici učitelky byly hodně těžký, i když jsem v té době měla jen dva ročníky, teď jich tam mám pět, co bych teď za ty dva dala. (smích) Všechno jsem musela uchopit tak nějak sama, neměla jsem ani žádného uvádějícího učitele, takže nejcennější pro mě byly rady od zkušenějších kolegyň. Ale ani u těch jsem neměla tušení, jestli to dělají dobře, takže to ze začátku byla hlavně metoda pokus-omyl.“ (Dana)

Jedna z učitelek a tři asistentky se shodly na nedostatečné podpoře ze strany ředitelky školy, která by se jim v jejich začátcích zřejmě hodila.

„Všechny možný pomůcky a pracovní listy jsem si zpracovávala sama, jako v tomhle nějaká podpora ředitele školy byla spíš ve stylu porad' si sám, než třeba já ti ukážu, jak se to dělá. (úsměv)“ (Cecílie)

„(...) Jinak co se týče nějaký metodický podpory k přípravám, tak to jediné od učitele, se kterým jsem na třídě, jinak ta podpora ředitelky tu myslím nefunguje tak, jak by měla.“ (Erika)

„Pomoc mi byla poskytnuta hlavně od mých kolegyň asistentek a učitelek, jiný podpory z řad vedení školy se mi totiž nedostalo.“ (Hana)

„No, metodická podpora ani podpora ředitelky školy nebyla asi žádná, trochu jsem v tom plavala, takže jsem byla ráda za ochotnou kolegyni ve třídě. Ta mi se vším pomohla.“ (Gabriela)

5.2.2 Práce v hodině

S faktem, že neexistuje žádný dokument, který by byl nápomocen pedagogům ročníkově smíšených tříd, souvisí také rozlišné pojetí výuky v takto smíšených třídách. Dvě informantky-učitelky se více přiklání k častějšímu využívání individuálních metod práce.

„V mých hodinách asi nejvíc převažuje individuální činnost žáků. Je to asi jediná možnost, jak vysvětlit těm ostatním novou látku. Skupinový práce volím méně často. Když to jde, tak zvolím téma hodiny pro všechny žáky, ale někdy je to dost náročný. Třeba když mají dva žáci fyziku, dva přírodovědu a jeden zeměpis, to jste sama viděla, co je to za mazec. (smích)“ (Alena)

„Nejvíc využívám samostatné práce žáků, kdy se mohu věnovat těm ostatním, třeba při výkladu nové látky nebo při činnostech, které přímo vyžadují přímou interakci, v mém případě je to hlavně při logopedických činnostech.“ (Blanka)

Zbylé dvě pedagožky se snaží mimo individuálních metod práce volit také skupinové činnosti.

„Záleží hodně na předmětu. V matice a češtině, tam to moc skupinově nejde, když jeden počítá do sta a druhé jen do deseti. Ale výchovy ty jsou převážně o skupinových pracích. Ta hodina je pak živější než když každé pracuje sám, ty individuální práce nemám moc ráda, ale co se dá dělat, někdy to prostě jinak neuděláte. (Cecilie)

„V hodinách kombinuju individuální a skupinovou práci. Ale fakt se snažím tu skupinovou zařazovat víc, aby to bylo takový pestřejší ta hodina. Někdy, hlavně u autistů, to ale bohužel nejde.“ (Dana)

U asistentek nás zajímalo spíše to, zda je pro ně náročně asistovat souběžně několika žákům, z nichž má každý jiný předmět. Zdá se, že ve třídách s nižšími ročníky jejich rozlišnost nehraje přílišnou roli.

„Pro mě to úplně náročný asi není. Chvilí s někým počítám do deseti, pak to proložím abecedou. (smích) (...) Ne, asistenti a učitelé v těch vyšších třídách s tím asi trochu problém mít budou, tam si to asi dost dobře nedovedu představit, abych skákala ze zlomků do středověku. (smích)“ (Erika)

„Asi ne, není to náročný. Většinou mám na starost dvě stejné žákyně a ty mají zrovna ten samej předmět. Ale asi je to taky tím, že jsou to malý děti, kdybych byla u starších, tak nevím, jak by to dopadlo. (smích)“ (Františka)

Informantky, které asistují se ve smíšených třídách vyšších ročníků už ale jistou náročnost při střídání předmětů v krátkých časových úsecích pocítují.

„Jo, je to hodně náročný. Někdy si i musím zopakovat tu danou látku, abych se orientovala. Tak ono už v těch vyšších ročníkách to není úplně jednoduchý se přeorientoval během vteřiny někam jinam a pak zase přepnout zpátky. I když ono zas jde o ten zvyk no, velké mazec to byl ze začátku, jsem nevěděla, kde mi hlava stojí. (smích)“ (Gabriela)

„No, někdy v tom mám teda pěkněj hokej, ale musím se aklimatizovat a zachovat klidnou hlavu.“ (Hana)

Také dělení pozornosti mezi žáky při hodinách je vzhledem k rozličným ročníkům a vyučovacím předmětům složité. Každá z učitelek to tak řeší po svém, avšak všechny se shodují na tom, že rozdělit pozornost mezi všechny žáky je těžký, ne-li nesplnitelný úkol.

„Když si to rozplánuju na papíře, tak to vypadá dobře a vychází to tak, že se věnuju všem žákům tak nějak na stejno. Na tom já si zakládám. Realita je ale někdy úplně jiná. Často nastává nějaká nenadálá situace, která vyžaduje víc času a musíte se věnovat právě tomu. Pak se stane, že některý ze žáků pracoval úplně samostatně a já se k němu vrátím až při zhodnocení jeho činnosti v hodině.“ (Blanka)

„Snažím se směřovat pozornost na všechny žáky nastejno, ale někdy se to prostě nedaří. Udržení pozornosti autistů nebo dětí s ADHD je náročný, proto jsem ráda za asistentku, která je tam opravdu platná hlavně v případech, kdy se já musím věnovat těm živějším dětem.“ (Cecílie)

Dvě informantky uvedly, že se více věnují dětem, které jejich dohled potřebují nejvíce. Dokonce pak namítly, že věnovat pozornost všem dětem bez rozdílu nejsou schopny ani učitelky běžných tříd, natož tedy pak těch ročníkově smíšených.

