



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

Diplomová práce

Organizace výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě základní školy

Vypracovala: Bc. Dana Vacková

Vedoucí práce: Mgr. Marie Najmonová

České Budějovice

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že svoji závěrečnou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Anotace

Diplomová práce se zabývá problematikou inkluzivního vzdělávání na běžné základní škole a v praktické části pak na vzdělávání těchto žáků na běžné základní škole venkovského typu.

Cílem teoretické části je objasnění toho, co znamená inkluzivní vzdělávání, jaké podmínky potřebují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a jaká podpůrná opatření jsou vhodná pro plynulé začlenění do kolektivu a pro jejich rozvoj.

Cílem praktické části je za pomoci pozorování, rozhovorů a vlastní zkušenosti analyzovat úspěšnost procesu inkluzivního vzdělávání na malé základní škole venkovského typu s kapacitou cca 150 žáků, případně zjistit nedostatky a podmínky, které je potřeba dořešit a zlepšit tak, aby inkluzivní vzdělávání bylo na této škole úspěšné.

Klíčová slova

Inkluzivní vzdělávání, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání na běžné základní škole, asistent pedagoga, plánování výuky

Annotation

The diploma thesis deals with the issue of inclusive education at ordinary primary school, in the practical part with education of these pupils at a common school of rural type.

The aim of the theoretical part is clarification what the inclusive education means, what conditions the pupils with special educational needs need and what support operations are suitable for smooth integration into the collective and for their development.

The aim of the practical part is with the help of observation, dialogues and own experience to analyze the success of the process of the inclusive education at a small primary school of rural type with a capacity of approximately 150 pupils, eventually to find out shortcomings and conditions which are needed to resolve and improve in such a way that the teaching at that school is successful.

Keywords

Inclusive education, pupils with special educational needs, education of the pupils with special educational needs, education at common primary school, a teaching assistant, planning of teaching.

Poděkování

Chtěla bych poděkovat vedoucí mé diplomové práce paní Mgr. Marii Najmonové za její inspiraci, ochotu a vstřícnost, za velmi cenné rady a připomínky, které mi velmi pomohly.

Dále bych chtěla poděkovat všem svým minulým i současným kolegyním, žákům a základní škole, na které působím.

V neposlední řadě chci poděkovat i své rodině, která je mi velkou oporou.

Obsah

Úvod	7
I. Teoretická část	8
1.1. Z historie péče o postižené osoby	8
1.2. Přístupy ve vzdělávání	12
1.2.1. Inkluzivní přístup ve vzdělávání.....	14
1.2.2. Plánování inkluzivního vyučování, vybrané metody, formy a strategie výuky	17
1.3. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	24
1.3.1. Žák se zrakovým postižením	29
1.3.2. Žák se sluchovým postižením.....	38
1.3.3. Žák s tělesným postižením nebo zdravotním oslabením	46
1.3.4. Žák s mentálním postižením	51
1.3.5. Žák s poruchou autistického spektra	57
1.3.6. Žák s narušenou komunikační schopností	63
1.3.7. Žák ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí	69
II. Praktická část	73
2.1. Cíl výzkumu	73
2.2. Výzkumné otázky	73
2.3. Metody výzkumu a metodologie	73
2.4. Charakteristika prostředí výzkumu	78
2.5. Případové studie vybraných žáků	80
2.5.1. Žákyně s Downovým syndromem	81
2.5.2. Žákyně s LMP	85
2.5.3. Žák s celkovým oslabením v předpokladech pro učení a dalšími zdravotními problémy	90
2.5.4. Žák ze sociálně znevýhodněného prostředí	97
2.6. Vyhodnocení pozorování	102
2.7. Vyhodnocení rozhovorů s vyučujícími	104
2.8. Zodpovězení výzkumných otázek	108
2.9. Diskuse	110
Závěr	114
Použitá literatura	115
Použitá literatura – internetové zdroje	116
Seznam zkratk, obrázků a tabulek	117
Přílohy	119

Úvod

Inkluzivní vzdělávání je v současnosti velmi probírané téma, které se dotýká všech žáků, učitelů a rodičů, a to na všech typech škol. Jde o začleňování žáků s různými speciálními vzdělávacími potřebami mezi žáky běžných škol. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou např. žáci s různými stupni postižení, narušení nebo jsou jinak ohroženi neúspěchem ve školském zařízení a také v budoucím životě.

Pro učitele je tato situace velmi náročná. Je důležité, aby učitel zvládl zejména komunikaci s rodiči daných žáků, zpracování administrativy, přípravy hodin, které mají být přínosné pro všechny žáky ve třídě, a samozřejmě udržení a pěstování kladných vztahů mezi žáky.

Myšlenka inkluzivní pedagogiky je zaměřena na vzdělávání žáků se všemi speciálními vzdělávacími potřebami. Je toto však vůbec možné provést za takových podmínek, jaké v současné době školy mají? Jak má učitel pracovat, aby opravdu bylo žákům dáno a předáváno vše, co potřebují? Jak žáky s podpůrnými opatřeními hodnotit? Těmito a dalšími otázkami se chci zabývat v této práci.

Toto téma jsem si vybrala z důvodu mého setkání s takto začleněnými dětmi v rámci mé praxe. Na běžnou základní školu jsem nastoupila na začátku magisterského studia, a to jako asistentka pedagoga do první třídy. Byla jsem přidělena k holčičce s Downovým syndromem, ale pomáhala jsem i dalším dětem, které by v této třídě potřebovaly asistenta, vše ve vzájemné spolupráci s třídní učitelkou. Ke konci roku jsem měla možnost pracovat i s holčičkou z druhé třídy, která má diagnostikované lehké mentální postižení. O rok později se uvolnilo místo učitele mé aprobace, čímž se mi naskytla příležitost začít učit, a to i třídy, ve kterých byli žáci s různými speciálními vzdělávacími potřebami (např. ADHD, sociálně znevýhodněné prostředí, celkově oslabené schopnosti učení, apod.).

V teoretické části mé práce se chci zaměřit na to, co znamená inkluzivní vzdělávání, jaké podmínky potřebují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření pro plynulé začlenění do kolektivu a k jejich rozvoji.

Cílem v praktické části je s pomocí pozorování, rozhovorů a vlastní zkušenosti analyzovat úspěšnost inkluzivního vzdělávání na malé základní škole venkovského typu s kapacitou cca 150 žáků, případně zjistit nedostatky a podmínky, které je potřeba dořešit a zlepšit, aby inkluzivní vzdělávání bylo úspěšné a prospěšné pro všechny žáky.

I. Teoretická část

1.1 Z historie péče o postižené osoby

Lidé, kteří se nějakým způsobem lišili od ostatních, se ve společnosti vyskytovali vždy, ale přístup společnosti se v průběhu historie postupně a plynule měnil. Tyto přístupy se navzájem prolínaly a prolínají se i dnes.

To jak lidé k jedincům s různými stádii postižení přistupovali lze je charakterizovat v několika stádiích, které jako první uspořádal prof. Miloš Sovák takto¹:

- a) **represivní – likvidace, segregace,**
- b) **zotročování,**
- c) **charitativní péče,**
- d) **humanitní péče,**
- e) **rehabilitační,**
- f) **socializační,**
- g) **prevenční.**

Podobný systém členění jednotlivých stádií péče o handicapované používá Josef Slowík ve své publikaci Speciální pedagogika z roku 2016. V jeho publikaci však chybí stadium zotročování, které je zahrnuto v jeho represivním stádiu, a socializační přístup, který je částečně zahrnut do přístupu humanistického a částečně do rehabilitačního a doplňuje Sováka o inkluzivní přístup.

