

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími
potřebami na I. stupni ZŠ

Michaela Pelikánová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma „Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na I. stupni ZŠ „ vypracovala samostatně pod odborným vedením Mgr. Dvořákové Kaněčkové Evi, Ph.D. a s použitím odborné literatury a dalších informačních zdrojů, které jsou citovány v práci a uvedeny v seznamu literatury na konci práce.

V Olomouci dne 06. 06. 2024.

.....
Pelikánová Michaela

Poděkování

Ráda bych vyjádřila mé upřímné díky Mgr. Dvořákové Kaněčkové Evě, Ph.D., za odborné vedení mé práce, její čas a cenné poznámky a možnost častých osobních konzultací.

Dále bych tímto chtěla vyjádřit poděkování všem respondentům, kteří poskytli nezbytné informace v rámci šetření. V neposlední řadě obrovské díky mé rodině, bez které bych tuto práci nemohla dokončit.

Anotace

Jméno a příjmení	Michaela Pelikánová
Katedra	Ústav pedagogiky a sociálních studií
Vedoucí práce	Mgr. Dvořáková Kaněčková Eva, Ph.D.
Rok obhajoby	2024

Název práce	Výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na I. stupni ZŠ
Název v angličtině	Education of Pupils with Special Needs at the First Level of Elementary School
Zvolený typ práce	Kombinovaný typ - přehled odborných poznatků a zpracování primárních dat
Anotace práce	<p>Obsah bakalářské práce je zaměřen na popis a objasnění specifik práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a analýzu jejich vlivu na práci učitele v rámci I. stupně základní školy.</p> <p>Práce se soustředí na vymezení podpůrných opatření a jejich praktické využívání, přípravu učitele, realizaci a průběh výchovně-vzdělávacího procesu. Zabývá se možnostmi vzdělávání žáků se SVP, výukovými strategiemi i spolupracujícími institucemi. Je nastíněna problematika inkluze. Vlastní šetření je uskutečněno kvalitativní metodou pozorování ve třídách 1., 3. a 5. ročníku doplněno o polostrukturované rozhovory. Na základě závěrů šetření jsou navržena možná řešení.</p>
Klíčová slova	Speciální vzdělávací potřeby, výchova a vzdělávání, žák, podpůrná opatření, inkluze, pedagog, specifika práce, analýza, pozorování, rozhovor
Anotace v angličtině	<p>The content of the bachelor's work focuses on the description and clarification of the specifics of working with a student with special educational needs and the analysis of their impact on the work of the teacher in the first level of primary school. The work focuses on the definition of support measures and their practical use, teacher preparation, implementation and the course of the educational process. It deals with the possibilities of education of pupils with SEN, teaching strategies and cooperating institutions. The issue of inclusion is outlined. The research itself is performed by a qualitative method of observation in classes of 1st, 3rd and 5th grade supplemented by semi-structured interviews. Based on the findings of the investigation, possible solutions are proposed. (SEN - special educational needs).</p>

Klíčová slova v angličtině	Special educational needs, education and learning, student, support measures, inclusion, pedagogue, specifics of work, analysis, observation, interview
Přílohy vázané v práci	Příloha č. 1 Otázky k polostrukturovaným rozhovorům s ředitelkou Příloha č. 2 Otázky k polostrukturovaným rozhovorům s učitelkou Příloha č. 3 Otázky k polostrukturovaným rozhovorům s asistentkou pedagoga Příloha č. 4 Otázky k polostrukturovaným rozhovorům s vychovatelkou
Rozsah práce	65 stran
Jazyk práce	Jazyk Český

OBSAH

ÚVOD.....	7
1 ŽÁK SE SVP.....	10
1.1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ.....	10
1.2 DEFINICE ŽÁKA SE SVP.....	14
2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ A MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP.....	17
2.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ.....	17
2.2 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP.....	20
2.2.1 VÝUKOVÉ STRATEGIE.....	23
2.2.2 SPOLUPRÁCE S INSTITUCEMI.....	25
3 AKTUÁLNÍ PŘEHLED PROBLEMATIKY.....	27
4 ANALÝZA VLIVU SPECIFIK NA PRÁCI UČITELE.....	30
4.1 VLASTNÍ ŠETŘENÍ.....	30
4.1.1 POZOROVÁNÍ V 1. TŘÍDĚ.....	31
4.1.2 POZOROVÁNÍ VE 3. TŘÍDĚ.....	34
4.1.3 POZOROVÁNÍ V 5. TŘÍDĚ.....	37
4.1.4 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY.....	40
4.2 VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ.....	41
4.2.1 1. TŘÍDA.....	41
4.2.2 3. TŘÍDA.....	42
4.2.3 5. TŘÍDA.....	43
4.3 VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ.....	44
4.4 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ.....	51
ZÁVĚR.....	57
POUŽITÉ ZDROJE.....	60
SEZNAM PŘÍLOH.....	65

ÚVOD

Tato bakalářská práce se bude věnovat tématu výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Pro účely této práce bude zvoleno vzdělávání žáků se SVP na prvním stupni základní školy, přičemž nás budou nejvíce zajímat specifika práce pedagogů.

Uvedené téma je stále velmi aktuální, po reformách v českém školství je inkluze stále diskutovaným tématem, a to jak v laické, tak odborné veřejnosti. Setkáváme se jak s pozitivním, tak negativním ohlasem na inkluzi.

Výchova a vzdělávání žáků se speciálními potřebami je již několik let předmětem mnoha emotivních diskusí. Inkluze sama o sobě je pojem, který v sobě zahrnuje lidské hodnoty, demokratické prvky a základní práva každého člověka. Vychází z filozofických základů myšlenek, že každý člen komunity nebo společnosti by měl být vítán, přijímán a ceněn. Ze vzájemných rozdílů se lidé mají učit (Slowík, 2022, s. 5).

Uvedené téma mě také osobně zajímá, vykonávala jsem profesi učitele plavání, asistenta pedagoga i vychovatelky. Ve všech praxích jsem byla v přímé interakci s žáky se SVP a různým stupněm zdravotního postižení. Jednalo se například o žáky se specifickými poruchami učení, lehkým mentálním postižením, tělesným postižením, Downovým a Aspergerovým syndromem.

Cílem bakalářské práce bude popsat a objasnit specifika práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a analyzovat jejich vliv na práci učitele. K dosažení tohoto cíle bude potřeba stanovení několika dílčích kroků, které budou současně tvořit strukturu práce.

Prvním krokem bude vymezení základní terminologie a definice žáka se SVP. Budou představeny termíny jako inkluze, integrace a speciální vzdělávací potřeby. Vysvětlen bude rozdíl mezi termíny integrace a inkluze, které jsou často zaměňovány. Prozatím si uveďme, že pojem integrace je staršího data a znamená začleňování různých podskupin do společnosti. Podskupinou myslíme především osoby s nějakou odlišností, všímá si tedy jejich jinakosti. Podrobněji se budeme věnovat otázce inkluze, především tomu, co je považováno za princip inkluzivního vzdělávání. Budou představeny postoje českých i zahraničních odborníků na inkluzi, jak je v jejich očích chápána. Seznámíme se s výsledky realizovaných výzkumů a hodnocení pedagogů, např. jak poznáme inkluzivní školu a jaká je připravenost základních škol na inkluzi. Dále si v tomto dílčím kroku představíme problematiku speciálních vzdělávacích potřeb, které jsou pro některé žáky předpokladem školní úspěšnosti. Tento pojem je relativně mladý, první zmínky nacházíme např. v Zákoně 561/2004 Sb.

o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a Vyhlášce č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. V § 16 zákona 561/2004 Sb. byly speciální vzdělávací potřeby stanoveny pro žáky, kteří se potýkali se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Dnes školský zákon vymezuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami ve spojení s poskytnutím podpůrných opatření. Zákon i vyhláška byly postupně novelizovány a budou v této práci několikrát zmíněny. Bude proto zajisté velmi zajímavé sledovat vývoj legislativy i terminologie, celkový postoj a vnímání problematiky společností.

Dalším dílčím krokem bude analýza možností vzdělávání žáka se SVP a popis podpůrných opatření (PO). Zde bude nutné opět zmínit již uvedenou legislativu, Zákon 561/2004 Sb. a Vyhlášku č. 73/2005 Sb. zejména pro vymezení a popis podpůrných opatření. Jak bylo již zmíněno, podpůrná opatření jsou nastavena pro žáky se SVP. Zaměříme se na to, v čem podpůrná opatření spočívají a na jejich dělení. Při výchově a vzdělávání žáků se SVP definujeme závaznou normu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV), který obsahově i organizačně zabezpečuje základní vzdělávání všech žáků, tedy i žáků se SVP. Neodmyslitelnou součástí v poskytování podpůrných opatření jsou spolupracující instituce, zejména pak školská poradenská zařízení. Jejich činnost se řídí Vyhláškou č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. I tato vyhláška byla novelizována, její změnu najdeme ve Vyhlášce č. 197/2016 Sb. Upravuje celou oblast speciálních vzdělávacích potřeb pro žáky se SVP. Definiuje také některé nástroje, které mají učitelé či vychovatelé k dispozici. Popsány pak budou zejména individuální vzdělávací plán (IVP) žáka a funkce asistenta pedagoga. Nutno bude také zmínit, že i v oblasti funkce asistenta pedagoga dochází ke změnám, a to především v požadavcích na jejich kvalifikaci. Popíšeme také možnosti vzdělávání žáků se SVP, do kterých mimo již zmíněný IVP patří také pedagogická intervence v rámci prvního stupně podpůrných opatření.

Posledním krokem k doplnění stanoveného cíle bude analýza vlivů specifík na práci učitele, kde se zaměříme na popis školního prostředí a vlastní šetření. Šetření bude realizováno metodou pozorování, která popíše a objasní specifika práce učitele ve třech vybraných třídách. Analýza vlivů těchto specifík bude doplněna o polostrukturované rozhovory s pedagogy, asistentkou a vychovatelkou školní družiny. Překvapivé pak mohou být některé jejich odpovědi na otázky, zejména týkající se chování žáků a spolupráce s rodiči.

Zvolenou metodologií této práce bude metoda obsahové analýzy z různých zdrojů, na základě, kterých budou vyjmenovány, definovány a objasněny základní definice kategorie týkající se žáků se SVP, podpůrných opatření a možností vzdělávání. Tyto získané informace budou kvalitativně zpracovány. Kategorie analýza vlivů specifík na práci učitele bude realizována za pomoci opět kvalitativních metod, a to pozorováním a polostrukturovanými rozhovory, jejichž analýzou doplníme stanovený cíl v úvodu. Jak uvádí Švaříček, Šed'ová: „Pozorování je vhodné pro studium školní třídy, protože nijak zásadně nenarušuje schéma sociální interakce a edukačních procesů ve škole“ (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 143).

Zaměříme se na specifika při výchově a vzdělávání žáků se SVP v konkrétních třídách v rámci jednoho dne, zvoleny budou ročníky první, třetí a pátý. Představeni budou žáci jak s mírnými vzdělávacími obtížemi s podpůrnými opatřeními prvního stupně, tak žáci se specifickými poruchami učení nebo Aspergerovým syndromem s přiznaným podpůrným opatřením 3. stupně. Určitě bude zajímavé shrnutí výsledků šetření, které mimo jiné odhalí i přítomné nedostatky či překážky v práci učitelů při výchově a vzdělávání žáků se SVP.

Obsah práce nás obohatí v této oblasti a zároveň nám pomůže odhalit nové skutečnosti a postoje v řešené problematice.

1 ŽÁK SE SVP

První kapitola se přímo zaměří na aktuálně přijímané definice základních pojmů a žáka se SVP.

1.1 DEFINICE ZÁKLADNÍCH POJMŮ

S problematikou speciální vzdělávacích potřeb se pojí obecnější termíny, jako je inkluze a integrace. Tyto pojmy nyní popíšeme a vysvětlíme rozdíly.

Integrace je velmi široký pojem, který je ve Výkladovém slovníku z pedagogiky definován jako propojování, vzájemné ovlivňování a prolínání. Integrace může probíhat v mnoha různých oblastech a odvětvích. V pedagogice se může integrace představovat zapojování vybraných žáků do kolektivu, propojování učiva, nebo právě zapojování žáků se SVP do běžných tříd (Kolář, 2012, s. 55).

Podle dalšího slovníku, Slovníku speciálněpedagogické terminologie, je integrací myšleno ucelení nebo spojení v celek. Ostatně pojem integrace pochází z anglického *integration*, případně latinského *integrare*, ve smyslu scelovat. Integrace může být realizována formou individuální nebo skupinovou. Integrací tedy může být scelování, spojování žáků se SVP a žáků v běžných třídách. Je to proces začleňování minority do majoritní společnosti. Integrace ale nemůže být chápána jako pouhé „přeřazení“ žáka do běžného kolektivu, ale jako propojení, začlenění, soužití (Kroupová, 2016, s. 28).

Pojem integrace je staršího data a znamená začleňování různých podskupin do společnosti. Podskupinou myslíme především osoby s nějakou odlišností, všímá si tedy jejich jinakosti. V rámci školství se pak tito žáci „integrují“ do běžného vzdělávacího proudu.

Tradiční pojetí různých druhů postižení je chápalo jako „chybu“ jedince, který má proti většině nižší výkony. V tradičním pojetí byly tedy odchylky od většinové normy chápány jako dané a neměnné. Rozvoj vědy ale ukazuje, že správná práce se žákem se SVP, efektivní diagnostika i vhodné postupy a pomoc umožňují jedinci se rozvíjet. Speciální pedagogika, v některých zemích také označována za léčebnou pedagogiku, se jako vědní obor rozvíjela v první polovině 20. století. Začátkem druhé poloviny 20. století už začala narážet na trendy segregace a separace osob s postižením, a postupně se tak začaly objevovat stinné stránky tohoto trendu. Nově se tak ve 20. století začal objevovat opačný trend, tedy trend integrace (Lechta, 2010, s. 43-44, 64).

Můžeme ještě zmínit, že integrace je opakem segregace. V rámci výchovy a vzdělávání v základní škole běžného typu můžeme hovořit například o rozdělení žáků do různých skupin na základě jejich specifických vlastností. Inkluzi můžeme chápat jako vyšší stupeň integrace.

Jejím hlavním bodem je pak fakt, že každý člověk je individuální, jinakost je normální a přirozená a není proto třeba lidi rozdělovat. Za opak inkluze je označována exkluze, kterou rozumíme kompletní vyloučení žáků s jinakostí z edukačního procesu. Můžeme také konstatovat, že integrace nahlíží na případné problémy jako chybu ze strany dítěte, inkluze dává vinu především školskému systému. Podle inkluze by se právě systém měl přizpůsobovat individuálním potřebám každého dítěte (inkluzevpraxi.cz, 2017).

Inkluzi v České republice zavedl takzvaný školský zákon, který určuje, že každé dítě má právo na vzdělávání ve spádové škole, a každá základní škola má povinnost žáka se SVP přijmout, a zajistit mu maximální možnou podporu v jeho vzdělávání a výchově. V roce 2016 se změnil způsob financování, kdy má každá škola nárok na úhradu podpory od státu v plné výši, což mimo jiné usnadnilo i zaměstnávání asistentů pedagoga (Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Divoká (2017, s. 12) za princip inkluzivního vzdělávání považuje rovný přístup ke kvalitnímu vzdělání pro všechny děti. Podle Slowíka (2022, s. 53) i přes neexistenci jednotné definice byla myšlenka inkluze přítomná už v minulosti. Jan Amos Komenský například tvrdil, že nikdo nemá být vyloučen ze vzdělání kvůli tomu, že je pomalejší nebo je jeho způsob učení odlišný. Inkluzivní pedagogika nicméně v různých definicích zahrnuje filozofii vzájemného přijetí a začleňování do komunity, prvky vzájemné spolupráce, oceňování odlišnosti a hodnoty každého jedince, a kladou důraz na vzdělávání žáků v běžných školách a s vrstevníky.

Jak uvádí Bendl (2015, s. 287), inkluze zabraňuje vyloučení některých osob z většinové společnosti a zabraňuje diskriminaci, předsudkům a stereotypům. Cílem inkluze je vybudovat společnost, která pečuje o všechny a která nabízí zcela bezpečné a otevřené prostředí.

Slowík (2022, s. 13) pak inkluzi chápe jako určitý model sociálního soužití, kdy je hlavní myšlenkou, aby byl každý jedinec v dané společnosti vítán, přijímán, a i se svými specifiky a odlišnostmi přijímán bez výhrad.

Inkluzi lze také specifikovat jako reakci na segregaci dětí s postižením nebo poruchami chování, jako podporu práva vzdělávání pro všechny, jako koncept, kde jsou

jedinci s postižením nebo poruchou chování označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (Zilcher a Svoboda, 2019, s. 26).

Odborník na inkluzivní vzdělávání Anthony Booth, bývalý profesor Cambridžské univerzity a autor publikace *Index for inclusion*, chápe inkluzi jako proces, na kterém je stále co zlepšovat. Tvrdí, že: "školu nelze nikdy označit jako inkluzivní, protože pak by se již neměla kam rozvíjet" (socialni-zaclenovani.cz, 2019). Podporuje vznik přátelského prostředí ve školách, a to pro všechny děti. Zdůrazňuje respektování každého dítěte, bez ohledu na jeho původ či znevýhodnění. Úkolem školy je pak pomoc při objevování a rozvíjení možností každého dítěte. Vliv na neúspěch dětí spatřuje zejména v prostředí, nedostatku respektu, uznání, přijetí a v neposlední řadě podpory. Termín inkluze se však podle Bootha týká všech: „je přínosná a obohacuje všechny, ne jenom děti se speciálními vzdělávacími potřebami“ (cosiv.cz, 2019). S profesorem Boothem zcela souhlasíme.

Podíváme-li se na pohled anglického psychologa Petera Farrella, který uvádí webový portál *Inkluze v praxi* (inkluzevpraxi.cz, datum nezjištěno), spatřujeme, že skutečná inkluze vyžaduje ještě splnění dalších podmínek, a to akceptaci, participaci a podmínky pro dosažení výsledků - „achievement“. Podle toho, do jaké míry se podaří naplnit tyto uvedené podmínky, rozlišuje Farrell různé stupně inkluze, a to: mainstreaming, částečnou inkluzi a úplnou inkluzi. Tady je zajímavé zmínit, že pokud jde o mainstreaming, pak žák se SVP si musí nejprve zasloužit a vydobýt příležitost být zařazen do běžné třídy. Prvně je vzděláván ve škole nebo třídě zvláštní, kde musí prokázat schopnost udržet krok a tím si vyslouží zařazení do školy běžného proudu. Přístup mainstreamingu zachovává poměrně silný sektor speciálních vzdělávacích struktur. Pro částečnou inkluzi je pak typické, že pomoc a podpora jde za dítětem, ne dítě za ní. Nakonec stoupenci úplné inkluze se domnívají, že dítě se SVP by mělo vždy začínat v běžné třídě. Teprve, až se potvrdí, že mu v něm nemohou být příslušné služby poskytovány, může být dítě umístěno do speciálního zařízení.

Inkluze ovšem není jen záležitostí jednotlivých států světa. Inkluzi podporují i větší celky a mezinárodní organizace, jako například Evropská unie (EU) nebo Organizace spojených národů (OSN). Právě OSN se na podporu inkluzivního vzdělávání v posledních letech výrazně soustředí. Vzdělání, ke kterému má mít přístup každé dítě na světě, poskytuje základ pro celoživotní učení i ekonomicky nezávislý a spokojený život. Společné a koordinované úsilí o inkluzi chápe OSN jako morální a etickou prioritu pro všechny země (Nair a kol., 2023).

Pokud bychom chtěli odpovědět na otázku, zda jsou české školy připravené na inkluzi, je nutno se nejprve zamyslet nad tím, jak poznáme inkluzivní školu. Foist (In Sborník

příspěvků z konference INTERIM pořádané v rámci projektu OPVV Cesty k inkluzi, 2019) uvádí, že kvalitu od inkluzivity nelze posuzovat ve vzdělávání odděleně. Moderní a kvalitní školu, která je současně inkluzivní, charakterizují čtyři základní pilíře, kterými jsou týmová práce, osobnost učitele, vztahy školy s místní komunitou a schopnost přijmout i vzdělávat každého žáka. Zásadní vliv na to, zda je školu možno označit za inkluzivní, má školní klima a v praxi účinnost poskytovaných podpůrných opatření, jakým je právě například efektivní zapojování asistentů pedagoga.