„Mám vytipovaný žáky, kterejm se prostě musím věnovat víc, který ty pozornosti potřebujou víc. Naštěstí jsou ve třídě taky žáci, kteří dokážou po zadání úkolu pracovat sami nebo jim pomáhá asistentka. Takže já se pak můžu věnovat těm ostatním. Ono asi ani v normální třídě nejde věnovat tu pozornost všem stejně, kor tady že jo. (smích)“ (Alena)

„No, tak samozřejmě, že se víc věnuju těm dětem, které zaostávají a potřebují větší podporu a pomoc, když neumí samostatně pracovat. Ale tak to prostě je. Myslím, že ani v běžný třídě učitelé nedokážou věnovat všem dětem stejnou pozornost, takže tady už to prostě nejde vůbec.“ (Dana)

Asistentky se při rozdělování pozornosti mezi žáky řídí spíše pokyny učitelek ve třídě.

„My si rozdělujeme dva kritický žáky s učitelkou a u zbytku se střídáme. Když učitelka něco vykládá, tak se snažím ty dva hlavně udržet v pozornosti. Když to nejde, tak si jednoho vezmu stranou a jdu si s ním pohrát.“ (Františka)

„Já se teda většinou řídím pokynama učitelky, takže se úplně nerozhoduju, komu se věnovat víc a komu třeba míň.“ (Gabriela)

5.2.3 Spolupráce pedagogických pracovníků

Jak jsme mohli vidět i v předchozím odstavci, pro správný chod třídy je velmi důležitá souhra všech pedagogických pracovníků. V našem případě tedy učitelek a jejich asistentek. Nejprve nás zajímalo, jak samotné pedagožky vnímají přítomnost dalšího pracovníka ve třídě.

„Přítomnost asistentky ve třídě je pro mě fakt důležitá. Ze začátku se věnovala nejvíc problematickému žákovi, ale teď už sama pozná, kde je potřeba. (...) Někdy si i přímo řeknu, jestli by mohla pomoc tam a tam, ale myslím, že už jsme v tom docela sehraný.“ (Alena)

„Pro mě je určitě velkým přínosem. Nejvíc pracuje se slabšími jedinci, ale pokud je potřeba, tak i s celou třídou.“ (Cecílie)

„Asistent pedagoga je pro mě v takové třídě nepostradatelným společníkem, to každopádně.“ (Dana)

„Pokud asistent pochopí náplň svojí práce, tak je ve třídě přínosem. Někdy ale tím, že neví, co má dělat nebo neodhadne situaci, může být spíš přítěží.“ (Blanka)

Jak poznamenala informantka Blanka, v některých případech může být další pracovník ve třídě spíše přítěží. Důležitá je tak vzájemná komunikace obou pracovníků a s tím spojené porozumění. Komunikační bariéra by totiž mohla narušit i chod celé třídy. Důležitost vzájemného porozumění potvrzují všechny informantky z řad učitelek.

„Nějaký vzájemný porozumění a propojení je moc důležitý.“ (Alena)

„Určitě je důležité, aby všechno fungovalo tak, jak má. Oni to i žáci vycítí, když není něco v pořádku, a to je pak velký problém.“ (Blanka)

„Vzájemná komunikace je důležitá. Když si s asistentem nerozumíte, je ve třídě zbytečně dusno, někdy to můžou vycítit i děti a tahle komunikační bariéra pak může narušit chod celé výuky.“ (Cecílie)

„Je ale taky důležitý, aby asistent a pedagog ve vyučovacím procesu postupovali stejně. Hlavně se nesmí navzájem podrážet.“ (Dana)

Stejný názor na důležitost vzájemného porozumění a komunikace sdílí i informantky z řad asistentek.

„Kdybysme si s učitelkou nerozuměly, mohlo by to mít vliv i na atmosféru ve třídě. Takže by to mohlo ovlivnit i děti.“ (Erika)

„Jo, to si myslím, že je hodně důležitý to porozumění vzájemný.“ (Františka)

„No to určitě je moc důležitá věc. Ono když mají dva lidi spolu trávit celý den v jedné třídě, tak je blbý, když si dělají naschvály a tak. Ale ono v ženském kolektivu je to prostě těžký, chlap by nám tu bodnul. (smích)“ (Gabriela)

„To na týhle pozici považuju jak jednu z nejdůležitějších věcí.“ (Hana)

Pokud si tyto dvě pracovnice navzájem porozumí a dokáží spolu komunikovat, je tak snazší vymezit si role, které ve vzdělávacím procesu sehrávají.

„Já osobně jsem se setkala s odlišnými názory na přístup k žákům, co se týče asistenta pedagoga a učitele a vždy je dobré si to hned na začátku vyjasnit a snažit se nějak respektovat a tolerovat názory toho druhého, i když ten hlavní je tu vždy učitel a od toho by se to mělo odvíjet.“ (Blanka)

„Já si myslím, že poslední slovo by měl mít vždycky učitel a asistent by měl tohle respektovat. Když ne, tak je asi na místě změna asistenta nebo nějaký jiný kompromis, kterej by vyhovoval oběma stranám.“ (Cecílie)

„Všechno záleží na domluvě a vzájemné spolupráci, i když stěžejní je v hodině vždycky názor pedagoga. Nebo aspoň tak to vidím já.“ (Dana)

Při nevyjasněnosti rolí pak v některých případech může docházet k suplování činnosti pedagoga asistentem. To byl také jeden z důvodů aktualizace nynější vyhlášky upravující činnost asistenta pedagoga. To, že k tomu v praxi, leckdy možná nevědomky, dochází nám potvrdila slova některých učitelek i asistentek.