Profesor Sovák se zaměřuje na přístup k handicapovaným jedincům z hlediska vývoje člověka od prvopočátku, kdežto docent Slowík tuto charakteristiku uchopil jako charakterizování společnosti od dob nejstarších civilizací tedy období Sparty a starověkého Říma.

Represivní přístup – likvidace, segregace

Přístup, jenž odpovídá společnosti, která potřebuje být co nejsilnější z důvodu přežití. Proto vše, co ji oslabovalo, muselo být eliminováno. Děti, které se narodily s postižením, byly usmrcovány = likvidace, popřípadě ponechávány svému osudu na určitém místě.

¹ SOVÁK, Miloš, ed. *Nárys speciální pedagogiky*. (1977, s. 35 – 38)

Pokud se zjistilo, že určitý jedinec zpomaluje nebo ohrožuje skupinu, byl z této skupiny vyloučen a ponechán svému osudu bez jakýchkoliv výčitek a snahy mu jakkoliv pomoci = segregace.

Vše bylo dáno životními podmínkami, které byly velmi náročné. Tento přístup je typický pro primitivní společnost, bylo ho však možné spatřit i v pozdějších dobách v místech, kde již bylo zavedeno křesťanství (např. Island v 11. st.)²

Přístup zotročování (dle profesora Sováka) anebo Represivní přístup (dle PhDr. Slowíka)

V pozdější době (Starověké Řecko, Řím, Sparta...) byl osud dětí s jakýmkoliv postižením v rukách otců. Mohli je bezrestně usmrtit (zabít, utopit, upálit...) nebo ponechat na daném místě (např. ve skalách, pustině, hozením v proutěném koši do řeky...). Pokud tyto děti a jedinci nebyli usmrceni, byli využíváni pro těžkou práci a prodáváni jako otroci, popřípadě více znetvořování, aby budili větší lítost a získali více prostředků při žebrotě. Byli pouze majetkem těch, kteří se jich ujali.³

U některých národů byla již však péče o tyto osoby patrná, např. Egypťané měli pro každého vhodnou práci, v Athénách existovala podpora pro invalidní osoby. V Mezopotámii nebo Babyloně měli velmi přísná opatření, která měla zabezpečit handicapovaným osobám péči rodiny, nebo v případě potřeby obce či státu.⁴

Přístup charitativní péče

S nástupem křesťanství se změnil i pohled na osoby slabé, postižené a jinak vyčnívající.

Křesťané, a před nimi i Židé, se řídili vlastním etickým systémem, který byl pro ně základem pro každodenní život. Židé brali slovo Boží jako zákon a řídili se přísně jeho příkázáními. Součástí deseti příkázání je také „Nezabiješ“, což znamenalo zamezení ohrožení života jakéhokoliv člověka. Jakékoliv postižení nebo nemoc byly v jejich pojetí chápány jako Boží trest za hříchy jich samotných nebo jejich rodičů.⁵

Později s postupem rozšiřování křesťanství se od akceptování života dospělo k ochraně a pomoci těmto jedincům. Lidé v křesťanské společnosti se o jedince

² SOVÁK, Miloš, ed. *Nárys speciální pedagogiky* (1977, s. 35 – 38)

³ SOVÁK, Miloš, ed. *Nárys speciální pedagogiky*. (1977, s. 35 – 38)

⁴ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 12)

⁵ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 84)

s postižením zajímali a měli je za osoby, které potřebují pomoc a péči, která bude v jejich případech oplacena posmrtně.

Dle křesťanských postojů a myšlenek je pomoc slabému potřebná, a zároveň je dobrým skutkem. V křesťanské společnosti byly tyto osoby považovány za osoby označené Bohem.⁶

Postupně tak u klášterů vznikaly útulky, klášterní špitály nebo prvotní hospice, a lidem s handicapem byla poskytována základní péče nutná k přežití, nebo důstojné zacházení před smrtí. S těmito útulky také vznikaly řády, které pečovaly o tyto osoby. Z důvodu špatné zdravotní péče, válek a neznalosti bylo lidí s postižením nadbytek.⁷

Přístup humanitní péče

Období novověku přináší rozvoj vědy a nového pohledu na člověka. Toto období se zaměřuje na tělesnou stavbu člověka a jeho tělesné funkce. Nyní již nejde pouze o to postarat se o handicapované osoby, ale také se pokusit jejich handicap napravit (např. umožnit špatně vidícímu člověku možnost vidět).⁸

Celá společnost si postupně přetvářela postoj nejen vůči přístupu k postiženým lidem, ale i k celkovému vzdělávání. Komenský a další humanisté se začali snažit o vzdělávání všech bez rozdílu pohlaví, původu a zdravotního postižení.

I když se tyto postoje postupně rozšiřovaly a rozvíjely v období humanismu, můžeme říci, že nový přístup k výchově a vzdělávání jedinců s postižením přicházel na scénu teprve v 18. století spolu s rozvojem psychologie a medicíny.⁹

Přístup rehabilitační péče

Přelom 19. a 20. století je období, ve kterém se výchova a vzdělávání začíná propojovat a spolupracovat. Je to doba, ve které se společnost snaží o „re-habilitaci“ člověka s handicapem, tedy o jeho znovu-uschopnění začlenit se do společnosti. Tato forma ale často vedla k tomu, že lidé, kteří se nedokázali plně rehabilitovat do společnosti, zůstávali v péči odborníků v ústavech pro rehabilitaci vyčleňovaných a v některých společnostech (i u nás v druhé polovině 20. st.) se pak cíleně vyčleňovaly (segregovaly) handicapované osoby od společnosti.¹⁰

⁶ SOVÁK, Miloš, ed. *Nárys speciální pedagogiky*. (1977, s. 35 – 38)

⁷ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 13), SOVÁK, Miloš, ed. *Nárys speciální pedagogiky*. (1977, s. 35 – 38)

⁸ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 13)

⁹ SOVÁK, Miloš, ed. *Nárys speciální pedagogiky*. (1977, s. 35 – 38)

¹⁰ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 13-14)

Přístup socializační a preventivně-integrační

Po druhé světové válce se zejména ve vyspělých zemích zaměřili na možnosti jak předcházet a zamezit postižením a to i u nenarozených dětí a současně se začíná hledat cesta k maximálnímu možnému začlenění jedinců s handicapem do společnosti.¹¹

Aby mohli být jedinci s postižením začleněni do společnosti, začalo se vzdělávání upravovat. Začaly vznikat specializované obory soustřeďující se na tyto jedince, a také se začala vyvíjet speciální pedagogika, jejímž oborem je způsob vzdělávání těchto jedinců.

Přibližně od 50. let 20. století se ve vyspělých zemích začal opravdu měnit přístup k těmto jedincům a lze již mluvit o integračním pojetí = spojení jedinců s postižením s ostatními lidmi ve společnosti.¹²

Inkluzivní přístup

Tento přístup lze charakterizovat jako přístup, ve kterém se handicapované osoby plnohodnotně a plynule začleňují do společnosti. Pokud to tedy není nezbytně nutné, jsou lidé s handicapem vzdělávání a začleňování do společnosti, bez používání speciálních a nestandardních prostředků.

Je to přístup a myšlenka moderní doby, která je v různých zemích v různém stádiu a s pomocí vyměňování zkušeností, názorů a možností přes mezinárodní společenství a organizace, se tento přístup zdokonaluje a upevňuje.