Inkluze může být velmi prospěšná a hodnotná, ale jak se ukazuje, odborníci na ní mají různé názory. Inkluze ve školství totiž vyžaduje mnoho předpokladů, jako jsou například komplexní příprava pedagogů, dostatek času, menší kolektiv dětí a mnoho dalšího. Jak ale uvádí Michalík a kol. (2018, s. 152), pedagogové hodnotí připravenost škol, ve kterých působí, na inkluzi velmi různorodě. Jiný pohled také mají na inkluzi žáků se zdravotním problémem, jiný na inkluzi sociálně znevýhodněných žáků nebo žáků s poruchami chování.

Připravenosti učitelů na inkluzi se věnují také zahraniční autoři. Například ruští autoři (Pershina a kol., 2018) uvádí, že problémem v inkluzi je zejména nedostatečná úroveň připravenosti samotných učitelů. Právě připravenost učitelů, a to jak odborná, tak ve smyslu motivovanosti, je základním kamenem pro budování inkluze.

Zajímavé výsledky přinesl také indonéský výzkum zaměřený na připravenost základních škol stát se kvalitními inkluzivními školami. Rozhovory s řediteli, učiteli, rodiči i školními výbory poukázaly na to, že asi 60 % ředitelů je připraveno zavádět programy inkluzivního vzdělávání. Více než 90 % škol má nicméně nedostatek speciálních pedagogů a 80 % škol dosud nespolupracovalo s institucemi relevantními pro inkluzivní vzdělávání. Autoři tak hodnotí indonéské základní školy jako na inkluzi „nepřipravené“ a doporučuje vládě implementaci účinných programů (Djuanda, Tambunan, 2018).

Připravenost pedagogů a jejich motivace k inkluzi je velmi významná. Podle Hájka a kol. (2011) je nutno nejen přistupovat k žákům individuálně z pohledu jejich speciálních vzdělávacích potřeb, ale také vzít v úvahu odlišnost rodinného prostředí i výchovy ve volném čase. Každé dítě má nějaké potřeby, nejen ty, které jsou identifikovány speciálně pedagogickým centrem (SPC) nebo pedagogicko - psychologickou poradnou (PPP) a pedagog by měl k dítěti přistupovat individuálně a komplexně.

Oba již představené pojmy, tedy integraci a inkluzi, lze popsat jako přístupy ve vzdělávání usilující o zařazení různým způsobem znevýhodněných žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Cílem inkluze i integrace je mimo jiné přijmout odlišnost jako součást rozličnosti ve společnosti, zajistit co nejlépe právo všech žáků na vzdělání (Šámalová,

Vojtíšek, 2021, s. 371). Legislativní úpravou se inkluze stala součástí českého školství (Vokáč, 2016). Ovšem do jaké míry jsou školy na inkluzi připravené, případně jaké postupy a strategie školám fungují, nebo naopak, kde jsou největší problémy a výzvy, zůstává nezodpovězenou otázkou.

1.2 DEFINICE ŽÁKA SE SVP

Představme si nyní žáka se SVP, jak ho vymezuje legislativa a jaký nastal posun v terminologii.

Problematika SVP a individuálního přístupu k žákovi se v českém prostředí ve větší míře objevuje až ve 21. století. Dříve byly děti, které jsou dnes označovány za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, často umisťovány do zvláštních škol. Posun ve vnímání osob s postižením je vidět nejen v související legislativě, ale také ve skutečnosti, že k žákům je přistupováno individuálně, nejen podle typu jejich postižení, ale podle jejich skutečných potřeb (Hájková, Strnadová, 2010, s. 18).

Školský zákon č. 29/1984 Sb. používal ještě v roce 2004 u vybraných skupin žáků termíny „nemohou se vzdělávat ani ve zvláštní škole“ apod. Nový školský zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním a vyšším odborném vzdělávání od dřívějšího, zcela neurčitěho vymezení vzdělávání této skupiny žáků stanovil, „v čem“ speciální vzdělávací potřeby spočívaly. A to tak, že vymezil skupiny žáků, pro které zákon a prováděcí normy přinášely dílčí úpravy. Jednalo se o pozitivní krok i proto, že jedním z jeho cílů bylo odstranění nerovností a zajištění rovnosti v přístupu ke vzdělání. Zákon představil nový pojem, a to „speciální vzdělávací potřeby“. V §16 stanovil, že speciální vzdělávací potřeby mají žáci se zdravotním postižením; zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním (katalogpo.upol.cz). Zmíníme ještě fakt, který posunul k lepšímu i možnosti vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. Zavedl „jiný způsob plnění povinné školní docházky“, kdy v paragrafu 40 stanovuje druhy jiného způsobu plnění. Školský zákon měl tedy zajistit i vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a to naplněním jejich práva na vzdělání pomocí specifických forem a metod a na vytvoření zvláštních podmínek, které jejich vzdělávání umožní.

Dále zákon stanovil, že vzdělávání zohledňuje vzdělávací potřeby jednotlivců. Rámcové vzdělávací programy (RVP) obsahují i podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření, která mají školy realizovat, spočívají v poradenství, úpravě organizace, obsahu, forem i hodnocení, v kompenzačních pomůckách

nebo úpravě očekávaných výstupů. Legislativní úpravou se inkluze stala součástí českého školství (Vokáč, 2016).

Důvodová zpráva k návrhu novely školského zákona, 2005 zmiňuje mimo jiné i vzdělávání žáků se SVP v tzv. běžných školách: „*Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením budou integrováni v případech, kdy to bude možné a žádoucí, do běžných škol, v jednotlivých školách však mohou být zřizovány i jednotlivé třídy, v nichž se bude uskutečňovat vzdělávání těchto jedinců s využitím zejména forem a metod vzdělávání přizpůsobených jejich potřebám, nebo mohou být zřizovány celé školy, které budou specializovány na jejich vzdělávání.*“ (katalogpo.upol.cz).

Žáka se SVP definuje Zákon č. 82/2015, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákon definuje dítě, žáka i studenta se speciálními vzdělávacími potřebami jako osobu, která potřebuje jistá podpurná opatření pro to, aby mohla naplnit své vzdělávací možnosti nebo uplatnit svá práva na vzdělání. Ustupuje od kategorizace žáků se SVP jako žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním a přistupuje k nim jako k žákům, kteří potřebují k naplnění svých vzdělávacích možností podpurná opatření ve vzdělávání.

Speciální vzdělávací potřeby můžeme chápat jako potřeby žáka, který k naplnění svých vzdělávacích možností potřebuje využívat některých podpurných opatření. Každý žák se SVP má tedy zákonný nárok na poskytnutí podpory se záměrem rozvoje vlastních vzdělávacích možností. Tento nárok je dán zákonem č. 82/2015 Sb., školským zákonem, který proti dřívější legislativě přiznává žákům se SVP široké spektrum podpory ze zdravotních i nezdravotních důvodů (Pivarč, 2020, s. 20).

Kromě školského zákona se dané problematice věnuje také Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Ta stanovuje podpurná opatření, která se k SVP vztahují, nicméně podpurným opatřením bude věnováno více pozornosti v následující kapitole (Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Speciální vzdělávací potřeby jsou jako pojem používány v mezinárodním hledisku již více než 30 let. Například ve Velké Británii byl tento pojem zaveden již roku 1981 přijetím nového školského zákona. V českých podmínkách je pojem SVP využíván až od roku 2004, kdy byl legislativně zakotven. Pojem SVP lze chápat jako „*rozdl mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno*“. Žák se speciálními vzdělávacími potřebami je takový žák, který může být mentálně, tělesně, sluchově či zrakově postižený, dále s poruchou chování, vývojovou poruchou učení nebo autismem. Také se může jednat o žáka dlouhodobě

nemocného, nebo například s lehčími zdravotními potížemi vedoucími k poruchám chování. Může se také ale jednat o žáka ohroženo sociálně patologickými jevy, nařízenou ústavní výchovou, postavení azylanta a podobně. Tito žáci, ať už mají speciální vzdělávací potřeby z jakékoliv příčiny, mají právo na speciální učebnice, metody výuky, pomůcky, služby asistenta pedagoga a podobně. Jedná se o podpůrná opatření, kterým se bude věnovat následující kapitola (Hájková, Strnadová, 2010, s. 16-17).

2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ A MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP

Každý žák může mít jiné speciální vzdělávací potřeby. V současnosti se již vzdělávání tolik nezaměřuje na konkrétní znevýhodnění žáka, ale spíše na jeho individuální potřeby a míru žádoucí podpory (Hájková, Strnadová, 2010, s. 18).

2.1 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Ze zákona jsou podpůrná opatření určená všem dětem, žákům a studentům, kteří potřebují podpůrná opatření, aby mohli využívat své právo na vzdělání a mohli naplnit své vzdělávací možnosti. Specificky vzdělávací potřeby mohou mít jak žáci znevýhodnění v oblasti zdravotní, psychické, sociální a podobně, tak také žáci nadaní (§16, §19 Zákona č. 82/2015, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání).

Podpůrná opatření se podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti člení do pěti stupňů. Podpůrná opatření prvního stupně zahrnují základní úpravu organizace vzdělávání, využívaných metod i hodnocení. Další stupně opatření jsou poskytovány po doporučení školského poradenského zařízení, a to s informovaným souhlasem zákonného zástupce žáka, případně samotného žáka, je-li už zletilý. Příkladem podpůrného opatření ve smyslu organizace výuky je mimo jiné v první stupni střídání různých činností během výuky, úprava zasedacího pořádku, diferenciací výuky nebo důraz na kooperativní a skupinovou výuku (Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). První stupeň opatření je tedy schopna realizovat sama škola, a to po konzultaci se speciálně-pedagogickým centrem (SPC). U opatření prvního stupně se zavádí více individuální přístup k žákovi, modifikuje se školní vzdělávací program a volí se vhodné metody a formy vzdělávání (Valenta a kol., 2012, s. 307).

Ve druhém stupni je často sestavován a využíván individuální studijní plán a jsou využívány upravené učebnice, sešity a texty. Existuje zde také možnost zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, jako například rozvoj grafomotoriky (Valenta a kol., 2012, s. 307).

Ve třetím stupni je v odůvodněných případech výuka podporována také asistentem pedagoga nebo jiným pedagogickým pracovníkem. *„Úpravy obsahu a realizace vzdělávání žáků s příznanými podpůrnými opatřeními od třetího stupně podpůrných opatření jsou*

předmětem metodické podpory. Pedagogickým pracovníkům bude zajištěna metodická podpora formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků“ (RVP ZV, 2021).

Vyhláška pak u čtvrtého stupně podpůrných opatření hovoří navíc o tom, že lze zkracovat vyučovací jednotky a část výuky realizovat individuálně. Žáci se SVP mohou mít stanovenou odlišnou délku vyučovací hodiny. V rámci pátého stupně vyhláška uvádí, že může být zajištěna individuální výuka v domácím prostředí, kterou vede pedagogický pracovník školy (Vyhláška č. 27/ 2016 Sb., Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Ať už má žák potvrzený jakýkoliv stupeň podpůrných opatření, obecně lze tedy tato opatření shrnout jako potřebu žáka na využití speciálních pomůcek, metod, forem, postupů a organizace výuky, rehabilitačních pomůcek, individuálního vzdělávacího plánu, služeb asistenta pedagoga či poskytování různých pedagogicko-psychologických služeb (Hájková, Strnadová, 2010, s. 17).

Podpůrná opatření tedy můžeme shrnout jako nezbytné úpravy ve vzdělávání, které souvisí se zdravotním stavem žáka, kulturním prostředím, nebo s jinými okolnostmi. Podpůrná opatření mají žákům zajistit jejich právo na vzdělání, na rovné podmínky při vzdělávání, mají eliminovat bariéry, které by žákům znesnadňovaly cestu ke vzdělání (Pivarč, 2020, s. 20).

Podpůrná opatření přitom ale nejsou přímo závislá na typu nebo hloubce postižení samotného, ale odráží skutečné potřeby jedince pro vzdělávání. Konkrétně například u dvou žáků stejného typu postižení může být jedno rodinné prostředí podnětné, a rodinné prostředí druhého žáka nevyhovující. V takovém případě bude pravděpodobně každý ze žáků potřebovat jiná podpůrná opatření. Tato opatření tedy umožňují zcela individuální přístup ke každému žákovi (Valenta a kol., 2012, s. 307).

Jak uvádí NPI (Národní pedagogický institut) v Metodickém portále RVP.cz z výčtu podpůrných opatření jsou stěžejními vzhledem ke vzdělávacímu obsahu následující opatření spočívající v:

- * úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče (§ 16 odst. 2 písmeno b)

- * úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy (§ 16 odst. 2 písmeno e) (digifolio.rvp.cz, 2016).

Velkou oporou učitele bývá také asistent pedagoga. Také o této pozici panují časté odborné diskuse. Náplň práce asistenta pedagoga vytváří ředitel, přičemž ale v praxi mnohdy ředitelé nekonzultují náplň práce asistenta pedagoga s dalšími účastníky vzdělávání, jako jména s učitelem. Jak potvrzují Němec a kol. (2014, s. 33), dle výzkumů zhruba jen každý šestý ředitel konzultuje přípravu náplně práce se samotným asistentem. Z výzkumu předkládaného autory také vyplynulo, že asi 40 % asistentů nemá ve svém úvazku žádný prostor pro nepřímou pedagogickou činnost.

Schválenou novelou Zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, novelizovanou Zákonem č. 183/2023 Sb. se mluví v souvislosti s úpravou požadavků na kvalifikaci učitelů, mění se ale také některé požadavky na ostatní pedagogické profese. Základní požadavky na profesi asistenta pedagoga zůstávají stejné, nově se ale setkáváme např. s vykonáváním profese na "nižší" úrovni pro asistenty, kteří mají maturitní vzdělání doplněno o Kurz studium pro asistenty pedagoga. Vykonávají tedy přímou pedagogickou činnost spočívající v „pomocných výchovných pracích“ (asistentpedagoga.cz, 2023). Diskutované téma na snižování mezd asistentů pedagoga a dalších nepedagogických pracovníků nepodporuje myšlenku inkluze, naopak ji chápeme jako krok zpět. K tomu lze doplnit program realizovaný ve Francii, nazvaný Více učitelů než tříd. Jednalo se o zaváděný koncept tandemové výuky, kdy ve třídách s dětmi se SVP vyučují dva učitelé. Francouzští učitelé na tomto kroku oceňovali především zlepšování třídního klima, lepší ukázněnost žáků a snadnější koordinaci výuky (Šťastný a kol., 2017, s. 143).

Další nástroj pro práci se žáky se SVP představuje plán pedagogické podpory. Ten popisuje obtíže a speciální vzdělávací potřeby žáka, podpůrná opatření, stanovuje cíle podpory (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Na závěr lze uvést konkrétní příklad toho, jak mohou vypadat podpůrná opatření u žáka se 3. stupněm podpůrných opatření. Žák, který potřebuje dle diagnostiky školského poradenského zařízení podpůrná opatření třetího stupně, vyžaduje již znatelné úpravy jak v organizaci, tak metodách práce, průběhu vzdělávání i hodnocení. Také školní vzdělávací program již většinou v rámci tohoto stupně opatření vyžaduje úpravy. Důležité bude klást větší důraz na posilování motivace a postojů ke školní práci, domácí přípravu. Třetí stupeň opatření bývá přidělován žákovi, který má závažně specifické poruchy učení, poruchy autistického spektra, lehké mentální postižení, může také pocházet z odlišného kulturního prostředí, nebo může mít těžkou poruchu řeči. Charakter vzdělávacích potřeb vyžaduje i využívání asistenta pedagoga, doporučována je spolupráce s dalšími odborníky, ať už

terapeuty, nebo lékaři či sociálními pracovníky. Podpůrná opatření mohou být využívána po celou dobu školní docházky žáka, ale může se dle charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáka pohybovat i v řádu několika měsíců nebo let (Příloha č. 1 bod 3 Vyhlášky č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

2.2 MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP

Vzdělávání osob se speciálními výchovnými potřebami v Česku je realizováno jednak v soustavě škol a zařízení, částečně i ve specializovaných institucích. Rodiče (zákonní zástupci) dítěte se musí rozhodnout, kterou vzdělávací cestu pro své dítě zvolí – vzdělávání v běžné základní škole – tj. integraci, nebo v systému škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením – tj. ve speciální škole.

System škol se zaměřením na žáky se SVP:

- * individuální integrace – v běžné škole nebo speciální škole,
- * skupinová integrace – ve třídě, oddělení nebo studijní skupině zřízené v běžné nebo speciální škole,
- * vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (speciální škola),
- * kombinace uvedených forem,
- * formou individuálního vzdělávání, pokud jsou k tomu závažné důvody a při splnění všech zákonných podmínek (ŠZ č. 561/2004 Sb., § 41).

Závazný rámec pro obsahové a organizační zabezpečení základního vzdělávání všech žáků vymezuje kurikulární dokument vzdělávací soustavy ČR na státní úrovni, a to Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání (RVP ZV), který je východiskem pro tvorbu školního vzdělávacího programu (ŠVP) na úrovni školní. RVP ZV je otevřený dokument, který bude v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků. Rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty, které jsou přístupné pro širokou veřejnost (RVP ZV, 2021).

Podle ŠVP se uskutečňuje vzdělávání všech žáků dané školy. Pro žáky s priznanými podpůrnými opatřeními prvního stupně je ŠVP podkladem pro zpracování plánu pedagogické podpory (PLPP) a pro žáky s priznanými podpůrnými opatřeními od druhého stupně podkladem pro tvorbu IVP (digifolio.rvp.cz, 2016).

RVP ZV (2021) v části D vymezuje vzdělávání žáků se SVP. Při plánování a realizaci vzdělávání těchto žáků je potřeba myslet na to, že každý žák má jiné vzdělávací potřeby a taky možnosti. Pro co nejučelnější podporu při vzdělávání žáků se SVP je jejich zapojení a maximální využití vzdělávacího potenciálu s ohledem na individuální možnosti a schopnosti. Jsou jim uzpůsobeny vzdělávací strategie právě na základě stanovených podpůrných opatření, jejichž pravidla použití školou a školským zařízením stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb.

Při vzdělávání žáka se sestaveným IVP je možné na doporučení ŠPZ (v případech stanovených Přílohou č. 1 vyhlášky č. 27/2016 Sb.) v rámci podpůrných opatření upravit očekávané výstupy, které jsou stanovené ve ŠVP, popřípadě je možné dále upravit i vzdělávací obsah.

Individuální studijní plán je nástroj, který je při vzdělávání žáků se SVP často využíván. Individuální studijní plán můžeme definovat jako speciálně koncipovaný plán zohledňující specifika žáka a jeho osobnosti. IVP zohledňuje osobnost žáka, jeho potřeby, nadání v některé oblasti, jeho vzdělávací obtíže, a podobně (Kolář, 2012, s. 53).

Školský zákon v § 18 umožňuje vzdělávání žáka se SVP se sestaveným IVP na základě povolení ředitele příslušné školy spolu s písemným doporučením školského poradenského zařízení. Pokud se jedná o nezletilého žáka je dále zapotřebí souhlas rodiče nebo zákonného zástupce.

Za problematiku považujeme skutečnost, že každý případ žáka se SVP je nutno posuzovat velmi individuálně. Může se jednat o žáka s poruchami chování, žáka ze sociálně nepodnětného prostředí, nebo naopak žáka nadaného, či žáka s tělesným postižením. Každý případ je jedinečný a pro každý jsou nutná jiná opatření. Pokud se například jedná o žáka s tělesným postižením, žáka s mozkovou obrnou, je nutno přemýšlet nejen nad tím, jak bude vzděláván a jaký bude obsah výuky, ale také jak se bude po škole pohybovat, jak jsou pedagogové například proškoleni pro případy epileptického záchvatu, kdo zajistí nutnou medikaci, jakým způsobem budou ostatní žáci informováni o jeho zdravotním stavu, jaký bude zvolen způsob komunikace, aby nedocházelo k sociálnímu vyloučení žáka, jak je nastavena komunikace s rodiči a mnoho dalších.