„(...) Takže pokud je potřeba a je to v asistentových silách, některé činnosti deleguji na něj.“ (Blanka)

„Oceňuju, když asistent dělá něco navíc nebo mi ulehčí s nějakou prací sám od sebe. Někdy to ode mě ale dostane prostě příkazem, když opravdu nestíhám.“ (Cecílie)

„Několikrát se to stalo, že na mě učitelka přehodila její povinnosti, ale nevdá mi to, chraň Bůh. (smích) Mě to baví, vždyť jinak bych tuhle práci nedělala. No a že někdy

pomůžu trochu víc, tím jen získám další zkušenosti, takže já to neberu nijak špatně, to naopak.“ (Gabriela)

„Občas mívám pocit, že za toho učitele už i vyučuju. Ale mě to baví. Já bych to klidně dělala mít na to vzdělání.“ (Hana)

Z nevyjasněností rolí při vzdělávacím procesu nebo nedostatečné komunikace, jak jsme zmiňovali v předchozích odstavcích, mohou vyplynout i závažné konflikty. Zajímalo nás, zda naše informantky takovou situaci někdy zažily. Jen jedna ze čtyř učitelek žádný závažnější konflikt se svou asistentkou nepocítila.

„Já teda v průběhu své praxe žádný velký rozdíl v názorech nezažila. Naštěstí ty asistentky se kterejma bych mohla mít nějaký konflikt v kterýkoliv rovině u mě ve třídě nejsou. (smích)“ (Alena)

„No, já teda s jednou asistentkou problém měla. Asistentka měla k žákovi až moc kamarádský přístup a tím mi tu práci znesnadňovala. Často mě stavěla do pozice, kdy já jsem ta špatná a ona ta, která chce tomu klukovi pomoci. Občas to vyústilo až k nadávkám ze strany žáka, kdy asistentka v podstatě jeho chování schvalovala, protože mu nijak neoponovala. Taky o mně podávala nepravdivé informace žákově matce. Ta si pak na tomhle základě chodila do školy na mě stěžovat. Na to fakt nerada vzpomínám.“ (Blanka)

„Nějakých drobných neshod s asistentem jsem zažila spousta. Ty bejvaj hlavně na začátku než si asistent a učitel dohodnou určitou strategii ve vyučování. Kvůli čemu jsem ale měla i větší konflikty bylo v případech, kdy ty asistenti komunikovali s rodiči žáků a snažili se něco řešit. Já si myslím, že tohle je prostě špatně. Asistent není odborník a může vidět věci jinak, než ve skutečnosti jsou.“ (Dana)

Podobná bilance je, co se týče konfliktních situací s dalším pedagogickým pracovníkem, také u našich informantek z řad asistentek.

„Já osobně jsem asi nikdy s žádným učitelem problém neměla, ale kolegyně ano. Asistentka se povyšovala nad učitelku a ředitel ji v tom ještě podporoval. Tam to bylo tenkrát hodně blbý, ale nějak se to časem vyřešilo. Ono pak bylo dusno v celý sborovně, takže ten konflikt mezi nima nás rozdělil na dva tábory.“ (Františka)

„Konflikt byl, ale nerada bych ho tu rozebírala.“ (Gabriela)

„Takovou situaci jsem zažila a myslím si, že za svou praxi si to zažije každé. Nemohly jsme s učitelkou nějakou dobu najít si k sobě cestu, komunikovat spolu a tak. Ale teď si myslím, že už se to celkem vyjasnilo.“ (Hana)

5.2.4 Efektivita výuky

Ač naše otázka směřovala přímo na efektivitu výuky v případě, že je ve třídě vzděláváno více ročníků najednou, téměř všechny učitelky v této souvislosti vypíchny fakt, že i když efektivita zřejmě není stoprocentní, je pořád lepší, že se žáci vzdělávají takto než na běžných základních školách.

„V mé třídě je to hodně specifický v tom, že devátáci jako poslední ročník ještě jedou podle starýho ŠVP s přílohou LMP, ale osmáci už jedou podle novýho. Takže mají trochu jinou časovou dotaci na jednotlivý předměty. Větší u pracáků a menší u jazyků. Tohle si myslím, že tu efektivitu výrazně snižuje. Na druhou stranu, kdyby byli na základce, tak je to úplně o něčem jiným, takže to, že je tady brzděj ty ostatní děti s jinou časovou dotací, je ten nejmenší problém.“ (Alena)

„No, jelikož se musí pracovat hodně individuálně, tak se nemůžete všem žákům věnovat naplno, takže ta efektivita asi nebude úplně taková jako kdyby se všichni učili jeden a ten samej předmět. I přes tyhle všechny překážky si ale myslím, že těm dětem je tady líp než na základkách.“ (Cecílie)

„Je prostě blbý, že se těm dětem nemůžete věnovat tak moc, jak by bylo potřeba a jak vy byste chtěli. Ale když se na tu hodinu dobře připravíte a ty svoje dětičky už tak nějak znáte, myslím, že jim dokážete zabezpečit takovou výuku, jakou by jim třeba na těch školách běžnejch nemohli dát. Tady je to všechno takový pomalejší a víc pro ně přizpůsobený.“ (Dana)

Další otázky směřovaly na zkušenosti s vyrušováním v hodinách nebo neschopnosti držet pozornost v případech, kdy celá třída pracuje samostatně a jednomu nebo dvěma žákům je vykládána nová látka. I v této situaci informantky často srovnávaly se školou běžného typu.

