Pedagogická fakulta
Faculty of Education
Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
University of South Bohemia in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

Diplomová práce

Žák se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídní škole

Vypracovala: Bc. Barbora Hromadová
Vedoucí práce: Mgr. Zuzana Štefánková, Ph.D.

České Budějovice 2023

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem autorem této kvalifikační práce a že jsem ji vypracovala pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu použitých zdrojů.

Datum 18. 4. 2023 Barbora Hromadová

Poděkování

Mé poděkování patří vedoucí této diplomové práce paní Mgr. Zuzaně Štefánkové, Ph.D. Děkuji jí za laskavý a odborný přístup, ochotu a cenné podněty, které mi poskytovala během vypracovávání této diplomové práce. Poděkovat bych chtěla také paním ředitelkám a panu řediteli za umožnění přístupu do jejich školy. A v neposlední řadě patří poděkování paním učitelkám, které mi poskytly rozhovor a nechaly mě nahlédnout do jejich výuky.

Abstrakt

Diplomová práce se zabývá problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídních školách. V teoretické části jsou nastíněny pojmy, které se s problematikou pojí, a to speciální vzdělávací potřeby, podpůrná opatření a jejich stupně, poradenský systém, charakteristika vybraných speciálních vzdělávacích potřeb a v závěru teoretické části je pozornost věnována malotřídním školám. Je zde uvedena základní charakteristika, historie malotřídních škol a jak je to s nimi v zahraničí a v neposlední řadě jsou zde představeny výhody a nevýhody malotřídních škol. Praktická část je věnována realizovanému kvalitativnímu výzkumu, jehož cílem bylo popsat, jaká jsou specifika přístupu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídních školách a jaké faktory hrají roli v podpoře těchto žáků. Pro výzkumné šetření byly vybrány dvě základní školy z Plzeňského kraje a jedna základní škola z Jihočeského kraje. Na těchto školách proběhlo pozorování výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně byl proveden polostrukturovaný rozhovor se třemi třídními učiteli. Sesbíraná data byla zanalyzována prostřednictvím tzv. otevřeného kódování. Z výzkumu vyplynulo, že malotřídní školy představují vhodné prostředí pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Klíčová slova: malotřídní školy, neplně organizované školy, žáci prvního stupně základních škol, speciální vzdělávací potřeby, inkluzivní vzdělávání

Abstract

The thesis deals with the issue of education of pupils with special educational needs in small class schools. In the theoretical part, the concepts related to the issue are outlined, namely special educational needs, support measures and their levels, counselling system, characteristics of selected special educational needs and in the conclusion of the theoretical part attention is paid to small class schools. The basic characteristics, the history of small class schools and how it is abroad and last but not least the advantages and disadvantages of small class schools are presented. The practical part is devoted to the qualitative research conducted to describe the specifics of the approach to pupils with special educational needs in small class schools and what factors play a role in supporting these pupils. Two primary schools from the Pilsen region and one primary school from the South Bohemia region were selected for the research investigation. Observations of teaching of pupils with special educational needs were carried out in these schools. Subsequently, a semi-structured interview was conducted with three class teachers. The collected data was analysed through open coding. The research revealed that small classroom schools represent a suitable environment for pupils with special educational needs.

Keywords: small class schools, under-organized schools, primary school pupils, special educational needs, inklusive education

OBSAH

Obsah 6

Úvod 8

Teoretická část 10

1 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 10

1.1 Vymezení pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“ 10

1.2 Podpůrná opatření 11

1.2.1 Podpůrná opatření 1. stupně 12

1.2.2 Podpůrná opatření 2. – 5. stupně 13

1.2.3 Pedagogická a speciálně pedagogická intervence 15

1.2.4 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření 15

1.3 Inkluzivní vzdělávání 18

1.3.1 Vymezení inkluze a inkluzivního vzdělávání 18

1.3.2 Výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání 20

1.4 Poradenský systém 22

1.4.1 Školská poradenská zařízení 22

1.4.2 Školní poradenská pracoviště 23

2 Vybraná zdravotní postižení 25

2.1 Specifické poruchy učení 25

2.1.1 Problematika SPU ve škole 27

2.2 Specifické vývojové poruchy chování 27

2.2.1 Problematika ADHD ve škole 28

2.3 Vývojová dysfázie 29

2.3.1 Problematika vývojové dysfázie ve škole 30

3 Vzdělávání v malotřídních školách 31

3.1 Charakteristika malotřídních škol 31

3.2 Historie malotřídních škol 31

3.3 Malotřídní školy v zahraničí 33

3.4 Přednosti a úskalí malotřídních škol 33

3.5 Pedagogičtí pracovníci v malotřídních školách 35

Praktická část 37
4 Metodologie výzkumného šetření 37
4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky 37
4.2 Realizace výzkumu 37
4.3 Etika výzkumu 38
4.4 Výzkumný soubor 38
4.5 Výzkumné metody 39
4.5.1 Pozorování 39
4.5.2 Rozhovor 40
4.5.3 Analýza dokumentů 40
4.6 Způsoby analýzy dat 41
5 Výsledky výzkumného šetření 45
5.1 Analýza rozhovorů a pozorování 45
5.1.1 Kategorie Zkušenosti učitele 45
5.1.2 Kategorie Pedagogický sbor 46
5.1.3 Kategorie Rodiče 49
5.1.4 Kategorie Poradenský systém 50
5.1.5 Kategorie Specifika dané školy 52
5.1.6 Kategorie Žáci se SVP 54
5.1.7 Kategorie Průběh vyučování 58
5.1.8 Kategorie Práce s třídním kolektivem 61
5.2 Odpovědi na výzkumné otázky 63
Diskuze 65
Limity výzkumného šetření 69
Závěr 70
Seznam použitých zdrojů 71
Seznam zkratek 76
Seznam příloh 77

ÚVOD

V současné době se v České republice nachází zhruba 1300 tzv. malotřídních škol (MŠMT, 2020). Přestože se jedná o početnou variantu základních škol, není jim v současné literatuře věnována dostatečná pozornost. Naopak tématům jako inkluzivní vzdělávání a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v literatuře věnováno podstatně více místa. Za pozornost by však mohlo stát spojení těchto dvou zmíněných témat, tedy jak se v prostředí malotřídních škol vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, protože se jedná o aktuální téma, se kterým se malotřídní školy potýkají.

Inkluzivní vzdělávání je stále tématem přináším s sebou stále nové situace, které je potřeba zkoumat, aby se inkluze mohla posouvala k lepšímu. Hájková a Strnadová (2010) přináší nástroje vedoucí k dobré aplikaci inkluzivního vzdělávání, mezi než řadí strategie vyžadující vlastní aktivitu, reflexi a sebereflexi žáků, stejně tak vrstevnickou podporu jako například kooperativní učení, které přispívají k pozitivnímu klimatu třídy/školy a vedou tak k dobré aplikaci inkluze ve vzdělávání. Právě zapojení vrstevnického učení nebo využívání různých vyučovacích strategií je charakteristické pro malotřídní školy (Emmerová, 2000; Trnková et al., 2010).

Učitelé by měli volit výukové strategie s ohledem na individuální možnosti žáků, aby dosáhli stanovených cílů výuky v podporujícím klimatu (Kratochvílová, 2013), jsou však postaveni před skutečnost třídy plné dvaceti až třiceti žáků. Právě vysoký počet žáků ve třídě považují učitelé jako nejčastější překážku pro společné (inkluzivní) vzdělávání (NPI ČR, 2022). Zdá se, že malotřídní školy tím, že jedním z jejich specifik je menší počet žáků než je v plně organizovaných školách, by tak měly nabízet žákům se speciálními vzdělávacími potřebami vhodné prostředí ke vzdělávání. Proto se tato diplomová práce zaměřuje na to, co může malotřídní vzdělávání nabídnout žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretickou část diplomové práce tvoří vymezení potřebných pojmů, které se s tématem pojí. V první kapitole a jejích podkapitolách je vymezen pojem speciální vzdělávací potřeby, kdo je může mít, co jsou podpůrná opatření a jaké stupně mají. V těchto (pod)kapitolách je dále vymezena inkluze a inkluzivní vzdělávání a také jaká je podoba poradenského systému v současnosti. Druhá kapitola se věnuje vybraných

zdravotním postižením – specifických poruchám učení, specifickým poruchám chování a vývojové dysfázii. Ve třetí kapitole jsou představeny malotřídní školy, jejich historie, současná specifika a také případné přednosti a úskalí malotřídních škol.

Praktická část diplomové práce byla věnována kvalitativnímu výzkumu, jehož cílem bylo objasnit specifika přístupu k žákům se SVP v malotřídních školách a jaké faktory hrají roli v podpoře těchto žáků. Ke sběru dat byly použity tyto výzkumné metody: polostrukturovaný rozhovor, zúčastněné pozorování a analýza dokumentů. Následně byla sesbíraná data analyzována metodou tzv. otevřeného kódování a vyhodnocena.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Podkapitoly níže se věnují obecnému vymezení terminologie související s problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde vysvětlen samotný pojem speciální vzdělávací potřeby a kdo je považován za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, co se rozumí pod pojmem podpůrná opatření a jaké jsou jejich stupně. Také jsou specifikována vybraná podpůrná opatření, jejichž vymezení je důležité pro pozdější praktickou část. Následuje podkapitola věnovaná charakteristice inkluzivního vzdělávání a poslední kapitola zabývající se poradenskými službami ve školách a školských zařízeních.

1.1 Vymezení pojmu „žák se speciálními vzdělávacími potřebami“

Pojem *speciální vzdělávací potřeby* (SVP) se v české legislativě objevuje v kontextu vymezení žáka se SVP, který je definován v zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů jako „žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností, k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*“*.

Průcha (2013, p. 242) definuje SVP jako „potřeby těch skupin populace, které si v důsledku určitého znevýhodnění omezujícího jejich standardní vzdělávání zasluhují, aby jim společnost pomáhala tím, že tato omezení odstraňuje vhodnými vzdělávacími prostředky“. Přestože je termín *speciální vzdělávací potřeby* takto legislativně ukotven, autoři *Katalogu podpůrných opatření* otevírají diskuzi o jeho (ne)vypovídající hodnotě. Podle autorů by bylo vhodnější využívat pojmy *podpůrná opatření* nebo *prostředky speciálněpedagogické podpory*, jelikož pojme SVP nevychází z faktické situace, ve které se daný žák nachází, ale podle nich z omezujícího „členění na žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním“ (Michalík et al., 2015, p. 28). Na nedostatky označení *žák se SVP* upozorňují také Zilcher a Svoboda (2019), ti upřednostňují termín *žák s potřebou podpůrných opatření.*

Dříve pojem SVP zahrnoval především potřeby jedinců se zdravotním postižením, např. se sluchovým, zrakovým nebo mentálním postižením. V dnešní době však zahrnuje širší skupinu a to jak jedince se zdravotním postižením, tak žáky ze sociokulturně

znevýhodněného prostředí (Průcha, 2013). Důvody, pro které může mít žák stanoveny SVP, uvádí Hečková (2017) následující:

- zdravotní stav žáka, např. z důvodu tělesného, sluchového, zrakového, mentálního nebo kombinovaného postižení; kvůli zdravotnímu oslabení nebo dlouhodobé nemoci,
- vady řeči (např. dyslalie, dysartrie, dysfázie aj.),
- specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie aj.), pozornosti (ADHD, ADD) a chování,
- odlišné socio-kulturních podmínek (nízký sociálně kulturní status, nařízená ústavní nebo ochranná výchova),
- odlišný mateřský jazyk,
- nadání nebo mimořádné nadání s přidruženou SVP (tzv. dvojí výjimečnost, tedy žák s nadáním/mimořádným nadáním a nejčastěji se SPU, poruchou pozornosti nebo s Aspergerovým syndromem.

1.2 Podpůrná opatření

Pro podporu žáků se SVP jsou při vzdělávání poskytována podpůrná opatření (PO). Rozumí se jimi „nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáka“ (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů). Smíšková (2022) zdůrazňuje, že se jedná především o praktické postupy, které pomáhají k překonání znevýhodnění a podporují rozvoj potenciálu ke vzdělávání.

Dle legislativy podpůrná opatření zahrnují:

- poradenskou pomoc školy a školského zařízení,
- úpravu organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče…,
- úpravu podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,

- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- úpravu očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- využití asistenta pedagoga,
- využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (Zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů).

Další legislativní rámec zastřešující podpůrná opatření představuje vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve které jsou uvedena zvláštní ustanovení ohledně některých podpůrných opatření, konkrétně se jedná o individuální vzdělávací plán, pedagogickou intervenci, asistenta pedagoga, poskytování PO žákovi s jiným komunikačním systémem než je mluvená forma jazyka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící a působení dalších osob poskytující podporu.

Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podle finanční, organizační nebo pedagogické náročnosti. Vyšší stupeň podpory zahrnuje také stupně nižší, a je tedy možné jejich kombinování podle potřeb žáka (Mrázková & Zapletalová, 2016).

1.2.1 Podpůrná opatření 1. stupně

PO 1. stupně jsou určena žákům s mírnými obtížemi v učení (např. při pomalém tempu práce, drobných obtížích v triviu nebo při drobných obtížích v soustředění), kdy lze pomocí menších úprav ve výuce nebo domácí přípravě dojít ke zlepšení. Tato PO slouží

k dlouhodobé podpoře mírných obtíží nebo krátkodobě v případě závažnějších obtíží po dobu max. 6 měsíců. Škola si tato PO hradí ze svého běžného rozpočtu (Slowík, 2022).

Podpůrná opatření 1. stupně jsou v kompetenci školy, která je poskytuje ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm. Předpokladem pro nastavení podpory je pozorování žáka při vyučování, analýza výkonů a výsledků činností, ústní nebo písemné ověřování znalostí a dovedností apod. poté, co si učitel všimne prvních obtíží ve vzdělávání nebo v chování žáka (Mrázková & Zapletalová, 2016). Cílem tohoto stupně podpůrných opatření „je aplikovat běžně dostupné metody a formy práce, které při správné aplikaci mohou působit jako prevence zhoršování školní úspěšnosti žáka“ (Michalík et al., 2015).

Podpůrná opatření 1. stupně se týkají zejména úprav v organizaci práce se žákem, ve změně metod výuky a způsobech hodnocení nebo případně se jedná o poskytování pomůcek, které nejsou pro školu finančně náročné, protože si je hradí z vlastního rozpočtu. Jedná se o využití různých forem výuky (skupinové a individuální projekty, kooperativní výuka), o upevnění a přizpůsobení pravidel a uspořádání vyučovací hodiny (struktura času, jasné pokyny, přiměřené střídání činností) nebo individualizaci výuky (přizpůsobení času na zvládnutí úkolu, využití jiné formy výkladu, posílení názorných a praktických metod výuky) apod. (Mrázková & Zapletalová, 2016). Tyto úpravy škola zanese do Plánu pedagogické podpory (PLPP), který vytváří. Měla by se stanovit taková podpora, kterou bude možné průběžně vyhodnocovat. Pokud škola shledá tato podpůrná opatření 1. stupně jako nedostačující, měla by zákonným zástupcům žáka doporučit návštěvu školského poradenského zařízení (Mrázková & Zapletalová, 2016).

1.2.2 Podpůrná opatření 2. – 5. stupně

Podpůrná opatření v 2. až v 5. stupni jsou realizována ve škole na základě doporučení školského poradenského zařízení, které vychází ze závěru provedeného vyšetření (Michalík et al., 2015).

Podpůrná opatření 2. stupně se využívají k úpravám organizace a metod výuky, v hodnocení u žáků, jejichž vzdělávání je ovlivněno ve větší míře „aktuálním zdravotním stavem, opožděným vývojem, odlišným kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami, dále u žáků nadaných nebo se specifickými poruchami učení a chování,

s mírnými projevy některých zdravotních postižení a dalšími specifiky“ vyžadující individuální přístup (Slowík, 2022, p. 107). Zatímco cílem PO 1. stupně je zařadit speciálně pedagogické metody a formy práce v takovém rozsahu, aby učitel byl schopen je realizovat bez výrazných dopadů na vzdělávání ostatních žáků ve třídě, u PO 2. stupně se již využívají speciální učebnice a pomůcky (kompenzační nebo učební), případně se zařazuje předmět speciálně pedagogické péče. Od 2. PO se může využívat ke vzdělávání žáků také Individuální vzdělávací plán (Michalík et al., 2015; Slowík, 2022).

Podpůrná opatření 3. stupně bývají určena žákům, jejichž obtíže mají významný dopad na vzdělávání a to jak jeho kvalitu, tak i průběh. Jedná se tedy o jedince se závažnými specifickými poruchami učení, z odlišných sociokulturních podmínek, s tělesným, zrakovým (slabozrakost) nebo sluchovým (nedoslýchavost) postižením, s poruchami autistického spektra, s lehkým mentálním postižením, s poruchami chování nebo se může jednat o žáky s mimořádným intelektovým nadáním. Mezi podpůrná opatření tohoto stupně se řadí další personální podpora ve třídě (např. asistent pedagoga) nebo prostředky alternativní a augmentativní komunikace. Také může dojít ke snížení očekávaných výstupů u žáků s mentálním postižením (Slowík, 2022). Michalík et. kol. (2015) uvádí jako nutnou odbornou speciálně pedagogickou intervenci. Té je věnována jedna samotná podkapitola.

Podpůrná opatření 4. stupně bývají nastavena u žáků se značnými poruchami chování, závažnými stupni zdravotního postižení a také u jedinců mimořádně nadaných. Charakter obtíží žáka vyžaduje podstatné úpravy v organizaci a průběhu vzdělávání, také v nápravě anebo v její formě. Dále dochází dle typů obtíží a potřeb žáka k úpravám metod či vzdělávacích výstupů. Žáci v tomto stupni podpory využívají k výuce speciální učebnice a didaktické pomůcky, finančně náročnější kompenzační pomůcky a případně upravení pracovního místa. Jedinci zařazeni v tomto stupni podpory jsou v běžné škole vzděláváni formou individuální integrace s podporou IVP. Co se týká speciálně pedagogické intervence, ta bývá častější než v předchozích stupních podpory (Michalík et al., 2015; Slowík, 2022).

Podpůrná opatření 5. stupně se volí u žáků s nejtěžšími stupni zdravotního postižení, zejména u kombinovaných vad, kde si to žádá vysokou míru podpory jak prostřednictvím uzpůsobení průběhu, tak obsahu a organizaci vzdělávání. Také zde bývá zapojena

podpora dalšího pedagogického pracovníka ve třídě, využívá se alternativní nebo augmentativní komunikace (Slowík, 2022). Dochází k výraznému modifikování a redukování učiva podle individuálních možností. Žáci, kteří jsou zařazeni v tomto stupni podpory a vyžaduje to jejich zdravotní stav, mohou být na doporučení lékaře vzdělávání doma. Jejich výuka je zajišťována pedagogy školy nebo pracovníky speciálně pedagogických center. U jedinců s hlubokým mentálním postižením je možnou formou vzdělávání podle § 32 školského zákona, které zprostředkovává odbor školství příslušného krajského úřadu (Michalík et al., 2015).

1.2.3 Pedagogická a speciálně pedagogická intervence

Pedagogická intervence je podpůrným opatřením 1. stupně a zajišťuje jej základní škola, školní družina (klub) nebo také střední škola. Smyslem pedagogické intervence je podpořit vzdělávání žáka se SVP ve školních předmětech, které jsou potřeba posílit. Dále slouží k vyrovnání nedostatečné domácí přípravy nebo k rozvíjení učebního stylu žáka (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných).

Speciálně pedagogická intervence je individuální nebo skupinová podpora, která se může zaměřovat na různé aktivity k podpoře žáka na základě diagnostiky provedené pedagogem, školním speciálním pedagogem, školním psychologem nebo na základě závěrů a doporučení školského poradenského zařízení. Tato intervence pomáhá předcházet nebo zmírňovat školní neúspěšnost, zmírňovat nežádoucí chování, zlepšovat dílčí deficity oslabených funkcí, např. rozvojem percepce, jemné motoriky, grafomotoriky apod.. Také pomáhá zlepšovat komunikační a sociální dovednosti žáka. V rámci disponibilní časové dotace lze intervenci zařadit do rozvrhu jako hodinu speciálně pedagogické péče. V 1. stupni PO se speciálně pedagogická intervence nevyužívá a ve 2. stupni podpory jen výjimečně. U dalších stupňů podpůrných opatření se zařazuje jedna až dvě hodiny týdně speciálně pedagogické podpory k rozvoji aktuálně potřebných dovedností (Michalík et al., 2015).