Je před námi dlouhá budoucnost, ve které se budeme učit vzájemnému soužití bez překážek pro obě strany.¹³

To, jak se lidé chovají k těm, kteří jsou jiní, je v dnešní době různé. Většina lidí v moderních společnostech je tolerantní, snaží se dokonce lidem s odlišnostmi pomáhat, ale stále se najdou tací, kteří se odlišností bojí, a snaží se jim vyhýbat a udržovat je mimo svůj prostor. Tak to bylo i v historii.

¹¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 14)

¹² SOVÁK, Miloš, ed. *Nárys speciální pedagogiky.* (1977, s. 35 – 38)

¹³ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 14)

1.2 Přístupy ve vzdělávání

Vzhledem k tomu, co jsme si řekli v předchozí kapitole o přístupu k lidem s postižením, můžeme navázat na rozdělení konkrétních přístupů ve vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, tedy i s různými stupni postižení.

Pět přístupů ke vzdělávání dětí s postižením:¹⁴

- exkluze,
- segregace,
- integrace,
- inkluze,
- různorodost je normální.

Všechny tyto pojmy jsou známy nejen v oblasti pedagogiky a vzdělávání, ale jsou to také pojmy, které se vyskytují ve všech sociálních oborech.

Exkluze (vyloučení, vypuštění)¹⁵

- Děti s postižením jsou vyloučeny ze vzdělávacího systému.
- V současné době je trendem exkluzi minimalizovat a ponechávat relativně přirozené a tedy i smíšené skupiny žáků. Otázkou ale je, co je přirozená skupina žáků.¹⁶

V knize V. Lechty je exkluze chápána jako úplné vyčlenění dětí s postižením ze vzdělávacího procesu, kdežto v knize T. Houšky je exkluze chápána jako vyčlenění ve vzdělávání. Tedy, že se děti s postižením vzdělávají v jiném prostředí než děti ostatní. Toto chápání je v knize V. Lechty pojmenováno jako segregace.

Segregace (oddělování, rozdělování, vylučování)¹⁷

- Děti, které se mají vzdělávat, se rozdělují podle určitých kritérií na podskupiny. Z tohoto přístupu se vymezují typy škol: běžná škola a speciální škola.

¹⁴ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 30)

¹⁵ Internetový slovník cizích slov - <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

¹⁶ HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. (2012, s.7)

¹⁷ Internetový slovník cizích slov - <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

Integrace (sjednocení, ucelení, splynutí)¹⁸

- Stále existují dva typy škol (běžná a speciální), ale s určitou podporou může dítě s postižením navštěvovat běžnou základní školu.
- Děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou zařazovány do běžných škol. Čímž se má dětem poskytnout pocit rovnoprávnosti a potlačit tak pocit méněcennosti a nepotřebnosti. Úspěšnost integrace je zaznamenána při začleňování dětí tělesně postižených a se sensorickými postiženími. Velkým diskutabilním problémem je vzdělávání dětí s mentálním postižením, na jejichž vzdělávání nejsou učitelé běžných základních škol připraveni.¹⁹

Inkluze (přijetí, zahrnutí, uzavření)²⁰

- Slovo inkluze pochází z anglického slova inclusion = zahrnutí, přijetí. Inkluze má být v podstatě kvalitnější integrace s novým přístupem k žákům. Celý systém školství, kde mají žáci dosáhnout stejného cíle, se mění. Přístup školství k žákům má být rozmanitý a ne jednotvárný.²¹

Různorodost je normální

- Tento přístup je vlastně dovršením inkluze, která je samozřejmá.²²
- I když se to tak na první pohled nemusí zdát, je různorodost podporou kreativity, inovace, nového pohledu na věc nebo podpora pro nové možnosti hledání a předávání informací. Což může vést i k novým objevům a průlomovým inovacím. To, že jsme jiní a jinak vnímáme svět kolem sebe, nás může navzájem motivovat a rozvíjet.²³

¹⁸ Internetový slovník cizích slov - <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>

¹⁹ VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika* (1998, s. 9)

²⁰ Internetový slovník cizích slov - <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/>,
HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. (2012, s. 7)

²¹ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 30)

²² LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 30)

²³ How Diversity Makes Us Smarter: Being around people who are different from us makes us more creative, more diligent and harder-working. *Scientific American* [online]. SCIENTIFIC AMERICAN, A DIVISION OF SPRINGER NATURE AMERICA, 2018, Publikováno 1. 10. 2014 [cit. 2018-07-12]

1.2.1 Inkluzivní přístup ve vzdělávání

Inkluzivní přístup, jak jsme si řekli již výše, znamená přijetí nebo také zahrnutí. Jde tedy o to, že pracujeme s různorodými typy žáků, s jejich nejrůznějšími potřebami, schopnostmi a dovednostmi, a to hlavně těch žáků, kteří mají speciální potřeby nebo nějaký handicap. Toho se snažíme využít i pro vzdělávání žáků bez jakéhokoliv handicapu.²⁴

Jde o to, aby lidé, kteří jsou odlišní, byli přijati takoví, jací jsou, tedy aby ve vzdělávání měli stejné podmínky, jim uzpůsobené, jako všichni ostatní a nemuseli se vyčleňovat.²⁵

Již v roce 1948 bylo v základním dokumentu OSN (Organizace spojených národů) ve *Všeobecné deklaraci lidských práv* v článku 26 uzákoněno právo každého člověka na vzdělání a právo rodičů zvolit si pro své dítě druh vzdělávání.²⁶

Oproti integraci, která pouze předpokládá začlenění do běžné třídy bez větší snahy přizpůsobení od třídy či učitele, vychází inkluze z individuálního přístupu ke každému žákovi. Každé dítě má svou osobnost, která má výchozí soubor schopností, dovedností a osobnostních rysů a je pouze na nás, jak tyto soubory rozvedeme a doplníme.

Tedy zásadní rozdíl mezi integrací a inkluzí je ten, že v případě integrace pomáháme žákům začlenit se do kolektivu a pracujeme se skupinou, ale v případě inkluze vytváříme takové podmínky, aby se každé dítě rozvíjelo dle svých možností, a podporujeme každé individuálně.²⁷

Inkluze tedy začíná tím, že si uvědomíme a připustíme odlišnosti mezi studenty a bereme je jako výzvu a tvárný materiál, s kterým se dá zajímavě pracovat. Vývoj inkluzivního přístupu k výuce a učení staví na respektování těchto odlišností. Odlišnosti jsou vlastně stavební kameny vzdělávání. To znamená rozsáhlé změny nejen ve třídách, ale i ve sborovnách a ve vztazích s rodiči a odborníky. Žák nás musí zajímat jako celek, tedy z pohledu celé osobnosti. Pokud se soustředíme pouze na jednu jeho část, jako

²⁴ Move2Learn, Learn2Move: Rozměr inkluze. *eTwinning* [online]. eTwinning, Publikováno 20. 3. 2017 [cit. 2018-07-12]