Tak, jak je nutné efektivní začleňování žáka se SVP do třídy, tak je nutné i jeho efektivní začlenění do školní družiny. Se zapojením žáka do školní družiny se totiž pojí mnoho dalších aspektů, které je nutno zohlednit a nesmí být podceňovány. Žák by měl být ze třídy do družiny začleňován pravidelně s postupným navyšováním časové dotace. Předem by měly být nastaveny mezi všemi zúčastněnými stranami (tedy pedagog a asistent ve třídě,

a pedagog a asistent v družině) podmínky a konkrétní body postupu, jak bude žák v družině zapojován, a měl by být také předem nastaven a komunikován postup pro řešení případných problémových situací. Před návštěvou družiny se doporučuje také společná schůzka zúčastněných, kde budou kromě zmíněných pravidel diskutovány také žákovy oblíbené i naopak rušivé podněty, možnosti vyvarování se nežádoucích situací. Stejná pravidla by měla platit jak ve třídě, tak v družině. Pravidla by měla být srozumitelně předána i žákovi. Spolupráce vychovatele v družině s pedagogem ve třídě je tedy zcela nezbytná (Zapojme všechny, 2020).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných upravuje celou oblast speciálních vzdělávacích potřeb. Definuje také některé nástroje, které mají učitelé či vychovatelé v družině k dispozici. Ve třídě je základním předpokladem připravenost učitele ke vzdělávání kolektivu, kde je také žák se SVP. Připravenost spočívá jak v odborné přípravě, tak v přijetí výhody inkluze. Důležité je, jaká podpůrná opatření učitel využívá a jejich individuální využití žákem se SVP. Jak docílit toho, aby vzdělávání žáků se SVP bylo úspěšné?

Metodický portál (RVP.CZ, 2016) představuje v textu RVP ZV nejdůležitější aspekty, které je třeba zabezpečit nebo umožnit. Jedná se zejména o:

- * uplatňování principu diferenciací a individualizace vzdělávacího procesu,
- * formativní hodnocení při vzdělávání žáků,
- * při vzdělávání žáka, který při komunikaci využívá prostředky alternativní nebo augmentativní komunikace, vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá jeho vzdělávacím potřebám
- * v odůvodněných případech odlišnou délku vyučovacích hodin pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dělení a spojování vyučovacích hodin
- * pro žáky uvedené v § 16 odst. 9 školského zákona případné prodloužení základního vzdělávání na deset ročníků
- * spolupráci se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupráci s odborníky mimo oblast školství.

Jak bylo uvedeno, podpůrná opatření zahrnují mnoho aspektů, pomůcek, různých metod či organizace výuky nebo zapojení dalších pedagogických pracovníků. Možnosti využití podpůrných opatření již byly nastíněny. Když se ale přímo zaměříme na možnost výuky žáků se SVP, dostáváme se k velmi důležitému tématu, kterým jsou výukové strategie.

2.2.1 VÝUKOVÉ STRATEGIE

Vyhláška č 27/2016 nabízí také konkrétní příklady a vymezení metod, forem a organizace výuky, a to podle stupně podpůrných opatření. Nejprve uvedeme některý z příkladů, pro lepší názornost. V předchozí podkapitole jsme jako příklad popsali třetí stupeň podpůrných opatření. Nyní tedy jako příklad popíšeme podpůrná opatření třetího stupně, se zaměřením na úpravu metod, forem a obsahu vzdělávání, organizace výuky. Uplatňují se tedy vhodné metody reflektující možnosti a potřeby žáka, respektující míru jeho nadání či zohledňující jeho učební styly. Metody jsou využívány takové, které rozvíjí paměť a pozornost, myšlení, vnímání i motoriku, pomáhají překonat nepřipravenost na školu. Metody také zahrnují intervence pro podporu oslabených dovedností, využívají jak individuální, tak skupinovou práci. Metody práce se žákem musí pomáhat s překonávání bariér ve třídě a se zapojením práce v kolektivu. Metody mají dále pomáhat se začleněním dítěte do kolektivu, konkrétně je využíváno otevřené učení a kooperativní formy výuky, didaktické hry. Dále obsah vzdělávání se žákům se SVP upravuje podle charakteru vzdělávacích potřeb, a na základě doporučení ze školského poradenského zařízení. Lze uplatňovat individuální vzdělávací plán, lze také zařadit předměty speciálně pedagogické péče. Pro nadané žáky se umožňuje obohacování nad rámec výstupů školního vzdělávacího programu. Co se týká organizace výuky, ty zpravidla zahrnují úpravu pracovního místa žáka, využívání speciálních učebnic a kompenzačních pomůcek. V rámci třetího stupně je také stanovena podpora asistenta pedagoga, který ovšem nemusí být danému žákovi k dispozici po celou dobu výuky. Například školské poradenské zařízení může doporučit časovou podporu 9 až 27 hodin přímé pedagogické činnosti týdně (Příloha č. 1 bod 3 Vyhlášky č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Výukové či vyučovací strategie vychází vždy ze stanovených vzdělávacích cílů a směřují k naplnění těchto cílů. Vzdělávací strategie obsahují jak organizační formy, tak metody výuky. Důležité je, aby se výukové strategie, které by měly být pečlivě zváženy, staly přirozenou součástí výuky, aby rozvíjely myšlení, kreativitu i emoce žáků, formovaly jejich postoje a umožňovaly socializaci. Měly by obsahovat metody aktivního učení a metody vzájemné spolupráce. Níže v textu přiblížíme frontální výuku a její specifika, výhody i nevýhody při práci s dítětem se SVP, dále kooperativní učení, systémy vrstevnické podpory, kognitivní a metakognitivní strategie nebo výcvik sociálních dovedností (Kosíková, 2011, s. 79).

Frontální výuka je výukou „tradiční“, kdy učitel má ve třídě dominantní postavení, usměrňuje, řídí a kontroluje všechny aktivity žáků, kteří společně pracují podle pokynů. Ve

frontální výuce převažuje jednosměrnost komunikačního procesu od učitele k žákům, převažuje ale také pasivita žáků, což je v případě přítomnosti žáka se SVP (ale nejen v tomto případě) metoda s mnoha nevýhodami. Žáci totiž nejsou vedeni k samostatnému myšlení, nerozvíjí tolik kreativitu ani kritické myšlení, nemohou diskutovat (Hájková, Strnadová, 2010, s. 22).

Frontální výuka je také nazývána hromadnou výukou, kdy hlavní kritika směřuje jednak k pasivitě žáka, který přijímá od učitele hotové poznatky, a jednak z „principu stejnosti“. Všem žákům jsou shodně nabízeny hotové poznatky, což ale předpokládá, že všichni žáci jsou „stejní“ a mají stejné předpoklady k učení. Což samo o sobě není přijatelná myšlenka, tím spíše ne v rámci inkluze, a ne ani pro žáky nadané (Kosíková, 2011, s. 81).

Kooperativní výuka neboli kooperativní učení podporují inkluzivní koncept mnohem lépe. Kooperativní výuka zahrnuje kooperaci neboli spolupráci žáků mezi sebou, a to v rámci řešení různě náročných úloh, ale také spolupráci třídy s učitelem. Aby bylo možno zadat společný úkol, je nutno zohlednit, aby bylo zadání srozumitelné pro všechny, aby to byl úkol vhodný pro skupinovou práci. Učitel často dělí žáky do několika menších skupin, jako převážně 2 až 6 žáků ve skupině. Ke spolupráci jsou žáci vedeni učitelem, a je to tedy dlouhodobě realizovaná strategie. Žáci by si měli uvědomovat, že společně dosáhnou efektivně cílů. Tato metoda je ovšem podmíněna dobrými vztahy ve třídě a pozitivní třídní atmosférou (Hájková, Strnadová, 2010, s. 23).

Hájková, Strnadová (2010, s. 24) doplňují, že další výuková strategie, kterou jsou systémy vrstevnické podpory, je založena na vytvoření dvojic žáků. V každé dvojici má jeden žák roli tutora a druhý roli učícího se. U obou žáků by tímto způsobem měla být rozvíjena nejen sociální oblast, ale také oblast sebehodnocení, sebepojetí i některé dovednosti a vědomosti. Žáci se v obou rolích také mohou střídat. Z pohledu SVP je často využíváno tvoření dvojic, kdy jeden žák má SVP a druhý ne. Tato metoda je ovšem náročná v tom, že vyžaduje neustálý dohled pedagoga, což je ve velkém třídním kolektivu nesmírně složité.

Tvoření dvojic může být vhodné například pro žáky s druhým nebo třetím stupněm podpurných opatření, kdy vyhláška č. 27/2016 hovoří o důležitém začleňování žáka do kolektivu.

Kognitivní (tedy myšlenkové, poznávací) a metakognitivní strategie podporují různorodost žáků ve všech ohledech a učí je vytvářet si vlastní efektivní strategie učení. Konkrétně například pedagog může při prezentaci postupu takzvaně „myslet nahlas“ krok po kroku. V této strategii se žáci naučí přijímat odpovědnost za proces vlastního učení (Hájková, Strnadová, 2010, s. 25).

Tuto výuku lze také využít ve výchově a vzdělávání žáků se SVP, kteří potřebují názorné vyučovací metody a mohou si slovní popis jednotlivých kroků propojovat s vizuálními obrazy. Kognitivní strategie jsou také využívány u žáků se zrakovým postižením a podobně.

Kognitivní strategie lze blíže specifikovat jako znalosti jedince o interakcích mezi ním, úkolem a danou strategií k vyřešení. Umožní žákovi pracovat s informacemi, uvažovat, analyzovat, dedukovat, zobecňovat, třídít a podobně. Kognitivní strategie zahrnují chápání úkolu a nalezení vlastního způsobu řešení, a metakognitivní strategie jsou pak spojeny s výběrem strategií a metod, které k úspěšnému řešení povedou (Kubíková a kol., 2021, s. 29).

2.2.2 SPOLUPRÁCE S INSTITUCEMI

V této části budou popsány další možnosti pedagogů pro práci se žáky se SVP, kromě již zmíněných výukových strategií. Budou zmíněny instituce, se kterými může škola spolupracovat.

Pedagogové mají možnost využít spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou (PPP) a speciálně-pedagogickými centry (SPC). Dalšími spolupracujícími institucemi jsou také střediska výchovné péče nebo školní poradenská pracoviště v rámci školy. Dále lze zmínit Orgán sociálně právní ochrany dětí (OSPOD), kurátora pro děti a mládež, dětského psychologa nebo psychiatra, krizové centrum pro děti a mládež, školská výchovná zařízení pro děti a mládež, diagnostické ústavy, dětský domov, dětský domov se školou nebo výchovný ústav. Všechny tyto instituce mohou být do práce s dětmi se SVP nějakým způsobem zapojeny a vždy záleží na konkrétním příkladu a konkrétní situaci (Růžička a kol., 2019, s. 28).

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje diagnostické, konzultační, intervenční, metodické i terapeutické činnosti, a to již dětem od 3 let věku. Právě stanovisko PPP je důležité pro stanovení IVP v základní škole nebo také při zařazování dětí do škol se speciálním vzdělávacím programem. SPC pak poskytují diagnostickou, poradenskou, informační i metodickou činnost žákům se zdravotním postižením, doporučují úpravy ve vzdělávání, mohou poskytovat poradenství terénně nebo ambulantně. Cílem středisek výchovné péče (SVP) je zabraňovat nebo eliminovat poruchy chování a negativní jevy v sociálním vývoji (Mikulková, Šrahůlková, a kol., 2014).

Jak uvádí Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, typy školských poradenských zařízení jsou právě poradna (PPP) nebo centrum (SPC). Dle vyhlášky tato školská poradenská zařízení poskytují

poradenství školám prostřednictvím pedagogických pracovníků, kterým by měl ředitel školy zajistit průběžné metodické vedení (§ 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních).

3 AKTUÁLNÍ PŘEHLED PROBLEMATIKY

Podíváme-li se nyní na aktuální přehled problematiky vzdělávání a výchovy žáků se SVP u nás i ve světě, pak se setkáváme s různými názory, přístupy, metodami, formami i čísly.

Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zveřejnil ve své Statistické ročence školství výkonové ukazatele školního roku 2022/2023 v kódu Základního vzdělávání: *„Žák se SVP statistiku, která vypovídá o jednoznačném zvyšování se počtu těchto žáků. Podíváme-li se zpět o pět let, pak ve školním roce 2017/2018 byl celkový počet žáků se SVP na území ČR 107772. V minulém školním roce 2022/2023 to bylo již 142744 žáků“* (statis.msmt.cz, 2023).

Můžeme zde zmínit také analýzu MŠMT a její závěry zabývající se implementací společného vzdělávání v základních školách, kterou zveřejnila Česká odborná společnost na inkluzivní vzdělávání 4. dubna 2018 (cosiv.cz, 2018). Poukazuje na trendy, které se vyskytovaly v období 1. 9. 2016 – 31. 10. 2017 na základních školách: *„Dramaticky vzrostl počet žáků s diagnostikovanými vývojovými poruchami učení a chování, a to o 20 % ve srovnání s předchozím obdobím. U vývojových poruch chování šlo o nárůst o více než 40 %. Celkově se dá říct, že dochází k postupné implementaci systému nových diagnostických postupů“* (cosiv.cz, 2018).

Zpráva vydaná MŠMT se také zabývá meziročním srovnáním poskytnutých podpůrných opatření. Dochází k závěrům vzrůstu poskytovaných podpůrných opatření, především ve vysokém vzrůstu funkce asistenta pedagoga, hodinovou pedagogickou intervencí a hodinového předmětu speciálně pedagogické péče. *„K 30. 9. 2017 bylo celkem 42 208 žákům ZŠ se SVP nebo nadáním poskytováno 97 365 podpůrných opatření. Z celkového počtu 97 365 PO jich bylo 84 631, tj. 87 % poskytováno v běžných ZŠ“* (inkluzevpraxi.cz, 2018).

Jak vidíme, vzrostl počet žáků se SVP i poskytovaná podpůrná opatření. Ovšem současná opatření MŠMT o snížení platů nepedagogických pracovníků je v přímém rozporu s faktickým stoupajícím počtem žáků se SVP. Opatření tak z logiky věci nepodporuje myšlenku inkluze a vrací ji zpět do nesystémového řešení, chápeme ji jako krok zpět.

Můžeme se zamyslet nad tím, na kolik je české školství připraveno na práci se žáky se SVP. Situace je velmi komplikovaná. Některé školy jistě připraveny jsou, snaží se žáky se SVP co nejefektivněji začleňovat a učitelé se v této oblasti efektivně vzdělávají. Existují ale také školy a učitelé, kteří s celým konceptem inkluze nesouhlasí. Inkluze tedy není

jednoznačně společností a všemi školami přijímaná a českým státem plně ve všech oblastech podporovaná. Přípravenost škol na inkluzi nelze jednoznačně hodnotit ani jako plnou a odhodlanou připravenost, ani jako naprostou nepřipravenost. Podmínky pro inkluzi bychom mohli popsat termínem „rozpačité“ nebo „neúplné“.

Podle ředitelů a učitelů je na základě výzkumu agentury Nielsen Admosphere v oblasti inkluze největším problémem vysoký počet dětí ve třídách a nedostatek asistentů pedagoga i speciálních pedagogů. Ředitelé a učitelé také hovořili o vysoké administrativní zátěži v souvislosti se vzděláváním žáka se SVP, a respondenti by také uvítali intenzivnější metodickou podporu školských poradenských zařízení (Nadace Open Society Fund, 2017).

Představme si nyní výstup z šetření potřeb škol zapojených do projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi (APIV B), který byl realizován Národním institutem dalšího vzdělávání a byl zveřejněn 18. listopadu 2019 na webových stránkách Inkluze v praxi (inkluzevpraxi.cz, 2019). Dotazníkové šetření proběhlo napříč celou republikou a odpovídalo na něj celkem 6 349 učitelů a 355 ředitelů různých typů škol a školských zařízení. Většina zapojených škol má zkušenosti se začleňováním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky. *„Nejčastěji mají učitelé zkušenosti v rozmezí 2 až 5 let. Zkušenost delší než 16 let uvedlo 26 % z nich. Z pohledu počtu vzdělávaných dětí se SVP uvedla více než čtvrtina dotázaných učitelů (27 %), že vzdělává více než 10 takových dětí“* (inkluzevpraxi.cz, 2019). Učitelé se nejvíce setkávají s žáky s vývojovými poruchami učení, s vadami řeči a vývojovými poruchami chování, dále taky ze sociálně nepodnětného prostředí. Mezi nejobtížnější práci řadí práci s žáky s vývojovými poruchami chování, až 16 % učitelů tuto práci spíše nezvládá. Za nimi stojí psychická onemocnění, kombinované a mentální postižení. Co naopak nejlépe učitelé zvládají, jsou chronická onemocnění, například cukrovka, sociální znevýhodnění, tělesné postižení, mimořádné nadání a také vady řeči. Můžeme také uvést, jak vnímají učitelé bariéry při vzdělávání žáků se SVP. Jak uvádí výsledky šetření, z celkového počtu učitelů zapojených škol necítí žádné bariéry při vzdělávání žáků se SVP celkem 61%. Ze zbytku učitelů, kteří bariéry pocítují pak, 68 % uvedlo, že jim v kvalitní realizaci společného vzdělávání brání nespolupracující rodiče dětí se SVP (inkluzevpraxi.cz, 2019).

Tato problematika bude v práci také popsána, protože ji jako jednu z negativních složek uvedli respondenti na námi vybrané škole.

Uveďme také další bariéry při výchově a vzdělávání žáka se SVP, a to vysoký počet žáků ve třídách a nedostatek metodické podpory. Co komplikuje ředitelům práci je podle

šetření Národního institutu dalšího vzdělávání skutečnost, že chybí kvalitní pedagogové a experti typu školní psycholog, etoped nebo speciální pedagog. Často jsou v situaci, kdy poptávka po asistentech pedagoga převyšuje nabídku vhodných uchazečů na tyto místa (inkluzevpraxi.cz, 2019).

Nastiňme si také aktuální problematiku související s ukrajinskými uprchlíky. Právě pro skutečnost, že je situace stále aktuální z pohledu inkluze napříč celou Evropskou unií, je důležité ji zde zmínit. Ministerstvo národního školství a mládeže ve Francii, vydalo v roce 2023 pod záštitou EU Erasmus + programme a Ředitelstvím pro hodnocení, prognózu a výkon [DEPP] publikaci: Education in Europe: Keyfigures 2022, (education.gouv.fr, 2023), kde se mimo jiné zabývá právě přijímáním ukrajinských uprchlíků v evropských vzdělávacích systémech. Velká většina zemí Evropské unie, jako např. Francie, Itálie, ČR či Portugalsko, podporují integraci migrantů a uprchlíků z Ukrajiny do běžných tříd s ostatními žáky ze stejné země. Navíc se jim dostává zvýšená podpora při vyučování místního jazyka, které probíhá intenzivně v malých skupinkách v průběhu školního dne. V roce 2022 se celkový počet uprchlíků z Ukrajiny v ČR pohyboval okolo 50 tisíc. Země jako Finsko, Rakousko nebo Řecko, preferují umístění dětí z Ukrajiny do oddělených tříd s občasnou výukou v běžných třídách. Taktéž je zde kladen důraz na naučení se místního jazyka. Pro porovnání byl celkový počet ukrajinských uprchlíků a migrantů v roce 2022 v těchto zemích v rozmezí 1-5 tisíců s výjimkou Rakouska s celkovým počtem stejným jako ČR, tedy 50 tisíc. Poslední odvětví tvoří země, ve kterých tato problematika není celostátně upravena, ale místní regiony a oblasti si o způsobu začlenění dětí rozhodují sami. Jedná se o Německo, Švédsko nebo například Španělsko. Počet migrantů k roku 2022 se pohyboval kolem jednoho tisíce. V Německu a Španělsku je snaha o rychlou integraci žáků do tříd, zejména v primárním vzdělávání. Žákům se dostává veškerá potřebná podpora jako například logopedie, jazyková podpora, pomoc s domácími úkoly aj. Tyto druhy podpory bývávají nejčastěji poskytovány odborníky, pedagogickými asistenty či poradci (education-in-europe-key-figures-2022, s. 10 – 11).