„Žáci s udržení pozornosti mají problém hlavně při nástupu, ale pak si zvyknou. Jasně, že se stává, že občas tu svou pozornost vlivem nějakýho vyrušení přeruší, ale tak to se může stát i ve třídách normálně na základkách.“ (Dana)

„Někdy paradoxně ty mladší děti si dokážou víc hledět svého než ty starší. Ale to je možná tak i v normálních základkách.“ (Blanka)

Pro zvýšení efektivit je někdy třeba využít nejrůznějších pomůcek.

„Tady je to blbý hlavně u autistů. To musíme využívat i zástěny, aby měl žák na svoji práci klid a nikdo ho nerušil nebo aby naopak on nerušil ostatní. Je pravda, že tam pak nějaká efektivita práce naprosto klesne, když vám jeden takovej žák naruší celou hodinu tím, že dneska není jeho den, ale ta zástěna dost pomáhá.“ (Cecílie)

„My abysme byli schopni ve třídě pracovat nejdřív musíme těm našim dvěma raubířům dát tablety, aby tam mastili pexeso, jinak bych ostatním nezdala práci bez nějakýho řvaní a poznámek dvojčat o tom, jak to nemám vůbec promyšlený. (smích)“ (Dana)

O tom, že efektivita výuky se rozdílným složením ročníků v jedné třídě nesnižuje jsou přesvědčeny i asistentky.

„Úplně v pohodě to ty děti zvládaj a soustředí se každý na svou práci. Občas to někdo nevydrží a vykřikne správnou odpověď, ale tak to se asi stává i v normálních třídách.“ (Erika)

„Žáci si tady na to vyrušování zvyknou. Já si nemyslím, že by to bylo nějaký výrazný mínus tý třídy.“ (Františka)

„Jak říkám pořád, jde o zvyk. Rozhodně to neberu tak, že by to těm dětem nějak škodilo. Když učitel tu hodinu umí pojmout tak, aby všem vyhověl, pak nevidím žádný problém.“ (Hana)

Určitou roli hraje v tomto případě také ohleduplnost a tolerance samotných žáků. Všechny respondentky se na své žáky v tomto ohledu dívají velmi pozitivně.

„Když je potřeba, tak si i pomáhají. Hlavně ty starší těm mladším. A jestli to postižení ostatních vnímají? Určitě jo, my se jim vždy snažíme vysvětlit, jaký ten člověk má specifika a většinou to pak tolerujou i v těch hodinách a snažej se pracovat si na svém.“ (Alena)

„Tak my se je k tomu, aby se tolerovali i v těch hodinách snažíme vést. Hlavně k tomu, aby byli schopný tolerovat postižení druhých prostě. Myslím, že se nám to daří, oni jsou na to prostě zvyklí, jim to přijde normální.“ (Dana)

„Oni jsou všichni hrozně ohleduplný. Věkovej rozdíl asi úplně nevnímaj, spíš asi míru toho postižení, v některých případech si myslím to postižení je rozhodující pro integraci do kolektivu. My se ale snažíme tu řídit hlavně tím, že všichni, bez rozdílu v postižení nebo věku jsme si sobě rovný a musíme si navzájem pomáhat.“ (Františka)

„Já si myslím, že ty rozdíly mezi sebou ani nevnímaj. Jakože jim to prostě přijde normální, že je někdo jinej a neodsuzujou ho za to.“ (Hana)

5.2.5 Hodnocení

V hodnocení žáků se tázané učitelky rozdělily na dva tábory. Dvě z nich totiž preferují hodnocení slovní a dvě zase hodnocení klasickou stupnicí. Důležitost hodnocení známkami od jedničky až do pětky přisuzují například většímu uvědomění si chyby.

„U mě nejvíc převažují klasický známky. Někdy teda hodnotím i slovně, protože někteří potřebují trochu víc motivace, což se líp dělá tím slovním hodnocením než pětkou, takže napíšu třeba že nezvládla, pracovala s kalkulačkou. Na vysvědčení ale dávám jenom známky, za tím si stojím.“ (Alena)

„Já teda používám klasickou stupnici. Tu potom okomentuju přímo žákovi slovně nebo písemně do žákovský knížky. Dávám třeba i čtyřky s pochvalou, ale slovnímu hodnocení úplně nefandím, ale zase jak u koho. Myslím, že ten žák si víc uvědomí, že udělal něco špatně když vidí tu pětku a ne, že mu to okomentuju tak, aby to vypadalo, že je vlastně všechno dobrý.“ (Blanka)

Dvě informantky, které dávají přednost hodnocení slovnímu zdůvodňují tuto preferenci především další motivací žáka, která by u klasické stupnice tak nevynikla.

„Já vždycky volila hlavně slovní hodnocení. Myslím, že používat hodnoticí stupnici o pěti stupních není moc vypovídající. Hlavně u žáku se SVP. Tam je důležitá hlavně ta motivace a vždycky to vypadá líp, když se to okomentuje, jak ten žák pracoval a k té práci celkově přistupoval, než když mu dáte prostě trojku, ale to je taky dítě od dítěte. Někdo to ani nevnímá.“ (Cecílie)

„Slovní hodnocení používám hlavně tam, kde žákovi hrozí čtyřka nebo pětka a tam, kde tu látku prostě nezvládá. Je moc důležité slovně okomentovat to, co žákovi jde, aby měl motivaci pro příště. To samý používám i na vysvědčení. Tam teda už většinou slovně hodnotím známky tři a huř. A konec konců u dětí ze specky je slovní hodnocení na vysvědčení dokonce povinný.“ (Dana)

Jedna z informantek zmínila také důležitost hodnocení v průběhu hodiny jako podání zpětné vazby.