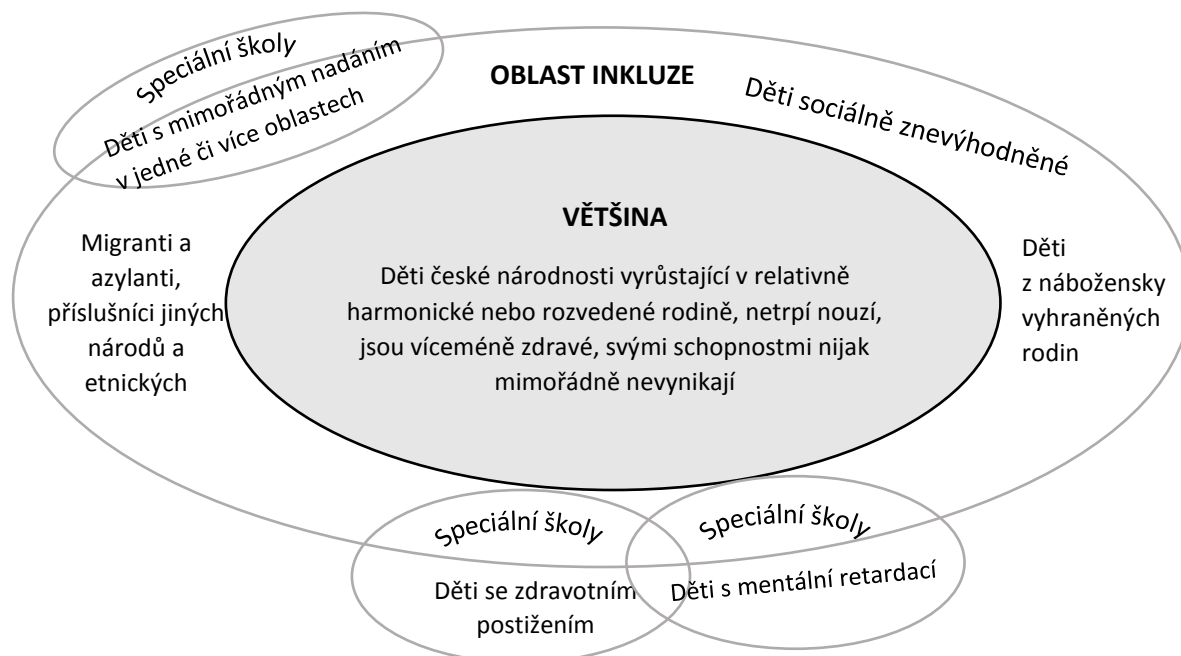
²⁵ HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. (2012, s. 7 - 8)

²⁶ *United Nations: Information Centre Prague, Informační centrum OSN v Praze* [online]. Informační centrum OSN, Železná 24, 110 00 Praha 1: UNIC [ci. 2018-06-23]

²⁷ HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. (2012, s. 7 - 8)

například na jeho postižení nebo na to jak s dítětem zvládnout studium angličtiny, může nám mnohé uniknout a výsledek nebude žádný nebo pouze negativní.²⁸

Obr. č. 1²⁹



Ve starší literatuře zabývající se pedagogikou můžeme najít tvrzení o tom, že více než polovinu náplně práce učitele tvoří vyučovací proces samotný, kde převládají zejména tyto činnosti:

- „přizpůsobení výběru učiva dané třídě nebo jednotlivcům;
- přizpůsobení uspořádání učiva žákům;
- věcná korektura učiva podle nových poznatků vědy, umění a praxe;
- doplňování učiva např. podle zkušeností žáků;
- změna časového rozvrhu učiva podle konkrétního postupu žáků, redukce nebo rozšíření učiva podle času, který je k dispozici;
- dotváření priorit a struktury učiva.“³⁰

Při vytváření individuálního vzdělávacího plánu pro žáky s postižením by měl pedagog vycházet z daných standardů dle zákona ČR a vyhlášek MŠMT. Při začleňování

²⁸ TONY BOOTH AND MEL AINSCOW a EDITING AND PRODUCTION FOR CSIE MARK VAUGHAN. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. (2002, s. 7)

²⁹ HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. (2012, s. 8)

³⁰ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 136)

postižených žáků musí učitel přistoupit k individuálnímu postupu výuky vůči danému žákovi.

Mezi typická oslabení žáků patří například: ³¹

- „*Poruchy pozornosti*
- *Oslabené motorické schopnosti*
- *Problémy v percepci*
- *Oslabené kognitivní strategie učení*
- *Potíže s komunikační schopností*
- *Potíže ve čtení*
- *Potíže v psaní*
- *Potíže v matematice*
- *Oslabené sociální dovednosti*“

Pro inkluzivní vzdělávání je typické, že propojuje trénink oslabených schopností žáka s terapií za využití speciálních metod. Zde je důležitá spolupráce učitele se speciálním pedagogem, kdy společně vyberou aktivity, které zahrnou do výuky. Jejich úkolem je nalézt cestu ke správné formě vyučování, která bude vzájemně přínosná.³²

Inkluzivní vzdělávání tak vyžaduje vysokou odbornost a úroveň školy a jejích pedagogů. Efektivní výuka vychází především ze schopností jednotlivých učitelů. Každý vyučující musí mít tedy odpovídající vzdělání, znalosti, chování, přesvědčení, postupy a pochopení, jelikož přítomnost těžce postiženého žáka ve třídě vyžaduje úpravu výuky ve prospěch daného žáka. Je potřeba, aby učitelé dané školy spolupracovali ve výuce takového žáka, a aby zvládli přizpůsobit výuku vzniklé situaci.³³

³¹ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 138)

³² LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 138-139)

³³ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 135)

1.2.2 Plánování inkluzivního vyučování, vybrané metody, formy a strategie výuky

Plánování výuky a práce s jakýmkoliv dětmi je nejdůležitější částí. Je potřeba si rozvrhnout učivo, znalosti a dovednosti, které chceme žákům předat, a to nejen u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud ale máme mezi žáky jakékoliv z těchto dětí, je plánování o to důležitější a nelze jej zanedbat.³⁴

V první řadě se musíme seznámit s diagnózou a zprávou od odborníků, abychom se podle toho mohli zařídit, případně si dostudovat potřebnou literaturu a navázat spolupráci s odborníky jako je speciální pedagog, pedagogicko-psychologická poradna, školní psycholog, pediatr či jiný odborný lékař apod. Každá škola by měla mít možnost s takovými odborníky pracovat a učitelé by měli mít možnost se s nimi poradit.

Při plánování výuky je také důležité neopomenout celou třídu jako celek. Každá třída je živý organismus, se kterým se pracuje individuálně a samozřejmě se musí individuálně pohlížet také na každý článek tohoto živého organismu. Je důležité, aby žáci dokázali brát každého člena jako důležitou osobu pro jejich kolektiv a nikoho nevyčleňovali, protože k nim zdánlivě nepatří, což je obzvláště důležité u dětí s různými stupni podpůrných opatření. Také je důležité uvědomění si možností, dovedností a využití reálného potencionálu každého z nich.

Důležité je též prostředí a podmínky, které je škola schopna zařídit, vybrané pomůcky, odpovídající učebny, klima nejen třídy ale také celé školy.³⁵

Jako jeden z prvních lidí, který se zabýval rozpracováním plánování výuky, byl pan Maker, a to roku 1982. „*Maker navrhoval pracovat s těmito čtyřmi komponenty vyučování:*

- *učební prostředí,*
- *modifikace obsahu vzdělávání,*
- *modifikace procesu vyučování,*
- *modifikace produktu.*“³⁶

³⁴ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 145)

³⁵ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 145)

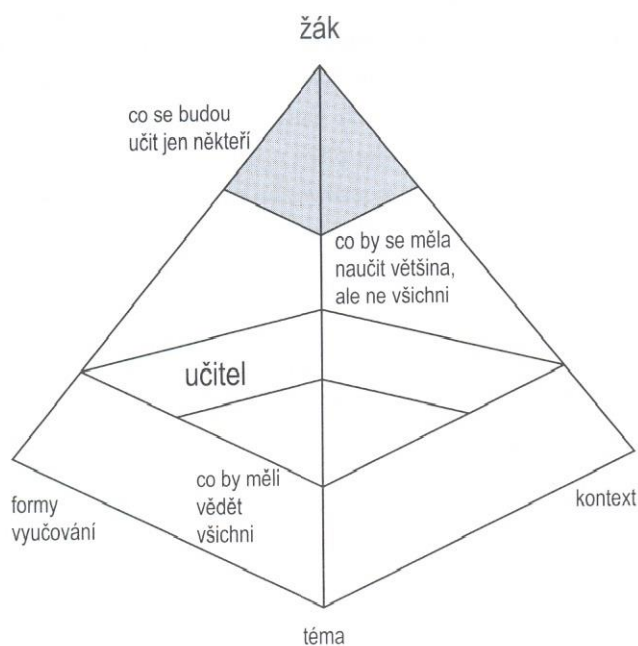
³⁶ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 145)