Jak vidíme, inkluze je trendem napříč celou Evropou a týká se nás všech. Nelze tedy do ní řadit pouze žáky se SVP, mimořádně nadané, s jinou kulturní nebo sociální odlišností, ale do úspěšné inkluze patří také široká veřejnost.

Co je největším problémem inkluze v očích učitelů v námi vybrané škole, zodpovíme při dosahování stanoveného cíle této práce.

4 ANALÝZA VLIVU SPECIFIK NA PRÁCI UČITELE

Jak bylo uvedeno v úvodu, cílem bakalářské práce bude popsat a objasnit specifika práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a analyzovat jejich vliv na práci učitele. K dosažení cíle nám budou pomáhat stanové dílčí kroky a kvalitativní metodologické nástroje pozorování a rozhovory. Jako typ pozorování zvolíme zúčastněné, které nám umožní sledovat studované jevy přímo v prostředí, ve kterém se odehrávají (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 144).

V následující kapitole se budeme věnovat samotnému šetření, kterému bude předcházet představení zkoumaného prostředí a vlastní příprava.

4.1 VLASTNÍ ŠETŘENÍ

Kritériem výběru bylo, aby se jednalo o základní školu, jako druhé kritérium jsme stanovili územní oblast, a to Uherskohradištsko. Škola byla dle stanovených dvou kritérií vybírána náhodným výběrem, podle seznamu škol zveřejněných na webové stránce nazvané Atlas školství (Atlas školství, 2023).

Osloveny byly čtyři základní školy elektronickou poštou, ale neúspěšně. Proto další základní škola byla kontaktována telefonicky. Paní ředitelka nebyla prvně záměru šetření na škole nakloněna, ale po dalším popisu záměru byla přislíbena osobní schůzka, kde jí bude vše důkladně a podrobně představeno.

Pro účely této práce byla vybrána základní škola na Uherskohradištsku, vesnického typu, vyučující žáky 1. stupně. Jedná se o neúplnou školu s pěti ročníky. Vlastní šetření bylo provedeno v rámci jednoho celého dne v ZŠ a zahrnovalo přímé pozorování a rozhovory s pedagogy.

Setkání s ředitelkou proběhlo v ředitelně základní školy v domluveném termínu a trvalo asi 30 minut. Paní ředitelka souhlasila s tím, že pro účely této bakalářské práce bude šetření probíhat jeden den na vybrané škole. Autor této práce mohl být přítomný ve vyučování formou náslechu, ovšem dle dohody bez jakéhokoliv zásahu do výuky. Byla dohodnuta také komunikace s učiteli, asistenty a vychovateli, pokud s tím budou souhlasit. Se žáky komunikace neprobíhala.

Osobnímu šetření ve škole předcházelo zanechání krátkého písemného představení autorky práce a objasnění důvodu šetření. Pro polostrukturované rozhovory se podařilo získat celkem 5 respondentů. Otázky byly připraveny a sestaveny zvláště pro pedagogy, vychovatele a asistenty pedagoga. Po celou dobu návštěvy byly pořizovány záznamy pouze v písemné

podobě, polostrukturované rozhovory zaznamenány na diktafon, jak bylo s paní ředitelkou domluveno.

Pozorování proběhlo v 1., 3. a 5. ročníku. Přijetí od pedagogů bylo poměrně vstřícné. Ve třídě třetí bylo pozorováno využívání nejvíce didaktických a metodických pomůcek, ve třídě páté pak byl žák s poruchou autistického spektra, který měl diagnostikovaný Aspergerův syndrom.

Celý den strávený na této škole se vedl v přátelské a nenásilné formě, vedl k obohacení a ke zjištění skutečností podstatných pro závěry této práce.

4.1.1 POZOROVÁNÍ V 1. TŘÍDĚ

Záznam z pozorování žáků se SVP a učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu v hodině matematiky v 1. třídě.

Datum: 19. 10. 2023, čas: 8:00, ve třídě 16 přítomných žáků, třídní učitelka je zároveň respondentkou č. 3.

Do 1. třídy dochází 2 žáci se SVP, kterým je poskytován 1. stupeň PO. Sám učitel poskytuje žákům přímou pedagogickou podporu, která se zaměřuje na jejich individuální potřeby.

První žák je chlapec ve věku 7 let s odkladem povinné školní docházky z důvodu nedostatečné školní zralosti. V předškolní třídě byl v péči logopeda.

Druhým žákem je chlapec ve věku 7 let, jemuž byl doporučen odklad povinné školní docházky pro poruchu pozornosti, nesoustředěnost. Oba žáci sedí v první lavici přímo před učitelským stolem.

První třída působí svěžím dojmem, vybavení a výzdoba třídy je pestrá a veselá, klima působí pozitivně. Třída je vybavena barevným školním nábytkem, veselým kobercem v zadní části třídy a velkou kombinovanou tabulí pro psaní křídou i fixy. Pod tabulí jsou v políčkách uloženy didaktické pomůcky, především různé kostky, tabulky, karty a obrázky. Žáci mají své boxy pro pracovní pomůcky uloženy v zadní části třídy. Po stěnách najdeme výukové obrazy, kapsáře, zvířátka, nástěnky s výrobky žáků i didaktické plakáty.

Žáci si před hodinou matematiky chystají na lavici pomůcky. Otevírají aktovky, které mají u svých lavic, chystají učebnice matematiky pro 1. ročník, domácí sešit, pouzdra a deníčky. Chystají také karty s čísly na matematickou rozcvičku. Paní učitelka je chvíli před zvoněním ve třídě a chystá si pracovní pomůcky. Jedná se o natištěné pracovní listy, třídní knihu a osobní deník. Zvoní na začátek vyučování, které začíná vzájemným pozdravením žáků a učitelky. Žáci si stoupají ze židlí a zdraví: „*Dobry den, pani učitelko.*“ Takové běžné

formální zahájení nového dne. Ve třídě je mírný šum, žáci polohlasem mluví mezi sebou, zdá se, že primárně o osobních záležitostech. Paní učitelka si stoupá před tabulí, sděluje žákům první úkol. Budou začínat procvičením čtení číslic z tabule. Umísťuje na magnetickou tabuli čísla. Číslice jsou od nuly po číslo dvacet. Učitelka bere do ruky ukazovátka a žáci se tiší. Všichni žáci čtou čísla skupinově, na která učitelka ukazuje. První ukazuje na čísla od nuly do dvaceti, pak dle vlastního výběru a nakonec sestupně. Žáci se soustředí, někteří také na to, aby drželi tempo čtení se spolužáky. Žák č. 2 je ve čtení o stupínek rychlejší, čímž narušuje jednohlasnost skupiny. Pochvala žákům od paní učitelky: „... *výborně, teď si zavřete oči a z paměti budete počítat od čísla dvacet do nuly*“. Žák č. 2 otevírá napůl oči, asi dvakrát mezi odříkáváním číselné řady. Snaží se ulehčit si práci nebo bez vizualizace není schopen zvládnout úkol? Ostatní žáci sedí v klidu, jednohlasně počítají. Paní učitelka má spokojený výraz. Pochvala všem žákům. Dává pokyn, aby si stoupli a utvořili dva zástupy. Žáci si stoupají z lavic, žák č. 2 je nejrychlejší a první nastoupený, zatímco žák č. 1 si teprve stoupá ze židle. Pomalu se zařazuje téměř na konec řady. Pravděpodobně tento úkol pro žáky není nový, protože věděli, jak si mají nastoupit a co se bude dít. Paní učitelka čeká, žáci tvoří dva zástupy. Jsou ve střehu, až uslyší příklad, který učitelka zadá. Jedná se o sčítání a odčítání do deseti. Žák č. 2, který je první na řadě, se také soustředí, ale v odpovědi je druhý. Mírné zklamání doprovázené trhanými pohyby těla. Paní učitelka mu zadává druhý příklad a trpělivě čeká na žakovu odpověď. Správně odpovídá a jde na konec řady. Žák č. 1 přichází na řadu, odpovídá jako druhý a dostává taky náhradní příklad, na který odpověděl správně. Příklad navíc dostávají pouze žáci se SVP. Ostatní musí být v odpovědi rychlejší, aby se posunuli v zástupu. Žáci se u této formy procvičování soustředí, projevují radost i zklamání. Po procvičení se vrací na svá místa do lavic, berou do ruky číselné kartičky a na pokyn paní učitelky se přemisťují na koberec. Kartičky míchají. Žák č. 2 pobíhá po třídě, paní učitelka volá žáka na koberec: „...*přestaň pobíhat, vezmi si kartičky a najdi si místo na koberci*..“. Žák míří k lavici a bere z lavice kartičky, přidává se k ostatním. Kleká si na koberec. Pozoruje spolužáka po jeho boku a míchá na koberci kartičky. Paní učitelka dává pokyn ke sestavení číselné řady. Žák č. 2 se pouští do práce, chybí mu ale pracovní místo. Snaží se posunout kartičky spolužáka. Ten reaguje strčením do žáka č. 2 a začnou se přít o místo. Zasahuje slovně paní učitelka, nebudou se hádat o místo, když je ho tu dostatek. Žák č. 2 se musí posunout. Chvilí odmlouvá: „... *zase já, proč se nemůže posunout on*..“, načež mu učitelka odpovídá, že spolužák tam byl první. Možná mohl mít žák předem určené místo. Bere kartičky do ruky, zvedá se a posouvá asi o metr. Začíná znovu pracovat, očima se ale dívá kolem sebe. Pracovní tempo je pomalé, zdá se být nesoustředěný. Řada kartiček je více

roztáhlá a nerovná oproti spolužákům. Žák č. 1 pracuje samostatně, v klidu a soustředěně. Číselnou řadu sestavuje správně. Při skládání mění pozici těla. Chvíli na kolenou, chvíli v pozici tureckého sedu. V průběhu sestavování číselné řady paní učitelka žáky obchází, pozoruje je při práci a podporuje v práci žáky slabší, především slovně. U žáka č. 2 se zastavuje a upozorňuje ho na zaměněná dvě čísla v řadě, vyčkává na opravu. Žák přemýšlí, nevidí chybu. Učitelka chce po žákovi hlasité čtení čísel po sobě. U čísla dvanáct nachází žák chybu, kterou rychle a správně opravuje. Pochvala a doporučení, aby čísla lépe skládal, pro lepší přehlednost.

První žák seskládal celou řadu a hlásí se výkřikem: „*Mám!*“ Začne poskakovat. Ostatní žáci se postupně přidávají s emočním i tělesným projevem. Paní učitelka chválí všechny žáky. Kartičky si žáci odnáší do svých úložných boxů a chystají barevné pastelky. Žáka č. 2 učitelka vrací, aby si kartičky lépe poskládal a neměl je tak rozházené v boxu. Trochu neochotně se vrací kartičky lépe poskládat. Žáci usedají na svá místa a dostávají pracovní list s natištěným obrysem zvířátka sestaveného z jednotlivých částí, ve kterých jsou příklady. Ve spodní části listu jsou jednotlivá čísla s přiřazenou barvou. Vypočítáním příkladu si žák vybarví políčko barvou, jakou má číslo pod obrázkem (např. č. 1 hnědá, č. 2 oranžová). Všichni žáci dostávají stejný obrázek. K žákům se SVP učitelka přistupuje do lavice a znovu vysvětluje zadání. U žáka č. 1 pomáhá správnou barevnou pastelkou zvýraznit jednotlivá čísla pod obrázkem. Ujišťuje se, že úkolu rozumí a nechává žáka dále samostatně pracovat. Žák č. 2 otevírá pouzdro a něco hledá. Pokládá otázku, zda může zaměnit barvu oranžovou za jinou, protože oranžovou nemá. Paní učitelka mění v jeho zadání barvu a napomíná ho, aby do příští hodiny měl pastelky v pořádku, bude je kontrolovat. Žák slibuje a kýve souhlasně hlavou. Paní učitelka obchází a kontroluje třídu. Pracovní tempo žáka č. 1 je pomalejší oproti spolužákům, ale soustředí se na práci. Pečlivě políčka vybarvuje. Žák č. 2 pracuje rychlejším tempem, ale barevně mu políčka neseďí s ostatními žáky. Paní učitelka se u něj zastavuje a ukazuje políčko, ve kterém má chybu. Žák se diví, znovu počítá a hlasitým: „*Á jo!*“ bere gumu a gumuje políčko. Opravuje barvu správně. Dostává slovní pochvalu. Žák č. 1 úkol nedokončuje, říká, že ho ještě nemá hotový. Dívá se na pracovní list. Potřeboval by více času. Učitelka ho i tak pochválila a odpovídá, že úkol dokončí doma.

Ostatní žáci jednotlivě pochválení nebyli, paní učitelka shrnula činnost všech žáků do slov: „*...tak, jsme hotoví, všichni máme veverka? Můžete si obrázek založit do sešitu a začneme nové učivo...*“

Učitelka dává třídě pokyn, aby dávali pozor na další opakování. Stoupá si před tabuli a vysvětluje další úkol. Žáci budou rozkládat čísla do deseti. Bere do ruky křidu a píše na tabuli

možné varianty rozkladu čísla se slovním doprovodem. Pro nácvik si žáci budou zkoušet rozklad čísla pomocí pěnových kostiček. Učitelka dává pokyn k přesunu žáků na koberec a rozděluje žáky do čtyř skupinek. Každá skupinka dostává sadu pěnových kostek a skládají řadu deseti různě barevných kostiček vedle sebe. Pod ni pomocí dalších barevných kostek simulují různé varianty rozkladu. Žáci č. 1 a 2 jsou přiřazeni do skupinek žáků „hbitějších“. Všichni vzájemně spolupracují a vzájemně komunikují. Žák č. 1 se zapojuje do úkolu spíše podáváním kostiček a vybíráním barvy než jejich skládáním do řady. Žák č. 2 se zapojuje ve skupině bez problému. Práce žáků je uvolněnější, více mezi sebou komunikují. Chváli se paní učitelce se svými sestavenými kombinacemi a ta jim poskytuje zpětnou vazbu s pochvalou. Žáci vrací kostky do krabičky a vrací se na svá místa.

Na závěr hodiny paní učitelka žákům zadává úkol pro domácí práci z pracovního sešitu.

4.1.2 POZOROVÁNÍ VE 3. TŘÍDĚ

Záznam z pozorování žáků se SVP a učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu v hodině matematiky ve 3. třídě.

Datum: 19. 10. 2023, čas: 8:55, ve třídě 18 přítomných žáků.

Ve 3. třídě základní školy jsou vzděláváni 3 žáci s PO 2. a 3. stupně.

První žák je chlapec ve věku 9 let s PO 2. stupně, diagnostikován dětský autismus, IVP má zajištěn ve všech vyučovacích předmětech.

Druhý žák je chlapec ve věku 8 let, s PO 2. stupně se specifickými poruchami učení a chování (SPUCH), taktéž má sestaven IVP.

Třetím žákem je dívka ve věku 8 let, s PO 3. stupně se specifickými poruchami učení (SPU). Dívka má IVP v předmětech matematika, český jazyk, cizí jazyk, a je jí přidělen asistent pedagoga. Paní učitelka je i jednou z dotazovaných respondentek.

O poznání rušnější je prostředí třetí třídy, do kterého vstupujeme v době svačínové přestávky. Asistentka nám ukazuje místo, odkud povedeme pozorování. Nachází se v zadní části třídy u dveří, u okna má pracovní místo žák č. 1. Prostor mezi námi je dostačující pro to, abychom nenarušovali průběh výuky. Žák sedí na svém místě, nesvačí, skládá obrázkové kartičky v košíčku. Jeho lavice je mírně šikmo směrem k oknu s postranním panelem. Na něm se nachází žákovi informační kartičky, nalepené suchým zipem na technickém koberci. V horní části je fotografie žáka, dále kartičky o aktivitách. Kdy se aktivity dějí, kde se dějí a o jaké aktivity se jedná. Pod nimi jsou nalepeny kartičky s lesklými kamínky, které žák získává

za odměnu. Ve spodní části lepícího koberce má žák nalepeny obrázky, simulující náladu. Ostatní žáci buď svačí, nebo si vykládají. Žák č. 2 svačí na chodbě s ostatními chlapci a hlasitě se smějí. Asistentka žáky vrací se svačinou do lavice, bez řeči poslouchají a jdou do třídy. Se zvoněním si teprve někteří žáci chystají matematické pomůcky. Žákyně č. 3 má své pomůcky nachystány, seskládány k hraně stolu. Vidíme různé tabulky, číselnou řadu ve fólii, pracovní sešit a učebnici stejnou s ostatními žáky, pravítko a penál. Vedle žákyně usedá paní asistentka a kontroluje její pomůcky. Se vstupem paní učitelky žáci vstávají z lavice. Žák č.1 se stále dívá do košíčku, stoupá si tak „na půl“ až ve chvíli, kdy je upozorněn asistentkou. K žákovi přistupuje, ukazuje na čekající paní učitelku a říká, že se teď všichni pozdravíme. Vzájemně se všichni zdraví. Paní učitelka působí autorativním dojmem. Seznamuje žáky se skladbou hodiny, která spočívá v kontrole domácího úkolu, opakování a procvičování učiva na budoucí písemnou práci. Náš žák č. 2 komentuje slova paní učitelky: „*Ježiši, už zase písemka.*“ Na žákova slova odpovídá paní učitelka: „*Když chceš něco říct, tak se přihlas. Ano, opakování vám jedině prospěje a pojd' rovnou za mnou se svým domácím úkolem.*“ Na to se žák neochotně zvedá ze svého místa a jde s domácím sešitem k paní učitelce. Nemá úkol celý hotový, na otázku proč odpovídá, že neví. Dostává příklady na víc, které ale bude počítat po skončení vyučování ve škole. Žák se neradostně, až kysele zatváří. Bude záležet na paní učitelce, jestli nechá po vyučování žáka samostatně plnit úkol, nebo mu poskytne pedagogickou pomoc navíc s podrobnějším vysvětlením. Ostatní domácí úkoly kontroluje učitelka hromadně, úkol žáka č.1 kontroluje paní asistentka v jeho lavici. Žák domácí sešit otevírá a úkol ukazuje, nijak nekomentuje. Asistentka ho chválí za splnění domácího úkolu a žák ihned odlepuje kartičku se symbolem domácího úkolu z bočního panelu a zakládá do košíčku. Asistentka jde žákovi k paní učitelce vyzvednout pracovní list. Úkol spočívá v zaokrouhlování čísel v obrázku představujícího lamu, rozdělenou na části, v nichž se nachází jedno číslo k zaokrouhlení. Asistentka pokládá list před žáka a ukazuje na lepícím koberci vybranou pracovní kartičku. Žák se ale nesoustředí, nedává pozor, dál skládá kartičky v košíčku. Asistentka oslovuje žáka a ukazuje opět na kartičku struktury hodiny s procvičováním a slovně nabádá žáka k práci. Žák pokládá hlavu na lavici a zase ji zdvíhá. Několikrát to zopakuje, ale pak bere do ruky tužku. Asistentka názorně předvádí, jak má pracovat, žák se dívá a poté pracuje. Asistentka ho chválí za jedno správné zaokrouhlení a nechává ho dále pracovat samostatně.