1.2.4 Asistent pedagoga jako podpůrné opatření

Jedním z podpůrných opatření pro žáky se SVP bývá asistent pedagoga (AP). Jedná se o pedagogického pracovníka, který „poskytuje podporu jinému pedagogickému

pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření“ (Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných). Lze ho doporučit žákům od 3. stupně podpůrných opatření (Čadilová & Žampachová, 2021).

AP musí splňovat kvalifikační předpoklady, které stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovních ve znění pozdějších předpisů. Kvalifikace na tuto pozici je různorodá, minimální je základní vzdělání společně s kvalifikačním kurzem pro AP a maximální je vysokoškolské vzdělání v pedagogických oborech (Němec et al., 2014). Důležité jsou pro tuto práci také osobnostní předpoklady, kterými by měl AP disponovat. Jedná se zejména o:

- kladný vztah k dětem,
- to, že by měl být bez předsudků především k žákům se SVP, k osobám s postižením nebo z určité sociální skupiny,
- dále o komunikativnost,
- spolehlivost,
- schopnost empatie,
- schopnost týmové i samostatné práce,
- adaptabilitu,
- trpělivost,
- schopnost naslouchání,
- ochotu učit se,
- porozumění pro potřeby žáka,
- schopnost pracovat pod tlakem (Groom & Rose, 2005; Kendíková, 2016; Němec et al., 2014).

AP provádí přímou pedagogickou činnost ve třídě, kde jsou vzděláváni žáci se SVP. Přímá pedagogická činnost představuje individuální podporu ve výuce, např. se může jednat o podporu při pořizování zápisků, vysvětlování zadání nebo procvičování učiva. Přímou pedagogickou činnost při vzdělávání a výchově provádí podle jasně stanovených pokynů

učitele (vychovatele). Dále podporuje žáka při dosahování vzdělávacích cílů během výuky nebo přípravě na ni a také při vytváření klíčových kompetencí (Čadilová & Žampachová, 2021). Rozsah přímé pedagogické činnosti činí 20 až 40 hodin týdně a poměr přímé a nepřímé pedagogické činnosti je v kompetenci ředitele školy (Němec et al., 2014).

Metodickou podporou pro AP je učitel a další podporu poskytují pracovníci školního poradenského pracoviště (výchovný poradce, školní speciální pedagog, školní psycholog) a pracovníci ve školských poradenských zařízeních (z PPP a SPC) (Kendíková, 2016).

1.3 Inkluzivní vzdělávání

Vymezení inkluze a inkluzivního vzdělávání je poměrně nesourodé. Některé definice jsou spíše popisem cílů inkluzivního vzdělávání, jiné jsou charakteristické obecným popisem, který vzbuzuje nejasnosti (Lazarová et al., 2015). Přesto jsou níže uvedeny alespoň některé pohledy na inkluzi a inkluzivního vzdělávání.

1.3.1 Vymezení inkluze a inkluzivního vzdělávání

Inkluzi popisuje Kroupová (2016, p. 28) jako „proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců." Právě respektování individuální potřeb dítěte je znakem inkluzivního vzdělávání, které mění celkový pohled na selhávání dítě ve vzdělávacím systému. Podle Průchy (2013) je při školním selhávání dítěte spíše překážka na straně vzdělávacího systému dostatečně nerespektujícího individuální potřeby žáků. Participace na učení všech dětí bez rozdílů a vzdělávání bez diskriminačních postojů by mělo rozvíjet kulturu školy, která přispívá k sociální koherenci nejen v prostředí školy, ale i ve společnosti (Hájková, 2010; Průcha, 2013). Někteří autoři tak popisují inkluzi společně s inkluzivním vzděláváním jako prevenci před exkluzí (Lazarová, 2015).

Někteří autoři definují inkluzi jako určitý proces, jiní jako prostředek k dosažení jistých ideálů ve společnosti. Kratochvílová et al. (2015, p. 37) definují inkluzivní vzdělávání jako dlouhodobý „proces, nikoliv stav, ve kterém se běžné základní školy snaží o inkluzi, tzn. o efektivní začlenění všech dětí do svého výchovně-vzdělávacího procesu". Lazarová et al. (2015, p. 13) vnímají inkluzivní vzdělávání jako „prostředek k zajištění cílů", kterými mohou být např. zajištění rovných a spravedlivých příležitostí ke vzdělávání, naplnění individuálních potřeb, rozvoj lidských zdrojů nebo participace v komunitě. Inkluzivní vzdělávání probíhá ve školách hlavního vzdělávacího proudu, kde se vzdělávají žáci se SVP společně s ostatními intaktními žáky. Principem inkluzivního vzdělávání je individualizovaná výuka na základě respektování individuálních potřeb žáků a zapojení žáků se SVP do prostředí školy, která poskytuje podpůrný systém, ať už formou změn a úpravy obsahu nebo přístupu pedagogů, který by měl být jednotný (Kolář, 2012).

Výše bylo zmíněno, že inkluzi lze chápat také jako změnu pohledu na přístup ke vzdělávání. Lze na ni nahlížet za pomoci psycho-medicínského modelu a psycho-sociálního modelu. Psycho-medicínský model, označován také jako speciálně pedagogický model, cílí na žáky se SVP a péči o ně. Tento model je kritizován za zaměření se pouze na užší skupinu, což podporuje školská legislativa, která upravuje podpůrná opatření a jejich financování vázané na žáky se SVP. Naopak inkluzivní vzdělávání chápe psycho-sociální (socio-politický) model šířeji. Je zde snaha o celkovou změnu hodnot, prostředí a to nejen ve škole jako komunitě, ale i ve společnosti (Lazarová et al., 2015).

Zilcher se Svobodou (2019) popisují inkluzivní vzdělávání ze tří pohledů – didaktického pohledu, z pohledu školní kultury a školní didaktiky. Z didaktického pohledu představuje inkluzivní vzdělávání „vrchol individualizace ve vzdělávání, z pohledu školní kultury je to vize plně komunitní školy a z pohledu školní politiky nastavení takového prostředí, které respektuje jakékoliv zvláštnosti a podporuje rovnost všech, a to ve veškerých možných situacích“ (Zilcher & Svoboda, 2019, p. 34).

Specifika inkluze a především inkluzivního vzdělávání v českých zdrojích se shodují a doplňují se zahraničními zdroji. Inkluze ve vzdělávání zahrnuje následující aspekty:

- uvádění inkluzivních hodnot do praxe,
- podpora začlenění a pocit sounáležitosti ve skupině,
- zvýšení účasti dětí a dospělých na vzdělávacích a vyučovacích aktivitách, vztazích a komunitách v dané škole,
- snížení exkluze, diskriminace a překážek ve vzdělávání,
- změna školní politiky a kultury ve prospěch všech, kteří se vzdělávání účastní,
- propojení vzdělávání s lokální a globální realitou,
- nahlížení na rozdíly mezi dětmi a mezi dospělými jako na zdroje učení,
- uvědomění si práva dětí na vzdělání v místě bydliště,
- zlepšení škol pro žáky, zaměstnance, ale i rodiče,
- důraz na rozvoj školní komunity a hodnot a také na úspěchy,
- podporování vztahů mezi školou a okolními komunitami ve spádové oblasti,

- chápání inkluze ve vzdělávání jako jeden z aspektů inkluze ve společnosti (Booth & Ainscow, 2016).

1.3.2 Výhody a nevýhody inkluzivního vzdělávání

Obecnou výhodou dobře nastaveného inkluzivního vzdělávání je vytváření rovných příležitostí nejen ve vzdělávání, ale také celkově v komunitě školy. Jako konkrétní výhody inkluzivního vzdělávání bývají uváděny tyto důvody:

- možnost rodičů vybrat pro dítě školu, nejsou tak závislí na vzdálenosti vhodné školy pro žáka se SVP,
- propojení inkluzivních hodnot („rovnost, soudržnost, komunita, respektování jinakosti, udržitelnosti, sociální participace apod.“) s praxí (Zilcher & Svoboda, 2019, p. 29),
- žáci vzájemně spolupracují a zapojují se do vlastního procesu učení,
- podporuje se zapojení všech žáků ve vyučovacích hodinách,
- dochází k rozvoji porozumění odlišnostem (Kratochvílová et al., 2015).

Výhodou inkluze ve vzdělávání je podpora heterogenity třídního kolektivu, což předkládá problematiku sociální spravedlnosti, a tím tak žáky učí přirozené rozdílnosti v různých oblastech. Inkluzivní vzdělávání podporuje kompetence jak školních poradenských pracovišť (vzniká plně sestavený tým složený z výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa a školního speciálního pedagoga), tak školských poradenských zařízení, kdy se prohlubuje spolupráce se školou i konkrétním žákem (Adamus et al., 2016).

Někteří zastánci jsou pro absolutní inkluzi z důvodů vynaložených financí, které mohou mít na úroveň poskytovaného vzdělávání vliv. Argumentují tím, že pokud stát financuje dva školské systémy (běžný a speciální), nemůže to být dlouhodobě udržitelné, a tak by se zrušením speciálních škol mohly finanční prostředky přesunout na financování inkluzivního vzdělávání v běžných školách (Průcha, 2013).

Nevýhody inkluzivního vzdělávání mohou plynou z celkového negativního postoje k odlišnosti, kdy jako důvody pro odmítání odlišnosti Bendl (2003) uvádí následující

problém s vlastní identitou osoby, která odmítá odlišnost, snaha udržet integritu vlastní skupiny, stereotypní postoje, obavy z neznámého.

Hájková a Strnadová (2010) uvádějí, že nepříznivé pro inkluzi bývá:

- nedostatečné informování všech, kterých se to ve škole týká,
- neadekvátní postupy nebo příliš pomalé/rychlé změny k jejímu dosažení,
- nedostatečné zdroje k zabezpečení inkluze (např. asistenční služby, doprava žáka/žáků do školy apod.),
- nedostatečné zapojení personálu škol,
- nedostatečně partnerský přístup školy k rodině žáka/ žáků.

Ani ne tak nevýhodou jako spíš úskalím inkluzivního vzdělávání jsou vysoké požadavky na pedagogy, které se pojí s uplatňováním principů diferenciace a individualizace při výuce (Kratochvílová et al., 2015). S větší náročností na přípravu vzdělávání pro žáky se SVP souhlasí také Průcha (2013), který je současně pro větší posílení dosavadní odborné přípravy učitelů i asistentů pedagoga v běžné škole. Dalším argumentem proti inkluzivnímu vzdělávání může být snížená úroveň vzdělanosti všech žáků v případě požadování absolutní inkluze. Vyhrocením požadavku na zrušení speciálních škol pro nadbytečnost to může vést k situaci, kdy ze společného vzdělávání žáků intaktních, s lehkým mentálním postižením, s těžším mentálním a tělesným postižením, romských žáků, žáků s odlišným mateřským jazykem atd. nebude profitovat žádná ze zmíněných skupin, a tak výsledkem může být již zmíněná snížená úroveň vzdělanosti všech žáků (Průcha, 2013).

Ze studie zaměřené na inkluzivní vzdělávání vyplývá, že podle učitelů z běžných škol zvyšuje inkluzivní vzdělávání pracovní zátěž a je zdrojem velké psychické zátěže. Taktéž učitelé uváděli, že nevidí přínos ani pro ně samotné, ani pro integrovaného žáka a jeho spolužáky, přestože podle výsledků studie vyšla kvalita inkluzivního vzdělání jako velmi dobrá v mnoha směrech (kultura školy, inkluzivní politika školy, podmínky ke vzdělávání, průběh vzdělávání, systém inkluzivního hodnocení aj.) (Adamus et al., 2016).

1.4 Poradenský systém

Poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány dětem, žákům, jejich zákonným zástupcům, školám a školským zařízením. Následující podkapitoly popisují jednotlivé typy školských poradenských zařízení, jejich základní činnosti a jaké poradenské služby poskytuje škola.

1.4.1 Školská poradenská zařízení

Mezi školská poradenská zařízení (ŠPZ) patří pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a speciálně pedagogická centra (SPC). Některé publikace zařazují do výčtu také středisko výchovné péče (SVP), které se svojí činností přibližuje výše uvedeným zařízením, avšak současná legislativa jej do ŠPZ nezařazuje.

PPP poskytují bezplatnou ambulantní péči dětem a žákům od 3 let do ukončení středního, příp. vyššího odborného vzdělávání. Péče může být poskytována jak individuálně, tak skupinovou formou. Mezi standardní činnosti PPP patří:

- komplexní psychologická, speciálně pedagogická a sociální diagnostika zaměřená na vyšetření školní zralosti (zjišťuje se lateralita, posuzuje se možný odklad školní docházky) a vydání odborného posudku,
- posouzení vhodnosti integrace nebo zařazení dítěte do školy, třídy nebo skupiny s upravenými vzdělávacími programy pro žáky se zdravotním postižením,
- diagnostika a reedukace specifických vývojových poruch učení,
- posuzování a volba strategií pro vzdělávání žáků s poruchou vývoje osobnosti,
- posuzování a volba strategií pro vzdělávání žáků s poruchou chování (konflikty, kriminalita, toxikomanie, šikana, záškoláctví aj.),
- komplexní pedagogicko-psychologická diagnostika a poradenství v oblasti profesní orientace žáků,
- řešení komplexní problematiky školního neúspěchu,
- poskytování konzultací pedagogickým pracovníkům škol, příp. psychologům a speciálním pedagogům škol, pokud nemají tyto služby zajištěné jinak (Knotová, 2014; Michalík et al., 2015).

V SPC je taktéž poskytována bezplatná péče, která je zaměřena obvykle na klienty od 3 do 19 let. SPC poskytují jak ambulantní péči, tak péči terénní, tzn. navštěvují školy, kde je žák začleněn a vzděláván, příp. domácí prostředí žáka (Knotová, 2014). Mezi standardní činnosti SPC patří:

- depistáž klientů se zdravotním postižením (dle zaměření daného SPC) v oblasti dané zřizovatelem,
- psychologická, speciálně pedagogická a sociální diagnostika,
- poskytování poradenství, terapeutických a metodických činností pro klienty, jejich rodiče, příp. osoby odpovědné za jejich výchovu, a pro pedagogické pracovníky,
- zajišťování speciálně pedagogických stimulačních a vzdělávacích činností klientům,
- kariérní poradenství pro klienty se zdravotním postižením,
- pomoc při úpravě prostředí při začleňování žáka s postižením do mateřských, základních a středních škol (Knotová, 2014).

Standardní činnost speciální je specifikována podle typu postižení, na které se SPC specializuje, tedy na žáky se zrakovým postižením, se sluchovým postižením, s narušenou komunikační schopností, s tělesným postižením, s mentálním postižením s poruchami autistického spektra nebo s více vadami (Michalík et al., 2015).

1.4.2 Školní poradenská pracoviště

Za poskytování poradenských služeb ve škole zodpovídá ředitel školy (příp. ředitelem pověřený pracovník). Tyto poradenské služby jsou zajišťovány školním poradenským pracovištěm (ŠPP). V základní variantě je tvořen výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují s třídními učiteli, učiteli výchov a případně dalšími pedagogickými pracovníky školy ("Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních - znění od 1. 1. 2021", 2021).

ŠPP může být rozšířeno o školního speciálního pedagoga, školního psychologa nebo sociálního pedagoga (Kratochvílová et al., 2015) Sociální pedagog bývá na školách

součástí ŠPP zatím ojediněle, přestože je snaha o jeho legislativní zařazení mezi pedagogické pracovníky na školách (Zeman, 2022).

Stejně jako poradenské služby školských poradenských zařízení jsou poradenské služby ve škole poskytovány bezplatně. Mezi základní zaměření ŠPP patří primární prevence sociálně patologických jevů a prevence školní neúspěšnosti, kariérní poradenství, začlenění žáků se SVP nebo žáků nadaných a metodické vedení směřované k pedagogům nebo asistentům pedagoga na škole (Knotová, 2014). Dále se ŠPP zaměřuje na průběžnou a dlouhodobou podporu žáků s výukovými nebo výchovnými obtížemi (Kendíková, 2016).

2 VYBRANÁ ZDRAVOTNÍ POSTIŽENÍ

Pro potřeby diplomové práce jsou v následujících podkapitolách vymezeny vybrané druhy zdravotních postižení, které byly diagnostikovány u pozorovaných žáků v praktické části této práce.

Zdravotní postižení zahrnuje jak sluchové, zrakové, tělesné a mentální postižení, tak vady řeči, souběžné postižení více vadami nebo autismus. Zároveň sem spadají také vývojové poruchy učení a chování, což považují Michalík et. al. (2015) za problematické. Autoři k tomu uvádí, že „drtivá většina z těchto žáků má pouze takový stupeň znevýhodnění, kdy nelze hovořit o skutečném zdravotním postižením“ (Michalík et al., 2015, p. 29). Protože se jedná stále o legislativou ukotvený pojem, je v této práci používán.

2.1 Specifické poruchy učení

Specifické poruchy učení (SPU) lze najít v literatuře také pod názvy poruchy učení nebo vývojové poruchy učení (Janderková et al., 2016). Přestože je dyslexie jednou ze SPU, často je nepřesně využívaná jako zastřešující pojem nebo jinak řečeno jako synonymum pro celý soubor poruch učení (Pokorná, 2010). V zahraničí se používají anglické pojmy *learning disability* nebo *specific learning difficulties* pro celkové označení a německé pojmy *Legasthenie* pro dyslexii a *Kalkulasthenie* pro dyskalkulii (Zelinková, 2003).

Definování specifické poruchy učení se v průběhu času měnilo a lze sledovat postupný vývoj od prvního definování až po současnost. Nejprve se lze setkat s definicemi vymezující pouze dyslexii a to jako poruchu, která se projevuje neschopností osvojit si čtení v běžných vzdělávacích podmínkách daného jedince s průměrným intelektem. Postupně se přidávaly jednotlivé definice dalších poruch učení, až se došlo k pojmu zahrnující všechny zmiňované poruchy učení (Zelinková, 2003). Dle Matějčka (1995, p. 24) jsou poruchy učení „souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání“. Bartoňová (2019, p. 10) shrnuje SPU jako „neschopnost naučit se číst, psát a počítat

pomocí běžných výukových metod“ i za předpokladu, že jedinec má průměrnou inteligenci a přiměřené sociokulturní zázemí.

SPU zahrnují nejčastěji zmiňovanou dyslexii (poruchu čtenářských dovedností), dysgrafii (poruchu písemných dovedností), dysortografii (poruchu v aplikování gramatických pravidel a správném zapsání slov), dyskalkulii (poruchu matematických dovedností) a dyspraxii (poruchu pohybové obratnosti) (Krejčová et al., 2018). Uvedené druhy SPU se mohou vyskytovat u jedinců izolovaně, ale častější je vzájemné propojení, kdy se u jedinců může sdružit např. dyslexie s dysortografií a dysgrafií (Chlebodarová, 2017).

K osvojení trivia (čtení, psaní a počítání) jsou za potřebí určité dílčí funkce, které bývají u SPU v různé míře oslabené. Jedná se o tyto dílčí funkce:

- sluchové vnímání,
- zrakové vnímání,
- prostorová orientace,
- intermodalita (spojení obsahů z jedné smyslové oblasti s obsahy z jiné smyslové oblasti),
- serialita (posloupnost),
- vizuomotorická koordinace,
- jemná motorika,
- koncentrace pozornosti,
- paměť,
- myšlení,
- řeč,
- předmatematické a matematické představy,
- motorické funkce (Chlebodarová 2017; Sindelarová, 2007).

2.1.1 Problematika SPU ve škole

Pro žáky se SPU jsou obtíže ve čtení a psaní významným rizikovým faktorem školního selhávání. Mnozí zažívají, vzhledem k opakovaným školním nezdarům spojenými se zhoršenou kvalifikací, nadměrnou kritiku, nepochopení a (sebe)kritické porovnávání s druhým. Důležitou roli v jejich podpoře hraje adekvátní výchovné a pedagogické vedení (Krejčová, 2019).

Učitelé by měli nahlížet na žáky se SPU, co nejkomplexněji. Nesmí podléhat kategorizaci žáků do skupiny SVP a zapomínat, že i tito žáci mají silné stránky. Stigmatizovaní žáci se SPU se méně zaměřují na vytyčení a dosahování cílů. Proto se jeví jako důležité jak učitelé budou podporovat a rozvíjet u žáků se SPU schopnosti aktivně řešit problémy a „ukazovat žákovi, jak se má s požadavky úkolů potýkat, hovořit s ním o způsobech, jak může určité problémy řešit, … což pomůže i celkovému posílení učebních strategií“ (Krejčová, 2019, p. 121).