Další model plánování sestavili pánové Schumman, Vaughnan a Leavellan (viz obrázek č. 2) Je to jeden z nejvyužívanějších modelů u nás. Jeho koncept je rozložen do tří základních celků:

- Učivo pro všechny – nejrozsáhlejší
- Učivo pro většinu
- Učivo pro některé – nejmenší vrstva, a tedy i špička pyramidy

Díky tomuto rozvržení dokážeme zapojit všechny žáky podle jejich možností. Abychom předešli redukci učiva, je důležité uvědomovat si cíle každé hodiny a cíle, kterých chceme dosáhnout s konkrétními žáky v souladu s jejich možnostmi a schopnostmi. Špička pyramidy pak představuje rozšiřující a obohacující poznatky a dovednosti, které jsou určeny pro šikovné a nadané žáky, aby byla plně využita jejich kapacita možností. Toto rozložení neaplikujeme pouze na rozvržení učiva, ale i do konkrétních hodin.

Obr. č. 2³⁷



³⁷ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 146)

A samozřejmě další modely plánování, které jsou vhodné pro inkluzivní vzdělávání. Rozhodně nelze plánování podceňovat a opomíjet. Měli bychom se dále sami rozvíjet a vzdělávat, vyměňovat si vlastní zkušenosti s dalšími kolegy, a to zejména ve stejných předmětech. Nespolehat na to, že pokud to fungovalo jednou, bude to fungovat stále. Děti jsou rozmanité, a na to nelze zapomínat.

S ohledem na plánování výuky je potřeba uvědomit si, jaké formy a metody máme k dispozici. Škola a samozřejmě učitelé by ve svých hodinách měli využívat různé možnosti, které pomohou rozvíjet žáky individuálně. Jejich volba a kombinace se samozřejmě přizpůsobují kolektivu, věku a možnostem dětí a předem se důkladně plánují, jak jsme si řekli výše.³⁸

Při inkluzivním vzdělávání je někdy potřeba vytvářet flexibilní systémy metod výuky tak, aby se do vzdělávání mohlo zapojit více aktérů vzdělávání nebo i tříd.

Příklady forem výuky z evropských školských systémů³⁹:

- Žák se účastní celého vyučování, bere se však ohled na jeho tempo a jsou mu k dispozici různé pomůcky, které mu umožňují zvládat učivo. Pokud je potřeba specializovaná pomoc (např. logopedická) je většinou zajišťována mimo školu.
- Žák se účastní většiny vyučování, zapojuje se do většiny aktivit a pouze na některé předměty nebo aktivity se odebírá mimo třídu. Jde většinou o ty žáky, kteří mají mírně změněný rozvrh (např. více hodin pracovních činností, méně hodin tělocviku apod.) Stále je však individuální aktivita v mezích do 20 %.
- Žák je částečně vzděláván ve speciální třídě, a to pod vedením speciálního pedagoga a částečně (v některých předmětech) ve třídě běžné.
- Žák je většinou vzděláván ve speciální třídě. Toto vzdělávání může být pouze dočasné, tedy na určitou dobu (např. jeden školní rok), aby si zvykl využívat různé pomůcky nebo rozvinul schopnosti, ke kterým potřebuje větší pomoc odborníků.
- Žák se vzdělává ve speciální škole.
- Malá část žáků ve škole nepotřebuje využívat speciálně vzdělávací potřeby => obrácená integrace.
- Žák se vzdělává individuálně v domácím prostředí.

³⁸ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 142)

³⁹ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 142–143)

Každá tato forma výuky by měla být předem prodiskutována mezi školou, odborníky a rodiči tak, aby se zvolila nejlepší možnost pro žáka. Vzájemná spolupráce mezi všemi účastníky rozvoje dítěte je nejdůležitější.

Kromě forem vzdělávání existují důležité metody, které může škola a vyučující ve vzdělávání využít, zde jsou některé příklady⁴⁰:

- **Dělení předmětů na rychlejší a pomalejší skupiny**

Můžeme využít tehdy, pokud máme v jednom ročníku více tříd. Tato metoda se využívá zejména u jazyků nebo předmětů, kde je výhodnější rozdělit žáky do takových skupin.

- **Věkově smíšené skupiny**

Můžeme využít tehdy, pokud nemáme v jednom ročníku více tříd, ale naopak pouze jednu. Tato metoda se využívá opět zejména u jazyků nebo předmětů, kde je výhodnější rozdělit žáky do takových skupin.

- **Individuální přestup o ročník výš**

Tuto metodu využíváme u nadaných žáků, kteří mentálně dozráli na úroveň starších jedinců a jsou schopni zvládat látku vyššího ročníku.

S tímto případem jsem se osobně setkala na začátku své pedagogické praxe, kdy žák pátého ročníku docházel na mé hodiny matematiky v ročníku šestém, byl velmi nadaný a stačilo mu jen malé naznačení a pomoc k pochopení nové látky, proto z pátého ročníku odešel na osmileté gymnázium. Snažila jsem se mu proto maximálně pomáhat v rozvoji různými rozšiřujícími úlohami, které bychom v klasické hodině stíhali jen velmi těžce. Byla to pro mne ohromná zkušenost pracovat s takto nadaným a šikovným dítětem.

- **Nabídka volitelných a nepovinných předmětů, kroužků a aktivit**

Aby měl každý žák možnost rozvíjet své schopnosti a dovednosti, které v běžné výuce nestíháme rozvíjet, může škola nabídnout další možnosti.

Škola, na které působím, se v tomto ohledu snaží žákům dopřát co nejvíce možností. Sama nabízí několik kroužků nebo spolupracuje s různými organizacemi, které rozmanitost kroužků doplňují. Já mám na starost kroužek „Hravé logiky a deskových

⁴⁰ HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. (2012. s. 67 – 69)

her“, a to pro první i druhý stupeň. Zde se snažím s žáky zábavnou formou rozvíjet jejich logické, strategické myšlení, jejich představivost, pozornost a pečlivost a samozřejmě vzájemnou spolupráci a toleranci. Kroužek je otevřen pro každého, kdo má zájem.

- **Vytvoření individuálního plánu práce**

Tato metoda se využívá na základě doporučení pedagogicko-psychologické poradny a je využívána na konkrétní předměty. Rodič musí na základě vyšetření zažádat u vedení školy o sestavení individuálního plánu. Vypracovaný plán musí schválit ředitel školy, výchovný poradce, pedagogicko-psychologické pracoviště, a musí s ním být seznámeni zákonní zástupci. Je pravidelně kontrolován a vyhodnocován.

- **Preferování problémových a induktivních úloh**

- **Diferencování náročnosti zadávaných úloh**

Jde o vytváření a zadávání takových úloh, které nadané žáky lákají, rozvíjí a přinášejí další zájem o daný předmět či obor, ve kterém vynikají. Měly by být rozmanité a pestré.