Po kontrole domácích úkolů paní učitelka maže jeho zadání z boční tabule. Výuka pokračuje procvičováním zaokrouhlování čísel. Učitelka vyvolává žákyni č. 3, aby řekla pravidlo při zaokrouhlování čísel na desítky a stovky. Žákyně pravidlo zaokrouhlování na

desítky popsat zvládne, nedovede však vysvětlit zaokrouhlování na stovky. Dívá se do sešitu, pak na tabuli, drží v ruce propisku a nervózně s ní kroutí. Asistentka k ní přistupuje a předkládá jí pomocnou tabulku na převod jednotek, kde má popsán i postup s názornou ukázkou. Učitelka žákyni nechává čas na odpověď, ostatní žáci se hlásí. Žákyně neodpovídá. Učitelka ji volá za ní k tabuli. Žákyně si stoupá, sebou bere pomocnou tabulku, píše příklad křídou na tabuli. Učitelka znovu vysvětluje, žákyně se dívá do své tabulky a zaokrouhluje správně. Paní učitelka chválí za správné zaokrouhlení a posílá žákyni do lavice. Volá další žáky k procvičování na tabuli. Žák č.1 se nijak nezapojuje, pracuje na svém pracovním listě, který mu asistentka přinesla po kontrole domácích úkolů. Asistentka rozdává žákům pracovní listy, žáci č. 2 a 3 dostávají odlišný pracovní list s jiným zadáním. Učitelka jim vysvětluje úkol, žáci pracují. Asistentka přistupuje k žákovi č. 2, svým chováním ruší v práci spolužáka. Polohlasně se baví, na práci se nesoustředí, očima téká po třídě, nepracuje. Asistentka zjišťuje, že nemá k dispozici psací pero, někde ho údajně ztratil, propisku si chystal, ale neví kde teď je. Je mu dovoleno psát tužkou. Otevírá pouzdro, vybírá tužku, kterých má dostatek a začíná pracovat na úkolu. Asistentka stojí u žáka, kontroluje správnost zápisu, aby neudělal chybu z nepozornosti. Odchází a dopomáhá s úkolem u žákyně č. 3, opět používají pomocnou laminátovou kartu. Žák č. 1 pracuje s paní učitelkou, která se mu věnuje několik minut. Přisedá naproti žáka, říká mu, že se podívá, jak se mu práce dařila. Líbí se jí žákova práce a chválí ho. Kladně hodnotí jeho rozpracovaný úkol, spolu dokončují poslední políčko v obrázku. Dokončený obrázek si žák lepí na pracovní desku a odlepuje jednu z pracovních kartiček na lepícím koberci. Umísťuje ji do košíčku. Učitelka ukazuje na další pracovní kartu na lepícím koberci, která symbolizuje následující úkol. Předkládá před žáka matematické kartičky, které si přinesla ze své složky. Vysvětluje žákovi úkol a pracují spolu. Žák působí klidně a spolupracuje. Komunikace z jeho strany je především neverbální. Učitelka slovně chválí žáka a dává mu matematický žeton s kamínkem, který si ihned lepí na svou nástěnku. Po získání určitého počtu žetonů získává jedničku na víc. Dále pracuje opět sám, procvičuje úkoly, které dělal s paní učitelkou, při práci si vykládá. Nikdo ho nenapomíná.

Kontrola cvičení u ostatních žáků probíhá ve dvojicích vzájemnou opravou. Správné výsledky píše učitelka na tabuli. Hromadnou formou probíhá zhodnocení matematického cvičení a je dán typ na příklady, které by se mohly vyskytnout v písemné práci příští hodinu. Na boční tabuli seznamu domácích úkolů píše paní učitelka dva příklady z matematické učebnice. Žákům č. 2 a 3 kontroluje zápis do deníčku asistentka. Oba žáci je mají správně poznačené. Před odchodem paní učitelka napomíná žáka č. 2, aby si do pouzdra doplnil propisky s poznámkou, že je důležité mít nachystané své pomůcky do školy, aby nerušil

spolužáky, a taky nezdržoval sebe. Je už ve třetí třídě a zvládne si přece nachystat školní pouzdro. Žák odpovídá, že si je chystal a neví, kde se mu propiska ztratila.

4.1.3 POZOROVÁNÍ V 5. TŘÍDĚ

Záznam z pozorování žáků se SVP a učitele ve výchovně-vzdělávacím procesu v hodině matematiky v 5. třídě.

Datum: 19. 10. 2023, čas: 10:00, ve třídě 20 přítomných žáků.

V 5. třídě jsou vzděláváni tři žáci s PO.

Žák č. 1 je chlapec ve věku 11 let s PO 3. stupně, diagnostikován Aspergerův syndrom, přidělen asistent pedagoga.

Žák č. 2 je dívka ve věku 11 let, PO 3. stupně, diagnostikována dyslexie, dysgrafie, dyskalkulie.

Žák č. 3 je dívka ve věku 10 let, PO 2. stupně diagnostikována dyslexie a dysgrafie. Asistentka pedagoga je zároveň respondentkou č. 4.

Třída pátého ročníku působí chladnějším dojmem, vybavená spíše jen didaktickými polstry a několika barevnými pracemi žáků. V zadní části třídy je na stěně zelená síť s papírovými výrobky a tabule s obrázky zvířátek, u kterých je název v anglickém jazyce. Ve třídě jsou tři druhy tabulí pro psaní křídou, popisovačem a menší magnetická. U tabule jsou dřevěné pomůcky na rýsování, ukazovátka, barevné křídly a popisovače, několik magnetických tvarů a čísel různé barvy.

Žáci č. 2 a 3 ihned po zvonění usedají na své místo. Sedí vedle sebe uprostřed třídy v první řadě. Pomůcky již mají nachystány na své lavici. Můžeme vidět srovnané pracovní listy a učebnici matematiky pro 5. ročník základních škol, sešit, složku s tabulkami a penál. Žáka č. 1 asistentka upozorňuje, že už zvonilo a musí jít na své místo, taky že nemá nachystány pomůcky. Povel mu byly dány striktně: „*Běž do lavice, nemáš nachystané pomůcky, pojd' si je vytáhnout z aktovky a dát na lavici.*“ Myslí mi projela otázka, proč paní asistentka neupozornila žáka o minutku dříve před zvoněním, aby měl prostor pro přípravu. Žák ale dál stojí u lavice jiného spolužáka a na pokyny asistentky nereaguje, přestože stojí přímo u něj. Směje se, oční kontakt s asistentkou zcela chybí. Chová se, jako by tu nebyla. Asistentka opakuje příkaz důrazněji. V tom přichází paní učitelka a žák zaujímá ihned své místo v lavici. Z aktovky vytahuje školní pomůcky do matematiky, které pokládá na lavici s bouchnutím. Jedná se o učebnici a pracovní sešit, pouzdro a deníček má na lavici. Vyčítavý pohled ze strany učitelky, který žák nevnímá, nevívá se na ni. Při vzájemném pozdravení učitelky a žáků neodpovídá, dívá se do lavice. Učitelka žáka vyzívá k pozdravu, odpovídá polohlasem a se

sklopeným zrakem: „*Dobrý den*“. Učitelka hovoří k žákům, že bude probíhat kontrola úkolů. Asistentka kontroluje připravené pomůcky žáka č. 1, chybí domácí sešit s úkolem, který po upozornění hledá v aktovce s hlasitým projevem: „*Kde ho sakra mám!*“ Paní učitelka přerušuje svůj výklad a napomíná žáka. Dívá se přitom i na paní asistentku a poznamenává, že pomůcky a sešity mají být nachystány před hodinou. Pokračuje dále výkladem ke třídě, žáci si chystají domácí úkoly a probíhá kontrola. Žáci 2 a 3 mají sešity na kontrolu připravené, tiše sedí v lavici a nijak se neprojevují. Žáci chodí jednotlivě k paní učitelce se svými sešity. Náhle se žák č. 1 zvedá ze svého místa a rozbíhá se k paní učitelce. Cestou kope do aktovky spolužáka. Směje se tomu, spolužák se brání slovně. Asistentka zasahuje, žák se musí vrátit na své místo a vyčkat, až bude vyzván. Paní učitelka přerušuje kontrolu úkolů a žákovi pevným hlasem připomíná, že ve třídě není sám a řada na něj přijde. Naštvaně se vrací na své místo a opět bouchá sešitem do lavice. Bez povšimnutí ostatních. U žáka č. 2 se při kontrole objevují chyby ve výpočtu. Učitelka pokládá otázku, jestli žákyně pracovala sama nebo s maminkou. Žákyně odpovídá tichým hlasem, že sama. Učitelka dává žákyni napsat chybný příklad na tabuli. Pomalu a pečlivě žákyně křídou píše levou rukou. Kontroluje si znovu čísla ze sešitu, počítá nahlas. Nejistota a pohled na učitelku. Učitelka souhlasně kývá hlavou, má pokračovat dále. Při odčítání potřebuje svou matematickou tabulku. Učitelka přistupuje k žákyni a kontroluje, zda s tabulkou pracuje správně. Ukazuje se, že v domácím úkolu provedla chybu při konečném sčítání dvou čísel, postupu rozumí. Úkol má opravit, podepsat maminkou a procvičit dále na zadání, které měla paní učitelka pro žákyni už přichystáno ve zvláštní složce. Je to pracovní list s matematickými příklady na sčítání a odčítání čísel pod sebou. Žákyně mlčky list bere a odchází do lavice. U žáka č. 3 kontrola úkolu probíhá s pochvalou a dotazem, jestli žákovi něco činilo problémy. Odpovídá, že ne. Je volán žák č. 1, asistentka upozorňuje žáka na pomalou chůzi. Bere sešit z lavice a předává ho paní učitelce zavřený. Je požádán, aby ho otevřel a našel daný úkol. Otráveně otevírá sešit a ukazuje na úkol. Má ho v pořádku. Učitelka se na nic nedoptává, žák odchází beze slov na své místo. Následuje matematická rozcvička pro všechny žáky, nejrychlejší se hlásí v lavici, učitelka stojí uprostřed třídy čelem k žákům, dává příklad. Žák č. 1 vykřikuje správný výsledek, asistentka i učitelka žáka napomínají, že pravidla platí pro všechny. Zamračeně se odvrací bokem na židli. Asistentka žákovi podává do ruky kartičku s nápisem „*Hlásím se*“, kterou nepřijímá. Ruce zakládá do sebe. Vlídne mu sděluje, že pokud se zvládne přihlásit, nebo zdvihnout kartičku, dostane se na něj častěji řada. Bez odezvy. Žákyně č. 2 se nehlásí, žákyně č. 3 nejistě zvedá ruku, ale ne dost rychle na to, aby dostala slovo. Matematická rozcvička nepokrývá procvičení všech žáků, ale je prioritně nastavena na matematicky zdatnější žáky,

kteří se v odpovědích stále střídají. Posledních pár příkladů ale paní učitelka věnuje zvlášť žákům se SVP. Žákyně č. 3 dostává příklad, přemýšlí, odpovídá správně. Dostává druhý, odpovídá rychleji opět správně. Žákyně č. 2 dostává o poznání lehčí matematický příklad, může si ho napsat do sešitu pro snadnější počítání. Píše, a počítá nahlas. Nervózně začíná s tužkou pohybovat, přestává počítat, žákyně si není jistá násobilkou. Asistentka pomáhá žákyni s orientací v pomocné tabulce na násobilku. Hrotem tužky ukazuje na čísla a znovu spolu počítají nahlas. Paní učitelka sleduje práci žákyně i asistentky a čeká na správný výsledek. Ostatní žáci taky čekají. Hlasitě se projevuje žák č. 1, je nedočkavý, chce odpovídat. Nemůže pochopit, že žákyně nemůže příklad vypočítat. Je napomínán paní učitelkou, aby byl tiše. Žákyně s pomocí paní asistentky úspěšně příklad vypočítává. Učitelka doporučuje zintenzivnit domácí procvičování. Bere do ruky cvičný sešit, který má žákyně na okraji stolu a kroužkuje dvě cvičení, která bude nyní počítat s asistentkou. Přistupuje k žákovi č. 1, zadává příklad o poznání těžší od všech ostatních. Žák odpovídá výsledek, správně. Pochvala od paní učitelky, dostává další. Přemýšlí, odpovídá a zároveň se rychle opravuje, správně. Žák se sám pochválí slovy: „*Yes!*“ a učitelka odchází k tabuli. Píše křídou na tabuli číslo strany a cvičení, které mají žáci vypočítat. Všichni, až na žáka č. 2, pracují ve stejných matematických sešitech. Přistupuje k žákyni č. 3 a ptá se, zda rozumí zadání. Má ho přečíst nahlas. Žákyně si bere do ruky papírové ukazovátko a čte slovní úlohu. Slyšíme pomalé nesouvislé čtení se zadržováním. Učitelka stojí u žákyně, než dočte. Neopravuje výslovnost ani jiné chyby ve čtení. Všichni pracují, učitelka obchází, asistentka dohlíží u žákyně č. 2. První je hotov žák č. 1, dává to na vědomí celé třídě zvoláním: „*Hotovo!*“ Asistentka přistupuje k žákovi a klidným hlasem sděluje žákovi, ať neruší pracující žáky a v klidu počká na ostatní. Ošívá se na židli. Chce jít na toaletu a ptá se paní asistentky, jestli může. Se svolením odchází, bez doprovodu. Vrací se asi po 3 minutách a usedá na své místo. Kontrola příkladů probíhá u tabule, učitelka volá postupně žáky. Po kontrole dává žákům pokyn, ať si přichystají pomůcku k převodu jednotek. Jedná se o naučnou laminátovou tabulku na převod jednotek délky. Zjednodušenou podobu učitelka kreslí barevnými křídami na tabuli. Opakuje pravidla pro převádění, píše pod sebe několik příkladů. Žáci se mají hlásit, pokud vědí správnou odpověď. Žák č. 1 se hlásí, nevykřikuje, ale k tabuli jde jiný žák. Na další příklad se opět hlásí, je volán k tabuli. Jde klidně a soustředěně. Bere do ruky křídou, píše velká čísla, dopíše a dívá se na paní učitelku. Je pochválen a odchází. Spokojeně kýve hlavou. Zastavuje u lavice spolužáka a něco mu sděluje. Asistentka ho nabádá, ať si sedne na svou židli, uposlechne. Žákyně č. 2 je vyvolána k tabuli, i když se nehlásí. Sebou si bere plastovou tabulku. Vybírá si křídou, nepíše, dívá se do tabule. Paní učitelka navádí k postupu, odkazuje

na vzor v horní části tabule. Žákyně se pravděpodobně necítí komfortně, vypadá zmateně, neví, co má dělat. Učitelka přistupuje k ní a prstem ukazuje na vzor, jak převádět z metru na centimetr. Spolu prochází celý postup znovu a spolu i převádí příklad. Učitelka žákyni posílá zpět do lavice a žádá asistentku, aby s žákyní ještě nějaký příklad procvičila v lavici. Asistentka souhlasně kývne a věnuje se žákyni, která mlčky asistentku poslouchá. Dále se učitelka věnuje ostatním žákům v procvičování. Žáci č. 1 a 3 sedí v klidu a nijak se nezapojují. Ke konci hodiny je žákům zadáván domácí úkol z učebnice. Zvoní, žák č. 1 otevírá úkolníček, rychle zapisuje domácí úkol, deníček hází do aktovky a opouští lavici. Učitelka vrací žáka na své místo, neochotně se vrací zpět se slovní poznámkou: „*Bože!*“. Výraz ve tváři má naštvaný. Učitelka s žáky ukončuje hodinu slovy: „... *to je všechno, máte přestávku,*“ několik žáků, včetně žáka č. 1, rychle opouští svá místa a odchází na chodbu.

4.1.4 POLOSTRUKTUROVANÉ ROZHOVORY

Pro polostrukturované rozhovory se podařilo z vybrané školy získat 5 respondentů. Pro rozhovory byly předem připravené otázky, a to zvláště pro učitele, asistenty a vychovatele ve školní družině. Mezi respondenty, které se nám podařilo získat, byli: paní ředitelka, 2 třídní učitelky, 1 asistentka pedagoga a 1 vychovatelka ze školní družiny. Jedna paní učitelka a asistentka pedagoga byli také zároveň z pozorovaných tříd. Struktura pro rozhovory byla předem připravena, byla ale doplněna o otázky, které vhodně doplňují pozorování ve třídách.

Rozhovory byly realizovány přímo ve škole, v kabinetě nebo prázdné třídě. Byly nahrávány na diktafon a doslovně přepsány. Respondenti byli ujištěni o anonymitě zpracování, využití informací pouze pro účely této práce, a byli také informováni o možnosti nesouhlasu s šetřením kdykoliv i v průběhu realizace rozhovoru.

4.2 VYHODNOCENÍ POZOROVÁNÍ

4.2.1 1.TŘÍDA

Ukázalo se, že příklady podpůrných opatření 1. stupně uvedené ve vyhlášce 27/2016 jsou plně v kompetenci pedagoga, ale dostačující. Žáci s mírnou dopomocí pedagoga učivo bez potíží zvládali. Jako nejprínosnější se ukazuje individuální a trpělivý přístup s dostatečnou časovou dotací podle potřeby žáka a v neposlední řadě i skupinová výuka.

Příloha č. 3 vyhlášky 27/2016 uvádí příklad metod výuky v prvním stupni PO. Uvádí se zde, že: „*Ve vyučovací hodině se věnuje větší pozornost formám a metodám výuky, struktuře vyučovací hodiny, přiměřenosti vyučování, logické organizaci a srozumitelnosti předkládaného učiva, motivaci k učení a opakování základních principů učiva, které směřuje ke zvyšování koncentrace pozornosti žáka a ke zlepšení jeho motivace; současně je zohledňován sociální status a vztahová síť žáka a prostředí, ze kterého žák přichází do školy*“. Žákům s 1. stupněm PO byla skutečně věnována zvýšená pozornost ze strany učitelky, s každým žákem individuálně probírala a řešila úkol, průběžně kontrolovala jeho vyhotovení, případné odchylky opravovala s vysvětlením, dopřála žákům více času na vyhotovení.

U žáků s 1. stupněm PO by mělo docházet k rozvíjení informačně receptivních metod zaměřených na rozvoj vnímání, na práci s textem a obrazem, dále na reproduktivní metody upevňující zapamatování, které vedou k osvojování vědomostí a dovedností pomocí opakování a procvičování, k motivaci žáka, upevňovat pracovní návyky. Podle slov učitelky se to snaží v co nejvyšší míře naplňovat, používá didaktické a metodické pomůcky, herní prvky a netradiční formy výuky (např. názorně-praktická, dovednostní, procházka po zahradě s matematikou a podobně). Během hodiny matematiky bylo skutečně pozorováno využívání různých didaktických pomůcek, se kterými mohli žáci manipulovat. Zejména se jednalo o pracovní listy, interaktivní tabuli, didaktické kartičky, didaktické pěnové kostky a magnetická čísla. Pomůcky tak byly využívány zejména názorně-manipulační. Pozorovali jsme skupinovou výuku, která byla pro všechny žáky přínosná. Při práci žáci spolupracovali a vzájemně komunikovali. Byl zaznamenán i individuální přístup k žákům se SVP ve výuce, při kterém paní učitelka respektovala především pracovní tempo žáků. Nemůžeme opomenout vliv chování na práci učitelky, především u žáka č. 2. To ze strany učitelky vyžadovalo cílenější pedagogické opatření, aby nedocházelo k porušování normality vyučovací hodiny.

4.2.2 3. TŘÍDA

Mrázková, Zapletalová (2016) doplňují obecné zásady pro práci s žáky s obtížemi v chování. Tyto zásady specifikují jako:

1. Spolupracovat
2. Předvídat problémy, které může dítě mít
3. Opakovat pokyny
4. Často dítě chválit
5. Zaměřit se na odměňování dítěte
6. Používat okamžité, časté a odpovídající postupy (upevňování, trestání apod.)
7. Předvést pravidla
8. Rozdělit úkoly do menších celků, které dítě zvládne
9. Poskytnout únikovou cestu, např. klidné místo
10. Udržet přiměřenou hladinu stimulace, tj. nabídnout řadu alternativních činností
11. Dodržovat předem známý rozvrh
12. Jasně vymezení očekávání.

S těmito a dalšími informacemi a znalostmi jsme se připravili na pozorování ve 3. třídě.

V hodině byl žák č. 1 tichý, seděl v zadní lavici šikmo pootočené do třídy, u okna sám. Jeho pracovní místo obsahovalo boční panel s obrázkovým rozvrhem hodin, kde byl aktuální rozvrh dne, například matematiku představoval obrázek s číslicemi. Strukturu hodiny ve formě kartiček s nápisem a symbolem, např. opakování, procvičování, nové učivo nebo test asistentka žákovi do lepícího panelu doplnila před hodinou. Žák měl dále k dispozici pomocné karty, obrázky, počítadlo, motivační nálepky. Pracoval podle pokynů učitelky a asistentky, s jejich vedením a dopomocí. Během hodiny se žák ani jednou nijak neprojevil, nezapojil, nepřihlásil. Učitelka i asistentka žáka v hodině motivovali a stimulovali k aktivitě, chválili. Zajímali se, jak úkol zvládá, jestli všemu rozumí, jak se mu daří. U žáků s autismem je důležité strukturované učení. Žák pracoval s vlastním matematickým pracovním listem pro žáky s touto poruchou.