Co se týká praktických možností jak se žáky se SPU pracovat ve škole, vycházet by učitelé měli z individuálních potřeb daného žáka. Obecně se doporučuje hodnotit např. při diktátu jen to, co stihne žák napsat, v chybách rozlišovat specifické chyby od nespecifických. Žáci se SPU jsou obvykle při psaní i jeho kontrole pomalejší (Janderková et al., 2016). Je tedy vhodné navýšit čas na splnění úkolu. Na základě výzkumného šetření bylo zjištěno, že pokud měli žáci s SPU navýšen čas na práci o 25 %, dosáhli významně lepších výkonů. Proto pokud se žákům se SPU zajistí vhodné podmínky v podobě navýšení času, jsou schopni podat stejné nebo srovnatelné výkony jako intaktní žáci (Frombergerová & Martanová, 2022).

2.2 Specifické vývojové poruchy chování

Specifické poruchy chování jsou poruchy neurobiologického původu. Vyskytují se u nich deficity v percepci a kognitivním vnímání spolu s problémy v koncentraci pozornosti a „jsou spojeny s oslabením ve funkcích a schopnostech, které mají zodpovídat za řízení, regulaci a integraci chování, a to při inteligenci nejméně v mezích širší normy“ (Janderková et al., 2016).

V současné době se pro ně používá termín ADHD (attention deficit hyperactivity disorders) nebo hyperkinetická porucha, u níž Paclt (2007, p. 13) upozorňuje, že „vychází

z přísně symptomatického popisu poruchy“. S termínem hyperkinetické poruchy pracuje také MKN- 10 (Mezinárodní klasifikace nemocí 10. revize), podle níž jsou charakterizovány nedostatečnou vytrvalostí v činnostech, dezorganizovaností a nedostatečnou regulací aktivity. Dále je tato klasifikace rozděluje na poruchu aktivity a pozornosti a na hyperkinetickou poruchu chování (ÚZIS ČR, 2021). Pojem ADHD vychází z DSM 5 (Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, páté vydání) , který jej popisuje jako neurovývojovou poruchu s deficitem v pozornosti, s hyperaktivitou a impulzivitou (Raboch et al., 2015). Rozdíl mezi ADHD a hyperkinetickou poruchou je jak v diagnostických kritériích, tak v celkové diagnóze, kdy ADHD zachycuje mírnější poruchy bez příznaků poruch chování, zatímco hyperkinetická porucha zahrnuje příznaky závažnější. Kromě ADHD se vyskytuje také ADD (attention deficit disorder), což je označení pro hyperaktivní poruchu spojenou s úbytkem pozornosti (Paclt, 2007).

Příznaky této poruchy jsou zároveň diagnostickými kritérii. Jsou jimi nepozornost, hyperaktivita a impulzivita. Pro rozlišování různých variant této poruchy jsou tyto pojmy klíčové, jelikož na základě (ne)přítomnosti některé z nich se rozlišují jednotlivé varianty. Lze se setkat s rozdělením na:

- syndrom ADHD, který se projevuje poruchou pozornosti, hyperaktivitou a impulzivitou,
- syndrom ADD, u kterého převažuje porucha pozornosti v podobě nedostatků v selektivní pozornosti (zaměření se na určitý podnět nebo činnost) a v rozdělení pozornosti na jednotlivé podněty nebo po sobě jdoucí kroky,
- syndrom ADHD/ADD s převahou hyperaktivity a impulzivity.

Dalším rozdělením poruchy je na hyperaktivní typ a hypoaktivní typ (Janderková et al., 2016).

2.2.1 Problematika ADHD ve škole

Žáky s ADHD může školní úspěšnost zásadně ovlivnit v celoživotní úspěšnosti, protože selhání v oblasti vzdělávání má vliv na rozvoj dětské osobnosti a prožití dospívání (Vágnerová, 2001). Bohužel se však tito žáci se selháváním ve škole často setkávají. Tím, že se nedokáží soustředěně věnovat práci, často nedokončují úkoly a mají obtíže v dodržování sociálních norem, je učitelé často považují za nevychované (Paclt, 2007).

Adaptace na sociální okolí je obtížná. Žák s ADHD je neobratný v sociální interakci, proto může při hledání cesty k druhým přecházet do agrese nebo se naopak uzavírá do sebe. Někdy působí ve školním kolektivu jako třídní šašek, protože tak dosáhne pozornosti od druhých (Janderková et al., 2016). Riefová (2010) uvádí, že práce se žákem s ADHD je velice náročná a obtížná, přesto chování žáka s ADHD a jeho motivaci ke školním povinnostem lze ovlivnit systematickým a otevřeným přístupem s jasně vymezenými pravidly. Dále stejná autorka zmiňuje několik významných doporučeních pro práci se žáky s ADHD:

- jasně vymezit a sdělit požadavky na chování a práci,
- poskytnout dostatek času k vysvětlení (ne)žádoucího chování a provádět nácvik žádoucího chování,
- jasně strukturovat vyučovací hodiny,
- jednání učitele by mělo být důsledné a předvídatelné,
- důsledně dovádět práci do konce,
- poskytovat individuální pomoc.

2.3 Vývojová dysfázie

Pospíšilová (2018) definuje vývojovou dysfázii „jako komplexní, vrozenou poruchu osvojení řečových, jazykových a komunikačních dovedností“, jejíž vznik není dán celkově opožďujícím se vývojem, poruchou autistického spektra, sluchovým nebo pohybovým postižením, abnormalitou v řečovém ústrojí nebo deprivačními vlivy okolí. Celkově příčiny vzniku vývojové dysfázie nejsou zcela jasné, ale dle výzkumů je hlavním faktorem organický podklad (Pospíšilová, 2018). Ve výše uvedené definici bylo zmíněno, že se jedná o komplexní poruchu, jelikož zasahuje vývoj celé osobnosti a to nerovnoměrně (Klenková, 2006).

Podle symptomů lze vývojovou dysfázii rozlišovat na expresivní, receptivní a smíšenou. U jedince s převahou obtíží v expresivní složce řeči (ve vyjadřovacích schopnostech) se vyskytuje velmi nízká slovní zásoba a vytváření vlastních slov. Takový jedinec mluví v jednoduchých větách nebo jen jednoslovně, narušena je řeč také po gramatické stránce. Přestože řeč je často nesrozumitelná, jedincovo porozumění řeči není výrazně

narušeno. Pokud je narušeno porozumění řeči, jedná se o dysfázii s obtížemi v receptivní (percepční) složce řeči. Takovýto jedinec nerozumí významu slov a vět nebo několikanásobným pokynům, a tak se může zdát, že se jedná o jedince se sluchovým postižením nebo s poruchou autistického spektra, za což bývá vývojová dysfázie často zaměňována. V případě, že je jedná o smíšenou dysfázie jsou narušeny jak vyjadřovací schopnosti, tak porozumění řeči (Pospíšilová, 2018).

2.3.1 Problematika vývojové dysfázie ve škole

Projevy vývojové dysfázie ovlivňují proces učení, přestože se ve školním věku mění podoba poruchy a žák je ve většině případů schopen se domluvit mluvenou řečí. Přesto se žák vyjadřuje v kratších větách, má obtíže uvědomit si hláskovou strukturu slov, má obtíže při osvojování si gramatických pravidel a při vybavování si tvarů a názvů písmen. Při psaní mohou písmena zaměňovat, vynechávat apod. Pro žáky s vývojovou dysfázií může být problematické, pokud ve třídě mluví více lidí najednou, je tam zvýšený hluk nebo učitel hovoří rychle, nastávají tak problémy v porozumění probíraného učiva (Doležalová & Chotěborová, 2021). Jak uvádí Grist et al. (2021, p. 30) „projevy vývojové dysfázie mají zásadní vliv na školní vzdělávání napříč předměty, dítě v vývojovou dysfázií je tak oproti svým intaktním vrstevníkům značně znevýhodněno a jeho řečové a jazykové obtíže mají vliv na jeho další vzdělávání a pracovní zařazení“.

Žáci vývojovou dysfázií mohou být vzdělávání v běžné základní škole, kterou mají v místě bydliště a ve které tak většinou znají nějaké kamarády. Obojí zmíněné je uváděno jako výhoda pro zařazení žáka se vývojovou dysfázií do školy hlavního vzdělávacího proudu. Další výhodou je to, že žáci bez řečových obtíží mohou žáka s vývojovou dysfázií motivovat k zlepšování výkonů. Jako nevýhody se uvádí velký počet (většinou 25 – 30) žáků ve třídě, učitelova neznalost problematiky vývojové dysfázie, možný výskyt posmívání se a vyčleňování se od spolužáků nebo to, že žák s vývojovou dysfázií nestačí tempu svých vrstevníků při osvojování si čtení, psaní, počítání (Doležalová & Chotěborová, 2021).

3 VZDĚLÁVÁNÍ V MALOTŘÍDNÍCH ŠKOLÁCH

V následujících podkapitolách je vysvětlen pojem malotřídní škola a další související pojmy, které je potřeba objasnit. Zasazen je zde legislativní rámec tohoto typu základních škol a je zmíněno také ohlédnutí za historií malotřídních škol. V neposlední řadě zde nechybí také uvedení malotřídních škol v kontextu zahraničního primárního vzdělávání. Závěrečná podkapitola je věnována přednostem a úskalím malotřídních škol.

3.1 Charakteristika malotřídních škol

Pojem malotřídní škola nemá v legislativě explicitní ukotvení. Školský zákon pouze uvádí, že pokud „nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky“ (§ 46 odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb. školský zákon - znění od 01.02.2022). Tento pojem však zahrnuje jak školy malotřídní tak tzv. neúplné školy. Jedná se o takové školy, které nemají spojené ročníky, na rozdíl od malotřídních škol. Malotřídní škola je tedy taková škola, kde jsou alespoň v jedné třídě vzděláváni žáci více než jednoho ročníku. V České republice může být takto organizován pouze 1. - 5. ročník (Trnková et al., 2010).

Malotřídní školy se nachází převážně v obcích, které mají do 1500 obyvatel. Často se tak označují za venkovské školy, i přesto lze malotřídní školy nalézt ve větších obcích, byť se jedná o malé procento v řádu jednotek (Trnková et al., 2010). I zahraniční zdroje často popisují malotřídní školy jako venkovské a označují je jako *small rural school* (Kalaoja & Pietarinen, 2009).

Pro malotřídní školy je charakteristický nižší počet žáků, což je průměrně 29,5 žáků na jednu školu. Od počtu žáků se také odvíjí počet tříd, které malotřídní škola má. Jak již bylo zmíněno, malotřídní školy jsou definované jako neúplné (neplně organizované) školy. V závislosti na velikosti školy a počtu žáků jsou malotřídní školy rozděleny na jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní nebo čtyřtřídní. V České republice jsou nejčastějším typem dvoutřídní školy a nejméně časté jsou školy čtyřtřídní (Provázková Stolinská, 2018; Trnková, 2010).

3.2 Historie malotřídních škol

Po zavedení povinné školní docházky byly všechny školy malotřídního typu, avšak tyto školy nebyly typické malým kolektivem, jako je tomu v malotřídních školách dnes, ale

naopak se ve třídách vzdělávalo velké množství žáků – až 80 na jednoho učitele. Nejčastější byly dvoutřídní školy, které však v případě osmiletých škol měly v jedné třídě tři až pět ročníků (Trnková et al., 2010).

S tzv. Malým školským zákonem z roku 1922 se začal snižovat nejvyšší možný počet žáků v jednotřídkách. V období 1927/28-1931/32 nejprve na 65 žáků a poté na 50 žáků ve školním roce 1932/33. Tou dobou v zahraničí, např. v Dánsku byly počty žáků ve třídách snížené na 35 žáků v městských školách a na 37 na vesnicích (Trnková et al., 2010). Provázková Stolinská (2018) uvádí, že postupem času klesal také celkový počet malotřídních škol. V období kolem 1. světové války bylo 80 % všech škol právě malotřídních a ve 2. polovině 20. století se uvádí 75 %. V této době byly pro malotřídní školy vydávány učební osnovy, ve kterých byla určována skladba ročníků do oddělení a také zde byl určován vyučovací obsah. Jelikož se většina tehdejších malotřídních škol nacházela na venkově, byly tito žáci znevýhodněni vůči žákům z měšťanských škol (Trnková et al., 2010).

Po druhé světové válce byly zrušeny osmileté obecné školy a počet žáků byl snížen na 40 žáků, a pokud v jednotřídní škole byl dlouhodobě počet žáků pod 20, měla být v takovém případě zrušena. Také došlo k sjednocení kurikula, a tak bylo malotřídní vzdělávání postaveno na stejnou úroveň jako v plně organizovaných školách (Trnková et al., 2010).

Na počátku 70. let se malotřídní školy začaly výrazně rušit a to nejen u nás, ale také v západních zemích. Jako důvod pro snižování malotřídních škol je uváděna tehdejší snaha zajistit rovnocenné podmínky pro venkovské žáky, jelikož podle tehdejších názorů nebylo vzdělávání na malotřídních školách tak efektivní a nebyly zajištěné rovnocenné materiální podmínky jako v plně organizovaných školách (Trnková et al., 2010).

V období krátce po roce 1989 bylo ze všech základních škol 30 % malotřídního typu, jak uvádí Provázková Stolinská (2018). Přesto Trnková (2010) uvádí, že v této době se obnovilo mnoho malotřídních škol, jelikož se mohly zřizovatelem škol stávat také obce.

3.3 Malotřídní školy v zahraničí

V zahraniční literatuře se lze setkat s termíny, které jsou ekvivalentem českých malotřídních škol. V anglických zdrojích se využívá pojem *small class school*, *small school with composite* classes nebo *multileveled school,* v německy psané literatuře se uvádí pojem *Kleine Grundschule* nebo *Kleinschule mit Klassen mit mehreren Schulstufen* (Trnková et al., 2010).

Na Slovensku je situace ohledně malotřídních škol obdobná jako v České republice. Základní školy jsou zde členěné také na školy plně organizované a na neplně organizované. Škola, které nemá všechny ročníky, je označována jako ménětřídní (*menejtriedna*) škola , ale stále se lze setkat s neformálním označením malotřídka (*málotriedka*). Na rozdíl od České republiky jsou na Slovensku malotřídní školy záležitostí pro 1. až 4. ročník, který tvoří 1. stupeň základní školy. Častěji se lze se školami, které jsou neplně organizované, setkat ve východní části Slovenska (Bernát, 2014).

V Polsku je malotřídní škola (*mała szkoła*) taková škola, kde počet žáků ve třídě nepřesahuje 12 žáků. Stejně jako v České republice jsou malotřídní školy převážně na venkově, kde se potýkají s těžšími podmínkami než školy městské. Mezi těžké podmínky ovlivňující malotřídní školy na polském venkově patří snižující se počet obyvatel, respektive dětí, které by mohly být žáky malotřídních škol. Na to navazují zvyšující se jednotkové náklady na vzdělání žáka, v případě kdy je počet žáků v malotřídní škole výrazně nižší než v městských školách, což představuje další těžkou podmínku (Piwowarski, 2022).

3.4 Přednosti a úskalí malotřídních škol

V následující podkapitole jsou představeny přednosti a úskalí, která s sebou přináší malotřídní školy. Některé přednosti mohou být v praxi vnímány jako nevýhodné a stejně tak tomu může být naopak u zmíněných úskalí. Níže jsou však specifika „zařazena“ tak, jak je popisují autoři v dostupné literatuře.

Předností malotřídních škol je nižším počet žáků ve třídách než je tomu v plně organizovaných školách. Díky tomu může být ze strany učitelů větší individuální přístup k žákům, žáci se mohou daleko častěji slovně vyjádřit a dochází k užšímu navazování vztahů (Bernát, 2014; Emmerová, 2000). Provázková Stolinská (2018) uvádí v souvislosti

s budováním užších vztahů mezi žáky to, že díky tomu tak vzniká menší prostor pro zrod šikany. K užšímu navazování vztahů dochází nejen mezi učiteli a žáky nebo žáky navzájem, ale také mezi školou a rodinou. Tyto veškeré vztahy ve škole mohou navozovat rodinnou atmosféru (Provázková Stolinská, 2018). K tomu všemu navíc dochází k celkové provázanosti s životem v obci (Bernát, 2014). Výhodné bývá v malotřídních školách také přehledné prostředí školy, která se nachází v menší budově, a společně s tím, že žáci znají všechny učitele a další personál školy, se mohou lépe adaptovat na školní docházku (Emmerová, 2000).

Malotřídní školy se také vyznačují spojenými ročníky, které pro žáky mohou být výhodou při budování spolupráce, ale také pokud žáci z vyšších ročníků potřebují zopakovat učivo z předchozích ročníků. Výhodnou možnost mohou spojené ročníky představovat také pro nadané žáky z nižších ročníků, kteří se tak mohou spojit se žáky ze staršího ročníku (Bernát, 2014). Výhodou malotřídní školy byla již zmíněna spolupráce, která se může snadněji rozvíjet společně s komunikací a týmovostí při využívání kooperativního vyučování nebo skupinových projektů (Emmerová, 2000). V malotřídních školách je kladen větší důraz na samostatnost při plnění zadaných úloh, což bývá výhodné při přechodu na 2. stupeň do plně organizovaných škol (Provázková Stolinská, 2018).

Úskalím malotřídních škol jsou vysoké nároky na učitele. Tím, že učitelé mají ve třídě žáky z více ročníků, je to pro ně náročnější jak na přípravu, tak samotnou realizaci pedagogické práce (Trnková et al., 2009). V této souvislosti Průcha (2012) upozorňuje na nepřipravenost studentů učitelství na tuto zkušenost, jelikož je jejich příprava zaměřená na běžné plně organizované školy. Učitelé na malotřídních školách tak bývají ohroženi přetížením nebo je u nich riziko izolace. Další nevýhodou z hlediska učitelů je, že mají méně příležitostí pro vrstevnické srovnávání. . V malotřídních školách je však kladen větší důraz na samostatnost při plnění zadaných úloh a také se předpokládá „vyšší úroveň tichého čtení“, což může být pro některé žáky náročné (Bernát, 2014). Pro žáky, kteří potřebují klid při samostatné práci, může být vzdělávání v malotřídní škole nevýhodné z důvodu častého střídání metod. Z hlediska ekonomické nevýhodnosti je uváděno, že provozování malotřídních škol vyžaduje náklady jako plně organizovaná škola (Bernát, 2014; Provázková Stolinská, 2018). Průcha (2012) uvádí, že náklady

na žáka v malotřídní škole jsou dokonce vyšší než v plně organizované škole, což také často bývá zmiňováno jako argument pro rušení malotřídních škol.

3.5 Pedagogičtí pracovníci v malotřídních školách

Pedagogický sbor malotřídních škol se skládá průměrně ze tří až čtyř pedagogických pracovníků (Trnková et al., 2010). Výhoda takto málo početného kolektivu může být v navazování otevřenějších a těsnějších vztahů, které bývají i tzv. mimo zdi školy (Tołwińska-Królikowska, 2015). Na riziko méně formální komunikace mezi pedagogy malého pedagogického sboru upozorňuje Trnková (2009) s tím, že v tomto spatřuje riziko, se kterým by mělo vedení školy počítat a kontrolovat jej. Soutworth (2004) však spatřuje v uvolněném klimatu malého kolektivu především větší prostor pro spolupráci, která společně s příznivou náladou a přívětivostí mezi kolegy utváří dobrou skupinovou dynamiku. Učitelé malotřídních škol popisují zásadní roli komunikace ve vzniku fungující spolupráce. Díky plynulé komunikaci a především možnosti řešit nastalé situace v prostředí malotřídní školy ihned po jejich vzniku, vnímají učitelé jako klíčový předpoklad a právě toto považuji za výhodu práce v malotřídní škole (Trnková et al., 2009).