- **Zařazování projektů, vytváření projektových plánů a skupin**

Tyto úkoly jsou většinou skupinové a mají žáky naučit pracovat v týmu. Je důležité, aby si žáci v týmu našli své místo, uměli spolupracovat, domlouvat se a společně vytvářet takové práce, ve kterých se odrazí osobnost každého jedince. Je důležité správně vytvářet skupiny, aby se nevytvářely pouze silné a slabé skupinky, ale byly promísené.

- **Motivace žáků k účasti v soutěžích a olympiádách**

- **Využívání možnosti e-learningu**

- Např. projektu Talnet apod.

- **Operativní vytváření diferencovaných skupin v rámci třídy a v rámci jednotlivých předmětů**

Tuto metodu využívá učitel zejména při opakování látky, kdy část žáků potřebuje probrané učivo procvičovat, aby se v něm zdokonalila. A další žáci mohou rozvíjet své schopnosti na nadstandardních úkolech, které jsou doplňujícím učivem pro jejich obohacení.

Tyto skupinky si určuje učitel sám nebo je koordinuje.

Nejčastější využívaná a stále také velmi diskutovatelná forma vzdělávání je frontální výuka, kdy je žák pasivní a aktivitu projevuje hlavně vyučující. Dalšími metodami, které se využívají, v běžné výuce jsou např. skupinové práce, projektové vyučování, učební bloky, diferencované vyučování, domácí studium apod.⁴¹

Typy výukových strategií nebo také forem výuky, které lze ve výuce s inkludovanými dětmi aplikovat:⁴²

- **Frontální výuka**
- **Kooperativní učení**
- **Systémy vrstevnické podpory**
- **Kognitivní a metakognitivní strategie**
- **Výcvik sociálních dovedností jako metodická strategie**
- **Využití počítače a dalších technologií**

Frontální výuka

Tato metoda je zaměřená na jednosměrnou komunikaci, kterou vysílá pouze učitel k žákům. Žáci jsou tak pasivní, může docházet k tomu, že se nudí, neposlouchají, nemají možnost samostatně se rozvíjet a přemýšlet, a předávání informací tak může ztrácet smysl. Přesto frontální výuka stále na českých školách převládá.

Kooperativní učení

Patří k formám učení ideálních pro práci se třídou, ve které jsou inkludovány děti s jakýmkoliv handicapem. Výuka je založena na kooperaci žáků mezi sebou a vyučujícím a to při řešení různě náročných úloh a problémových situací. Je potřeba, aby společný úkol byl vhodný a srozumitelný pro celou třídu a je určen pro menší skupinky (max. 6 žáků). Základem je kooperativní chování žáků, ke kterému je vyučující vede. Úkol musí být strukturován tak, aby žáci sami věděli a uvědomovali si, že je možné cíle dosáhnout pouze ve spolupráci. Učitel se tak stává manažerem při výuce, rozděluje žáky, zadává úkoly, rozdělí role nebo pomůže s rozdělením rolí ve skupinách a dohlíží na proces řešení úkolů.

Aby mohla výuka proběhnout v přesně daném smyslu, je potřeba vše promyslet a dát si pozor na určité momenty, zvláště pokud s touto formou vzdělávání začínáme ve třídě, která byla zvyklá na převážně frontální výuku.

⁴¹ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 142)

⁴² HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. (2010, s. 22–28)

System vrstevnické podpory

Základem jsou dvojice, ve kterých mají žáci role doučovatele a doučovaného. U této formy se rozvíjí oba členové a to nejen v oblasti získávání vědomostí a dovedností, ale i v oblasti komunikační, socializační a sebehodnotící.

Musíme si dát ale pozor, aby nedocházelo k doučování mylných informací.

Kognitivní a metakognitivní strategie

Tato forma vede žáky k tomu, aby se vědomě sám učil. Žáci se sami učí kultivovat a vést proces svého myšlení při řešení problému. Lze jej aplikovat při vysvětlování postupu řešení úkolu, odůvodňování proč jsme použili tyto pomůcky nebo okomentovat a doplnit již danou událost nebo věc. Žáci jsou vedeni k tomu, aby sami zjistili a uvědomili si, co jim v procesu učení pomáhá a používali to dle svých potřeb. Kromě grafických, fonetických nebo mnemotechnických pomůcek je dobré naučit se klást sám sobě otázky, které pomáhají upevnit myšlení a paměť.

Výcvik sociálních dovedností jako metodická strategie

Sociální dovednosti jsou základním kamenem pro zvládnutí začlenění se do společnosti. Základním prostředím pro osvojování si těchto dovedností je třída a posléze celá škola.

Sociální dovednosti žáka zahrnují motivaci pro vyhledávání komunikace a spolupráce s ostatními, osvojení pravidel možností soužití a schopnosti reagovat v určitých životních situacích. Dále se učí zpracovávat pocity, emoce a řešit konfliktové situace. Člověk je přeci od přírody tvor společenský a potřebuje mít kolem sebe druhé a tak s nimi musí umět vycházet.

Také jde o to, aby si každý žák uvědomoval i svou důležitost a roli ve společnosti a necítil se nepotřebný a překážející a aby tento pocit nezprostředkoval někomu jinému.

Využití počítače a dalších technologií

S pokročilým a neustálým vývojem technologií zejména v počítačovém a interaktivním světě již nenajdeme školu, která by neměla možnost poskytnout žákům pracovat s počítačem.

V oblastech, u kterých víme, že žáky zajímají, jsou v nich dobří a baví je, je vedeme k tomu, aby svůj zájem rozvíjeli a obohacovali jej. V budoucím životě to může sehrát roli na cestě jejich životem.

1.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Je důležité zmínit, že vzdělávání a péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nezačíná až s nástupem do první třídy, ale již dlouho před tím.

Rodina by měla začít co nejdříve s intenzivní speciální péčí, neboť jejich přístup může dítě velmi ovlivnit a pomoci mu se začleněním do běžné společnosti.

Aby rodina měla možnost dítěti takto co nejvíce pomoci, je třeba mít přísun informací, a to zejména od odborníků, kteří jsou rodině takto oporou. Lékaři, psychologové, speciální pedagogové, sociální pracovníci a další odborníci mohou pomoci rodičům, a zároveň i dítěti v rozvoji jeho potenciálu.⁴³

Pojem, který je neustále používán, a to nejen v mé práci, speciální vzdělávací potřeby není žádnou novinkou. Na mezinárodní úrovni se tento pojem používá více než dvacet let. V České republice je používán od roku 2004, kdy se objevil v zákoně 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zde se upřednostňuje vzdělávání dětí, které je odlišné, v rámci běžných škol. Každý má přeci nárok na vzdělání, a to bez jakýchkoliv výjimek.⁴⁴

*„Výňatek ze zákona 561/2004 Sb., §2 Zásady a cíle vzdělávání, část odstavce 1
Vzdělávání je založeno na zásadách:*

- a)** rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,*
- b)** zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,*
- c)** vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání, ... "*

⁴³ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 36 – 39)

⁴⁴ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. (2010, s. 16)

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání je zmiňováno v zákoně zejména v §16, ale nejen v něm. Také §13, §14 a §15 se zabývá národnostními menšinami a náboženstvím, §17 nadanými žáky a §18 individuálním vzdělávacím plánem.

„Výňatek ze zákona 561/2004 Sb., § 16

Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Odstavec 1: Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením."

Pojem speciální vzdělávací potřeby je také používán a vysvětlován ve vyhlášce MŠMT ČR č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ze dne 9. 2. 2005.

„ Výňatek z vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. Obecná ustanovení §1 odstavec 2

Vyrovňovacími opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním se pro účely této vyhlášky rozumí využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga. Škola tato opatření poskytuje na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením."