„Pro moje děti ve třídě je hlavně daleko důležitější než nějaká známka v žákovský ta zpětná vazba v hodině. Když shrnuju hodinu, tak vždycky řeknu, co se komu povedlo a kdo má na čem zapracovat.“ (Dana)

6 ZÁVĚR VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Měsíční pozorování dění ve třídě nám poskytlo velmi cenné informace, které bychom pouhými rozhovory jen těžko získávali. Dostalo se nám uceleného přehledu o tom, jak výuka v takových třídách ve skutečnosti probíhá. Zpočátku bylo velmi těžké oprostít se od standardů běžných tříd, na které jsme zvyklí například z let naší povinné školní docházky. Žáci totiž mohou kdykoliv při hodině vstát a projít se, přestávky neurčuje školní zvonění, nýbrž aktuální situace ve třídě a práce bývá z více než poloviny individuální. Hodiny jsou náročné o to více v případech, kdy má každý ročník odlišné vyučovací předměty, které se jen těžko kloubí. Zpočátku jsme byli k tomuto přístupu poněkud skeptičtí, ovšem čím jsme byli ve třídě déle, tím nám práce ve třídě přišla přirozenější.

V případě hloubkových rozhovorů se nám dostalo cenných informací v podobě popisu přípravy učitelů na vyučovací hodiny a také popisu práce v hodině z jejich pohledu. Velmi důležité bylo především to, že všechny učitelky i asistentky neměly problém hovořit otevřeně a vše, na co jsme se dotázali, nám bylo zodpovězeno.

Jedna z dílčích výzkumných otázek naší práce se ptá na to „**Jaká jsou specifika práce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšených třídách?**“

Jedním velkým specifikem při práci pedagogů, asistentů, ale i samotných žáků v ročníkově smíšených třídách je tolerance. V pozorované třídě jsme měli možnost vidět ohleduplnost v případě věkového rozdílu či druhu postižení v nejrůznějších situacích. Žáci berou odlišnost postižení či věku jako běžnou věc a respektují fakt, že každý jsme jiný a každý máme také jiné potřeby. Jsou schopni pracovat samostatně i v případech, kdy jsou vyrušování jejich spolužáky například kvůli návalům zlosti a z toho plynoucím hlasitým projevem. Jsou též zvyklí na to, že učitel či asistent se věnuje žákům postupně a podle potřeby, a proto je oslovování učitele minimální. Žák ví, že na něj vždy přijde řada. To, že jsou žáci odlišní berou jako něco běžného a nijak výrazně nad tím ani nepřemýšlí. Bez tolerance a ohleduplnosti by ročníkově smíšená třída dětí s SVP fungovala jen těžko. I z rozhovorů se samotnými informantkami jsme zjistili, že se k toleranci své žáky snaží vést a že se jim to poměrně dobře daří.

Za další specifikum můžeme považovat hru. Ta se v našem pozorování vyskytovala o to více zřejmě také proto, že jsme byli součástí třídy dětí těch nejnižších ročníků. Výuka je v tomto případě ještě o něco volnější než v případě ročníků vyšších. Byli jsme mile překvapení tím, že mobilní telefony či tablety, ke kterým mají žáci přístup se stávají výplní

přestávek jen zřídka. Žáci raději volí přímý kontakt se svými kamarády a v trávení volného času mimo vyučovací hodiny jsou opravdu kreativní. I v případě vyučování je hra poměrně častým způsobem práce. Pedagog ji zařazuje především tehdy, když kolektiv není v příliš dobrém rozpoložení či jí může využít také jako jeden ze způsobů rozptýlení v nejrůznějších konfliktních situacích. Nejčastěji se jedná o hry pohybové či postřehové, nikoliv vědomostní, a to především pro zachování vyrovnanosti šancí žáků napříč ročníky.

Dalším, neméně důležitým specifikem je zajisté individuální přístup. S jeho projevy jsme se nesčetněkrát setkali i v průběhu zúčastněného pozorování. Zjistili jsme, že každý žák vyžaduje odlišnou míru pomoci při nejrůznějších činnostech. Někteří potřebují pomoci i se základními prvky sebeobsluhy, jiní tyto úkony zvládají bez problémů sami. V rozhovorech s učitelkami i jejich asistentkami jsme se dozvěděli, že každý žák vyžaduje též odlišnou míru pozornosti. Na těchto elementech pak stojí celková práce se třídou, a právě na základě individuálních potřeb žáků pak pedagog volí i vhodné vyučovací metody. Stejně tak je tomu i u hodnocení. Některého žáka více motivuje hodnocení slovní, které využívají spíše učitelky nižších ročníků a některé zase klasická klasifikační stupnice.

Posledním specifikem je bezesporu podpora. Bez podpory pedagogických pracovníků navzájem by práce v ročníkově smíšené třídě probíhala jen těžko. Asistent pedagoga je podle slov všech informantek-pedagožek opravdu stěžejním aktérem, ovšem musí si navzájem porozumět a podporovat se. Pokud bude ve třídě působit asistent, který bude svému pedagogovi pouze „házet klacky pod nohy“, celý vzdělávací proces nebude fungovat tak, aby žákům přinesl to, co má. Z rozhovorů též vyplynulo, že by celý pedagogický sbor uvítal více podpory ze strany ředitelky školy.

Předchozí odstavec tak z části odpovídá také na další dílčí výzkumnou otázku – „**Jakou roli hraje v ročníkově smíšených třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami asistent pedagoga?**“

Dovolíme si propůjčit slova jedné u informantek: „*Pokud asistent pochopí náplň svojí práce, tak je ve třídě přínosem. Někdy ale tím, že neví, co má dělat nebo neodhadne situaci, může být spíš přítěží.*“ Je tedy opravdu velmi důležité, aby asistent věděl, kde je jeho „místo“. Tím, že na sebe bude přebírat kompetence pedagoga, může leckdy spíše uškodit než pomoci.