Role a práce pedagogických pracovníků nebývá tak striktně vymezena jako v plně organizovaných školách, proto je časté, že učitel bývá často jako vychovatel ve školní družině (Trnková et al., 2009). Učitelé v malotřídních školách musí splňovat stejná kritéria vzdělávání jako učitelé v běžných plně organizovaných školách. Přesto se ukazuje, že učitelé v malotřídních školách nemají dostatečnou potřebnou kvalifikaci pro výkon tohoto povolání dle legislativy. Učitelé mají buď jinou pedagogickou kvalifikaci, případně studují, aby si doplnili potřebnou kvalifikaci, ale četné jsou také případy, kdy někteří učitelé kvalifikaci nemají a ani nestudují, aby ji získali. Důvody nedostatečné kvalifikace jsou různé. Způsobeno to může být finanční a časovou náročností studia v dospělém věku nebo může nastat organizační problém, kdy je potřeba vykrýt chybějící učitele, což může být problém. Pro učitele, který by se potřeboval vzdělávat a to nejen pro doplnění potřebné kvalifikace, ale např. i v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, tak práce v malotřídní škole může představovat překážku, jelikož za sebe nemá náhradu na vyučování (Trnková et al., 2009).

Někteří autoři spojují učitele malotřídních škol s rizikem společenské a profesní izolace (Pietarinen & Meriläinen, 2008). Toto trvzení však vyvrací Trnková (2009) s tím, že se učitelé malotřídních škol častěji spojují s dalšími malotřídními učiteli, vyměňují si zkušenosti a inspirují se navzájem, čemuž v dnešní době dopomáhají moderní technologie. V malotřídních školách se však lze setkat s nechutí ke změnám, kterou projevují učitelé s delší profesní praxí (více než 19 let) více než je tomu u mladších kolegů (Pietarinen & Meriläinen, 2008).

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

4.1 Cíle výzkumu a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo objasnit specifika přístupu k žákům se SVP v malotřídních školách a jaké faktory hrají roli v podpoře těchto žáků při vzdělávání.

Hlavní výzkumná otázka byla – Jak působí specifika malotřídních škol na průběh vzdělávání žáků se SVP?

Jako **specifické výzkumné otázky** (VO) byly stanoveny následující:

VO 1: Jak budují pozitivní třídní klima ve vybraných malotřídních školách?

VO 2: Jak konkrétně jsou naplňovány vzdělávací potřeby žáků se SVP?

VO 3: Jak ovlivňují specifika malotřídních škol výuku žáků se SVP?

VO 4: Jak přistupují učitelé v malotřídních školách k výuce žáků se SVP?

4.2 Realizace výzkumu

Školy, ve kterých by probíhalo výzkumné šetření, byly hledány podle doporučení vedoucí práce, výzkumníkových známých a také na základě povědomí výzkumníka o malotřídních školách v okolí jeho bydliště.

Před oslovením konkrétních malotřídních škol byla provedena analýza dostupných dokumentů na webových stránkách jednotlivých škol, aby se ověřila jejich vhodnost, Jednalo zkoumání školních vzdělávacích plánů nebo výročních zpráv z předchozích školních roků.

Následně bylo o spolupráci e-mailem požádáno deset základních škol z Plzeňského a Jihočeského kraje, které splňovaly specifika malotřídních škol. Na e-mail obratem odpověděla jedna škola kladně a druhá s omluvou, že spolupráce nebude možná, protože v aktuálním školním roce žádného žáka se SVP nevzdělávají. Po měsíčním čekání na odpovědi, kdy žádná další nepřišla, byly školy telefonicky osloveny ke spolupráci. Ochotni spolupracovat byly tři školy, jedna si svoji účast na výzkumném šetření rozmyslela, proto bylo potřeba v průběhu rozjetého výzkumného šetření oslovit jinou

školu. Naštěstí se podařilo nalézt školu ochotnou podílet se na výzkumném šetření k této diplomové práci.

Další fází výzkumu bylo samotné provedení zúčastněného pozorování, které bylo uskutečněno po předchozí domluvě vhodného termínu pro obě strany. Následně po něm byly se třídními učiteli uskutečněny polostrukturované rozhovory, ze kterých byl se souhlasem respondentek pořízen audiozáznam. Rozhovory probíhaly v prostředí školy, jeden byl však vlivem okolností veden online s využitím webkamery. Poslední fází výzkumného šetření bylo samotné zpracování a analyzování získaných dat.

4.3 Etika výzkumu

Pro zachování anonymity nejsou uváděny přesné názvy zkoumaných základních škol. Všem účastníkům výzkumného šetření bylo změněno jméno. Respondentům bylo vysvětleno, jak bude zacházeno s jejich osobními údaji. Souhlas s účastí a s pořízením audio nahrávky rozhovoru bylo nahráno, a dostatečně uchováno v souladu se zachováním anonymity.

4.4 Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří tři malotřídních školy z Plzeňského a Jihočeského kraje a z nich celkem tři třídní učitelé žáků se SVP. Celkem bylo pozorováno deset žáků se SVP.

Pro výzkumné šetření bylo ke spolupráci osloveno e-mailem několik nejmenovaných základních škol, jejichž výběr proběhl metodou záměrného výběru na základě splňujících specifik pro malotřídní školy a také výzkumníkovi dostupnosti. Do výsledného výzkumného souboru se dostaly tři základní malotřídní školy, dvě z Plzeňského kraje a jedna z Jihočeského kraje. Z těchto škol byli osloveni třídní učitelé žáků se SVP.

Škola A

Škola A je v Plzeňském kraji. Tato dvoutřídní škola má spojený 1. a 2. ročník a poté má sloučený 3., 4. a 5. ročník. V současném školním roce se v této škole vzdělávají čtyři žáci s přiznanými speciálními vzdělávacími potřebami ve 2. a 3. stupni podpůrných opatření. Jedná se o žáka s mírnou poruchou učení, žáka s mírnou poruchou chování, žáka s mírnou poruchou učení a chování a žáka se středně těžkou poruchou chování a sociálním znevýhodněním převážně z dopadu jiných životních podmínek.

V této škole byl uskutečněn rozhovor s třídní učitelkou 3., 4. a 5. ročníku. Pro potřebu tohoto výzkumného šetření bylo její jméno změněno, místo respondent č. 1 bude uváděno jméno Andrea. V rámci zúčastněného pozorování byla pozornost zaměřena zejména na tři žáky se SVP ze 3. ročníku.

Škola B

Tato škola se nachází v Jihočeském kraji. Je to škola dvoutřídní. V jedné třídě je spojený 1., 2. a 4. ročník a ve druhé třídě se nachází 3. a 5. ročník. V této škole je vzděláván žák s mírným zrakovým postižením, žák se závažnou vadou řeči a dlouhodobými SVP vyplývajícími ze zdravotního stavu či jiných okolností, žák se středně těžkou poruchou učení a mírným zrakovým postižením a žák se závažnou poruchou chování.

Z této školy byl proveden rozhovor s třídní učitelkou 3. a 5. ročníku. Místo respondent č. 2 bylo pravé jméno změněno na Blanka. Zúčastněné pozorování probíhalo ve třídě, kde je 3. a 5. ročník a jsou zde vzdělávání všichni výše zmínění žáci se SVP z této školy.

Škola C

Školou C je malotřídní škola v Plzeňském kraji. Tato škola je trojtřídní. Jednu třídu tvoří 1. a 2. ročník, další 3. a 4. ročník, 5. ročník je zřízen samostatně.

Třídní učitelkou 5. ročníku je oslovená respondentka č. 3, jejíž jméno v této práci bude Dana. V rámci zúčastněného pozorování byli sledováni zejména na tři žáci se SVP z 5. ročníku. Jednalo se o dva žáky s mírnou poruchou učení a o žáka s mírnou poruchou chování a učení.

4.5 Výzkumné metody

Výzkumné šetření bylo provedeno prostřednictvím kvalitativního výzkumu. Ke sběru dat pro tuto diplomovou práci byly zvoleny následující metody: pozorování, rozhovor a analýza dokumentů.

4.5.1 Pozorování

Součástí realizace výzkumu bylo provedeno zúčastněné pozorování, které je vhodné pro studium školní třídy. Jedná se o „dlouhodobé, systematické a reflexivní sledování probíhajících aktivit přímo ve zkoumaném terénu“ (Švaříček & Šeďová, 2014, p. 143).

Témata pozorování byla předem stanovena následující: interakce žáka se SVP a učitele, interakce žáka se SVP se spolužáky při skupinové práci, interakce žáka se SVP s AP, využívaná podpůrná opatření, samostatná práce žáka se SVP. Zúčastněné pozorování probíhalo v prostředí školní třídy, během běžných vyučovacích hodin. K zaznamenávání pozorovaných jevů byl využit záznamový arch (Příloha č. 3).

4.5.2 Rozhovor

Jako další pro získání informací o studovaném jevu byl zvolen rozhovor, konkrétně polostrukturovaný rozhovor. Ten se vyznačuje tím, že dotazovaným nejsou předem předkládány určené formulace odpovědí jako je tomu u strukturovaného rozhovoru, a tak při volnějším dotazování může respondent hovořit o svých subjektivních pohledech a názorech nebo si tazatel může snadněji ověřit porozumění (Hendl, 2008).

Dotazovanými byli v tomto výzkumném šetření učitelé malotřídních škol, kteří ve své třídě vzdělávají žáky se SVP. Rozhovory probíhaly v prostředí školy, jeden byl však vlivem okolností veden online s využitím webkamery. Ve všech případech bylo snahou vytvořit příjemnou atmosféru, aby respondenti mohli otevřeně odpovídat na otázky, případně se rozpovídat o tématu šířeji.

Otázky se zaměřovaly na práci s klimatem třídy, využívaná podpůrná opatření, jejich vnímání specifik malotřídních škol a také na jejich přípravu ke vzdělávání žáků se SVP.

4.5.3 Analýza dokumentů

K doplnění dat, která se získala pozorováním a rozhovorem, byla provedena analýza dokumentů. Jak uvádí Hendl (2008, p. 133) zkoumání dokumentů se právě „hodí pro doplnění nebo verifikaci platnosti poznatků získaných jinou cestou“.

Pro výběr škol k výzkumnému šetření byly potřeba na jejich webových stránkách analyzovat dostupné dokumenty pro ověření, zda jsou malotřídní školou, a proto vhodné k oslovení ke spolupráci.

Při navštívení konkrétních škol byly analyzovány dokumenty jako doporučení školského poradenského zařízení z pedagogicko-psychologických poraden nebo speciálně pedagogických center, případně pokud byl vypracován individuální vzdělávací plán, došlo i k jeho prozkoumání. Škola C tyto údaje neposkytla, pouze umožnila nahlédnutí

do soupisu identifikátorů znevýhodnění. Tyto údaje společně i z ostatních škol jsou zmíněny v popisu výzkumného souboru.

4.6 Způsoby analýzy dat

Analýza dat proběhla až po sběru dat v základních malotřídních školách. V první řadě nahraný mluvený projev proběhl tzv. transkripcí, tedy procesem převádění mluveného projevu do písemné podoby (Hendl, 2008). Poté došlo ke kódování dat získaných z výpovědí skrze tzv. otevřené kódování. Jedná se o techniku rozebrání údajů z rozhovorů na jednotlivé jednotky (slova, věty, odstavce), kterým jsou přisouzena jména (kódy). Při vytváření kódů je doporučeno klást si návodné otázky s ohledem na výzkumné otázky. Vytvořené kódy se dále seskupují do kategorií podle určité podobnosti (Švaříček & Šeďová, 2014). Vytváření obecnějších kategorií „je významnou součástí vyhodnocovacího procesu“ a výzkumník tím stanovuje předpoklady pro určité zobecnění informací získaných rozhovorem (Pelikán, 2007, p. 123).

Analyzování dat z rozhovorů i pozorování probíhalo pomocí techniky papír-tužka, kdy se provádí kódování v ruce (Švaříček & Šeďová, 2014). Nejprve byly nad jednotlivé jednotky (případně vedle) připsány kódy tužkou, protože v průběhu opakovaného procházení pasáží docházelo k různému upravování kódů. Kódy byly poté přiřazovány do kategorií, což bylo v textu barevně rozlišeno (Příloha č. 4). Následně bylo vytvořeno osm nejdůležitějších kategorií: Zkušenosti učitelů, Pedagogický sbor (subkategorie Kolegové a vedení, Asistent pedagoga), Rodiče, Poradenský systém (subkategorie Pracovníci, Podpůrná opatření), Specifika dané školy, Žáci se SVP, Průběh vyučování a Práce s třídním kolektivem. Ukázka tohoto kroku analýzy je v Příloze č. 5. Níže je uvedena Tabulka č. 1, ve které jsou názvy kategorií, subkategorií a jejich popis.

Tabulka č. 1 – Popis kategorií a subkategorií

Kategorie	**Popis (vlastnosti) kategorie**	**Subkategorie**	**Popis (vlastnosti) subkategorie**
Zkušenosti učitele	Tato kategorie obsahuje informace o praxi respondentů v malotřídních i plně organizovaných školách		
Pedagogický sbor	Tato kategorie obsahuje informace týkající se toho, jak respondenti vnímají pedagogický sbor na jejich škole.	**Kolegové a vedení**	V této subkategorii jsou údaje o tom, jakou roli má vedení, případně kolegové v podpoře respondentů.
		Asistent pedagoga	Tato subkategorie obsahuje zkušenosti se spoluprací respondentů s AP.
Rodiče	Tato kategorie obsahuje informace o tom, jak probíhá spolupráce respondenta s rodiči.		

Poradenský systém	V této kategorii jsou zahrnuty informace o spolupráci se ŠPZ, nastavených podpůrných a o zájmu o školního speciálního pedagoga u nich ve škole.	**Pracovníci**	V této subkategorii jsou data o tom, jak respondenti vnímají spolupráci s ŠPZ a zda by měli zájem o školního speciálního pedagoga u nich ve škole.
		Podpůrná opatření	V této subkategorii jsou informace o tom, jak respondenti vnímají natavená PO u žáků se SVP.
Specifika dané školy	Tato kategorie zahrnuje informace o specifikách dané školy.		
Žáci se SVP	V této kategorii jsou informace o žácích se SVP, jak je k nim přistupováno a jaká podpora je jim poskytována.		
Průběh vyučování	V této kategorii jsou informace o průběhu vyučovací hodiny,		

	jaké metody jsou využívány a s jakými didaktickými pomůckami se pracuje.		
Práce s třídním kolektivem	Tato kategorie obsahuje informace o tom, jak respondenti popisovali práci s kolektivem jejich třídy, tak aby budovali pozitivní třídní klima.		

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V následujících podkapitolách jsou sepsány výsledky z analýzy rozhovorů a pozorování. Názvy podkapitol odpovídají názvům kategorií, které byly stanoveny. Zmíněné kódy jsou v textu označeny kurzívou. Zaznamenané jevy z pozorování jsou v textu odděleně v novém odstavci, na jehož začátku je tučně psané „P“ jako počáteční písmeno slova pozorování.

5.1 Analýza rozhovorů a pozorování

Rozhovory probíhaly se třídními učiteli žáků se SVP. Podle odpovědí v rozhovorech bylo vytvořeno osm nejdůležitějších kategorií, které jsou dále blíže popsány pomocí tzv. techniky *vyložení karet*. Tato technika představuje nadstavbu otevřeného kódování, kdy „ výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů, kategorie vzniklé skrze otevřené kódování uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text tak, že je vlastně převyprávěním obsahu jednotlivých kategorií“ (Švaříček & Šeďová, 2014, p. 226).

5.1.1 Kategorie Zkušenosti učitele

Zkušenosti ze školství celkově se u respondentek značně liší. Zatímco Andrea pracuje ve školství více než dvacet pět let, Blanka osmnáct let, mají tak vetší zkušenosti s učitelstvím než Dana, která je ve školství deset let, z toho sedm let pracovala ve školní družině.

Po studiu vysoké školy prožila Andrea své učitelské začátky na velké škole, ale jak sama říká: „Na těch velkých školách jsem toho moc nenaučila“. V současné době učí již dvacátý pátý rok na malotřídní škole.

Blanka učí již sedmnáct let. Má dlouholeté zkušenosti z velkých škol, ale v malotřídní škole je krátce, v současné době teprve druhý rok. Stejně tak dlouho učí i svou třídu, přestože první půlrok je vyučovala jen český jazyk a matematiku.

Dana dříve pracovala ve firmě mimo obor školství, poté studovala volnočasovou pedagogiku, pracovala ve školní družině a následně si dodělala potřebné studium k učitelství. Dana popisuje, že tím jak je v začátcích, cítí nejistotu. Také vnímá nedostatečnou přípravu na fakultě, především jí chybělo větší propojení teorie s praxí

a nedostatek znalostí z oblasti speciální pedagogiky. „Pokud nestudujete speciální pedagogiku, máte z toho jen jednosemestrální zkoušku, aspoň tak jsme to měli my, a to vám absolutně nic nedá.“ Dana vnímá, že je potřeba se v této oblasti dovzdělávat, hledat vhodné metody a postupy ve vzdělávání žáků se SVP.

5.1.2 Kategorie Pedagogický sbor

Subkategorie Kolegové a vedení

Respondentky se shodují, že je vedení podporuje. Každá ale zmiňuje jinou oblast, pro ně důležitou formu podpory, které se jim dostává od vedení, případně také od kolegů.

Andrea vnímá ze strany vedení především podporu ve vzdělávání. Ředitelka školy umožňuje pedagogům různé semináře, na kterých se může vzdělávat a dozvídat nové potřebné informace ke vzdělávání žáků se SVP. Respondentka Andrea k tomu říká: „Paní ředitelka nám zařizuje různé vzdělávací semináře, projekty… Takže to, musím říct, že je dobré.“

Pro Blanku je důležité, že je vedení oporou a probíhá mezí ní a paní ředitelkou velmi dobrá komunikace a dohoda. Snaží se společně hledat řešení, jak by se dalo s žáky něco udělat v situacích, které se vyskytnou. Ještě dodává, že komunikace s paní ředitelkou „je hodně intenzivní a ve své podstatě víme každý den, co se stalo. To ve velké škole zase nemáte“. Jako velmi důležitou vnímá také svobodu, v tom dělat, co a jak potřebuje, avšak toto probíhá až po odsouhlasení paní ředitelkou, kdy Blanka nejprve vysvětlí, jakým způsobem chce vést své vyučovací hodiny, a pak paní ředitelka řekne: „Tak fajn, dobře, tak to tak udělejte.“

Dana oceňuje na vedení, jak akční je. Škola pořádá různé akce, které mají u žáků i rodičů velký úspěch. Dana hovoří o tom, že právě to je v řediteli. „Tím, že je to chlap, tak se do takových akcí pouští.“ Celkově je ráda, že jsou na škole akční učitelé, kteří nevolí akce typu „na zámek a zpátky“, ale zariskují a vezmou žáky pod stan nebo na vodácký kurz. A i když se vyskytlo předávání strachu od kolegyně, tak podle Dany přišel ředitel a řekl: „Ne, prostě jedem!“ Výhodu, že v čele školy je muž, vidí také v tom, že udělá pedagogický sbor trošku jiný, když ho jinak tvoří ženský kolektiv. Dana si cení, když kolegové pozitivně hovoří o tom, jak dobře se jim učí v její třídě, se kterou měla ze začátku hodně práce. Stejně tak ona poskytuje kolegům zpětnou vazbu a rady. Když se její kolegyně potýkala

s problémovým žákem a hledala možná řešení, jak na něj, řekla jí Dana: „Hele, musíš na internet nebo se objednat do té pedagogické poradny, a tam se s nimi poradit.“ Snaží se tady být pro kolegy, ale zároveň přiznává, že tím jak je stále v začátcích učitelství je nejistá, a tak má svůj vzor v bývalé kolegyni, která jí je inspirací v tom, jak k žákům přistupovat.

Subkategorie: Asistent pedagoga

V následující subkategorii jsou výsledky, které vzešly jak z analýzy provedených rozhovorů, tak z analýzy pozorování.

Andrea vnímá dobré zapojení asistenta pedagoga u sebe ve třídě. Prý mezi nimi probíhá bezproblémová spolupráce. Žáci asistentku také dobře přijali a „neberou ji jako nějakého asistenta“. Pro ně je to paní učitelka Sandra a „vůbec to jako neřeší“. „Je tam mezi námi opravdu rovnítko.“

> **P:** Během pozorování bylo zaznamenáno, jak asistentka pedagoga pracuje a to nejen se žáky se SVP, ale s celou třídou, respektive vždy pracovala jen s jedním ročníkem. Spolupráce mezi ní a učitelkou se zdála být dobrá. Paní asistentka si na začátku hodiny sedla rovnou do zadní lavice, kde připravila čítanky pro 2. ročník. Poté, co paní učitelka Andrea rozdala žákům práci, zamířili druháci k ní. Během čtení žáky kontrolovala, případně opravovala při špatném přečtení. Po přečtení si společně povídali o čem byl přečtený text. Když se žáci vrátili do lavic a psali do písanky, stála asistentka nad nimi. Případně je upozornila, když měli ve větách chyby, takhle opakovaně upozornila žáka v poslední lavici. V závěru hodiny se podílela na slovním hodnocení, které s učitelkou dávají ohledně práce žáků danou vyučovací hodinu. Paní učitelka ocenila žáka se SVP, že si dokázal přiznat, že se mu v hodině nedařilo.