Kdo jsou tedy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami? Jsou to žáci, kteří se svým chováním nebo výkonem liší od dané normy.

Ale čím je dána norma? Do předškolního věku se norma řídí podle vývojových stádií člověka, ve školním věku se tato norma řídí podle kurikula. Z hlediska legislativy jsou to žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním.

„Za zdravotní postižení se považuje postižení mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování – zákon 561/2004 Sb. § 16 odstavec 2.

Za zdravotní znevýhodnění je považováno zdravotního oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání – zákon 561/2004 Sb. § 16 odstavec 3 a 6.

Sociální znevýhodnění je pro účely zákona:

- *rodinné prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně-patologickými jevy;*
- *nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova;*
- *postavení azylanta a účastníka řízení o udělení azylu na území ČR podle zvláštního právního předpisu – zákon 561/2004 Sb. § 16 odstavec 4 a 6.*⁴⁵

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami můžeme rozdělit na:⁴⁶

- žáky s mírnou potřebou podpůrných opatření – jde o žáky, kteří potřebují mírnou nebo dočasnou oporu a pro školu to neznamena velké požadavky nebo vypracování individuálního plánu (jde např. o dyslektiky, dysgrafiky, dyskalkuliky apod).
- žáky se zvýšenou potřebou podpůrných opatření – jde o žáky, jejichž potřeby jsou již na vyšší úrovni, a vzdělávací plány se jim upravují dle těchto potřeb. Upravují se postupy výuky a domácí přípravy, pravidelně (jednou za čtvrt roku) by mělo docházet k vyhodnocení práce s žákem a zákonnými zástupci a jednou ročně s poradenským zařízením.
- Žáky s intenzivní potřebou podpůrných opatření – jde o žáky, kteří potřebují nejen výrazné úpravy v přístupu a výstupech, ale i pomoc personální. U upravených postupů výuky, domácí přípravy a hlavně výstupů, je potřeba opět pravidelně (jednou za čtvrt roku) vyhodnotit práci s žákem a jeho zákonnými zástupci a jednou za půl roku s poradenským zařízením.

Školský zákon zabezpečuje těmto žákům a studentům nárok na vzdělávání s přístupem, jenž jim zabezpečí takové vzdělání, které jim pomůže rozvinout své možnosti a schopnosti tak, aby nebyli omezováni svou jinakostí.

⁴⁵ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. (2010, s. 16 - 17)

⁴⁶ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. (2010, s. 28 - 38)

A vyhláška MŠMT se pak zabývá tím, jak těmto žákům pomoci při vzdělávání, a tím, na co mají právo, jak zvolit formu a postupy výuky, jaké použít učebnice, didaktické materiály, různé pomůcky, ať už kompenzační nebo rehabilitační, služby asistenta pedagoga, využití individuálního vzdělávacího plánu apod.

Dle vyhlášky MŠMT víme, že lze využít služeb asistenta pedagoga. Kdo to vlastně je?

Asistent pedagoga

Je podpůrný pedagogický pracovník, jehož hlavním úkolem je podporovat pedagogy v průběhu vyučování a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.⁴⁷

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je velkou pomocí a pro pedagogický sbor je důležitým členem týmu. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v něm mají nejen oporu při práci, ale též je jejich pomocníkem při komunikaci s okolím, nebo jim může pomoci a nasměrovat je při jednoduchých samoobslužných činnostech.

Jeho funkci může sjednat ředitel se svolením krajského úřadu, a to do skupiny (třídy), ve které se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami anebo je jeho přítomnost doporučena poradenským zařízením (u dětí se zdravotním postižením nebo znevýhodněním).⁴⁸

Pokud žák nepotřebuje trvalou a neustálou pomoc asistenta pedagoga a je schopen zvládat určité části výuky sám, je možné, aby jeden asistent pedagoga zajišťoval podporu a pomoc více žákům současně.⁴⁹

Dle školského zákona č. 561/2004 Sb. §5 Školní vzdělávací programy, by měla každá škola myslet na tyto žáky i ve svém Školním vzdělávacím plánu, který si má možnost sestavovat sama podle výstupů a stanov Rámcového vzdělávacího plánu pro základní vzdělávání, ve kterém je již na žáky s lehčími podpůrnými opatřeními myšleno, a od ledna 2016 jsou přidány i minimální výstupy podle kterých si učitelé mohou sestavit plán výuky těchto žáků. Pokud se jedná o žáky s lehčí formou mentálního postižení, je jejich vzdělávací plán, a tedy i výstupy, připravován dle Rámcového vzdělávacího programu pro zvláštní školy. Pro žáky se středním a vyšším mentálním postižením se výstupy a plány sestavují podle Rámcového vzdělávacího programu speciálních škol.

⁴⁷ MŠMT, Asistent pedagoga – základní informace podle §5 vyhlášky č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných,

⁴⁸ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. (2010, s. 17)

⁴⁹ MŠMT, Asistent pedagoga – základní informace podle §5 vyhlášky č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Pokud má škola ve třídách jakéhokoliv z těchto žáků, musí mít ve svém školním vzdělávacím plánu výstupy odpovídající jejich zařazení.

Každý žák je unikátní a nemusí to být jen žák, který je odkázán na podpůrná opatření, aby byly jeho možnosti rozvíjeny. Na to by žádný učitel neměl zapomínat.⁵⁰

V případě žáků s podpůrnými vzdělávacími potřebami je možné lépe rozpracovat jejich potřeby, pokud víme, kam je zařadit. Jejich členění může být různé. Já jsem pro svou práci zvolila rozčlenění dle katalogů podpůrných opatření a doplním je o další typy dle pana Lechty, které použil ve své knize, *Inkluzivní pedagogika*.

Nyní se na žáky, kteří potřebují speciální podpůrná opatření, podíváme blíže a ukážeme si, na co má pedagog při jejich vzdělávání brát zřetel, a co může při jejich vzdělávání a rozvíjení využít.

⁵⁰ HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. (2012 , s. 8)

1.3.1 Žák se zrakovým postižením

Zrak je jedním z nejdůležitějších smyslů člověka. Pomocí tohoto smyslu vnímáme svět kolem sebe. Přibližně 90 % informací, které přijímáme, je pomocí zraku⁵¹. Jakmile je zrak poškozen nebo je ovlivněn vrozenou vadou a nelze jej řešit například pouze brýlemi, je ovlivněn ve velkém rozsahu i život člověka, a hlavně dítěte.

Děti, které mají různé stupně zrakových vad, jsou děti, které chápeme jako žáky se zrakovým postižením. Zrakové vady způsobují oslabené vidění nebo úplnou ztrátu zraku. Z hlediska vzdělávání na běžné základní škole hraje velkou roli právě typ zrakové vady a její rozsah.

„Kvalita vidění je určena kvalitou zrakových funkcí:“⁵²

- *zraková ostrost (žák vidí ostře na různé vzdálenosti).*
- *zorné pole (binokulární zorné pole vzniká sloučením zorného pole pravého a levého oka, souvisí s kvalitou sítnice v oku a čířím optickým prostředím. Světelné paprsky musí mít volný průchod okem a dopadat na správné místo na sítnici).*
- *barvocit (schopnost vnímat barevné spektrum).*
- *okulomotorika (schopnost pohybovat očima v různých směrech, ale také tzv. souhyb (konvergence) očí – osy očí se protínají v jednom bodě předmětu, na který se díváme, a předmět se zobrazuje na sítnici obou očí v místě nejostřejšího vidění – žlutá skvrna).*
- *adaptace na tmu a oslnění.*
- *schopnost vnímat kontrast.*
- *zpracování zrakových vjemů v mozku.“*

Zrakové postižení je většinou způsobováno kombinací více vad. Míra zásahu do života jedince je ovlivněna nejen těmito vadami, ale i tím, jak je schopen svůj handicap omezit či úplně nahradit dalšími smysly a vlastními dovednostmi.