Je tedy důležité, aby učitelé mysleli na to, že asistent pedagoga je nemůže v jejich profesi plnohodnotně zastupovat, není k tomu totiž kompetentní. Ač nám při běžných rozhovorech po dobu naší přítomnosti, mimo rozhovory řízené, bylo od asistentek i pedagožek

sděleno, že toto se u nich ve škole rozhodně neděje, z řízených rozhovorů vyplynulo, že někdy se tak, ač nevědomky, skutečně děje. V praxi to však mnohdy ani nepostřehnete, ve třídách je většinou takový shon, že na řešení takových věcí opravdu není čas.

Asistent pedagoga by tedy měl pracovat s problémovými jednotlivci nebo celou třídou tak, aby pomáhal pedagogovi v případech, kdy potřebuje individuálně pracovat s jednotlivými žáky. Jeho pomoci však pedagog využívá i mimo vyučovací hodiny, a to například při převlékání žáků před a po hodinách tělesné výchovy či při přechodu žáků mezi budovami. V ročníkově smíšených třídách je tedy osoba na této pozici nepochybně nepostradatelným pomocníkem a zároveň nese velkou zodpovědnost za průběh celého vyučovacího procesu.

Poslední dílčí výzkumná otázka našeho výzkumu se ptá na to **„Jaká je náročnost přípravy pedagogů na výuku v ročníkově smíšených třídách žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?“** V souvislosti s odpovědí na tuto otázku jsme byli odkázáni na výroky našich informantek. Z těch jsme se jasně dozvěděli, že většina z nich považuje přípravu na výuku v ročníkově smíšených třídách za náročnou, a to především z hlediska času. Myslíme si, že se tak děje především proto, že dosud nebyl vydán žádný metodický dokument, který by byl pedagogům nápomocen jak v přípravách na hodiny, tak v jejich samotném vedení. Z rozhovorů též vyplynulo, že by některé z informantek uvítaly větší podporu ředitele školy. Leckdy totiž jedinou pomocí při přípravách na výuky byly rady od zkušenějších kolegyně.

Příprava na jednotlivé vyučovací hodiny je velmi důležitá, dle slov jedné z pedagožek je to totiž základ pro to, aby výuka mohla probíhat co nejefektivněji. Hodina se totiž dá naplánovat i tak, aby byla věnována pozornost všem žákům rovnoměrně. S velkou časovou náročností přípravy může souviset též fakt, že při výuce v ročníkově smíšených třídách převládají individuální metody výuky. To tedy v praxi znamená připravit pro každého žáka na každou vyučovací hodinu individuální práci. Při kombinaci ročníků a vzdělávacích programů je to opravdu nelehký úkol.

Jedna z informantek při našem rozhovoru uvedla, že využívá příprav, které má vypracované již několik let. Ovšem to nic nemění na faktu, že všechny materiály musí neustále přizpůsobovat každému dítěti na míru, a to především dle míry jeho postižení. S přípravou tedy souvisí také důkladné prostudování pedagogické dokumentace. Na tomto základě často pedagog vytváří i tzv. individuální vzdělávací plán dítěte, který je škole doporučen po vyšetření dítěte ve speciálně pedagogickém centru.

Na hlavní výzkumnou otázku: „**Jak probíhá výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšených třídách?**“ jsme si tedy z velké části zodpověděli pomocí výzkumných otázek dílčích. Velkou pomocí pro zmapování situace v těchto třídách pro nás bylo dozajisté zúčastněné pozorování. Po dobu jednoho měsíce jsme tak mohli sledovat průběh výuky, přestávek i aktivit ve školní družině a udělat si ucelený přehled toho, jak práce probíhá.

Pedagogická činnost v takových třídách je tedy dozajista velmi náročná, ovšem ne zcela nemožná. Pokud se pedagog na hodinu důkladně připraví a práci si i s asistentem pedagoga pečlivě rozplánuje, všem žákům se zcela jistě dostane takové pozornosti, jakou potřebují. To jsme si ověřili i na základě našeho pozorování. Přípravy i samotné vedení hodin by jim však velmi usnadnila nějaká z forem metodické podpory či podpory ze strany ředitelky školy, která by měla být učitelkám v případě nejrůznějších dotazů nápomocna. Tato forma pomoci pedagogům i asistentům zcela určitě chybí, to ostatně potvrzují i jejich výroky.

V rámci našeho pozorování jsme si též všimli již zmiňované tolerance samotných žáků. To nám ostatně potvrdila i slova několika učitelek i jejich asistentek. Žáci těchto tříd jsou vedeni k ohleduplnosti a toleranci tak, aby vyučovací hodiny probíhaly bez větších zádrhelů a každý se soustředil na svojí práci. I v hodinách tělesné výchovy žáci potlačují svoji soutěživost a rozhodně se nesnaží za každou cenu vyhrát nebo být nejlepší.

Výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšených třídách se tedy nijak mimořádně neliší od tříd, ve kterých se vzdělávají žáci s SVP stejného ročníku. Je však velice důležitá pečlivá příprava pedagogů i jejich asistentů a určitá míra tolerance všech žáků ve třídě. V ZŠ Málkova, kde probíhal celý náš výzkum, učí pracovníci, jež mají mnohaletou praxi při práci s dětmi s SVP v ročníkově smíšených třídách. Častokrát jsme během našich rozhovorů slyšeli, že vše je pouze o zvyku a potom se dá vše zvládnout. S tím po absolvovaném pozorování a realizovaných rozhovorech musíme jen souhlasit.