U Blanky ve třídě jsou dva asistenti pedagoga, což považuje za specifikum, které pro ni někdy bývá přítěží, protože najednou místo jedné dospělé osoby jsou ve třídě tři, což může být někdy rušivé. Mnohdy se jí lépe pracuje, když je tam sama. Přesto Blanka vnímá jejich nepostradatelnost, především ve vypjatých situacích jako např. když má jeden žák záchvat vzteku a ona potřebuje pracovat se zbytkem třídy, nebo když si některý z asistentů pedagoga vezme na práci mimo třídu žáka, který by „jinak neudělal vůbec

nic“. Co se týká toho, jak funguje spolupráce asistentů pedagoga se žáky, Blanka ji popisuje jako vyhovující. Zvlášť s jedním žákem si paní asistentka „padla do noty“, takže s ním udělala velký pokrok. Samostatnost asistentů pedagoga je něco, co Blanka také považuje jako důležitou součást jejich spolupráce.

Dana popisuje sebe i asistentku pedagoga u sebe ve třídě jako stejně akční, což umožňuje, že se společně vrhají do různých akcí pro žáky i mimo školu. „My jsme s asistentkou takový jako nadšenci.“ Stejně tak při hodinách dělají „blbiny“, což pro někoho cizího, kdo by seděl ve třídě a pozoroval je při práci, tak to může působit, že „jsou obě dvě takové napružené.“ Pro Danu je důležité stejné naladění a také samostatnost, kdy asistent pedagoga „nesedí jen tak v koutě, ale sám ví, co má dělat, odhadne, kdy má zasahovat a kdy si práci se žákem koriguje sám“. Výhodné je u nich ve škole také to, že je asistent už v každé třídě.

> **P:** Asistentka pedagoga u Dany ve třídě přišla do třídy pozdě, což paní učitelka komentovala se smíchem, že je to jako vždy, čemuž se smáli i žáci. Během vyučovací hodiny bylo několikrát zaznamenatelné, jak spolu mluví v legraci. Když se učitelka Dana přeřekla, asistentka ji opravila. Také se snaží být při ruce tím, že donese fixy, smaže tabuli. Když ji však smazala dříve, než bylo potřeba, učitelka Dana to okomentovala slovy a smíchem: „Zase je paní asistentka rychlejší než já.“ Jelikož jsou žáci se SVP v jedné řadě u okna, obcházení žáků je pro asistentku snadnější. Může kontrolovat, zda porozuměli, jaké zadání mají dělat, nebo zda mají cvičení dobře. Její kontrola správnosti však neprobíhá tak, že žákům ukáže, kde mají chybu, ale pomáhá návodnými otázkami. „Jak se zeptáš na podmět? To víš, tak se zkus znovu přečíst větu a zeptat se.“ Pro žáka, kterého se těmito návodnými otázkami ptala, to bylo nápomocné, odpovědi věděl. Když asistentka přešla k jinému žáku, tento pracovat přestal. V případě, kdy se na paní asistentku obrátila žákyně s otázkou, zda má příklad vypočítaný dobře, odpověděla: „Mně se neptej, ale pokud si nejsi jistá, zkus si příklad rozepsat a vypočítat na papír vedle.“ Při psaní diktátu stála u žáků se SVP je pokaždé je upozornila, kdy mají psát a kdy si mají po sobě věty zkontrolovat. Uzpůsobení diktátu koriguje žákům sama, podle toho jak vidí, zda stíhají nebo ne.

5.1.3 Kategorie Rodiče

Důležitou složkou v podpoře žáků se SVP je spolupráce rodičů se školou potažmo s třídními učiteli. Všechny tři respondentky popisovali především pozitivní zkušenosti při spolupráci s rodiči.

Andrea zmiňuje spolupráci s rodiči pouze ve formě domluvy, kdy bylo potřeba např. dohodnout se s rodiči, jak přistupovat k žákovi s psychickými problémy. Další formou je doporučení, kdy navrhovala rodičům, aby si zašli s dítětem do pedagogicko – psychologické poradny. Jinou zkušenost s rodiči nepopisovala.

Kdežto Blanka popisovala spolupráci několikrát, vnímá ji jako velmi důležitou součást podpory žáků. „Na malotřídce to hodně stojí na spolupráci s rodiči." Díky tomu, jak rodiče chodí neustále do školy pro své děti, jsou tak s učiteli v každodenním kontaktu. V případě vyskytnutí problému se Blanka snaží rodičům vysvětlovat, jaká je situace ve třídě s jejich dítětem, případně přichází s doporučením navštívit pedagogicko – psychologickou poradnu. Nenechává se odradit a opakovaně kontaktuje rodiče, aby se nějak domluvili, ale jak sama říká: „Pokud rodič není ochoten slyšet jakoukoliv zpětnou vazbu, nechce spolupracovat, tak ho do poradny nedostanu." V tom spatřuje velký problém nejen pro daného žáka, ale i ve vztahu k celé třídě. Ve většině případů je však domluva s rodiči kladná a komunikace s nimi funguje. Blanka popisovala situace, kdy došlo „k disproporci oproti podpůrnému opatření". Žák měl „doporučeno, aby nepsal slovní úlohy, ale došlo ke změně a on si je začal sám vymýšlet", Blanka uznala, že je zapotřebí vysvětlení rodičům tohoto žáka, přestože s nimi komunikace funguje a není problematická.

Také Dana vnímá spolupráci s rodiči jako hodně důležitou. Říká, že „si to dělá hodně po svém, protože jí neskutečně dráždí, když sama jako máma nemůže dohnat na velké škole paní učitelku své dcery", proto na ni mají všichni rodiče kontakt. Ví, že tak mají kdykoliv možnost kontaktu a mohou s paní učitelkou řešit nastalé problémy. Prý toho rodiče nezneužívají a i když napíšou SMS v neděli a chtějí něco řešit, Blanka to bere jako důkaz důvěry a blízkosti, což je pro ni důležité. Snaží se být pro rodiče podpora, řeší s nimi, jak má vypadat jejich domácí příprava v dítětem, a zároveň dává najevo rovnost, kdy „nechce být jako finanční úřad, ale chce, aby věděli, že jsou na jedné rovině ona – rodiče – žák". Potřebu kontaktu s rodiči vnímá ještě více u žáků se SVP. Dana upozorňuje

na to, že díky komunikaci lze předcházet spoustě věcem. „Když slyším kolegyně z velké školy, jak si stěžují na rodiče, tak si říkám, že třeba polovina viny je v nich, právě v té nekomunikaci. Kdyby s rodiči jednaly hned než se problém rozdoutná a rozhoří, tak si myslím, že předejdou spoustě věcem.“ A ještě dodává: „Pořád jsem já ta třídní a tak rozhoduji o tom kontaktu s rodiči.“

5.1.4 Kategorie Poradenský systém

Subkategorie Pracovníci

Při dotazech na to, jakou mají respondentky zkušenost s pracovníky školských poradenských zařízení všechny odpovídaly, že jich zkušenosti s komunikací se speciálními pedagožkami a psycholožkami jsou kladné.

Andrea zmiňovala, že vždycky pociťovala ze strany poradny vstřícnost. V každém případě, kdy se na někoho z poradny obrátila, měli snahu se domluvit. „Jsem ráda, že se mám kam obrátit. Kdykoliv se obrátím, vždycky mi vyjdou vstříc.“ Co se týká potřebnosti školního speciálního pedagoga, říká Andrea: „Zatím teda jsme nikdy neměli dítě, které by vyloženě potřebovalo takhle tu speciální péči.“ Tím, že je metodik prevence a garant výchovného poradenství, snaží se sama řešit problémy v zárodku.

Ve výpovědích od Blanky se také objevila vstřícnost ze strany pracovníků pedagogicko-psychologické poradny. „PPP je vůči nám velmi vstřícná, s čím jsem se teda tak klasicky nesetkala.“ V případě potřeby se tak může na pracovnice poradenského zařízení bez problémů obrátit, může jim hned zavolat. Blanka říká: „Jsem s nimi v kontaktu, víme o sobě.“ Speciální pedagožky a psycholožky byly ve škole na náhledech přímo součástí vyučování, učitelé tak s nimi mohli komunikovat. Právě na základě vícestranné komunikace mezi rodičem, učitelem a PPP nebo SPC byla nastavena podpůrná opatření. Blanka si cení pracovnic poradenského zařízení, že jim věnují velký čas, a tak jejich spolupráci vnímá jako prospěšnou. Zájem o školního speciálního pedagoga u nich ve škole by měla. „Myslím si, že každá pracovní síla navíc je dobrá.“ Jen si prý nedovede představit, že by u nich byl sdílený školní speciální pedagog třeba jen na dvě hodiny týdně, spíše by si představovala více času stráveného i v tak malé škole jako je ta jejich, tedy aspoň jedno dopoledne v týdnu. Dokonce si o sdíleného školního speciálního pedagoga nebo psychologa žádali, už jen čekají, jak „se k tomu postaví úřady“.

Náhledů pracovnic ze školského poradenského zařízení v hodinách si cení také Dana. Spolu s asistentkou pedagoga a pracovnicí z poradny si pak mohou udělat schůzku a přímo o daných žácích mluvit. Díky tomuto přímému kontaktu jim speciální pedagožka mohla říct osobní zkušenosti jako „máma dítěte, které má také dys“. „Tuto zrovna mě fakt pomáhá. Přečíst si odborný text je jedna věc, ale k tomu je potřeba o tom komunikovat a doptat se.“ V každém případě je pro Danu důležité, aby byla v kontaktu s pracovnicí, která pak bude psát doporučení. Nechce psát do poradny jen sdělení školy, „nějaké canty, které by zněly odborně“, ale vždy tam volá předem, aby mezí ní a pracovnicích poradny proběhl alespoň telefonní kontakt, když už o daném žákovi nemluví „face to face“. Při dotazu na školního speciálního pedagoga uvedla, že má takové žáky, se kterými si poradí sama. Myslí si, že školní speciální pedagog by byl spíše pomoc u těžších poruch, u žáků s autismem nebo s kombinovaným postižením, pokud rodiče trvají na inkluzi. „Tam si myslím, že ten speciální pedagog by nebyl od věci. Běžný pedagog není schopen ho tak roztlačit, jako by ho roztlačil ten speciální pedagog.“

Subkategorie Podpůrná opatření

V Andreině výpovědi byla znatelná rozpačitost ohledně doporučení z poradny. „Mám tady tři děti a všechny tři mají, jak bych to řekla… vyšetření jako přes kopírák. Všechny tam mají napsaný, že mají dyslektické vady.“ Při otázce, zda jsou pro ni doporučení nejasná, odpověděla: „Jsem ráda, že je vyšetří a že mi dají do ruky něco, z čeho vím, že s tím dítětem mám víc pracovat.“ Andrea v tom spatřuje malý přínos, spíše je to pro ni jen takové obecné informování.

Podpůrná opatření, která byla nastavena žákům u Blanky ve třídě, jsou podle ní „absolutně dostačující“ a funkční, právě pro již zmíněné nastavení ve spolupráci rodičů, učitelů a pracovnic školských poradenských zařízeních. Některá podpůrná opatření považuje Blanka za nepotřebná, což je dané tím, že u žáka nastane změna, na kterou ona může hned reagovat a přizpůsobit podporu podle aktuálních potřeb žáka. Stalo se to např. v situaci, kdy žák neměl podle doporučení z poradny počítat slovní úlohy, ale časem si je sám začal vymýšlet, tak bylo jasné, že se tímto doporučením z poradny učitel nemusí řídit. Nebo např. u jiného žáka bylo v doporučení přídavné světlo, ale protože světelnost třídy je dostatečná, tak jej žák nevyužívá.

Dana vnímá podpůrná opatření u žáků se SVP ve své třídě jako dostačující, což je podle ní dané také dobře fungující komunikací s poradnou a tím, že dochází k individuálnímu nastavení. K tomu Dana říká: „Volá tam předem, domluvíme se, jak na tom to dítě je, oni to odkontrolují a podle toho v podstatě nastavují podpůrná opatření v té míře, kterou potřebujeme.“ Individuálnost je podle ní klíčová, protože doporučení bere „jako základ, čeho se chytit“, ale „člověk v každé situaci vždycky musí přemýšlet individuálně“.

5.1.5 Kategorie Specifika dané školy

V odpovědích na dotazy ohledně specifik dané malotřídní školy, na které respondentky učí, se opakovalo především malý kolektiv, rodinné klima a menší prostředí školy. Jinak respondentky uváděly různá specifika, která jsou pro ně klíčová.

Přestože Andrea zmiňuje více ročníků ve třídě jako náročné na přípravu, vyhovuje jí to tak a osvědčilo se jí mít rozdělenou třídu do takové míry, že pokud by učila znovu na velké škole, zavedla by si ve třídě taková oddělení žáků. Výhodou malého kolektivu u nich na malotřídní škole je, že se snaží, aby „nějaká ta odezva od nich tam byla“. Pro ni je zase dobrou zpětnou vazbu, když se za ní vrací žáci, kteří již z malotřídky odešli. Tím, že je v malotřídce takové rodinné klima, žáci si to odnáší s sebou, berou učitele jako členy rodiny i po odchodu na druhý stupeň. „Když čekám odpoledne na autobus, děti jezdí okolo a mávají, nebo se na mě vrhnou a sdělují mi ty své dojmy. Prostě pořad školu berou jako svoji rodinu.“ Andrea je ráda, že žáci, kteří prošli malotřídkou, zažívají shodné úspěchy jako ti z velké školy. Vidí, že to má smysl, když předává svým žákům něco, na co oni pak rádi vzpomínají. „Snažím se, aby to měli zajímavé a bavilo je to.“ Jako nevýhodu zmiňovala jistou prodlevu v práci žáků. Tím, jak jsou ve třídě tři ročníky, stává se, že je nutné delší čekání žáků, než se k nim dostane. To však lze často vyřešit pomocí asistenta pedagoga.

Blanka popisuje jako charakteristikou vlastnost malotřídek jejich malý kolektiv. Tím, že je ve třídě málo žáků, je „tam všechno strašně moc vidět a je to hodně intenzivní“. Intenzivní prožívání je jak u něčeho pozitivního, kdy „to má obrovský náboj“, tak v případě konfliktů, ty „bují a bouchá to“ také. „Ono se to tak úplně nerozplyne, samo nějak nevyprchá.“ Menší kolektiv je nezastupitelná výhoda, kdy žáci „nemají pocit velkého kolektivu“ a mohou tak vznikat bližší vztahy, které tam bývají hodně intenzivní a to i třeba vůči učitelům. „Mně nevadí, když mi tyknou, to já v tomhle ohledu vůbec

neřeším.“ Výhodou málopočetné třídy je individuální posouzení, protože učitel je vidí individuálně mnohem více. Na druhé straně za nevýhodu považuje to, že chybí srovnání s vrstevníky. „Oni potřebují zažít trochu to srovnání a zrovna v téhle třídě nemáte koho s kým srovnat, protože ta Gaussova křivka tam prostě není.“ Blanka uvádí, že je to tak namíchaná třída žáků, kteří se nachází „od poloviny dolů a tu horní polovinu křivky“ ve třídě nevidí. Specifikem malotřídky bývají spojené ročníky a v této třídě je tomu stejně. Podle Blanky „je těžké to uhlídat a jít do takové hloubky“, jak by potřebovala. Také se stává, že v hodině více času věnuje mladšímu ročníku. Ne že by u staršího ročníku docházelo k zanedbávání, ale tito žáci už více pracují samostatně, nebo samozřejmě s podporou asistenta pedagoga. Pořád však je větší prostor k individualizaci ke všem než na velké škole, se kterou má Blanka zkušenosti. „Když máte pětadvacet dětí, z toho dvě tři integrované, tak vám tam takových deset dětí stejně zapadne do nějaké šediny, a ke kterým nemáte šanci za celý rok přijít s nějakým individuálním přístupem.“ Co se týká velké školy, ta může učitelům nabídnout své zázemí a možnosti, které malotřídní škola nemá. Všechno je to ale o preferencích a předpokladech učitele. Ten kdo chce čerpat z výhod a anonymity velké školy, jde učit tam, pokud mu to nevyhovuje a očekává, že by chtěl více pracovat individuálně, tak využije malotřídní školy. „Myslím, že tím se hodně protřídí, jaký personál do těch škol přijde.“ Zároveň však říká, že „i na malé škole vůbec nemusí docházet k individualizaci“ nebo třeba ke spolupráci s rodiči, všechno je to o nastavení daného učitele. Ale tím, že se s rodiči dennodenně vídají, individuálnímu kontaktu se nevyhnout. „Na to ten učitel musí být připravený.“

Na dotaz zda vidí výhodu malotřídní školy v tom, že je tam malý počet žáků, Dana odpověděla, že podle ní už dnes neplatí malý počet žáků na malotřídkách. „Všichni jako rozlišují malotřídku a velkou. To co se říkalo, že je tam málo dětí, dneska už úplně neplatí. Když máte dva ročníky je to dvacet dětí. Já jsem teď byla u kolegyně na velké škole, a ona měla jeden ročník a v něm sedmnáct dětí.“ Přesto vnímá, že na malotřídní škole není takový ten ruch velké školy, jako „kravál na chodbách a velké prostory“, ale naopak je tu prostředí menší a klidnější, což „dělá dětem se SVP dobře“. Výhodou je také na jejich malotřídní škole rodinný přístup. „Myslím, že pro děti, než vyzrají na druhý stupeň, je malotřídka asi lepší.“ Dana nevnímá výrazné rozdíly v tom, jestli má ročník jeden nebo

dva, ale může se podle ní stát, že žáci budou trochu zanedbávaní, protože „se zrovna musí věnovat slabším“.

5.1.6 Kategorie Žáci se SVP

Ve třídě má Andrea tři žáky s dyslektickými vadami, avšak snaží se o neupozorňování na jejich vady, ani nevysvětlovala žákům problematiku SPU. Žádná šikana se prý vůči žákům se SVP neobjevuje. „Nevidím tam nějaký rozdíl, že by tam byly nějaké rozdíly, že by vyloženě tihle žáci měly jiné problémy než ostatní.“ Pokud se však objevil nějaký problém mezi žáky, snaží se ho hned řešit a vysvětlovat. Ale v zásadě Andrea přistupuje k žákům bez rozdílů. Což zmiňuje i v souvislosti s doučováním, které slouží především žákům se SVP, protože „to mají napsaný a mají na to větší nárok“, ale jinak je tam přístup bez rozdílů a na doučování může přijít kdokoliv, kdo to zrovna potřebuje. Např. když je někdo delší dobu nemocný a měl by problémy, tak ho paní učitelka zapojí. V souvislosti s otázkou na podporu žáků se SVP, hovoří o úlevách, které poněkud rozporuje. „Dyslexie, dobře, ale co?! V životě mu nikdo žádnou úlevu neudělá, takže já se snažím, aby to co mají umět, aby uměli.“ Snaží se žákům se SVP poskytovat úlevy tam, kde si myslí, že je to reálné. Říká žákům: „Musíš se tu řadu naučit. Nejde, abych to tu usekla a ty se naučíš jen tohle.“ Takhle to podle ní nefunguje a připravuje je tak na druhý stupeň, kde „nikdo nebude tolerovat, že umí půlku vyjmenovaných slov“, proto chce po nich zvládnutí standardu, a pak až případně něco navíc. Dopředu si však pro žáky se SVP poznamenává ve cvičeních místa, kde budou končit, nebo při psaní kontrolních testů jim dává předpřipravené zadání, kde už mají vyškrtané, co nemají dělat. Celá třída dostává čas na kontrolu, ale žáci se SVP mají ještě o nějaký čas navíc.