Žák č. 2 se nejvýrazněji projevovalo přestávce, kdy svým chováním k sobě přitahoval pozornost i ostatních spolužáků. Přítomná asistentka pedagoga i o přestávce a dohlížela především na chování žáků a jejich hygienu při svačení. Při plnění zadaného úkolu byl žák nesoustředěný, vyrušoval spolužáka, na čemž se podílela žákova nepřipravenost. Neměl kompletně vyhotovený domácí úkol a chybělo mu psací pero. Můžeme zde tedy pozorovat nedostatečnou domácí přípravu. Asistentka při výuce kontrolovala žáka při práci, dohlížela na

správnost matematického zápisu, aby neudělal chybu ve výpočtu z nepozornosti. Jeho problémové chování se projevilo také slovními poznámkami na písemnou práci. Paní učitelka ihned zasáhla adresným napomenutím s příkazem. Žákovu nepřipravenost řešila osobní výtkou.

Žákyně č. 3 byla v kolektivu nevýrazná, spíše tichá. Na hodinu matematiky měla pomůcky nachystány již o přestávce. Využívala dvě matematické tabulky, jednu na zaokrouhlování, druhou s posuvnou mřížkou na malou násobilku. Školní sešit byl barevně upravený, ale pracovní sešit vykazoval známky častého přepisování a gumování. Asistentka měla své místo vedle žákyně v lavici, pracovali především spolu. Pozorovali jsme pomoc při vysvětlování, výpočtu a ve správném používání didaktické pomůcky. Žákyně měla obsahově upravené učivo, které učitelka nebo asistentka ještě znovu vysvětlovali. U žákyně byla nutná zvýšená pedagogická podpora, větší časová dotace ke splnění úkolu, dále správné nastavení speciální didaktické pomůcky a individuální příklady pro domácí práci.

Z pozorování ve třetí třídě mimo jiné vyplynulo, že asistentka pomáhá u všech potřebných žáků dle pokynů paní učitelky, nemá přestávku po 45 minutách jako pedagog, ale je přítomná u žáků po celou dobu dopolední výuky. Podle potřeby pedagoga taky připravuje pomůcky a třídu na další výuku. Jedná se o funkci asistenta pedagoga, nikoliv o osobního asistenta žáka, tudíž pomáhá pedagogovi při výchově a vzdělávání žáků podle potřeby.

Specifika práce učitele pak můžeme spatřovat v ponechání větší časové dotace pro odpovědi žáků se SVP, jejich častější kontrolu porozumění a provedení úkolu, přerušování výkladu učitelky z důvodu nevhodného chování žáka, úprava zadání a kontrola správnosti zápisů, nutno více opakovat a podporovat žáky slabší.

4.2.3 5. TŘÍDA

V této třídě byla využita přítomnost asistentky pedagoga především při práci s žákyní č. 2 a u žáka č. 1. Přítomnost těchto žáků se SVP ovlivňovala práci učitelky i strukturu hodiny, docházelo k přerušování výkladu učitelky pro nevhodné chování žáka, a bylo zapotřebí větší časové dotace pro vysvětlení úkolu u žákyně č. 2.

Žáci se SVP využívali speciální pomůcky v podobě matematické tabulky pro převody jednotek délky a malou násobilku. Práce s tabulkou byla efektivnější s dopomocí asistentky. Pracovní sešit žákyně č. 2 byl pro nižší ročník, žákyně pracuje s pracovními listy, které dostává od paní učitelky v hodině. Důležitost byla příkládána domácím cvičením a procvičováním. Naopak žák s Aspergerovým syndromem v matematice problémy neměl, dokonce spíše vynikal. Problémem bylo jeho chování. Vyrušoval slovním výstupem při

výuce, učitelka musela několikrát přerušit svůj výklad. Také rušil spolužáky, když s nimi v hodině navazoval komunikaci, nebo když kopal do aktovky spolužáka. Asistentka hledala citlivý a přátelský přístup k žákovi. Větší autoritou pro něj ale představovala paní učitelka. Pomůcky si žák chystal až v hodině s hlasitým boucháním o lavici. Nerespektoval asistentku, která ho adresně slovně upozorňovala, že není připraven na výuku. Pomocná kartička s nápisem hlásím se, nebyla žákem přijata. Začal se hlásit, opět se slovním doprovodem: „*Vím.*“

Naopak dívky se SVP byly v hodině tiché, nijak se neprojevovaly. Efektivní při výuce byla pomoc paní asistentky, která dopomáhala žákyním ke správnému postupu v plnění úkolů. Pedagogická intervence ze strany učitelky byla minimální. Při počítání z hlavy obě dívky dostávaly příklady nižší úrovně s možností si příklad napsat, protože počítání z hlavy nevládaly. Používaly speciální učebnice a pracovní listy.

Při výuce bylo používáno minimum didaktických pomůcek pro ostatní žáky, ze strany učitelky se jednalo o frontální výuku. Mezi specifika můžeme zařadit i zvýšený nárok na vytváření pozitivního klimatu ve třídě a regulace chování.

4.3 VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ

Mezi našimi respondenty byli také paní učitelka a asistentka pedagoga z pozorovaných tříd. Uvedme nyní nejzásadnější fakta doplňující pozorování ve třídě třetí a páté.

Paní učitelka ze třetí třídy považuje práci s žáky se SVP za bezproblémovou. Žáky vede od první třídy, kolektivem jsou přijímáni, klima třídy hodnotí pozitivně.

U žáka č. 1 učitelka uváděla dobrou spolupráci s žákem i s rodiči. Maminka jej ráno doprovází do školy, pokud žák „nemá svůj den“, informuje o tom paní učitelku. Spolužáci s ním vychází, jsou seznámeni, jak a kdy s žákem komunikovat. Informovala také rodiče žáků na třídních schůzkách o integraci žáků se SVP. S žákem pracuje dle doporučení školského poradenského zařízení. Pracovní listy mu upravuje na každou vyučovací hodinu, stejně jako většinu úkolů ve všech předmětech, jak sama uvedla.

U žáka č. 2 uváděla vzdělávací i výchovné obtíže, náročnější přípravu na výuku. Domácí příprava žáka není dostačující: „... *kdyby se příprava zlepšila, došlo by určitě ke zlepšení školních výsledků, domácí přípravu a úkoly žák málokdy plní...*“ Navíc je k poruše učení přidružena porucha chování. Žák pochází ze sociálně nepodnětného domácího prostředí. Slabá komunikace s otcem, matka se do školy nedostavuje. Žákovi je poskytována podpora dle doporučení PPP, má vypracovaný IVP. Také je podporován v co nejvyšší míře ze strany

učitelky. Osvědčila se jí motivace, trpělivý, vlídný a individuální přístup, pochvala, delší časový rámec na splnění úkolů.

Žákyně č. 3 má pro charakter svých vzdělávacích obtíží stanoveného asistenta pedagoga jako jedno z podpůrných opatření. Ten je pro učitelku velkou pomocí při zvládnání a naplňování stanovených cílů z IVP u konkrétní žákyně, ale i pomocí při práci s ostatními žáky dle potřeby. Za velké plus paní učitelka považuje kladnou spolupráci s rodiči, plnění úkolů a přípravu na vyučování.

Asistentka pedagoga z páté třídy si na žáky teprve zvyká, především na žáka s Aspergerovým syndromem. Žák jí byl přidělen v září na začátku školního roku, jeho původní asistentka, kterou měl dva předešlé roky, odešla z důvodu nízkého platového ohodnocení a velkého psychického vypětí. Problémem bylo, že žák nebyl na novou asistentku postupně připravován, a naopak asistentka nebyla před svým nástupem k žákovi patřičně zaškolená. Nebyly jí předány informace o jeho individuálních potřebách a nedošlo ke vzájemné adaptaci. Asistentka spolupracuje se školním poradenským pracovištěm, spolupráce by však dle asistentky mohla být na vyšší úrovni. Je jí řečeno, jak má s žákem pracovat, obdrží doporučení, ale nejsou podle ní plně využitelná v praxi. Naopak práci u dalších dvou žákyní se SVP považuje za bezproblémovou. Nejvíce pomoci potřebují právě v matematice. Od paní učitelky má asistentka dány přesné instrukce, jak a kdy žákyním pomáhat a kdy naopak nechat více prostoru pro jejich vlastní přemýšlení. Sama paní učitelka se k vlastní přípravě na výuku žáků se SVP vyjádřila jako k „...*práci navíc, ... moc času na přípravu..., ... musí více vysvětlovat, při zkoušení žáka se SVP potřebuje více času, ... třídě musí dát činnost, aby se nemudila...*“, nepodařilo se nám vyzpozorovat žádnou činnost, kterou by ostatní žáci dělali, zatímco se paní učitelka věnovala žákovi se SVP. Největší problém však učitelka spatřuje u žáka s poruchou chování: „*Neustále vyrušuje a někdy vykazuje prvky agresivity!*“ Přítomnost asistenta považuje za nezbytnou. „*Ostatní žáci se cítí být ukřivdění, že se musí chovat ukázněně a jsou káráni za prohřešky, které žák s Aspergerovým syndromem dělá běžně. Žáci vědí, proč je jeho chování odlišné, ale neradi to tolerují.*“

Zaměříme se nyní na to, co nám přinesly odpovědi všech respondentů v rámci polostrukturovaných rozhovorů. V kvalitativním výzkumu jsou hledány sémantické vztahy mezi analýzou a interpretací dat a spojují se do kategorií a logických celků (Švaříček, Šed'ová, 2014, s. 16).

Po doslovném přepsání rozhovorů byly texty několikrát přečteny a následně kódovány. Jednotlivým kódům byly přiřazovány kategorie. Pro lepší názornost jsou jednotlivé kódy a související kategorie sumarizovány v následující tabulce.

Jednotlivé vzniklé kategorie díky sestavení otázek byly sestaveny tak, aby směřovaly k zodpovězení stanoveného cíle této práce, tedy toho, jaká jsou specifika práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a jaký mají vliv na práci učitele. Vznikly tak celkem 4 kategorie, které se týkají toho, jak ovlivňuje přítomnost žáka se SVP přípravu pedagoga na vzdělávání, dále jak ovlivňuje volený způsob výchovy pedagogem, a následně, jaké výhody, a jaké nevýhody přítomnosti žáka se SVP spatřují pedagogové.

Šetření je vyhodnoceno komplexně, a zahrnuje jak odpovědi ředitelky, tak třídních učitelek, asistentky i vychovatelky v družině, přičemž ovšem na případné rozdíly v odpovědích podle zmíněné profese upozorníme v rámci vyhodnocení šetření.

Tabulka 1 – Kódy a kategorie

VLIV ŽÁKA SE SVP NA PŘÍPRAVU PEDAGOGA	VLIV ŽÁKA SE SVP NA ZPŮSOB VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ	NEVÝHODY PŘÍTOMNOSTI ŽÁKA SE SVP	VLIV ŽÁKA SE SVP NA PŘÍPRAVU PEDAGOGA
Původně málo zkušeností	Individuální práce	Odpoutávání pozornosti žáků	Původně málo zkušeností
Výroba pomůcek	Doporučení PPP	Rušení pedagoga	Výroba pomůcek
Časová náročnost	Metody slovní, názorně-demonstrační, praktické, opakování, změny činností	Nepřijetí některých žáků	Časová náročnost
Komunikace vychovatelů a učitelů	Více úsilí a více vyčerpání	Inkluze jako komplikace	Komunikace vychovatelů a učitelů
		Hrozící vyhoření pedagogů	
		Vnímaná nespravedlnost ze strany žáků	
		Často neefektivní spolupráce s rodiči	
		„Přeasistentováno“	
		Vyšší nároky na zajištění bezpečnosti	
		Nízké ohodnocení asistentů	
		Největším problémem je chování	

Zdroj: Vlastní zpracování autora.

Kategorie **VLIV ŽÁKA SE SVP NA PŘÍPRAVU PEDAGOGA** obsahuje kód Původně málo zkušeností. Jak potvrzuje respondent č. 1, „*Všichni jsme měli málo zkušeností s výukou těchto žáků, sdělovali jsme si mezi sebou informace, kdo má jakého „speciálního“ žáka ve třídě, a dále pátrali po dostupných informacích. Ze začátku to bylo hodně těžký“*.

Kód Výroba pomůcek potvrdil respondent č. 4: „*Náročnost se týká přípravy a chystání pomůcek. Podle potřeby připravuju podpůrné pomůcky, dohlížím na žákovu přípravu a jeho chování, pomáhám s koncentrací a soustředěním*“.

Také respondent č. 2 uvedl: „*Práce vyžadovala spoustu příprav, výroby pomůcek. Opravdu jsme museli vyrábět vlastní. Teď jich máme dostatek, ale času na přípravu práce pro děti se SVP je stále zapotřebí dost*“. Tím potvrzuje respondent č. 2 také další kód Časová náročnost.

Dalším kódem je Komunikace vychovatelů a učitelů, na jejíž důležitost upozornil mimo jiné i respondent č. 5: „*Důležitá je komunikace mezi námi, a ta funguje dobře, začátkem roku zjistíme potřeby dětí se SVP, stanovíme k problémovým dětem pravidla a postup při řešení problémových situací. Komunikace probíhá průběžně po celý rok, nebo podle potřeby jak s učitelkami, tak s rodiči. S těmi je tedy někdy těžké se domluvit, ale vždycky se snažíme najít společnou cestu, aby se jakékoliv dítě v družině cítilo dobře*“.

Kategorie **VLIV ŽÁKA SE SVP NA ZPŮSOB VÝCHOVY PEDAGOGA** obsahuje kód Individuální práce. Tu potvrzuje výpověď respondenta č. 1: „*Individuální přístup. Určitě individuální práce, to je prostě v práci pedagogů to nejdůležitější s dětma se SVP. Jde spíše o jiný přístup k dětem. Obsah vzdělávání je stejný. Delší čas i individuální přístup, protože většinou má každý žák svoje IVP*“. Individuální práci potvrzuje respondent č. 3: „*Samostatná práce – žák se SVP musí mít přiměřený rozsah, přiměřené texty, pomůcky, je tam nutný ten individuální přístup*“.

Kód Doporučení PPP znamená, že pedagogové svou práci přizpůsobují tak, jak jim to PPP doporučuje. Jak potvrzuje respondent č. 2, „*Pracuji s nimi individuálně, hodně se řídím doporučením pedagogicko-psychologické poradny, jako třeba relaxace a vhodná motivace, názorné přehledy, nechám si poradit*“.

Konkrétní metody, které respondenti uváděli, zahrnuje kód Metody slovní, názorně-demonstrační, praktické, opakování, změny činností. Například respondent č. 3: „*Důležité je tam časté opakování a učivo musí být opřené o názornost. Je zapotřebí spousta pomůcek, obrázků, interaktivní tabule, manuální pomůcky. Hodina je členěná na části, aby byla změna činností. Nemůže to být jednoduše dlouhá hodina beze změn*“.

Kód Více úsilí a více vyčerpání potvrzuje například výpověď respondenta č. 5: „*Vychovatelky vedou děti ke vzájemné akceptaci a pomoci, to je velmi náročné a někdy nás to opravdu hodně vyčerpává. Musíme se věnovat všem dětem, ale když je ve družině asistent, pracujeme individuálně s žákem*“.

Kategorie **NEVÝHODY PŘÍTOMNOSTI ŽÁKA SE SVP** obsahuje na rozdíl od kategorie s výhodami celou řadu kódů. Prvním kódem je Odpoutávání pozornosti žáků. Jak potvrzuje respondent č. 1, „*Odpoutává pozornost žáků. Hlavně při nevhodném chování, to se rovná vždycky problém. Stejně tak, když potřebuji, aby se třída plně soustředila, když probíráme nové učivo, nebo píšeme písemku a dítě se začne nevhodně chovat, vykřikovat, házet knížkou, pochodovat po třídě. Narušuje tím průběh hodiny, musím se na něj neustále obracet a napomínat, pokud je přítomný asistent, pak je to trochu lepší.*“.

Kromě rušení žáků je dalším kódem Rušení pedagoga, jak potvrzuje respondent č. 3: „*Někdy se mi tím přeruší tok myšlenek, a to je pro mě nepříjemné. Ruší tím děti i mě.*“.

Kód Nepřijetí některých žáků potvrzuje respondent č. 2: „*Ne všechny děti žáka se SVP přijmou. Ono berou je někdy takové, jací jsou v případě vzdělávacích potíží. Občas jsou unudění. V případě výchovných problémů jsou podráždění, upozorňují na chyby a prohřešky.*“.

Kód Inkluze jako komplikace potvrdil respondent č. 1: „*Inkluzi vnímám jako komplikaci při snaze věnovat se všem, třeba i nadaným dětem. Osobně zastávám názor, že speciální školy dají dětem víc. Navíc jsou přímo na ně nachystané, připravené. Inkluze jim tyto děti bere.*“.

Navíc respondent uvedl příklad, kdy daná škola musela jednoho žáka skutečně doporučit do speciální školy, protože mu nedokázala poskytnout vhodné podmínky: „*Žák ve čtvrtém stupni po třech letech odešel do speciální školy. Byl to autista a stále více byl neklidný, že nemá svůj klid a prostor pro práci. I když se mu škola snažila maximálně vyhovět, nedokázali jsme mu poskytnout takové podmínky, jaké by ho uspokojily. Byl mu doporučen přestup. Podpůrná opatření poskytujeme pro žáky od mírných vzdělávacích obtíží po specifické poruchy učení a poruchy chování vyžadující asistenta.*“.

Komplikace vidí také respondent č. 3, který uvedl, že „*Pokud je žák se specifickou poruchou chování, tak negativně ovlivňuje třídní klima i chod vyučování. Negativní dopad je tam ten, že může ovlivnit i to, kolik učiva daný den zvládneme.*“.

Kód Hrozící vyhoření pedagogů je téma, na které upozorňuje respondent č. 1: „*Učitelé i vychovatelé dělají, co mohou, ale někdy výsledky tomu neodpovídají. Hrozí vyhoření.*“.

Kód Vnímaná nespravedlnost ze strany žáků potvrdil respondent č. 2: „*Třídní kolektiv řeší pouze poruchy chování, na to jsou děti háklivé. Neustále řeší prohřešky žáka a jeho speciální potřeby. Často verdikt vnímají jako nespravedlivý.*“.

Kód Často neefektivní spolupráce s rodiči zmiňuje respondent č. 3: „*Spolupráce s rodiči není vždy ideální. Pokud je u žáka specifikována SVP, tak většinou jsou spokojeni*“.

s tím, že mají papír, ale doma s dítětem nepracují. A přitom domácí příprava je u těchto dětí nejdůležitější“.

Kód „Přeasistentováno“ uvedl respondent č. 3 „...je přeasistentováno. Nejdůležitější je spolupráce učitel – rodič – žák. Vytrácí se podpora rodičů učitelům, snaha dohodnout se a společně zapracovat na tom, aby žák prospíval..“.

Kód „Vyšší nároky na zajištění bezpečnosti“ potvrdil respondent č. 4: „Vyžaduje mnoho pozornosti, to může občas zbrzdit průběh výuky. Ve družině je spíš problém s chováním, víc se hlídá bezpečnost dětí, a aby tolik nehlučily“. Také respondent č. 5 uvádí, že „Nejvíce se řeší špatné chování, které může ovlivnit bezpečnost žáka s poruchou chování, ale i ostatních. Je těžké zajistit plynulý chod družiny a vytvořit pozitivní klima ve skupině, když neustále řešíte problémové chování. Vadí to i samotným dětem, dokonce někdy mají z nepřiměřeného chování spolužáka strach. Víc se musí dětem vysvětlovat a motivovat je k další činnosti. To narušuje plynulý průběh a klima skupiny“.

Kód „Nízké ohodnocení asistentů“ byl potvrzen respondentem č. 4: „S inkluzí souhlasím, děti se SVP do běžných škol rozhodně patří. Je potřeba se zaměřit na jejich lepší podporu v rámci legislativních opatření. Práce asistentky mě naplňuje. Děti naši podporu potřebují. Nejen při vzdělávání, ale také v každodenní sociální interakci. Nevýhoda práce asistentky je ale nízké finanční ohodnocení“.

Kód „Největším problémem je chování“ potvrzují všichni respondenti. Jak například uvádí respondent č. 5, „Některé to tam nebaví, jsou problémoví, ať se snažíte sebevíc. A nemusí mít ani žádné postižení. Největším problémem je chování“.