Výsledky celého výzkumu se rozhodně nedají zobecňovat a uplatňovat tak na všechny školy tohoto typu. Ovšem jistou výhodou může být fakt, že všechny informantky z řad pedagogů jsou přibližně stejného věku i přibližně stejné pedagogické praxe, tudíž nedocházelo k žádným výrazným názorovým rozdílům, které by mohly plynout z odlišné délky praxe, a tudíž odlišných zkušeností. To samé můžeme říci o informantkách se skupiny asistentek.

ZÁVĚR

V naší diplomové práci jsme se zabývali tématem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v ročníkově smíšených třídách. Pro účely této práce jsme absolvovali měsíční praxi na základní škole zřízené podle §16 odst. 9 školského zákona, kde se žáci vzdělávají právě v ročníkově smíšených třídách. V tomto zařízení jsme rovněž prováděli výzkum, jehož výsledky jsou stěžejním výstupem naší práce.

Téma jsme si vybrali především proto, že nás problematika speciálního vzdělávání jako takového zajímá a vzdělávání v ročníkově smíšených třídách není doposud nijak metodicky podchyceno. Proto by naše práce mohla posloužit přinejmenším jako přiblížení této formy vzdělávání. Součástí předkládané práce byla také teoretická východiska uváděné problematiky, na jejichž základě jsme mohli realizovat samotný výzkum. Práci jsme tedy rozdělili na část praktickou a teoretickou.

V první kapitole teoretické části jsme si definovali speciální vzdělávací potřeby, a to pomocí rozdělení jednotlivých postižení a znevýhodnění do skupin. Ke každé skupině jsme uvedli i několik konkrétních příkladů.

Druhá kapitola se zaměřila na popis všech pěti stupňů podpůrných opatření, zavedených v souvislosti s novelizací školského zákona. S diagnostikou podpůrných opatření též souvisí školská poradenská zařízení a následně také školní poradenská pracoviště, která se o žáky s SVP na školách starají. Do téže kapitoly jsme zařadili také informace o pozici asistenta pedagoga, který zákon též označuje jako jedno z podpůrných opatření.

Ve třetí kapitole jsme se věnovali institucionálnímu ukotvení současného speciálního školství, které prošlo v minulých letech procesu transformace. Na konkrétním příkladu Základní školy Málkova jsme též osvětlili problematiku rámcových a školních vzdělávacích programů. Druhá část poslední kapitoly se zaměřuje na specifika práce se žáky s SVP. Jednotlivá specifika jsou rozdělena do kategorií, jež korespondují s rozdělením speciálních vzdělávacích potřeb na začátku naší práce.

Na část teoretickou navázala část praktická, jejímž hlavním cílem bylo zmapovat situaci v ročníkově smíšené třídě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro naplnění uvedeného cíle jsme si stanovili jednu hlavní a tři dílčí výzkumné otázky. Ty měly za úkol zjistit specifika, která panují v ročníkově smíšené třídě, to, jak probíhá příprava pedagogů na tyto hodiny, a také jakou roli hraje v takové třídě asistent pedagoga. Na základě těchto otázek

jsme realizovali kvalitativně orientovaný výzkum. Využili jsme tedy metod zúčastněného pozorování a hloubkového rozhovoru.

Zúčastněné pozorování probíhalo po dobu jednoho měsíce postupně ve všech třídách. Nejvíce času jsme ale strávili v jedné konkrétní ročníkově smíšené třídě. Ta byla vybrána pro největší rozmanitost ročníků, typů postižení a s tím související odlišností vzdělávacích programů. V případě hloubkových rozhovorů představují výzkumný soubor čtyři třídní učitelky a jejich asistentky. Všechny informantky ze skupiny pedagožek i asistentek jsou přibližně stejného věku a disponují přibližně stejnou pedagogickou praxí. Zřejmě také proto se jejich odpovědi nijak výrazně názorově nelišily.

Z našeho výzkumu vyplynulo několik specifíků, které se vyskytují v ročníkově smíšených třídách. Těmi jsou například tolerance mezi žáky nebo individuální přístup, bez kterého by výuka zcela jistě nemohla probíhat. Také jsme zjistili, jak důležitou roli hraje v takových třídách osoba na pozici asistenta pedagoga. Tak, jak jsme předpokládali, příprava do hodin, kde se vzdělává několik odlišných ročníků současně je opravdu náročná. Chybí totiž jakákoliv metodická podpora a v případě ZŠ Málkova též podpora samotné ředitelky školy. Většina informantů uvedla, že ačkoliv třídu navštěvuje několik ročníků současně, efektivitu výuky to nijak výrazně nesnižuje.

Předložená práce poskytuje ucelený přehled o současné situaci vzdělávání žáků s SVP, a to včetně současného institucionálního a legislativního ukotvení. Dále též přibližuje problematiku fungování ročníkově smíšených tříd, které nejsou v rámci českého školství příliš známou formou vzdělávání. Byli bychom rádi, kdyby naše práce posloužila pedagogům či studentům pedagogických směrů pro snazší orientaci v této problematice.

SEZNAM LITERATURY

Tištěné publikace

BARON-COHEN, Simon, 2008. *Autism and Asperger syndrome*. New York: Oxford University Press. ISBN 978-01-985-0490-0.

BENDOVÁ, Petra, 2011. *Dítě s narušenou komunikační schopností ve škole*. Praha: Grada (Pedagogika). ISBN 978-80-247-3853-6.

BENDOVÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada (Pedagogika). ISBN 978-80-247-3854-3.

BENEŠ, Pavel, 2019. *Zraková postižení: behaviorální přístupy při edukaci s pomůckami*. Praha: Grada (Pedagogika). ISBN 978-80-271-2634-7.

BITTMANNOVÁ, Lenka, 2019. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-14-8.

ČADOVÁ, Eva a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4675-2.

FELCMANOVÁ, Lenka a kol., 2015. *Metodika ke katalogu podpůrných opatření: k dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4672-1.