> **P:** Žáci se SVP oslovovali učitelku Andreu v případě potřeby různě. Jedna žákyně se hlásila, když nevěděla, co má dělat, a čekala, až si jí paní učitelka všimne. Ta v té chvíli kontrolovala práci ve skupině dvou druháků, proto dívka čekala delší chvíli a nepracovala tak na úkolu dál. Jiný žák přišel ke katedře, když si nevěděl jaké i/y bude ve slově, které opisoval z učebnice. Bylo vidět, že někteří žáci ze SVP jsou zvyklí požádat o pomoc, někdy i kvůli maličkostem, jiní se s úkolem snaží „poprat“ sami. To bylo pozorováno u žáka, který nevěděl v samostatné práci odpověď na požadovanou otázku a kvůli tomu se neposouval ve cvičení dál, nepřeskočil ji, a dlouze nad zadáním jen seděl. Paní učitelka si toho během

obcházení třídy všimla a snažila se ho navést: „Koukni se sem. Už teď víš?“ Paní učitelka Andrea se snaží také ověřovat porozumění, poté co zadá všem úkoly. „Všichni ví, co mají dělat? Je to jasné?“ Nikdo se neozval, přesto po zahájení samostatného úkolu jeden žák nezačal pracovat a po chvíli se ptal spolužáka, na jaké straně je zadané cvičení.

Blanka má dle svých slov třídu specificky namíchanou, má větší počet žáků se SVP a většina z nich má neúplnou diagnózou, kterou by potřebovali dodiagnostikovat. Ve třídě se vzdělává žák s ADHD a logopedickými vadami, u kterého má zároveň podezření na poruchu autistického spektra (PAS). Tento žák má zvýšenou afektivitu, a pokud „nemá dobrý den, tak i ta výuka je horšího rázu“. Jeho chování hodně narušuje výuku zbytku třídy. Blanka se snaží hledat řešení, jak to kompenzovat. U dalšího žáka je také podezření na PAS, resp. na Aspergerův syndrom, tento chlapec má v současnosti diagnostikovanou vývojovou dysfázii. Také on má emoční výkyvy, ty mu pomáhá zvládnout paní asistentka, která mu vyhovuje. Dále jsou ve třídě žáci s mírným zrakovým postižením, zároveň jeden z nich má snížený intelekt a u druhého vidí paní učitelka prvky dyslexie. Zbytek žáků ve třídě je vlastně menšina bez diagnózy. Přestože u některých dalších žáků Blanka spatřuje také speciální vzdělávací potřeby, přes nespolupráci rodičů, je nemůže dostat k vyšetření. U žáků dochází ke kolísání výkonu nejen během dne nebo i týdne, ale i během školního roku, a tím, že mají opravdu rozdílné tempo práce, je obtížné vše stíhat. „V tak specifické skupině dětí to opravdu nejde. Kdybych měla jenom ty děti s oslabením, tak by to šlo, ale já tam mám ještě ty ostatní, se kterými musím probrat látku. Nemůžu se zastavit, abych procvičovala třeba o čtrnáct dní déle.“ Takové složení žáků, které má Blanka ve třídě, vnímá jako problematické, přesto vidí a vyzdvihuje jejich pokroky, které už udělali za ty dva roky, které s nimi je. Říká, že pro její žáky se SVP je potřebná předvídatelnost, proto se snaží dávat systém jak průběhu vyučování, tak jejich práci. Když však některý žák nezvládá aktuálně výuku ve třídě, bere si ho asistent pedagoga mimo třídu. Jeden ze žáků přešel z velké školy na malotřídní a Blanka popisuje, že „v menším kolektivu se cítí mnohem lépe“.

P: U jednoho žáka se SVP je potřeba mluvní pokyn podpořit ještě vizuální podobou, proto mu jej píšou na tabuli. Což se ukázalo jako funkční řešení, které je pro něj potřebné. U žáků se SVP je potřeba ověřovat porozumění, případně je

upozornit na pokyn, který ještě neudělali. Takové upozorňování je však u žáka Filipa velmi problematické. AP mu zopakovala, co si má napsat, na to vykřikl, že to ví, ale AP ho upozornila, že to právě nemá dobře. Když AP radila jinému chlapci, a již zmíněný Filip si zacpal uši a křičel, ať to neříká nahlas. „Ano, promiň, Filipe, já to chtěla říct jen Míšovi.“ Problematické s ním také bylo čtení podle předem rozdaných čísel, kdy učitelka řekla, že teď čte první, druhý atd. Ale když oslovila Filipa jménem, že má číst, začal křičet: „Řekni, jako si to řekla u ostatních. Řekni ‚Kdo je pátý?‘ Řekni to tak!“ U tohoto chlapce byly během pozorování vidět časté emoční výkyvy. Ve třídě byl žák Míša, u kterého bylo zpozorováno, že často nepracoval, dokud ho neupozornila paní asistentka. Pokud dostal přímý pokyn od paní asistentky, začal pracovat. Jeho tempo bylo však pomalé, během hodiny často nestíhal dodělat celá cvičení, která byla krátkého rozsahu.

Emoční výkyv u posledně zmíněného žáka nastal v situaci, kdy měl psát při matematice příklady do sešitu. Chlapec začal vzlykat, paní ředitelka, která tam byla zrovna na záskok, mu řekla, že pokud nechce opisovat celé příklady může psát jen výsledky. Žák je v matematice schopný a pro jeho pomalé tempo se zdálo toto řešení jako vhodné. Žák na pokyn otevřel sešit, ale počítat nezačal. Chvíli jen koukal okolo, stále s lehkým vzlykotem řekl, že neví, jaké příklady má počítat. Paní ředitelka na to nejprve nereagovala, když to chlapec zopakoval, poslala ho, aby příklad vyřešil na tabuli. Se slzami šel, ale opakoval, že neví, jak se to počítá, přestože před samostatnou prací příklad na tabuli bez problémů vyřešil. Paní ředitelka ho tedy poslala počítat do lavice. Začal se slzami psát do sešitu a za chvíli přestal. Byl upozorněn, aby počítal, že jedině tak si to zafixuje, když u tabule nevěděl. Chlapec odpověděl, že u tabule byl stres, na což paní ředitelka nezareagovala. Po chvíli ho znovu důrazněji upozornila , že stále ještě nezačal pracovat. Na což chlapec začal reagovat velkým pláčem. Spolužák se ho zeptal, proč brečí a on odpověděl, že mu paní ředitelka říká špatný věci. Na to reagovala, že ho může pochválit, až začne pracovat, a že o něm řekla i hezké věci, když ho předtím chválila u tabule. Když ho znova paní ředitelka upozornila, že nepracuje, chlapec naštvaně vykřikl, že myslí. S brekem začal počítat, když nad ním paní

ředitelka stála. Během celé této situace všichni ostatní samostatně pracovali, občas vzhlédli ke chlapci.

Během pozorování byla zahlédnuta také následující situace. Všichni žáci měli zadanou samostatnou práci. Dívka psala do sešitu, ale její tempo bylo pomalé. Asistentka jí dala přesýpací hodiny na tři minuty a dodala, že to má proto, aby pracovala a nesnila si, jak na obláčku. Paní asistentka se šla věnovat žákovi z 5. ročníku. Dívka během samostatné práce několikrát hodiny otočila, aby tak získala více času.

Dana má ve třídě tři žáky se SVP. Jedná se o žáky, kteří mají mírné obtíže v učení, druhý má navíc pomalé tempo a třetí žák má ADHD. U těchto žáků, ale i u všech ostatních, se snaží neponižovat. To je pro Danu velmi důležité, proto neupozorňuje na to, „že zase ten a ten má čtyřku z písemky“, ale spíše dává najevo, že „dnes se to nepovedlo, ale dá se s tím něco dělat“. Tím, že by je potupovala by měly jedině nízké sebevědomí a nesli by si to napořád. Proto pracuje s tím, že všichni mají slabé i silné stránky. „Já to dělám tak, že tam, kde si myslím, že člověk může na nich něco vyzdvihnout, že fakt něco umí, co ti ostatní ne, tak na to hodně dbát.“ Snaží se u žáků stavět na jejich přednostech a tomu věnovat pozornost, a také aby se žáci neschovávali svoji lenost za SVP. „Někdy člověk musí říct ne, prostě si chlap jako hora, tak koukej prostě máknout.“ V některých případech to nešlo, tak si třeba vzala dívku na chodbu a ona jí tam přeříkala básničku, protože před třídou se styděla. Příště to zkusili znova, a pak zase znova před třídou a dívka se překonala a dnes jí nedělá problém mluvit před třídou. Některé žáky stojí překonání se velké úsilí, proto Dana ostatní upozorňuje, že to daného žáka stálo velkou odvahu předstoupit před třídu, a tak mu věnují svoji pozornost. Dana má také zkušenost s tím, že se ze žáka se SVP „stal otloukánek, protože děti všechno sváděly na něj“. Ke všem žákům se snaží přistupovat individuálně s tím, že každý je jedinečný a jde mu něco jiného a tak se je snaží motivovat. Dana zmiňuje, že od žáku se SVP se ostatní žáci mohou také dost naučit. „Dcera má ve třídě holčinu s epileptickými záchvaty. Může se s tím pak potkat na ulici a už bude vědět, jak mu pomoct.“ Co se týká uzpůsobení výuky žákům se SVP, tak je pro Danu základem doporučení z poradny, ale jinak jde na to podle intuice. Individuálně posuzuje aktuální schopnosti žáků i podle toho jaký mají zrovna den, protože od toho se výkony také odvíjí.

P: Žáci psali diktát a pětiminutovku v matematice, v obou případech dostali navíc na dokončení úkolů a kontrolu čas navíc nejen žáci se SVP, ale i žákyně, která žádné doporučení z poradny nemá, mohla na úkolu pracovat ještě delší dobu, během níž už ostatní dělali další dva úkoly. Když si žáci se SVP nevěděli rady s úkolem, dotazovali se AP. Paní učitelka se všech žáků ve třídě zeptala, jaké náležitosti má mít věta. Přihlásil se žák se SVP a snažil se to vysvětlit. Do své odpovědi se zamotal, ale byla na něm vidět snaha dobře odpovědět, což paní učitelka Dana ocenila.

5.1.7 Kategorie Průběh vyučování

Andrea v hodinách využívá digitální technologie (interaktivní tabule nebo tablety) především jako zpestření. Všichni žáci jsou na to zvyklí, dokáží najít vše potřebné podle zadání na tabuli, kam jim to paní učitelka napíše. Kromě nakoupených pomůcek jako různé karty, číselné řady, Logico Piccolo, si Andrea vyrábí vlastní pomůcky, se kterými žáci pracují. K dispozici mají tabulku vyjmenovaných slov, kterou si mohou vyndat kdykoliv. „Mně to opravdu nevadí, když jí mají před sebou. Je lepší, když se do toho podívají než když tápou.“

P: Na začátku první pondělní hodiny si žáci řekli, co je dnes za den, jaký je měsíc, počasí… Na začátku druhé hodiny proběhlo dechové cvičení. Učitelé dělají se žáky tyto rituály. Během hodiny se objevovala jak skupinová práce, tak samostatná práce. Paní učitelka nejprve všem řekla, co každý ročník bude dělat a poté se do toho všichni pustili. Skupinová práce žákům se SVP nečinila obtíže, jen jeden žák byl ve dvojicí se více pasivní, více odpovídal na otázky jeho spolužák. Když jeden ročník měl za úkol např. opis do sešitu, druhý čtení a třetí práci ve skupině, obcházela paní učitelka jednotlivé ročníky a kontrolovala, zda žáci dělají zadané cvičení. Během jiné hodiny zadala všem dvěma ročníkům samostatnou práci do sešitu. V případě, že by byli hotoví, 2. ročník si měl vzít tablety a procvičovat a žáci ze 3. ročníku měli za úkol na koberci vpředu třídy seřazovat kartičky s vyjmenovanými slovy. Jeden žák se SVP měl již napsaný úkol v sešitě, měl ho položit na okno a jít pro kartičky, jak zadala paní učitelka. Přesto se zeptal, co má dělat. Žáci při hodinách pracovali i mimo lavicemi a s pomůckami jak v podobě kartiček, tak tabletů. Na konci jedné hodiny se žáci měli sami ohodnotit, jak si

myslí, že jim dnes dařilo, a to vyjádřit pozicí ruky – čím blíže zemi, tím to značí špatný výkon a čím více ke stropu, tím naopak skvělý. Žák se SVP se ohodnotil níže než ostatní, za což ho učitelka pochválila, že si umí přiznat, když se mu v hodině nedaří.

Blanka mnohokrát zmiňovala systém jako důležitou součást práce se žáky se SVP, proto se snaží mít průběh vyučování stejně koncipován. Aby žáci věděli, co je čeká, na začátku jim paní učitelka sděluje, co se ten den bude odehrávat. Důležitá je pro její žáky předvídatelnost. „Zvlášť Filip to potřebuje vědět do detailů." Začátek hodiny především v pondělí první hodinu tráví na koberci, kde si povídají o tom, co prožili o víkendu. Podle Blanky jsou její žáci hodně povídaví a rádi také poslouchají příběhy, proto často zařazuje do výuky vyprávění. „Na to reagují velmi pozitivně a z těch příběhů si nejvíce zapamatují." Když měla Blanka třídu v začátcích žáci byli nesoustředění a bylo náročné s nimi pracovat jinak než frontální výukou. Tou jedou dodnes, především když potřebuje rychle zopakovat probíranou látku, ale došlo ke změně u žáků a také se udělala změna uspořádání ve třídě, doprostřed třídy se dal koberec. Část vyučování věnuje Blanka práci na koberci, žáci tak mají možnost změny. Práci na koberci si často sami volí při samostatné nebo skupinové práci. Blanka však popisuje, že práce ve skupině v začátcích jejího fungování ve třídě vůbec nebyla možná. „Když jsem nastoupila, nebylo vůbec možné dělat skupinovou práci. Ty děti byly nesoustředěné a nebyly schopné chápat instrukci." Bylo potřeba zavést pravidla, vytrvat, ale teď patří skupinová práce mezi oblíbené aktivity. „Už se nebojím je zařadit. Horko těžko jsme se k tomu dobrali, ale dobrali." Blanka se snažila pracovat na pravidlech skupinové práce a na tom, aby viděli pozitivní výsledky, k čemu je dobré spolupracovat. Tím „si vypravovali způsob a třeba jsou schopný se napárovat tak, aby ten den nezlobili." Dokáží si tak vykomunikovat svoje potřeby. Skupinové práce se tedy už osvědčily jako dobré. „Když zadám dvě cvičení, tak zadám, aby si je vypracovali, kontrolovali nebo konzultovali společně, a to začíná fungovat." Kromě toho dává Blanka důraz na samostatnou práci, během níž se může přejít k druhému ročníku. Žáci jsou schopni samostatně pracovat na projektech nebo využívat digitální technologie. To se však u některých žáků jeví problematické. Zatímco jeden žák úkoly na tabletu plní lépe než formou papír tužka, druhý práci s tabletem nezvládá, protože ho to „strašně nabudí". Když Blanka vidí, že

tuto aktivitu nezvládá připraví mu kartičky na procvičování. Stejně tak tento žák nezvládá změnu metod ve výuce angličtiny. Ta je vedena hlasitým a dynamickým způsobem, což ho rozhodí. Žáci jsou zvyklí na práci s didaktickými pomůckami. Přístupnost pomůcek je pro Blanku důležitá, proto ti žáci, kteří to potřebují mají nalepené některé tabulky na lavici, nebo si mohou samostatně nějakou vybrat k procvičování. „Já úplně nepoužívám takové to oblepení celé třídy všemi možnými nástěnnými tabulemi.“ Všichni žáci mají k dispozici „tzv. vzpomínáčky, což je šanon, kde mají vložená třeba vyjmenovaná slova“, žáci se do nich mohou podívat a pracovat s nimi. Blanka vnímá, že má malý časový prostor, ve kterém by stihla vše, co chce, potřebovala by dvojnásobné množství času. Domácí úkoly proto moc nedává, jednak pro nedostatek času na kontrolování, ale také proto, že je často žáci nenosí. „Rodičům jsem vysvětlila, že domácí úkol zadávám jako nepovinný a že je na nich, jestli ho s dítětem udělají nebo ne. Takže to mám postavené spíš na jejich vlastní zodpovědnosti.“

> **P:** První hodinu v pondělí zahajují žáci komunitním kruhem na téma, co kdo dělal o víkendu. Bylo vidět, že jsou na tuto činnost žáci zvyklí, a proto si nijak neskákali do řeči. Problematická situace nastala, kdy jeden chlapec zmínil, že byl na maškarní, kde byl i spolužák Filip. Ten na to reagoval křikem: „Neříkej to. To řeknu sám. Nechci abys to říkal.“ Tento žák vyžadoval při svém vyprávění ticho a aby mu do toho ostatní nezasahovali. Na začátku každého dne jim paní učitelka řekla, co se bude daný den dít, pokud měly nastat nějaké změny, žáky na to upozornila. Vyučovací hodina byla ohraničená zazvoněním na zvoneček, což bylo jak na začátku hodiny, tak na jejím konci. Během pozorování bylo možné vidět jak samostatnou práci, tak skupinovou práci nebo diskuzi na koberci. Skupinová práce a diskuze na koberci byla náročná především pro žáka Filipa, který nesnesl, když mu ostatní spolužáci skočili do řeči nebo začala paní učitelka mluvit, protože už se domnívala, že všechno již řekl. V takovém případě Filip křičel, že mu skáčou do řeči. Paní učitelka to přešla slovy: „Dobrá, teď tě budeme poslouchat.“ Náročnější na pozornost to bylo pro žáka Míšu a Tomáše. Oba chlapci polehávali nebo se Tomáš vrtěl a poposedával. Paní učitelka je tak nechávala, pokud to příliš nenarušovalo.

Dana ve výuce běžně využívá digitální technologie, pracuje s interaktivní tabulí nebo žákům dává k dispozici tablety na vyhledávání informací. Snaží se využívat multisenzoriální přístup, aby žáci vnímali vjemy různými smysli. Také často střídá výukové metody. Část vyučování se věnuje vysvětlování učiva, ale dbá také na to, aby byla ve výuce zahrnula skupinová práce. „Chci aby si rozdali role, kdo na co stačí. Jako v týmu až budou dospělí." Často se řídí intuicí a „nějakou psychologií", což jsou osvědčené postupy jako při předchozí práci v družině. Také čerpá ze zkušeností z práce ve firmě. „Škola je firma, ať se to lidem líbí nebo ne, a žáci jsou naši klienti. My se o ně musíme starat, aby jim bylo ve škole hezky." Dana se drží moudra, že „je důležité učit srdcem". Proto klidně obětuje vyučovací hodinu, aby mohla předávat žákům „moudra o tom, co je dobře a co ne".

> **P:** Také ve výuce Dany bylo během pozorování zaznamenání střídání organizačních forem výuky. Byla zde obsažena jak samostatná práce, tak práce ve dvojicích. Také byla pozorována hromadná diskuze při opakování probíraného učiva o Habsburcích, kdy žáci s paní učitelkou řešili tresty, jaké ve středověku bývali, k čemuž se dostali přes soudní reformy Marie Terezie. Při práci ve dvojicích měli za úkol na tabletu vyhledat, jaká nejznámější díla napsali osvícenští čeští spisovatelé, kteří byli uvedeni na tabuli. To pro mnohé žáky bylo náročné, protože se nemohli zorientovat v množství jejich děl a nevěděli, jaké dílo mají vybrat. Paní učitelka Dana jim poradila, aby si otevřeli učebnici, ve které názvy děl byly, ale na přeskáčku vypsané. To žákům pomohlo a lépe se jim hledalo.

5.1.8 Kategorie Práce s třídním kolektivem

Otázky směřované na třídní klima ukázaly, jak respondentky pracují se třídou, aby předcházely problémovým situacím, nebo jak řeší vzniklé konflikty.

Andrea zdůrazňuje, že v práci se třídou volí opravdu přístup bez rozdílů. I když se snaží o zapojení žáků se SVP do kolektivu a to, aby všichni opravdu zapadli, mohou vzniknout problémové situace, které je potřeba hned řešit. „Přišel chlapeček, který má brýle, a zrovna měl jedno oko zalepené. Spolužák se mu začal smát." V takovém případě Andrea žákům začne situaci vysvětlovat. Podle ní je potřeba včasné řešení situace. „V tak malém kolektivu se to snažíme utnout vždycky hned na začátku, aby se to nějak

nerozjelo.“ V práci s třídním kolektivem pomáhá také doučování, které dává příležitost všem bez rozdílů dohnat látku, ve které tápou.