Kategorie **VÝHODY PŘÍTOMNOSTI ŽÁKA SE SVP** obsahuje kód Učení se toleranci a schopnosti řešit problémy, jak potvrzuje výpověď respondenta č. 2: „Výhodu vidím jedinou. Žáci se učí být k odlišným dětem tolerantní“. Také respondent č. 4 uvedl, že učení se tolerance je výhodou: „Kolektiv vnímá, že dítě je jiné a snaží se s ním najít způsob komunikace a spolupráce. Snaží se společně vycházet a spolupracovat. Práce s dětmi se SVP i mě učí trpělivosti a chápavosti. Učí to dospělí i děti větší toleranci, schopnosti řešit problémy a přijímat i nové zkušenosti – pozitivní či negativní v interakci s dítětem se SVP“. Také respondent č. 5 doplňuje: „Přínosné v tom, že se děti učí vzájemnému respektování a toleranci, nejsem však nakloněna tomu, aby byla školní družina pro všechny děti“.

Kód „Pouze při nutnosti drobných úprav“ potvrzuje respondent č. 1: „Záleží na závažnosti postižení nebo poruchy. Někteří žáci na klasickou ZŠ nepatří. Pokud žák není schopen se vzdělávat podle ŠVP s drobnými úpravami, dle mého názoru na ZŠ nepatří. Trápí

se tak často samotný žák, třídní kolektiv, pedagog i rodiče. Jediná výhoda tam může být pouze v případě, že jsou potřeba opravdu jen drobné úpravy, jako jsou podpůrná opatření 1., maximálně 2. stupně. Pak už o výhodách nemůže být řeč“.

Kód „Žádné výhody“ potvrdil respondent č. 1, který uvedl, že nemůže říct jedinou výhodu, protože žádné nevidí.

Kód „Asistent pedagoga“ potvrdil například respondent č. 5: „*Pozitivní změnou je asistent pedagoga. Asistenti do družiny dochází ze školní třídy, pracují s těmito dětmi a taky s ostatními, doplňují si tak úvazek“.*

Vyhodnocení polostrukturovaných rozhovorů poukázalo na to, že přítomnost žáka se SVP ve třídě znamená vždy větší časovou náročnost na přípravu, ať již ze strany pedagoga, asistenta, nebo vychovatele v družině. Dříve si pedagogové dokonce mnoho pomůcek museli vyrobit, nyní je již situace lepší, nicméně stále je časová příprava náročná.

Vychovatelé, učitelé i asistenti se shodují také na tom, že klíčový je individuální přístup k žákovi, a také na tom, že komunikace s rodiči žáků se SVP je ve většině případů velmi náročná a že rodiče se spíše nezapojují do vzdělávání žáka v koordinaci s učitelem.

Nevýhod přítomnosti žáka se SVP vidí respondenti celou řadu. Žák se SVP odpoutává pozornost žáků, znemožňuje jim se soustředit na výuku a ruší jak žáky, tak učitele. Někteří žáci žáka se SVP nepřijímají, vnímají nespravedlnost v tom, že žákovi se SVP je umožněno i některé chování, které ostatním žákům v kolektivu umožněno není. Inkluzi dokonce všichni respondenti označili za komplikaci, až na respondentku – vychovatelku ve školní družině, která jediná uvedla, že s inkluzí souhlasí a je v pořádku.

Ostatní se domnívají, že inkluze přináší více nevýhod než výhod. Někteří dokonce uvedli, že nemohou jmenovat žádnou výhodu, protože inkluze pro nikoho výhodná není. Pokud už nicméně někdo jednu výhodu jmenoval, pak to bylo učení se toleranci všech pedagogů i žáků.

4.4 SHRNU TÍ VÝSLEDKŮ ŠETŘENÍ

V následující části textu objasníme a popíšeme zjištěná specifika práce při výchově a vzdělávání žáků se SVP a analyzujeme jejich vliv na práci učitele.

Z pozorování a rozhovorů vyplynulo, že pro učitele i vychovatele je na jejich přípravu přítomnost žáka se SVP náročná. Všichni respondenti potvrdili, že příprava vyžaduje více času, a to nejen z důvodu vyšší administrativní zátěže, ale také přípravy speciálních pomůcek, či přípravy na individuální přístup v hodině.

Vychovatelka ve školní družině uvedla, že v družině vždy měli dostatečné množství pomůcek a prostředí bylo takové, aby se v něm děti cítily hezky a bezpečně. Nic speciálně upravovat nemuseli. Co se ovšem s novou legislativou změnilo, je více dokumentace i více práce jak pro učitele, tak vychovatele. Negativně je tedy příprava vychovatele ovlivňována ve smyslu vyšší časové náročnosti a byrokracie.

Přítomnost žáka se SVP ve třídě ovlivňuje způsob metody výuky učitele. Výuka učitelů, kteří mají ve třídě žáka se SVP, by měla probíhat se zvýšeným individuálním přístupem. Učitel by neměl vést výuku tradiční frontální výukou, kdy právě on má ve třídě dominantní postavení, usměrňuje, řídí a kontroluje všechny aktivity žáků, kteří společně pracují podle pokynů. Frontální výuka totiž všem žákům shodně nabízí hotové poznatky, což ale předpokládá, že všichni žáci jsou „stejní“ a mají stejné předpoklady k učení. Což samo o sobě není přijatelná myšlenka, tím spíše ne v rámci inkluze. Individuální přístup je velmi důležitý, ale autorkou bylo zjištěno, že v jedné ze tříd bylo využíváno mnohem méně využívaných pomůcek i individuálního přístupu, než v ostatních třídách, a v celé hodině převažovala právě frontální výuka.

Podle vyhlášky č 27/2016 zahrnuje 3. stupeň podpůrných opatření volbu vhodných metod reflektujících možnosti a potřeby žáka. Metody jsou využívány takové, které rozvíjí paměť a pozornost, myšlení, vnímání i motoriku, pomáhají překonat nepřípravenost na školu. Metody také zahrnují intervence pro podporu oslabených dovedností, využívají jak individuální, tak skupinovou práci. Konkrétně je využíváno otevřené učení a kooperativní formy výuky, didaktické hry (Příloha č. 1 bod 3 Vyhlášky č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Zatímco ve druhé třídě, kam dochází žák se SVP a 3. stupněm PO byly tyto podmínky splněny, v 5. třídě již o respektování stanovených podmínek můžeme pochybovat. V 5. třídě bylo pozorováno mnohem méně využívaných pomůcek než v ostatních třídách, sama paní učitelka se k vlastní přípravě na výuku k žákům se SVP vyjádřila jako k práci navíc. Dále převažovala v celé hodině frontální výuka.

Frontální výuka, jak doplňují Hájková a Strnadová (2010, s. 22) je výukou „tradiční“, kdy učitel má ve třídě dominantní postavení, usměrňuje, řídí a kontroluje všechny aktivity žáků, kteří společně pracují podle pokynů. Ve frontální výuce převažuje jednosměrnost komunikačního procesu od učitele k žákům, převažuje ale také pasivita žáků, což je v případě přítomnosti žáka se SVP (ale nejen v tomto případě) metoda s mnoha nevýhodami. Žáci totiž nejsou vedeni k samostatnému myšlení, nerozvíjí tolik kreativitu ani kritické myšlení, nemohou diskutovat.

V rámci třetího stupně PO je také stanovena podpora asistenta pedagoga, který ovšem nemusí být danému žákovi k dispozici po celou dobu výuky. V rámci pozorování bylo zjištěno, že asistentka ve třídě pracovala převážně s žáky se SVP podle pokynů učitelky a podle potřeby i s celou třídou. Při poskytování zvýšené péče a pozornosti žákům se SVP v rámci podpůrných opatření, se funkce asistenta pedagoga ukázala jako více než vhodná a potřebná. Funkce asistenta je určena pro pedagoga, aby mu pomohl při výchově a vzdělávání všech žáků ve třídě a se pedagog mohl věnovat žákům se SVP. Ve třídě páté bychom mohli o tomto obsahu práce diskutovat.

Někteří pedagogové v průběhu rozhovorů používali pojem „přeasistováno“, tedy že asistentů pedagoga je velký počet, a některým učitelům přítomnost asistenta nevyhovuje, protože to do jisté míry chápe jako zásah do soukromí a vlastní přípravy. Pro některé další pedagogy by naopak navýšení asistentů přímo k problémovým dětem částečně pomohlo nedostatky inkluze vyřešit. Ukazuje se, že pokud je ve třídě více žáků s problémovým chováním nebo chybí asistent pedagoga k dopomoci, může pedagog ztrácet motivaci k práci pro neustálé vyrušování jeho výkladu k ostatním žákům. Problémové chování může představovat větší problém než samotný zdravotní stav žáka.

Při individuální integraci více žáků se SVP v rámci jedné třídy, především pak žáků se zdravotním postižením, by mohla pomoci funkce druhého podpůrného učitele. Ve vyspělých zemích je to běžné, zejména jsou-li ve třídě dva a více žáků s postižením. V České republice je tato praxe jen při skupinové integraci 4 žáků nebo ve speciálních školách.

Doporučeno je využívání školního psychologa, ale ani ten není ve všech školách samozřejmostí. Rozhovorem vyplynulo, že ve vybrané škole působí školní psycholog teprve od začátku školního roku a pouze jako sdílený na jeden den v týdnu.

Přítomnost žáka se SVP pro vychovatele znamená více práce se zajištěním bezpečnosti dětí. Vychovatelka uvedla, že s dětmi se SVP je někdy těžké se domluvit, ale vždycky se snaží najít společnou cestu, aby se jakékoliv dítě v družině cítilo dobře. Nejvíce řeší nevhodné chování žáků, kteří mají specifické potřeby a svým chováním mohou ohrozit sebe i ostatní. Podle vychovatelky je těžké zajistit plynulý chod družiny a vytvořit pozitivní klima ve skupině, když neustále řeší problémy s chováním. Vadí to i ostatním dětem v kolektivu, dokonce někdy mají z nepřiměřeného chování spolužáka strach. O to víc musí vychovatelka situaci dětem vysvětlovat a motivovat je k další činnosti. Vychovatelky vedou děti ke vzájemné akceptaci a pomoci. To je velmi náročné a někdy je to opravdu hodně vyčerpávající. Podle vychovatelů je pak výhodou učení se toleranci a umění řešit problémy, a to jak pro

spolužáky, tak i učitele. Ale častěji vychovatelé, stejně jako učitelé, hovoří o problémech a nevýhodách, než o výhodách. Za další nevýhodu v této oblasti považují také nízké finanční ohodnocení asistentů, což je jeden z důvodů jejich nedostatku v družinách, ale i obecně ve školách.

Budeme-li chtít analyzovat specifika výhod přítomnosti žáka se SVP v třídním kolektivu, pak učitelé se shodují v tom, že o výhodách lze hovořit pouze v případě stanoveného 1. či 2. stupně PO. Je-li stupeň PO 3. nebo vyšší, pak už žádné výhody pro učitele spatřovány nebyly (nikdo nehovořil o výhodách pro žáka se SVP). Pokud tedy byly výhody zmíněny, pak se jednalo o učení se toleranci k žákům se SVP jak ze strany dětí, tak i samotného učitele a možnost využití asistenta pedagoga. Učitelé se ale shodují na tom, že na integraci žáků s vyšším stupněm PO a integraci žáků s problémovým chováním lze hledat výhody jen velmi těžko. Někteří dokonce celou inkluzi označili za problematickou, protože do běžných škol umisťuje i děti, kterým by bylo lépe ve speciální škole. Naopak mezi nevýhody učitelé řadí mnoho aspektů, od odpoutávání pozornosti žáků, rušení žáků i pedagoga, přes hrozící vyhoření pedagogů, až po nepřijetí žáka se SVP některými jinými žáky nebo převažující neefektivní komunikaci rodičů žáků se SVP.

Zajímavým zjištěním z rozhovorů byl právě fakt, že jak učitelé, tak vychovatelé vidí celou řadu nevýhod inkluze. **Žádný z respondentů nehovořil o výhodách pro samotného žáka se SVP.** A na tento fakt by se měla škola nutně zaměřit.

Legislativní opora při výchově a vzdělávání žáků se SVP má snahu o ucelený komplex služeb a prostředků, aby se mohli žáci vzdělávat spolu se svými intaktními vrstevníky. Ti je můžou posouvat ve vzdělávání dál a připravovat je na běžný život ve společnosti, v prostředí a podmínkách co nejvíce přirozených a běžných. Na to je může škola průběžně připravovat např. v rámci zajištění předmětu speciálně pedagogické péče, jakožto jednoho z podpůrných opatření. Tuto skutečnost na škole nemůžeme potvrdit, ani vyvrátit.

Z šetření ve vybrané škole mimo jiné vyplynulo, že pedagogové by uvítali právě legislativní úpravu týkající se oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to v rámci jejich povinného průběžného vzdělávání. Ta by se měla více zaměřit na oblast speciální pedagogiky, pokud má být inkluze realizována v co nejvyšší možné míře a kvalitě. Zákon č. 563/2004 Sb., zákon o pedagogických pracovnících, o této problematice nehovoří. V rámci plnění povinnosti dalšího vzdělávání mají ředitelé „volnou ruku“. Na námi vybrané škole ředitelka doporučí určitý vzdělávací program nebo seminář učitelům, ale ti se samostatně rozhodují. Otázkou je, zda se jedná o výhodu či nevýhodu. Záleží totiž na vnitřní motivaci

učitele, na jejich pedagogické velikosti, ale i odpovědnosti a vlastní iniciativě vzdělávat se v problémové oblasti. Sami tedy přebírají za další vzdělávání odpovědnost. Informace pro výchovu a vzdělávání žáků se SVP získávají od školských poradenských zařízení, informací od rodičů nebo kolegů, jak potvrdily i písemné odpovědi učitelů. Nejčastější odpověď pedagoga, kde čerpá informace o žakově diagnóze v rámci edukace a výchovy, bylo právě formou samostudia.

Pomoci by mohla otevřená a efektivní komunikace mezi učitelkami mateřské školy a prvních tříd základní školy. Učitelky, které budou dopředu znát informace o dětech, mohou mít snadnější práci. Jakékoliv informace od učitelek mateřské školy o dětech mohou být učitelkám budoucím prvňáčků prospěšné. Zejména pak získání bližších informací o dětech se SVP může být pro učitelky první třídy obzvláště přínosné (Raabe, 2020).

Jako neefektivní spolupráci pak shodně uvádějí právě komunikaci se školskými poradenskými zařízeními. Pracovníci ŠPZ přitom mají povinnost kooperace při vzdělávání každého žáka se SVP. Mají pedagogovi podávat pomocnou ruku, poskytnout metodické a konzultační činnosti, být jim oporou ve výchovně - vzdělávacím procesu.

Přítomnost žáků se SVP se ukázala specifická tím, že vyžaduje velké množství času na přípravu, a to jak u vychovatelů ve školní družině, tak u učitelů. Zatímco vychovatelé hovoří zejména o časové náročnosti z pohledu administrativy, učitelé zmiňují především časovou náročnost na přípravu hodiny, vzdělávacího obsahu i pomůcek, a také větší množství času věnovaného v rámci individuálního přístupu samotným žákům se SVP. Specifická je tato práce také v tom, že učitelům i vychovatelům hrozí prokazatelně vyšší riziko syndromu vyhoření. Vychovatelé jsou přetíženi zejména vyššími nároky na zajištění bezpečnosti dětí v družině. Učitelé jsou přetíženi jak samotnou časově náročnou přípravou, tak posléze i vedením hodiny, kdy se musí věnovat všem žákům, speciálně pak individuálně žákům se SVP. Jedná se o náročný proces vedení hodiny tak, aby vyhovovala všem žákům.

Ze zjištěných informací, jak stanovených otázek, tak z pozorování vyplynulo, že škola poskytuje všem žákům bez rozdílu přátelské a vlné prostředí k naplnění jejich vzdělávacích potřeb, ale přesto má k inkluzi jisté výhrady, není jí jednoznačně nakloněna. Největší problém spatřují pedagogové v problémovém chování u žáků se SVP, které ruší výuku a odvádí od pozornosti ostatní žáky. Tím se také pedagogové více unavují. Musí neustále přerušovat

výuku, opakovat a odbíhat od tématu, usměrňovat žáky a podobně, což můžeme díky našemu šetření potvrdit. Z autorčina šetření také vyplynulo, že více jak polovina respondentů spatřuje při výchově a vzdělávání žáků se SVP bariéry. Spočívají především v nízké spolupráci s rodiči, vysokém počtu žáků ve třídě, nedostatku metodické podpory, nedostatku speciálních pedagogů a školních psychologů. Zajímavým zjištěním pak může být nedostatek expertů pro výchovu a vzdělávání žáků se SVP, který je řešen prostřednictvím asistentů pedagoga.

ZÁVĚR

Tato práce se věnovala problematice výchovy a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na prvním stupni základních škol. Nejvíce nás pak zajímala specifika práce pedagogů s těmito žáky, kde jsme si dali za cíl tyto analyzovat, popsat a objasnit.

Tohoto cíle autorka dosahovala plněním stanovených dílčích kroků a kvalitativními metodami pozorování a polostrukturovanými rozhovory s ředitelkou, učitelkou, asistentkou a vychovatelkou.

Vymezena byla základní terminologie, definice žáka se SVP, představen termín speciální vzdělávací potřeby a legislativa týkající se této oblasti.

Vysvětlen byl rozdíl mezi integrací a inkluzí, včetně představení postojů na inkluzi českých i zahraničních odborníků. To nás přesvědčilo o faktu, že inkluze není jednoznačně vymezena a definována, tudíž nemůže být všude stejně realizována. Více než v praxi jsme ji našli v teoretickém měřítku, a to i u větších celků a mezinárodních organizací, z čehož je zřejmé, že inkluzivní vzdělávání a jeho naplňování je záležitostí nejen jejich zúčastněných aktérů, ale i široké veřejnosti.

Jak se ovšem ukázalo v rámci autorčina šetření, rozdílné názory na inkluzi vykazovali také jednotliví učitelé. Někteří pedagogové ji chápou v zásadě jako negativní a neobohacující, ukazuje se, že někteří učitelé ji jako přínos opravdu nevnímají.

Pokud škola není sjednocená v myšlenkách inkluzivního vzdělávání, učitelé nerealizují podobné metody výuky, zastávají různé přístupy, o to více se může v praxi lišit přístup jednotlivých škol. O jednoznačných výhodách inkluze pro všechny zúčastněné strany na vybrané škole, pak díky výsledkům našeho šetření, můžeme pochybovat.

Takové situace je pak nutno řešit, zejména pak legislativním rámcem. Teorie a doporučené kroky v legislativě, se od praxe poměrně liší. Legislativa si vyžaduje obnovu a jako vhodná se jeví **komplexní metodika**, která by školám ukazovala i **příklady dobré praxe** a více jim pomáhala v **praktické realizaci inkluze**.

Odhhalena byla i skutečnost, že neustále stoupá počet žáků se speciálními potřebami. Dramatický vzrůst počtu žáků s diagnostikovanými vývojovými poruchami učení a chování například prokázala statistika MŠMT. S touto problematikou se potýká i námi vybraná základní škola a analýzou výsledků našich rozhovorů byla problematika chování označena za jednu z klíčových nevýhod inkluze. Situace by se mohla zlepšit **zapojením rodičů nebo zákonných zástupců do života školy** jiným, než pouhým formálním způsobem. Mohli by vědět více o dění ve škole a podílet se na různých aktivitách, které by škola v rámci programu

spolupráce s rodiči vytvořila. K tomu by byl ale nutný oboustranný zájem a součinnost. Vychovatelé, učitelé i asistenti se shodují na tom, že komunikace s rodiči žáků se SVP je ve většině případů velmi těžká. Rodiče se do vzdělávání žáka v koordinaci s učitelem spíše nezapojují.

Závěrem můžeme konstatovat, že specifika práce učitelů i vychovatelů při výchově a vzdělávání žáků se SVP jsou v kladení mnohem vyšších nároků na **zajištění bezpečnosti**, velmi vysoké **časové nároky** na přípravu vyučování a **efektivní řízení hodiny s individuálním přístupem**. V rámci šetření jsme tato specifika práce a postoje pedagogických pracovníků blíže popsali a taky analyzovali. Tyto specifika byla objasněna ve shrnutí výsledků šetření, byla navrhnutá možná řešení.