FERENČÍK, Miroslav, 2005. *Imunitní systém: informace pro každého*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1196-6.

FISCHER, Slavomil a kol., 2014. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální*. Praha: Triton. ISBN 978-80-7387-792-7.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*, 2016. 4. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

CHANG, Esther May Lan a Amanda, JOHNSON, 2008. *Chronic Illness and Disability: Principles for Nursing Practice*. Chatswood: Elsevier Australia. ISBN 978-07-2953-868-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2009. *Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: D+H. ISBN 978-80-8729-500-7.

- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra, 2014. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-657-4.
- KEJKLÍČKOVÁ, Ilona, 2016. *Vady řeči u dětí: návody pro praxi*. Praha: Grada (Pedagogika). ISBN 978-80-247-3941-0.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017a. *Školák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Raabe (Dobrá škola). ISBN 978-80-7496-305-6.
- KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017b. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe (Dobrá škola). ISBN 978-80-7496-349-0.
- MCDOUGLE, Christopher J, 2016. *Autism spectrum disorder*. New York: Oxford University Press, 2016. ISBN 978-01-993-4972-2.
- MICHALÍK, Jan a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4654-7.
- MIOVSKÝ, Michal a kol., 2018. *Diagnostika a terapie ADHD: dospělí pacienti a klienti v adiktologii*. Praha: Grada (Psyché). ISBN 978-80-271-0387-4.
- MKN-10: mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: desátá revize: obsahová aktualizace k 1.1.2018*, 2018. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. ISBN 978-80-7472-168-7.
- MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika a kol., 2015. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4722-3.
- MUKNŠNÁBLOVÁ, Martina, 2014. *Péče o dítě s postižením sluchu*. Praha: Grada (Sestra). ISBN 978-80-2475-034-7.
- OREL, Miroslav a kol., 2016. *Psychopatologie: Nauka o nemocech duše, 2., aktualizované a doplněné vydání*. Praha: Grada (Psyché). ISBN 978-80-271-9424-7.
- PIPEKOVÁ, Jarmila, 2010. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přepracované a rozšířené vydání. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-198-0.
- PLEVOVÁ, Ilona a Regina SLOWIK. 2010. *Komunikace s dětským pacientem*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-7303-2.

- PROCHÁZKA, Roman a kol., 2014. *Teorie a praxe poradenské psychologie*. Praha: Grada (Psyché). ISBN 978-80-247-4451-3.
- SLOWÍK, Josef, 2016. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání. Praha: Grada (Pedagogika). ISBN 978-80-271-0095-8.
- ŠAUEROVÁ, Markéta a kol., 2013. *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada (Pedagogika). ISBN 978-80-247-8186-0.
- ŠKOVIERA, Albín, 2017. *Propedeutika špeciálnej pedagogiky*. Ružomberok: Verbum. ISBN 978-80-561-0425-5.
- STRAUSS, Anselm L. a Juliet CORBIN. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. SCAN. ISBN 80-85834-60-x.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
- TEPLÁ, Marta a Lenka FELCMANOVÁ, 2016. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer. ISBN 978-80-8796-333-3.
- VALENTA, Milan a kol., 2018. *Mentální postižení*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Grada (Psyché). ISBN 978-80-247-3050-9.
- VLČEK, Jiří a kol., 2014. *Klinická farmacie II*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-9155-5.
- VOJTOVÁ, Věra, 2008. *Úvod do etopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-166-9.
- ZIKL, Pavel, 2011. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada (Pedagogika). ISBN 978-80-247-3856-7.
- ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ, 2015. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4669-1.

Odborné články

BUŠEK, Petr, 2013. Epilepsie. *Medicína pro praxi* **10**(3), s. 111-114. ISSN 1214-8687.

DUDOVÁ, Iva a Markéta MOHAPLOVÁ, 2016. Poruchy autistického spektra – 1. díl. *Pediatric pro praxi* **17**(3), s. 151-153. ISSN 1213-0494.

PROCHÁZKA, Tomáš, 2010. Epilepsie u dospělých: klasifikace a léčba. *Psychiatrie pro praxi* **11**(4), s. 149-151. ISSN 1213-0508.

Elektronické články

Národní pedagogický institut České republiky. *Co v praxi mění očekávaná novela inkluzivní vyhlášky?* [online]. 18. 6. 2019 [cit. 2020-11-09]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2019-co-v-praxi-meni-ocekavana-novela-inkluzivni-vyhlasiky>

Národní ústav pro vzdělávání. *Školská poradenská zařízení (ŠPZ)* [online]. © 2011–2020 [cit. 2020-11-16]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni>

NĚMEC, Zbyněk. Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů. *Dlouho očekávaná novela vyhlášky: Co se změní v profesi asistentů pedagoga?* [online]. 2019 [cit. 2020-11-16]. Dostupné z: <http://www.asistentpedagoga.cz/dlouho-ocekavana-novela-vyhlasiky-co-se-zmeni-v-profesi-asistentu-pedagoga>

Legislativní a ostatní dokumenty

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

MŠMT, 2016. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání platný od 1. 9. 2016.* [online]. [cit. 2019-11-18].

MŠMT, 2018. *Závěrečná zpráva z hodnocení dopadů regulace (RIA) verze z 15. 11. 2018 k připomínkovému řízení.* [online]. [cit. 2019-11-18].

MŠMT, 2019. *Metodický pokyn k novele vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů.* [online].

[cit. 2019-11-18]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/metodicky-pokyn-k-novele-vyhlasky-c-27-2016-sb-o-vzdelavani>

ŠVP STANDARD, č. j. 0329/2016/ZSNNB vypracovaný dle rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání

ŠVP SPECIÁL, č. j. 130/2010 vypracovaný dle Rámcového vzdělávacího programu pro základní školu speciální