Podle Blanky je třída jejích žáků náročná skupina, se kterou je proto práce také náročná, přesto jsou vidět pokroky, které již udělali. Na začátku bylo potřeba nastavit pravidla a důsledně chtít po žácích to stejné dokola, ale ne křikem nebo příkazy, to je podle Blanky špatné řešení. Ona volí především vysvětlování si, proč a k čemu jsou pravidla dobrá, aby tak mohlo dojít k jejich zvnitřnění. „Musí vidět pozitivní výsledek toho, když pravidla dodrží.“ Když se nedaří, je potřeba zkoušet to znovu, vrátit se zpátky na bod nula a takhle to opakování může být několikrát, než se zadaří. Je potřeba také hledat řešení, komunikovat o různých situacích nebo konfliktech, které se objeví, protože v malém kolektivu jen tak něco nevyprchá. „Hodně s nimi musím mluvit. Pořád jsme probírali, co se stalo, kdo komu uškodil nebo neuškodil..“

V práci s třídním kolektivem Dana vychází ze svého studia volnočasové pedagogiky. „Děláme různé aktivity na posílení prosociálních vazeb. Jsem na to asi víc ujetá.“ Radši obětuje výuku, protože vnímá jako důležitější podporu pozitivních vztahů. „Říkám jim, jestli seknete chybu ve vyjmenovaných slovech, je to menší zlo, než když se k sobě chováte jako padánkové.“ Pro Danu je důležité vysvětlování, že ve společnosti je potřeba se k sobě chovat slušně a s tolerancí, i když daný člověk „není úplně náš favorit“. Jaké je klima ve třídě, má podle ní přesah mimo školu. Snaží se tak zlepšovat komunikaci, aby žáci byli schopní řešit situace, když nastane nějaký střet nebo konflikt. Velký podíl na budování pozitivního třídního klimatu mají podle Dany volnočasové aktivity, které škola pořádá a to nejen pro žáky, ale i pro jejich rodiče. Na takových akcích rodiče často zjistí, že učitel „je normální člověk z masa a kostí“. Komunikace se tak může zlepšovat i mezi učiteli a rodiči. Dana dále popisuje změnu třídního klimatu, která nastala, když žáky přebrala ve 3. ročníku. „Ze začátku to byla třída outsiderů.“ V současném 5. ročníku si je učitelé chválí, že se v této třídě dobře učí. Myslí si, že změna se udála nastavením hranic a vysvětlováním, jaké to má důsledky, když se k sobě nebudou chovat slušně a s tolerancí.

5.2 Odpovědi na výzkumné otázky

VO 1: Jak budují pozitivní třídní klima ve vybraných malotřídních školách?

Skrze poznatky získané při rozhovorech a pozorování se ukázalo, že práce s třídním klimatem je důležitá pro všechny oslovené respondentky. Zatímco respondentka č. 1 a č. 2. volí jako metodu především vysvětlování při problémových situacích nebo jejich předcházení, respondentka č. 3 se věnuje se žáky prosociálních hrám a různému posilování pozitivních vztahů skrze volnočasové aktivity, což je dané jejím studiem volnočasové pedagogiky.

VO 2: Jak konkrétně jsou naplňovány vzdělávací potřeby žáků?

Podle výpovědí respondentek jsou naplňovaný vzdělávací potřeby žáků dostačujícím způsobem, především díky dobře fungujícím nastaveným podpůrným opatřením. Alespoň takové stanovisko zaujímají respondentky č. 2 a 3. Uvedly, že pracovnice školských poradenských zařízeních s nimi byly vždy v kontaktu, navštívily školu a podpůrná opatření se tak nastavovala po vzájemné komunikaci. Obě je tak hodnotí jako funkční, což přispívá k tomu, že žákům nastavené podmínky vyhovují. Respondentka č. 1 nevycházela při práci se žáky se SVP z doporučení, které dostala z poradny, protože podle ní měla především informativní charakter. Dělá proto žákům se SVP, dle svých slov, „reálné úlevy, tak aby se naučily standard, a pak až případně něco navíc“.

VO 3: Jak ovlivňují specifika malotřídních škol výuku žáků se SVP?

Specifika, která respondentky zmiňovali nebo vyšla najevo z pozorování, jsou menší počet žáků, rodinné a klidné prostředí, individuální přístup a předvídatelnost. Všechny tyto charakteristiky ovlivňují výuku žáků se SVP pozitivně. Vyskytla se však rizika, se kterými je potřeba při výuce počítat. Jedná se především o častější skupinovou práci, která žákům nemusí vyhovovat. Respondentka č. 2 uvedla, že ze začátku u ní ve třídě nebyla spolupráce mezi žáky vůbec úspěšná, ale po dlouhá práci a zkoušení se k ní dopracovali. Bylo však potřeba nastavovat pravidla a důsledně požadovat jejich dodržování. Při pozorování v této třídě bylo možné vidět, že pro některé žáky se stále jedná o náročnou formu práce, ale bylo vidět, že učitelka si s tím dokáže poradit. Dalším rizikem je možné zanedbávání ostatních žáků, když se učitel musí věnovat jinému

ročníku. Může naskytnout čekání, které některým žákům nemusí vyhovovat. Ovšem opět záleží na individuálním přístupu učitele.

VO 4: Jak přistupují učitelé v malotřídních školách k výuce žáků se SVP?

Všechny oslovené respondentky uvedly, že se snaží ke všem přistupovat bez rozdílů. Toto především zmiňovala respondentka č. 1, což se promítalo také při pozorování její výuky. U respondentek č. 2 a 3 byl vidět velký individuální přístup k dětem. Chodily mezi lavicemi všech žáků a poskytovali pomoc, kde bylo potřeba. Opět část voleného přístupu k žákům se SVP je odvislý od doporučení ze školských poradenských zařízeních. Respondentka č. 3 uvedla, že je pro ni důležité zjišťovat si možné výukové metody, postupy v přístupu k žákům se SVP. Proto se snaží zjišťovat různé osobní zkušenosti od ostatních nebo čerpá informace z knih a internetu.

DISKUZE

Tématu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v prostředí běžných škol se věnují mnohé publikace a také výzkumy. Avšak tématu malotřídních škol, jakožto stále početnou „alternativou“ k běžným plně organizovaným školám se mnoho autorů nevěnuje, především však není podrobněji zkoumáno inkluzivní vzdělávání žáků v kontextu malotřídních škol.

V tomto výzkumném šetření bylo objasnit specifika přístupu k žákům se SVP v malotřídních školách a jaké faktory hrají roli v podpoře těchto žáků při vzdělávání. Na začátku byla položena hlavní výzkumná otázka: *Jak působí specifika malotřídních škol na průběh vzdělávání žáků se SVP?* Jako specifické výzkumné otázky byly stanoveny následující čtyři: *Jak budují pozitivní třídní klima ve vybraných malotřídních školách? Jak konkrétně jsou naplňovány vzdělávací potřeby žáků se SVP? Jak ovlivňují specifika malotřídních škol výuku žáků se SVP? Jak přistupují učitelé v malotřídních školách k výuce žáků se SVP?*

Během tohoto šetření byla snaha získat odpovědi na zmíněné otázky prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů a zúčastněného pozorování. Výzkumný soubor tvořily tři třídní učitelky a tři třídy malotřídních škol. S ohledem na malý počet respondentů a výzkumného souboru nelze následující výsledky zobecňovat.

Při zkoumání specifik malotřídních škol se nejčastěji psalo o malém kolektivu žáků a učitelů (Emmerová, 2000; Provázkova Stolinská, 2018; Trnková, 2010). Výzkumné šetření ukázalo, že tato charakteristika byla platná i pro zkoumané školy. Přesto respondentka č. 3 Dana, rozporovala tuto skutečnost tím, že podle ní dnes již toto tvrzení neplatí, protože se setkala ve velké škole se stejným nebo i nižším počtem žáků než je ve třídách malotřídní školy, kde jsou spojené ročníky.

Dalším specifikem malotřídních škol je spojení více ročníků v jedné třídě, což bývá označováno jako vhodné např. z hlediska kooperativního učení a rozvoje komunikace mezi mladšími a staršími žáky. Je však také spojeno s rizikem, že se ročníky budou rušit navzájem, což pro žáky vyžadující klid při samostatné práci může být nevyhovující (Bernát, 2014). Při výzkumném pozorování se vyskytl jeden případ, kdy u žáka se závažnou poruchou chování bylo náročné pracovat na samostatném úkoly, když se

paní učitelka bavila s jinými žáky. Problematika spojených ročníků se ukázala také v situaci, kdy paní učitelka zadávala ve třídě každému ročníku nějakou práci, kterou když splnili, měli jít dělat jinou. Jeden žák se SVP se po skončení prvního úkolu ptal, co má dělat dál. Pro žáka se jevilo obtížné zorientovat se v pokynech, které patřily jiným ročníkům a zapamatovat si tak, jen ty úkoly pro sebe. Jako účinné řešení by mohlo být psaní instrukcí na tabuli, což se osvědčilo u žáka se SVP z jiné školy. U jiných žáků se SVP nebyly zpozorovány problémy plynoucí ze spojených ročníků.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že všichni žáci se SVP jsou ve všech zkoumaných malotřídních školách začleněni bez problémů, které by zásadně narušovali klima třídy. Pouze v jednom případě je výuka žáka se závažnými poruchami chování v prostředí malotřídní školy náročná, ale při asistenci dvou pedagogů ve třídě je zvládnutelná. Třídní učitelka tohoto chlapce, respondentka č. 2, uvedla: „Jeho chování hodně narušuje vyučování zbytku třídy, takže teď hledáme nějaké řešení jak to kompenzovat.“

Dále bylo zjištěno, že inkluzivní vzdělávání daných žáků v malotřídní škole je ovlivněno dobrou spolupráci třídního učitele s pracovníky ŠPZ. Díky dobré spolupráci tak mohlo dojít k nastavení podpůrných opatřeních, která jsou vyhovující a funkční. Všechny respondentky uvedly spolupráci se ŠPZ jako pozitivní a vždy s vstřícným přístupem speciálních pedagožek a psycholožek, které navštívily jejich školu. Právě náhledy v hodinách uvítaly respondentky č. 2 a 3., protože se poté mohly na pracovnice ŠPZ přímo obrátit s dotazy nebo nějakými připomínkami k nastavovaným podpůrným opatřením.

Vhodnou podporu žáků se SVP je možné nastavit také díky rodinnému prostředí, které je dalším specifikem malotřídních škol, a díky kterému lze individualizovat výuku (Provázková Stolinská, 2018; Tołwińska-Królikowska, 2015). Toto potvrzují také všechny respondentky. Respondentka č. 2 zároveň také upozorňuje na to, že " v malotřídní škole nemusí docházet k individualizaci," spíše je zde k ní větší příležitost a především se předpokládá určitý vlastní zájem učitelů o individuální přístup k žákům. Shoda mezi respondentkami panovala ve vhodnosti rodinného přístupu v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními potřebami. Respondentka č. 2 Blanka uvedla, že její žák se po přechodu z velké školy cítí ve v malotřídní škole lépe. Výzkum Markové a Noty (2015) provedený na téma žáků v malotřídní škole z pohledu rodičů ukázal, že sami rodiče

vnímají, jak jsou jejich děti na malotřídních školách spokojenější, právě díky tomu, že jsou vzdělávány v malé škole, která nabízí klidnější a méně stresující prostředí. O výhodnost rodinného prostředí malotřídní školy hovoří také Peczkowski (2014) a Provázková Stolinská (2018) z hlediska menšího výskytu nežádoucích sociálních jevů. Pojí se s tím však to, že v menší skupině jsou dle respondenty č. 2 vztahy intenzivnější a tak emoce více bují a jen tak rychle nevyprchají, jak v pozitivních situacích, tak v negativních. Proto je důležité pracovat s budováním pozitivního třídního klimatu. To se osvědčilo respondentce č. 3, které se pomocí prosociálních her a další prací se třídou podařilo změnit žáky ze škatulky "třída outsiderů" na třídu, která drží pohromadě a učitelé v ní rádi učí. Dle Filové (2009) ovlivňuje klima třídy pohoda, pocit bezpečí, aktivita, odpovědnost a zájem o učení z pohledu žáků i učitelů, dále je z pohledu řízení vyučování to je jasnost pravidel, ochota učitele pomoc žákům, variabilita učebních činností nebo obtížnost výuky a z pohledu kolektivu se jedná o soudržnost, spolupráci, diferencovanost, možnost seberealizace všech žáků, ale také soutěživost a konfliktnost. Výzkumné šetření ukázalo, že právě v malotřídních školách se tyto faktory ovlivňující pozitivní klima objevují nebo jinak řečeno, že samotná specifika malotřídních škol umožňují a napomáhají učitelům s budování pozitivního klimatu ve třídě i celkově ve škole. Také bylo zjištěno, že u žáků se SVP je snaha posilovat jejich silné stránky, což se promítá do dalšího učení. To potvrzuje poznatky Krejčové (2019), že připomínáním silných stránek u žáků se SVP a rozvíjením schopností řešit problémy se mohou u žáků posilovat učební strategie.

Dalším častým zmiňovaným specifikem malotřídních škol je individuálnější přístup než ve velkých školách. To je velmi individuální záležitost, která je ovlivněna přístupem každého učitele, protože jak zmínila respondentka č. 2: „i na malé škole vůbec nemusí docházet k individualizaci. Zase na druhé straně předpokládám, že učitel, který jde na malou školu, tak od ní očekává, že chce víc pracovat individuálně.“ Právě individuální přístup byl často zmiňované téma v tomto výzkumném šetření. Respondentka č. 1 Andrea zmiňovala, že přistupuje ke všem žákům bez rozdílů, přesto při pozorování její výuky bylo zpozorováno, že míru úkolů uzpůsobuje potřeb jednotlivých žáků, přestože stále chce, aby zvládali daný standard. Další dvě respondentky Blanka a Dana zmiňují, že se snaží k žákům přistupovat podle jejich aktuálních potřeb a požadavky ve výuce

upravují, ať už podle doporučení poradny, tak podle vlastní zkušeností nebo intuice. Tím, že se učitelé mohou individuálně zaměřit na potřeby každého jednotlivého jedince, vedou žáky se SVP k většímu porozumění učiva a tím k větší školní úspěšnosti. A právě pocit zažít úspěch by mělo být motivací pro další učení (Pokorná, 2010).

U žáků v malotřídní škole byla vyžadována větší míra samostatné práce, ať už formou jednotlivých úkolů, tak ve formě skupinové práce. Emmerová (2000) uvádí, že pokud je taková organizace vyučování vhodně zorganizována, rozvíjí spolupráci, komunikaci a týmovost. Respondentka č. 3 uváděla tyto schopnosti jako klíčové a pro společnost prospěšnější. Pokud se člověk splete ve vyjmenovaném slově, „je to menší zlo," než když se k sobě ve společnosti chovají bez respektu a slušnosti.

Zdá se tedy, že malotřídní škola představuje vhodné prostředí pro žáky se SVP. Je však potřeba zmínit také rizika, která vzešla z analyzovaných dat. Jedná se především o skupinovou práci, která se při malotřídním vzdělávání častěji využívá, ale která některým žákům se SVP nemusí vyhovovat, což potvrzuje také Bernát (2014). Respondentka č. 2, která má třídu s rozmanitými žáky, uvedla, že ze začátku u ní ve třídě nebyla spolupráce mezi žáky vůbec úspěšná, ale po dlouhá práci a zkoušení se k ní dopracovali. Při pozorování v této třídě bylo možné vidět, že pro některé žáky se stále jedná o náročnou formu práce, zároveň si s tím učitelka dokázala poradit. Dalším rizikem je možné zanedbávání ostatních žáků, když se učitel musí věnovat jinému ročníku. Může naskytnout čekání, které některým žákům nemusí vyhovovat. Ovšem opět záleží na individuálním přístupu učitele. Během výzkumného šetření však nebylo zpozorováno výrazné zanedbávání žáků, jen v některých případech museli žáci počkat, až na ně přijde řada. V poslední řadě upozornila respondentka č. 2 na riziko nedostatečného srovnání s vrstevníky, což potvrdilo tvrzení Provázkové Stolinské (2018). Pro žáky s vývojovou dysfázií může být obtížné porozumět učivu, když mluví více lidí najednou nebo je ve třídě zvýšený hluk. Toto úskalí však představují více velké plně organizované školy než ty malotřídní, ale přesto je potřeba na to pamatovat v souvislosti se spojenými ročníky v jedné třídě.

Limity výzkumného šetření

Výzkumné šetření bylo zaměřeno na konkrétní subjekty v konkrétních okresech. Výzkumný soubor je tudíž poněkud malý, proto jedním z limitů této práce je to, že výsledky nelze zobecňovat. Některé zmiňované výhody (přednosti) a nevýhody (úskalí) také nelze zobecňovat z toho důvodu, že jsou závislé na jednotlivých aktérech konkrétní školy a také dynamice jejich vztahů.

ZÁVĚR

Vzdělávání je zásadním faktorem v životě každého jedince, a pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami může být výzvou najít prostředí, které jim umožní dosáhnout maximálního potenciálu ve vzdělávání. Jednou z možností, jak toho dosáhnout, jsou malotřídní školy. Tyto školy mají v porovnání s většími školami mnoho výhod pro žáky se speciálními potřebami, čímž se zabývala tato diplomová práce.

V teoretické části diplomové práce jsou vymezeny potřebné pojmy, které se s tématem pojí. Jsou zde vysvětleny speciální vzdělávací potřeby, kdo je může mít, co jsou podpůrná opatření a jaké stupně mají. V dalších (pod)kapitolách je vymezena inkluze a inkluzivní vzdělávání a také jaká je podoba poradenského systému v současnosti. Samostatná kapitola je věnována vybraným speciálním vzdělávacím potřebám, které byly diagnostikovány u pozorovaných žáků v praktické části této práce. Jedná se o specifické poruchy učení, specifické poruchy chování a vývojovou dysfázii. Ve třetí kapitole jsou představeny malotřídní školy, jejich historie, současná specifika a také případné přednosti a úskalí malotřídních škol.

Praktická část diplomové práce se věnuje kvalitativnímu výzkumu, jehož cílem bylo bylo objasnit specifika přístupu k žákům se SVP v malotřídních školách a jaké faktory hrají roli v podpoře těchto žáků při vzdělávání. Na začátku výzkumného šetření byla položena hlavní výzkumná otázka: *Jak působí specifika malotřídních škol na žáky se SVP?* Jako další byly stanoveny následující specifické výzkumné otázky: *Jak budují pozitivní třídní klima ve vybraných malotřídních školách? Jak konkrétně jsou naplňovány vzdělávací potřeby žáků? Jak ovlivňují specifika malotřídních škol výuku žáků se SVP? Jak přistupují učitelé v malotřídních školách k výuce žáků se SVP?*

Ke sběru dat byl použit polostrukturovaný rozhovor, pozorování a analýza dokumentů. Následně byla sesbíraná data analyzována metodou tzv. otevřeného kódování. Výsledky tohoto výzkumného šetření jsou více sepsány v závěrečné kapitole praktické části této diplomové práce. Přesto lze shrnout, že malotřídní školy pro své přednosti představují vhodné prostředí pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, je však potřeba pamatovat na úskalí, která se s malotřídním vzděláváním pojí, a učitel by s nimi měl počítat a cíleně pracovat na jejich kompenzování.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Adamus, P., Zezulková, E., Kaleja, M., & Franiok, P. (2016). *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta. https://www.researchgate.net/profile/Petr-Adamus/publication/314091003_Inkluzivni_vzdelavani_v_kontextu_promen_ceskeho_skolstvi/links/58b4b1f4aca2725b541c3d4d/Inkluzivni-vzdelavani-v-kontextu-promen-ceskeho-skolstvi.pdf

Bartoňová, M. (2019). *Specifické poruchy učení a chování*. Slezská univerzita.

Bendl, S. (2003). Multikulturalismus - realita dnešních škol. *Pedagogická orientace*. https://core.ac.uk/download/pdf/230573148.pdf

Bernát, J. (2014). *Vyučovanie na neplnoorganizovanej základnej škole v triedach so spojenými ročníkmi*. Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave. https://archiv.mpc-edu.sk/sk/node/3494

Booth, T., & Ainscow, M. (2016). *The Index for Inclusion: a guide to school development led by inclusive values* (4th ed.). https://www.ph-noe.ac.at/fileadmin/root_phnoe/Forschung/Migration/Index_curriculum_pages.pdf

Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2021). *Povolání: asistent pedagoga: kompetence asistenta pedagoga podporujícího žáky s poruchou autistického spektra* (Vydání první). Pasparta.

Doležalová, M., & Chotěborová, M. (2021). *Vývojová dysfázie: průvodce pro rodiče a další zájemce o tuto problematiku* (Vydání první). Pasparta.