Výsledky šetření popsaly celou řadu nevýhod, výhod pouze minimum. Mezi ty pak můžeme zařadit poskytování podpůrných opatření. Na ta je na škole nahlíženo pozitivně, finanční rámec je hodnocen jako dostačující. Na funkci asistenta pedagoga je pak nahlíženo různě. Někteří pedagogové si práci bez něj neumí představit, jiní tuto funkci považují za zbytečnou.

Přístup inkluzivního vzdělávání je provázen řadou těžkostí, ale také výzev. Ty jsou spojeny zejména s vytvářením nových podmínek při vzdělávání žáků intaktních a žáků se SVP ve smíšených kolektivech. Kvalitu inkluzivního vzdělávání tvoří také učitel, odborní pracovníci, rodiče i samotné prostředí. Tento proces klade velké nároky na všechny zúčastněné, nejvíce pak na samotného žáka. Autorka poukazuje na skutečnost, že v rámci sběru dat nebyla zaznamenána jediná možná informace týkající se výhody pro samotného žáka se SVP. Nejbližší možnou uvedenou výhodou pak spatřuje ve vzájemné toleranci a schopnosti řešit problémy. Učitelé by měli **o žákovi získat co nejvíce informací** a jeho specifických potřebách, tuto skutečnost pak **bezprostředně přijmout a empaticky přistupovat** v naplňování jeho potřeb. To se ale odvíjí od pedagogické velikosti a osobnosti, chuti naplno rozvíjet žákovi potřeby.

Zhodnotíme-li uvedený aktuální přehled problematiky, dojdeme k závěru, že neexistuje jednotná publikace zabývající se aktuální problematikou výchovy a vzdělávání žáků se SVP. Vycházíme proto z dostupných zdrojů, výsledků projektů a výzkumů, statistik a legislativy na národní i mezinárodní úrovni. Obsah práce nás zajisté obohatil v oblasti výchovy a vzdělávání žáků se SVP a zároveň nám odhalil nové skutečnosti a postoje v řešené problematice.

Cílem práce bylo popsat a objasnit specifika práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a analyzovat jejich vliv na práci učitele. Specifika byla popsána a objasněna, vlivy na práci učitele byly analyzovány. Cíl byl splněn.

POUŽITÉ ZDROJE

AKČNÍ PLÁN INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ na období 2019-2020. Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2019. Online. [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>.

Atlas školství. *Základní školy v okrese Uherské Hradiště.* 2023 Online. [cit. 2023-08-25]. Dostupné z: <https://www.atlaskolstvi.cz/zakladni-skoly?district=uherske-hradiste>.

BENDL, Stanislav. *Vychovatelství: učebnice teoretických základů oboru.* Praha: Grada, 2015. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4248-9. [cit. 2024-02-02].

DIVOKÁ, Jana. *Jak podpořit dítě s problémovým chováním ve škole.* V Praze: Pasparta, 2017. ISBN 978-80-88163-72-5. [cit. 2024-02-02].

DJUANDA, Rasmitadilaa TAMBUNAN, Anna Riana Suryanti. *Readiness of General Elementary Schools to Become Inclusive Elementary Schools: A Preliminary Study in Indonesia.* *INTERNATIONAL JOURNAL OF SPECIAL EDUCATION.* 2018, roč. 33, č. 2. Online. [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1185707.pdf>.

Education in Europe: Key figures 4th edition. Online. 2022. ISBN 978-2-11-167865-1. Dostupné z: <https://www.education.gouv.fr/education-europe-key-figures-2022-378422>. [cit. 2024-06-06].

FARRELL, Peter. *INKLUZE PODLE PSYCHOLOGA PETERA FARRELLA.* Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2010. Online. [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1161-inkluzepodle-psychologa-petera-farella>.

FOIST, Vladimír. *KOORDINÁTOR INKLUZE: KLÍČOVÝ ČLOVĚK.* Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2018. Online. [cit. 2024-03-30]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/1117-koordinator-inkluzeklicovy-clovek?highlight=WyJ2emRcdTAxMWJsXHUwMGUxdlx1MDBlMW5cdTAwZWQjLCJkXHUwMTFidFxlMDBlZCIsInNlIiwXHUwMTYxYXdnAiLCJ2emRcdTAxMWJsXHUwMGUxdlx1MDBlMW5cdTAwZWQgZFx1MDEyYnRcdTAwZWQjLCJ2emRcdTAxMWJsXHUwMGUxdlx1MDBlMW5cdTAwZWQgZFx1MDEyYnRcdTAwZWQgc2UiLCJkXHUwMTFidFxlMDBlZCBzZSIsImRcdTAxMWJ0XHUwMGVkiHNlIHN2cCIsInNlIHN2cCJd>.

HÁJEK, Bedřich; HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času.* Vyd. 2., aktualiz. [i.e. 3. vyd.]. Praha: Portál, 2011. [cit. 2024-02-02].

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe.* Praha: Grada, 2010. ISBN 9788024730707.

Index inkluze aneb Průvodce rozvoje školy. SOFA, 2019. Online. [cit. 2024-02-15]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2019/05/15/index-inkluzeprovodce-rozvoje-skoly-na-zaklade-inkluzivnich-hodnot/>.

Index inkluze aneb Průvodce rozvoje školy. SOFA, 2019. Online. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/index-inkluze-aneb-pruvodce-rozvoje-skoly>.

INDEX INKLUZE. Agentura pro sociální začleňování, 2022. Online. [cit. 2024-03-11]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory/vzdelavani/index-inkluze/>.

INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V SOUVISLOSTECH. Online. [cit. 2024-06-05]. Západočeská univerzita v Plzni, 2018. ISBN 978-80-261-0873-3. Dostupné z: https://cki.zcu.cz/dokumenty/Sbornik_CKI-konference_interim.pdf.

JEDLIČKA, Richard; KOŤA, Jaroslav a SLAVÍK, Jan. *Pedagogická psychologie pro učitele: psychologie ve výchově a vzdělávání*. Praha: Grada, 2018. ISBN 978-80-271-0586-1. [cit. 2024-02-02].

KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2. [cit. 2024-02-02].

KOSÍKOVÁ, Věra. *Psychologie ve vzdělávání a její psychodidaktické aspekty*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-2433-1. [cit. 2024-02-02].

KROUPOVÁ, Kateřina. *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy*. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5264-8. [cit. 2024-02-02].

KUBÍKOVÁ, Kateřina; BOHÁČOVÁ, Aneta; PAVELKOVÁ, Isabella a ŠTECH, Stanislav. *Příčiny (ne)úspěchu na vysoké škole*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-3165-5. [cit. 2024-02-02].

LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7. [cit. 2024-02-02].

MICHALÍK, Jan; BASLEROVÁ, Pavlína a RŮŽIČKA, Michal. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7. [cit. 2024-02-02].

MICHALÍK, Jan; MONČEK, Jindřich; FELCMANOVÁ, Lenka a BASLEROVÁ, Pavlína. *VÝVOJ LEGISLATIVY PO ROCE 2005*. Katalog podpůrných opatření, 2005. Online. [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/1-soucasna-situace-ve-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami/1-2-vyvoj-legislativniho-reseni-problematiky-od-90-let-minuleho-stoleti/1-2-1-vyvoj-legislativy-po-roce-2005/>.

MIKULKOVÁ, Gabriela, ŠRAHŮLKOVÁ, Kateřina a kol. *Integrovaná síť školních a školských poradenských služeb: Postupy a doporučení jejího rozvoje*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2014. ISBN 978-80-7481-062-6. [cit. 2024-02-02].

MRÁZKOVÁ, Jana a Jana, ZAPLETALOVÁ. *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Online. [cit. 25. 10. 2023]. Dostupné z: https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/824662/mod_resource/content/1/Metodika%20nastavov

%C3%A1n%C3%AD%20podp%C5%AFrn%C3%BDch%20opat%C5%99en%C3%AD.pdf.
2016

MŠMT: Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v základních školách. SOFA, 2018. Online. [cit. 2024-02-15]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2018/04/04/msmt-hlavni-zavery-analyzy-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-zakladnich-skolach/>.

MŠMT: ROK INKLUZE V ČÍSLECH. Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2018. Online. [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-verejna-sprava/1440-msmt-rok-inkluziv-cislech>.

Nadace Open Society Fund. *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání*, 2017. Online. [cit. 25. 10. 2023]. Dostupné z: <https://www.societyforall.cz/vysledky-vyzkumu-prezentuji-dopady-reformy-spolecneho-vzdelavani>.

NAIR, M. K. C.; RADHAKRISHNAN, Rekhaa OLUSANYA, Bolajoko O. Promoting school readiness in children with developmental disabilities in LMICs. *Frontiers in Public Health*. 2023, roč. 11. ISSN 2296-2565. Online. [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.993642>.

NĚMEC, Zbyněk. *Novela zákona o pedagogických pracovnících přináší změny v kvalifikaci asistentů pedagoga.* Portál pro školní asistenty a asistenty pedagogů, 2023. Online. [cit. 2024-03-19]. Dostupné z: <https://www.asistentpedagoga.cz/aktuality/zobrazit/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-prinasi-zmeny-v-kvalifikaci-asistentu-pedagoga>.

NĚMEC, Zbyněk; ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára a HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole.* Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7290-712-0. [cit. 2024-02-02].

PERSHINA, Natalia; SHAMARDINA, Marina; LUZHBINA, Natalia a DOLZHIKOV, V. Readiness of teachers for inclusive education of children with disabilities. *SHS Web of Conferences*. 2018, roč. 55. ISSN 2261-2424. Online. [cit. 2023-11-29]. Dostupné z: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20185502005>.

PIVARČ, Jakub. *Na cestě k inkluzi: proměny pedagogických procesů ve vzdělávání a jejich pojetí učiteli a zástupci vedení ZŠ.* Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2020. ISBN 978-80-7603-206-4. [cit. 2024-02-02].

Pojetí vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními. Metodický portál RVP.cz. 2024. Online. [cit. 2024-03-19]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10958>.

PRŮCHA, Jan. *Andragogický výzkum.* Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-5232-7. [cit. 2024-02-02].

Raabe. *Mateřská a základní škola: Jak spolupracovat a efektivně komunikovat.* Nedatováno. Online. [cit. 2. 11. 2023]. Dostupné z: <https://www.raabe.cz/magazin/materska-a-zakladni-skola-jak-spolupracovat-a-efektivne-komunikovat/magazin>.

RŮŽIČKA, Michal; SMOLÍKOVÁ, Monika; FLEKAČOVÁ, Lucie a BASLEROVÁ, Pavlína. *Učitel a asistent ve společném vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2019. ISBN 978-80-244-5499-3. [cit. 2024-02-02].

RVP ZV, 2021. Online. [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://revize.edu.cz/files/rvp-zv-2021-s-vyznacenyymi-zmenami.pdf>.

SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 2022. ISBN 978-80-271-3010-8. [cit. 2024-02-02].

Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele školního roku 2023/2024. STATIS., 2023. Online. [cit. 2024-03-19]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

ŠÁMALOVÁ, Kateřina a VOJTÍŠEK, Petr. *Sociální správa: organizace a řízení sociálních systémů*. Praha: Grada, 2021. ISBN 978-80-271-2195-3. [cit. 2024-02-02].

ŠŤASTNÝ, Vít; SVOBODOVÁ, Zuzana a ROCHEX, Jean-Yves. *Školní vzdělávání ve Francii*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. ISBN 978-80-246-3637-5. [cit. 2024-02-02].

ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6. [cit. 2024-02-02].

VALENTA, Milan; MICHALÍK, Jan a LEČBYCH, Martin. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Psyché (Grada). Praha: Grada, 2012. ISBN 9788024738291. [cit. 2024-02-02].

VOKÁČ, Petr. *Školský zákon: zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání*. 6., přepracované vydání. Třinec: Resk, spol. s r.o., 2016. ISBN 978-80-87675-13-7. [cit. 2024-02-02].

Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Zákony pro lidi. ©2024. Online. [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Zákony pro lidi. ©2024. Online. [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI – CO SE DAŘÍ A JAKÉ JSOU HLAVNÍ BARIÉRY? Agentura pro sociální začleňování. Nedatováno. Online. [cit. 2024-02-05]. Dostupné z: <https://www.socialni-zaclenovani.cz/vzdelavani-deti-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-co-se-dari-a-jake-jsou-hlavni-bariery/>.

VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SVP – CO SE DAŘÍ A JAKÉ JSOU HLAVNÍ BARIÉRY? Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2019. Online. [cit. 2024-03-25]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-pedagog/2027-vzdelavani-deti-se-svp-co-se-dari-a-jake-jsou-hlavni-bariery>.

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Metodický portál RVP.cz. 2024, Online. [cit. 2024-03-19]. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/view/view.php?id=10847>.

ZÁKLADNÍ MOŽNÉ PŘÍSTUPY KE VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ. Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, 2017. Online. [cit. 2024-02-28]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-ucitel/1128-zakladni-mozne-pristupy-k-edukaci-deti>.

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zákony pro lidi. ©2024. Online. [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 563/2004 Sb. O pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Zákony pro lidi. ©2024. Online. [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Zákony pro lidi. ©2024. Online. [cit. 2024-02-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>.

Zapojme všechny. Začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do školní družiny, 2020. Online. [cit. 2023-10-25]. Dostupné z: <https://zapojmevsechny.cz/clanek/zacleneni-zaka-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-svp-do-skolni-druziny>.

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Pedagogika (Grada). Praha: Grada, 2019. ISBN 978-80-271-0789-6. [cit. 2024-02-02].

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Otázky k polostrukturovaným rozhovorům s ředitelkou

Příloha č. 2 Otázky k polostrukturovaným rozhovorům s učitelkou

Příloha č. 3 Otázky k polostrukturovaným rozhovorům s asistentkou pedagoga

Příloha č. 4 Otázky k polostrukturovaným rozhovorům s vychovatelkou

OTÁZKY PRO ŘEDITELE/ŘEDITELKU ŠKOLY, respondent č. 1

1. Jak dlouho pracujete s žáky se SVP?
2. Jak byste popsala začátky Vaší kariéry s žáky se SVP a k jakému posunu či změně od té doby došlo?
3. Jaké stupně podpůrných opatření škola aktuálně žákům poskytuje a k jakým vymezením?
4. Zlepšilo se vzdělávání žáků se SVP v ZŠ zřízením školního poradenského pracoviště? Máte ve svých řadách speciálního pedagoga a školního psychologa?
5. Popište prosím, jak probíhá Vaše příprava na výuku pro třídu, ve které je vzděláván žák se SVP, z čeho vycházíte? V čem je specifická?
6. Jaké volíte formy a metody výuky v takové třídě?
7. Zkuste prosím popsat, jakým způsobem ovlivňuje přítomnost žáka se SVP ve výuce přímo Vás a jakým způsobem ovlivňuje třídní kolektiv?
8. Jak vnímáte funkci asistenta pedagoga?
9. Jak reagují spolužáci na žáka se SVP? Daří se vytvořit pozitivní klima třídy?
10. Je něco, co ve vzdělávání a výchově žáků se SVP v běžné škole, nebo přímo vaší škole, chybí, kde jsou mezery..
11. Jaké výhody přináší přítomnost žáka se SVP na vaší škole, ať už pro Vás, pro třídní kolektiv, samotného žáka nebo obecně?
12. Jaké spatřujete nevýhody?
13. Prosím o Váš názor na inkluzivní vzdělávání.

OTÁZKY PRO TŘÍDNÍHO UČITELE, respondenti č. 2 a 3

1. Jak dlouho pracujete s žáky se SVP?
 2. Jak byste popsala začátky Vaší kariéry s žáky se SVP a k jakému posunu či změně od té doby došlo?
 3. Máte aktuálně ve třídě žáka, žáky se SVP? O kolik žáků se jedná a s jakým přiznaným stupněm podpůrných opatření?
 4. Popište prosím, jak probíhá Vaše příprava na výuku pro třídu, ve které je vzděláván žák se SVP, z čeho vycházíte? V čem je příprava a samotná práce specifická?
 5. Jaké volíte formy a metody výuky v takové třídě?
 6. Zkuste prosím popsat, jakým způsobem ovlivňuje přítomnost žáka se SVP ve výuce přímo Vás a jakým způsobem ovlivňuje třídní kolektiv?
 7. Jak vnímáte funkci asistenta pedagoga?
- Doplňující otázka: Nechybí vám asistent, když máte ve třídě 4 žáky se speciálními potřebami?
8. Jak reagují spolužáci na žáka se SVP? Daří se vytvořit pozitivní klima třídy?
 9. Je něco, co ve vzdělávání a výchově žáků se SVP v běžné škole, nebo přímo vaší škole, chybí, kde jsou mezery..
 10. Zlepšilo se vzdělávání žáků se SVP v ZŠ zřízením školního poradenského pracoviště?
 11. Jaké výhody podle Vás přináší přítomnost žáka se SVP na ZŠ, ať už pro Vás, pro třídní kolektiv, samotného žáka nebo obecně?
 12. Jaké spatřujete nevýhody toho, že se žák se SVP vzdělává v běžných školách?
- Můžete mi prosím říct váš názor proč?
13. Prosím o Váš názor na inkluzivní vzdělávání.

OTÁZKY PRO ASISTENTA PEDAGOGA, respondent č. 4

1. Jak dlouho pracujete s žáky se SVP?
2. Máte v rámci třídy přiděleného jednoho žáka nebo poskytujete službu více žákům se SVP?
3. Jste přítomna u těchto žáků i ve školní družině?
4. Jak byste popsala počátky Vaší práce s žáky se SVP, přijetí v pedagogickém i žakovském kolektivu.
5. Pozorujete od doby Vašeho nástupu do funkce asistenta pedagoga nějaké změny ve výchově a vzdělávání žáků se SVP v rámci inkluzivního vzdělávání?
6. Popište prosím, jak probíhá Vaše příprava na hodinu k žákovi se SVP, v čem je specifická?
7. Inspirujete se někde, jak nejefektivněji pracovat s žákem se SVP, kterého máte aktuálně ve třídě?
8. Ovlivňuje žák/žáci se SVP jakýmkoliv způsobem třídní kolektiv? Jak ovlivňuje Vás?
9. Je něco, co ve vzdělávání a výchově žáků se SVP v běžné škole, nebo přímo vaší škole, chybí, kde jsou mezery..
10. Jaké výhody podle Vás přináší přítomnost žáka se SVP na ZŠ nebo ŠD, ať už pro Vás, pro třídní kolektiv, samotného žáka nebo obecně..?
11. Jaké spatřujete nevýhody toho, že se žák se SVP vzdělává v běžných školách?
12. Prosím o Váš názor na inkluzivní vzdělávání.

Příloha č. 4 Otázky k polostrukturovaným rozhovorům s vychovatelkou

OTÁZKY PRO VYCHOVATELE, respondent č. 5

1. Jak dlouho již vykonáváte profesi vychovatele ve ŠD?
2. Máte ve své skupině žáka nebo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? S jakou podporou?
3. Jaké byly začátky práce s žáky se SVP ve Vaší profesi, připravenost vychovatelů, prostředí, pomůcek apod.
4. Když se podíváte na výchovu a vzdělávání žáků se SVP v rámci inkluze dnes, pociťujete nějakou změnu?
5. Řekla jste, že k vám asistentky dochází ze školy. Takže nemáte samostatného asistenta pedagoga pro družinu, jen sdíleného ze ZŠ?
6. Jste ve vzájemné interakci s třídním učitelem, asistentem, zákonným zástupcem a žákem? Na jaké úrovni je mezi vámi komunikace?
7. Máte stanoveny podmínky pro vzdělávání žáků se SVP nebo žáků nadaných?
8. Jsou nějaká specifika, zvláštnosti ve výchově a vzdělávání žáků se SVP ve ŠD, např. v přípravě na zájmové činnosti, formy a metody výuky, nastavení klimatu třídy..
9. Jak ovlivňuje přítomnost žáka se SVP skupinu, třídu, kolektiv..?
10. Spatřujete začlenění žáků se SVP do ŠD jako přínosné, pro ně samotné, pro spolužáky, kolektiv.. a nebo naopak pociťujete jisté pochybnosti? Prosím o Váš názor na inkluzivní vzdělávání.