Emmerová, K. (2000). Malotřídky v současném prostředí českého venkova. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity*, *47*(3-4), 81-96. https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18799/14855

Filová, H. (2009). Vedení výchovy ve třídě, práce třídního učitele. In H. Horká, *Studie ze školní pedagogiky*. Masarykova univerzita.

Frombergerová, A., & Martanová, V. (2022). Podpůrná opatření ve vzdělávání – vliv navýšení časové dotace na výkon žáků se specifickými poruchami učení. *E-psychologie*, *16*(4), 27-42. https://e-psycholog.eu/clanek/454

Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]* (Vyd. 1). Grada.

Hečková, L. (2017). Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. https://www.msmt.cz/file/44243?highlightWords=%C5%BE%C3%A1ci+speci%C3%A1ln%C3%ADmi+vzd%C4%9Bl%C3%A1vac%C3%ADmi+pot%C5%99ebami

Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace* (2., aktualiz. vyd). Portál.

Chlebodarová, B. (2017). In L. Doleží, *Specifické poruchy učení a čestina jako druhý/cizí jazyk*. AUČCJ – Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. https://www.researchgate.net/profile/Linda-Dolezi/publication/349625157_Specificke_poruchy_uceni_a_cestina_jako_druhycizi_jazyk_Prirucka_pro_lektorky_a_lektory/links/6038def24585158939ce540f/Specificke-poruchy-uceni-a-cestina-jako-druhy-cizi-jazyk-Prirucka-pro-lektorky-a-lektory.pdf#page=49

Janderková, D., Kendíková, J., Klégrová, J., Strnadová, I., Swierkoszová, J., & Ženatová, Z. (2016). *SPU a ADHD*. Raabe.

Kalaoja, E., & Pietarinen, J. (2009). Small rural primary schools in Finland: A pedagogically valuable part of the school network. *International Journal of Educational Research*, *48*(2), 109-116. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035509000160?via%3Dihub

Kendíková, J. (2016). *Vademecum asistenta pedagoga* (Vydání první). Pasparta.

Knotová, D. (2014). *Školní poradenství* (Vyd. 1). Grada.

Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum* (1. vyd). Masarykova univerzita.

Kratochvílová, J., Tannenbergerová, M., Kusá, O., & Havel, J. (2015). Inkluze v teorii a praxi. https://is.muni.cz/el/1441/jaro2016/ZS1MP_IVPV/um/INKLUZIVNI_TEORIE_A_PRAXE_FRMU_2015_final.pdf

Krejčová, L. (2019). *Dyslexie: psychologické souvislosti* (Vydání 1). Grada.

Krejčová, L., Hladíková, Z., Šemberová, K., & Balharová, K. (2018). *Specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie* (2., aktualizované vydání). Edika.

Kroupová, K. (2016). *Slovník speciálněpedagogické terminologie: vybrané pojmy* (Vydání 1). Grada.

Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Masarykova univerzita. https://munispace.muni.cz/book?id=837

Marková, M., & Nota, J. (2015). Žáci v málotřídní škole očima jejich rodičů: zjišťování postojů k výchově a vzdělávání. *Etické a sociální aspekty v oblasti vzdělávání a pedagogickém výzkumu*.

Matějček, Z. (1995). *Dyslexie: specifické poruchy čtení* (3. upr. a rozšíř. vyd). H & H.

Michalík, J., Baslerová, P., & Felcmanová, L. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. UPOL. http://katalogpo.upol.cz/wp-content/uploads/katalog-vseobecny.pdf

Mrázková, J., & Zapletalová, J. (2016). *Metodika pro nastavování podpůrných opatření ve školách ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků. http://archiv-nuv.npi.cz/uploads/Metodika_pro_nastavovani_podpurnych_opatreni_unor_2016.pdf

MŠMT. (2020). *Základní školy "malotřídní"*. www.msmt.cz. Retrieved from https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pocet-malotridnich-skol-v-cr

Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole* (Vyd. 1). Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

NPI ČR. (2022). *Závěry výstupního šetření mezi zapojenými školami*. Inkluze v praxi. Retrieved from http://www.inkluzevpraxi.cz/kategorie-vystupy/2261-o-zapojenych-skolach

Paclt, I. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování* (Vyd. 1). Grada.

Pelikán, J. (2007). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Karolinum.

Pietarinen, J., & Meriläinen, M. (2008). Aktivní a pasivní fáze kariéry učitele v kontextu malotřídních škol. *Studia paedagogica*, *13*.

Piwowarski, R. (2022). Szkoła dla wsi w Polsce i na świecie – konteksty społeczne i kulturowe. *Edukacja Międzykulturowa*, *18*(3), 60-74.

Pokorná, V. (2010). *Vývojové poruchy učení v dětství a v dospělosti* (Vyd. 1). Portál.

Pospíšilová, L. (2018). Vývojové poruchy řeči/jazyka/komunikace v současném konceptu neurovývojových poruch: aneb háďata v mozku. *Listy klinické logopedie*, *2*(1), 39-44. https://casopis.aklcr.cz/pdfs/lkl/2018/01/09.pdf

Provázková Stolinská, D. (2018). Strategie málotřídních škol jako inspirace pro školy plnoorganizované. https://www.researchgate.net/publication/331436652_Strategie_malotridnich_skol_Sto-Pro

Průcha, J. (2012). *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání* (3., aktualiz. vyd). Portál.

Průcha, J. (2013). Speciální vzdělávací potřeby: spor o realizaci ve školách. *Pedagogika*, *63*(2), 242-251. https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?attachment_id=552&edmc=552

Raboch, J., Hrdlička, M., Mohr, P., Pavlovský, P., & Ptáček, R. (eds.). (2015). *DSM-5®: diagnostický a statistický manuál duševních poruch* (První české vydání). Hogrefe - Testcentrum.

Riefová, S. (2010). *Nesoustředěné a neklidné dítě ve škole: praktické postupy pro vyučování a výchovu dětí s ADHD* (Vyd. 4, přeložil Lenka STAŇKOVÁ). Portál.

Slowík, J. (2022). *Inkluzivní speciální pedagogika* (Vydání 1). Grada.

Smíšková, E. (2022). Aplikace podpůrných opatření ve vzdělávání žáků s dysgrafií z pohledu učitele na 2. Stupni ZŠ. *Speciální pedagogika*, *32*(1-2), 109-116. https://drive.google.com/file/d/17ctiwHrOMw6cLKEscx1wKsDd1EjuVa8G/view?usp=sharing

Southworth, G. (2004). *Primary School Leadership in Context: Leading Small, Medium and Large Sized Primary Schools*. Routledge&Falmer.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Vyd. 2). Portál.

Tołwińska-Królikowska, E. (2015). *Mała szkoła – problem czy szansa?*. Ośrodek Rozwoju Edukacj. http://www.bc.ore.edu.pl/Content/723/mala_szkola-problem_czy_szansa_poradnik_dla_samorzadowcow.pdf

Trnková, K., Chaloupková, L., & Knotová, D. (2009). Pedagogičtí pracovníci na malotřídkách - izolovaní a nekvalifikovaní?. *Studia paedagogica*, *14*(2). https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18690

Trnková, K., Knotová, D., & Škarková, L. (2010). *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. Paido.

ÚZIS ČR. (2021). *Mezinárodní klasifikace nemocí*. Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR. Retrieved 2023-03-10, from https://mkn10.uzis.cz/

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných – znění od 1. 1. 2018. https://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlaska-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-2

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních - znění od 1. 1. 2021 (2021). https://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=39042

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. https://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-2-2022

Zelinková, O. (2003). *Poruchy učení: specifické vývojové poruchy čtení, psaní a dalších školních dovedností* (10., zcela přeprac. a rozš. vyd). Portál.

Zeman, V. (2022). Sociální pedagogové potřebují oporu v legislativě. In *ADAM.cz*. https://www.adam.cz/socialni-pedagogove-potrebuji-oporu-v-legislative/

Zilcher, L., & Svoboda, Z. (2019). *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků* (Vydání 1). Grada.

SEZNAM ZKRATEK

ADD = attention deficit disorder

ADHD = attention deficit hyperactivity disorders

AP = asistent pedagoga

DSM 5 = Diagnostický a statistický manuál duševních poruch, páté vydání

IVP = individuální vzdělávací plán

MKN -10 = Mezinárodní klasifikace nemocí, rev. 10

MŠMT = Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

PAS = poruchy autistického spektra

PO = podpůrná opatření

PPP = pedagogicko-psychologická poradna

SPC = speciálně pedagogické centrum

SPU = specifické poruchy učení

SVP = speciální vzdělávací potřeby

SVP = středisko výchovné péče

ŠPP = školní poradenské pracoviště

ŠPZ = školské poradenské zařízení

ZŠ = základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Příloha č. 2 - Otázky k rozhovoru

Příloha č. 3 – Pozorovací záznamový arch

Příloha č. 4 – Ukázka otevřeného kódování

Příloha č. 5 – Ukázka seskupených kódů do kategorií

Příloha č. 1 – Informovaný souhlas

Informovaný souhlas

Vážená paní, vážený pane,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci. V současné době vypracovávám diplomovou práci, v rámci které provádím výzkum, jehož cílem je popsat specifika ovlivňující vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v malotřídních školách. Výzkum bude probíhat formou rozhovoru a pozorování. Obsah bude anonymně použit pro výzkumné účely práce. Z účasti na výzkumu pro Vás nevyplývají žádní rizika.

Prohlášení

Prohlašuji, že souhlasím s účastí na výše uvedeném výzkumu. Studentka mě informovala o podstatě výzkumu a seznámila mě s cíli, metodami a postupy, které budou při výzkumu používány, stejně jako s výhodami a riziky, které pro mě z účasti na výzkumu vyplývají. Souhlasím s tím, že všechny získané údaje budou anonymně zpracovány a použity pro účely vypracování závěrečné práce studentky.

Měl/a jsem možnost si vše řádně, v klidu a v dostatečně poskytnutém čase zvážit. Měl/a jsem možnost se studentky zeptat na vše pro mě podstatné a potřebné. Na tyto dotazy jsem dostal/a jasnou a srozumitelnou odpověď.

Prohlašuji, že beru na vědomí informace obsažené v tomto informovaném souhlasu a souhlasím se zpracováním osobních a citlivých údajů účastníka výzkumu v rozsahu, způsobem a za účelem specifikovaným v tomto informovaném souhlasu.

Tento informovaný souhlas je vyhotoven ve dvou stejnopisech, každý s platností originálu, z nichž jeden obdrží účastník výzkumu (nebo zákonný zástupce) a druhý studentka.

Jméno, příjmení a podpis účastníka výzkumu (zákonného zástupce):

_____

_____

V_____dne:_____

Jméno, příjmení a podpis studenta/studentky:

_____

_____

Příloha č. 2 – Otázky k rozhovoru

1. Jak pracujete s třídním klimatem, abyste předešel/předešla např. vyloučení žáka se SVP?
2. Mluvíte se žáky ve třídě o problematice daného SVP?
3. Jak vnímáte nastavená podpůrná opatření od ŠPZ? Jsou podle vás dostačující?
4. Jak hodnotíte spolupráci se ŠPZ? Máte se na koho obrátit v případě dotazů k poskytování podpory žákům se SVP?
5. Uvítal/a byste větší propojenost se speciálními pedagogy? Jak by to mělo podle vás vypadat?
6. Jaká specifika malotřídek vnímáte jako výhodná? Jaká jsou úskalí tohoto vzdělávání?
7. Jakým způsobem probíhá vaše spolupráce s rodiči žáků se SVP?
8. Jak probíhá vaše příprava na vyučování z ohledem na žáka/žáky se SVP?
9. Jak se rozvíjíte v oblasti podpory žáků se SVP?
10. Inspirujete se v přístupu u jiných malotřídních škol?

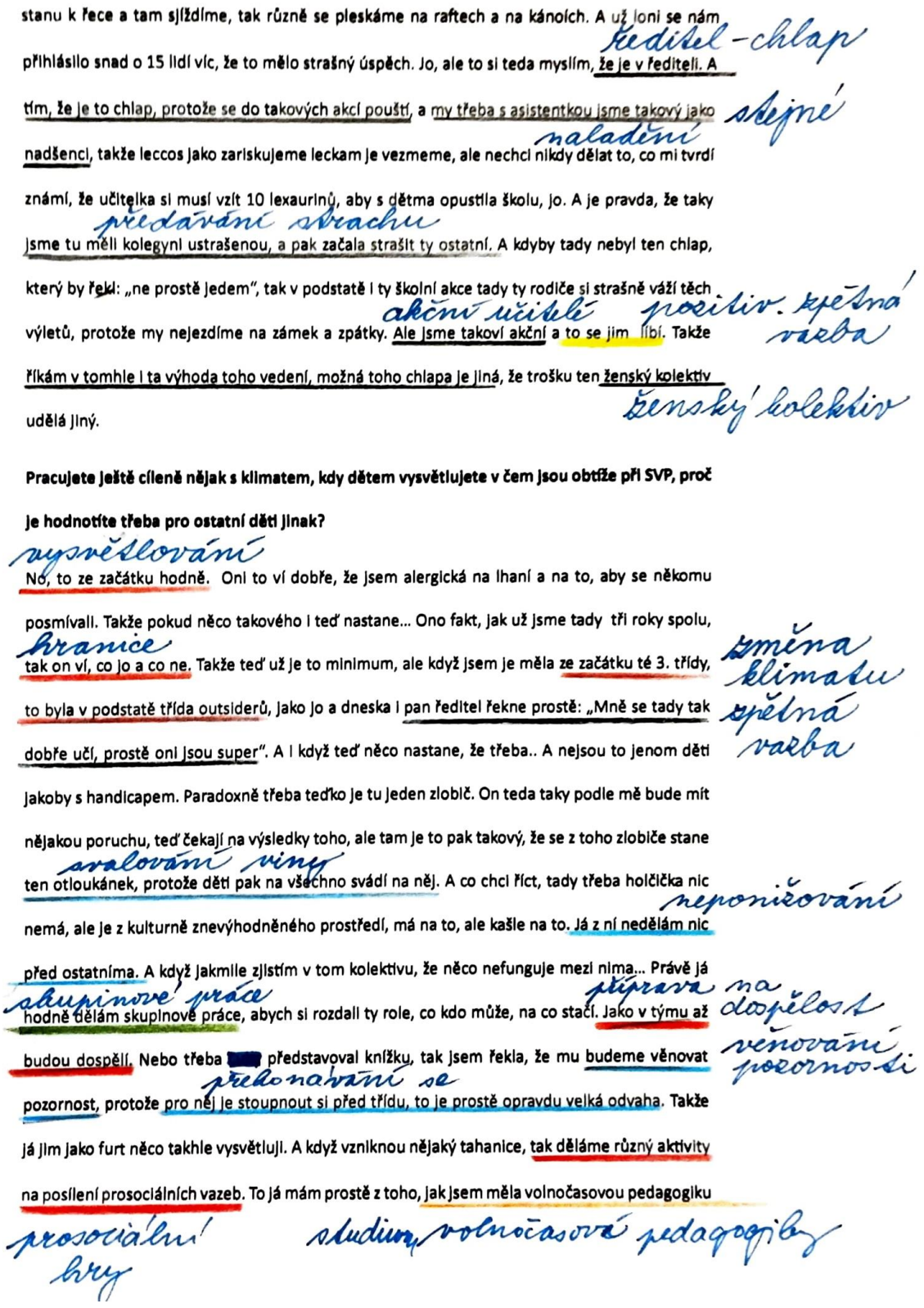
Příloha č. 3 – Pozorovací záznamový arch

Škola:	
Třída:	
Počet přítomných žáků/ z celkového počtu:	
Datum pozorování:	

Podrobný scénář výuky

Předmět	
Čas	**Náplň výuky**

Příloha č. 4 – Ukázka otevřeného kódování



stanu k řece a tam sjíždíme, tak různě se pleskáme na raftech a na kánoích. A už joni se nám přihlásilo snad o 15 lidí víc, že to mělo strašný úspěch. Jo, ale to si teda myslím, že je v řediteli. A tím, že je to chlap, protože se do takových akcí pouští, a my třeba s asistentkou jsme takový jako nadšenci, takže leccos jako zariskujeme leckam je vezmeme, ale nechci nikdy dělat to, co mi tvrdí známí, že učitelka si musí vzít 10 lexaurinů, aby s dětma opustila školu, jo. A je pravda, že taky jsme tu měli kolegyni ustrašenou, a pak začala strašit ty ostatní. A kdyby tady nebyl ten chlap, který by řekl: „ne prostě jedem", tak v podstatě i ty školní akce tady ty rodiče si strašně váží těch výletů, protože my nejezdíme na zámek a zpátky. Ale jsme takoví akční a to se jim líbí. Takže říkám v tomhle i ta výhoda toho vedení, možná toho chlapa je jiná, že trošku ten ženský kolektiv udělá jiný.

ředitel – chlap
stejné naladění
předávání strachu
akční učitelé
pozitiv. spěšná vazba
ženský kolektiv

Pracujete ještě cíleně nějak s klimatem, kdy dětem vysvětlujete v čem jsou obtíže při SVP, proč je hodnotíte třeba pro ostatní děti jinak?

vysvětlování

No, to ze začátku hodně. Oni to ví dobře, že jsem alergická na lhaní a na to, aby se někomu posmívali. Takže pokud něco takového i teď nastane... Ono fakt, jak už jsme tady tři roky spolu, tak on ví, co jo a co ne. Takže teď už je to minimum, ale když jsem je měla ze začátku té 3. třídy, to byla v podstatě třída outsiderů, jako jo a dneska i pan ředitel řekne prostě: „Mně se tady tak dobře učí, prostě oni jsou super". A i když teď něco nastane, že třeba.. A nejsou to jenom děti jakoby s handicapem. Paradoxně třeba teďko je tu jeden zlobič. On teda taky podle mě bude mít nějakou poruchu, teď čekají na výsledky toho, ale tam je to pak takový, že se z toho zlobiče stane ten otloukánek, protože děti pak na všechno svádí na něj. A co chci říct, tady třeba holčička nic nemá, ale je z kulturně znevýhodněného prostředí, má na to, ale kašle na to. Já z ní nedělám nic před ostatníma. A když jakmile zjistím v tom kolektivu, že něco nefunguje mezi nima... Právě já hodně dělám skupinové práce, abych si rozdali ty role, co kdo může, na co stačí. Jako v týmu až budou dospělí. Nebo třeba [redacted] představoval knížku, tak jsem řekla, že mu budeme věnovat pozornost, protože pro něj je stoupnout si před třídu, to je prostě opravdu velká odvaha. Takže já jim jako furt něco takhle vysvětluji. A když vzniknou nějaký tahanice, tak děláme různý aktivity na posílení prosociálních vazeb. To já mám prostě z toho, jak jsem měla volnočasovou pedagogiku

hranice
změna klimatu
spěšná vazba
svalování viny
neponižování
skupinové práce
příprava na dospělost
předonašení se
věnování pozornosti
prosociální hry
studium volnočasová pedagogiky

Příloha č. 5 – Ukázka seskupených kódů do kategorií

KATEGORIE	SUBKATEGORIE	**Andrea**	**Blanka**	**Dana**
Zkušenosti učitele		Předchozí zkušenosti, praxe na malotřídní škole	Předchozí zkušenosti, praxe na malotřídní škole	Předchozí zkušenosti, praxe na malotřídní škole, nejistota, nedostatečná příprava
Pedagogický sbor školy	**Kolegové a vedení**	Podpora od vedení	Podpora od vedení, komunikace,	Podpora od vedení, kolektiv, komunikace
	Asistent pedagoga	Zapojení ve třídě¨ *Činnosti*	Zapojení ve třídě, vlastnosti, činnosti *Činnosti*	Zapojení ve třídě, vlastnosti, činnosti *Činnosti, přístup*
Rodiče		Komunikace	Komunikace, spolupráce (5x)	Komunikace, spolupráce
Poradenský systém	**Pracovníci**	Komunikace, zájem o školního speciálního pedagoga	Komunikace, návštěva školy, přístup, zájem o školního. spec. pedagoga	Komunikace, návštěva školy, přístup, zájem o školního speciálního pedagoga
	Podpůrná opatření	Posouzení učitelem	Posouzení učitelem	Posouzení učitelem
Specifika školy		Kolektiv, spojené ročníky rodinný přístup, vztahy, kontakt, náročnost	Kolektiv, spojené ročníky, vztahy, náročnost, přednosti, předpoklady učitele	Kolektiv, rodinný přístup, prostředí, náročnost, přednosti