Světová organizace WHO klasifikuje zrakové vady takto:

⁵¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 61)

⁵² JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: (2015, s. 8)*

Tabulka č. 1: *Klasifikace zrakového postižení podle WHO* ⁵³

Kategorie zrakového postižení	Popis
1. Střední slabozrakost	<i>Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) – minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0/10); 3/10 – 1/10.</i>
2. Silná slabozrakost	<i>Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0/10) – minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 – 10/20.</i>
3. Těžká slabozrakost	<i>a) Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) – minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 – 1/50; b) Koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů.</i>
4. Praktická nevidomost	<i>Zraková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena.</i>
5. Úplná nevidomost	<i>Ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí.</i>

Toto rozdělení však nepokrývá celou škálu zrakových vad. Můžeme ho brát jako mezník mezi medicínským a speciálně-pedagogickým přístupem. Musí být tedy doplňován a zpřesňován dalšími pohledy a znalostmi.

Další možný pohled na rozdělení zrakových vad, který je rozmanitější nalezneme níže.

⁵³ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 64)

Tabulka č.2: Klasifikace zrakových vad a poruch podle různých kritérií⁵⁴

Podle postižení zrakových funkcí	<ul style="list-style-type: none"> • Snížení zrakové ostrosti • Omezení zorného pole • Poruchy barvocitu • Poruchy akomodace (refrakční vady) • Poruchy zrakové adaptace • Poruchy okohybné aktivity • Poruchy hloubkového (3D) vidění
Podle stupně zrakového postižení	<ul style="list-style-type: none"> • Slabozrakost • Zbytky zraku • Nevidomost
Podle doby vzniku	<ul style="list-style-type: none"> • Vrozené • Získané
Podle etiologie	<ul style="list-style-type: none"> • Orgánové (např. vady čočky nebo sítnice) • Funkční (poruchy binokulárního vidění, např. tupozrakost, strabismus)

Ať už dítě trpí kteroukoliv z výše uvedených vad, musí být klasifikována a dále řešena lékařskými odborníky. V rámci vzdělávání je pak potřeba brát na tyto žáky ohled a dát jim k dispozici takové prostředí a pomůcky, které jim pomohou v omezení, které jim jejich postižení způsobuje.

Níže se podíváme na některé případy vad.

Slabozraké děti

Žáci trpící slabozrakostí jsou velmi rozmanitou skupinou. Mohou trpět různým stupněm slabozrakosti, ale jejich společný znak je snížená schopnost vizuálního vnímání. Tedy musíme myslet na to, že práce, ke které je potřeba zrakový postřeh a pozornost, je potřeba minimalizovat, nebo úplně eliminovat. Také je potřeba, aby v místnostech bylo dostatečné a správné osvětlení. Musíme mít na paměti, že s těmito vadami se děti mohou hůře orientovat v prostoru a jejich grafický a praktický projev je velmi oslaben. Těmto žákům mohou pomoci různé optické koherenční pomůcky (brýle, lupy, turmony, apod.).

⁵⁴ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 63)

Děti se zbytky zraku

Jedná se o nejtěžší stupeň slabozrakosti. Sice nejsou úplně bez zraku, ale přesto nejsou ve většině případů schopné se orientovat v prostoru pomocí zraku. Jde tedy o hraniční případy před úplnou slepotou. Při správném vedení a rozvíjení se tyto děti mohou naučit používat alespoň své možnosti zraku při různých činnostech.

Nevidomé děti

Děti trpící nejtěžší zrakovou poruchou jsou tyto děti. Jsou to děti, které trpí slepotou, a tudíž nemají možnost využívat ani minimum zraku, nedokáží rozlišit ani světlo od tmy, jsou úplně slepé. Mohou se orientovat pouze pomocí ostatních smyslů a s využitím různých pomůcek, které jim může poskytnout okolní svět. Je také důležité odlišovat slepotu vrozenou a získanou.

Tupozraké a šilhavé děti

Tyto děti jsou mezi zrakově postiženými žáky asi nejrozšířenější skupinou. Souhrnně se těmto vadám říká binokulární vady. Binokulární proto, že oči máme v páru a vady souvisejí s funkcí zrakového orgánu. Mezi binokulární vady patří tupozrakost, šilhavost a nefunkčnost či úplná absence jednoho z očí.

„Tupozrakost (Amblyopie) = funkční zraková porucha, která se projevuje snížením zrakové ostrosti obvykle jednoho oka v důsledku útlumu zrakového vnímání.

Šilhavost (Strabismus) = porucha rovnovážného postavení očí

Nefunkčnost jednoho oka nebo jeho úplná ztráta (Monokulus)“⁵⁵

⁵⁵ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 244)

Výchova a vyučování žáků se zrakovým postižením na běžné základní škole

U těchto dětí je důležité znát míru poškození zraku, a to, zda je poškození vrozené, nebo bylo způsobené následkem úrazu či nemoci v průběhu života. Také to, zda poškození zraku je trvale neměnné, nebo zda se bude v budoucnu zhoršovat. Toto je základ pro přípravu výuky a pomůcek, které mají dítěti pomoci v jeho rozvoji.

Někdy může být problém v diagnostikování zrakové poruchy, neboť děti nemusí samy poznat, že je něco špatně, nebo se to bojí přiznat a rodiče i učitelé na to nemusí hned přijít.

Pokud ale diagnózu a její postup známe, můžeme s tím pracovat.

Někteří odborníci jsou toho názoru, že by se tyto děti měly nejprve vzdělávat na speciální škole, kde se setkají se základními pomůckami, které jim pomohou ve vzdělávání např. se speciálním písmem (Braillovým písmem), které se naučí používat a s dalšími metodami. Poté to využijí na běžné základní škole, kde se zvládnou začlenit a vzdělávat s pomocí těchto pomůcek.

Jiní jsou názoru, že je pro dítě lepší nastoupit vzdělávání rovnou na běžnou základní školu, aby se ihned začlenili mezi ostatní žáky, ale samozřejmě je to spojené se speciálním a individuálním přístupem vyučujícího, který musí mít znalosti ohledně práce s těmito dětmi a spolupracovat se speciálním pedagogem.⁵⁶

Z mého pohledu mají obě možnosti své klady i zápory. Speciální škola je pro dítě výborným startem, ale pozdější začleňování do klasické základní školy může být stresující a těžké, jak pro dítě se zrakovým oslabením, tak pro ostatní žáky.

Z hlediska druhé možnosti je dle mého názoru nasnadě uvědomit si, že pokud je ve třídě více žáků, je těžké věnovat tomuto dítěti takovou pozornost, jakou potřebuje, neboť ihned od začátku školní docházky potřebují pozornost všechny děti a pro učitele je to tak velmi náročné. Navíc ne všichni učitelé mají potřebné znalosti a je nutné být na takové dítě dobře připraven, i když máte pomoc speciálního pedagoga.

⁵⁶ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s.248 – 249)

Podíváme-li se na běžnou základní školu, musíme vědět, jaký stupeň podpůrných opatření 1 – 5 je určen pro našeho žáka.

⁵⁷ „Do prvního stupně patří:

- *Žáci s oslabením v oblasti zrakového vnímání nejčastěji v důsledku poruchy binokulárního vidění. Po vyléčení se úroveň vidění buď vrací do normálu, nebo přetrvává funkční porucha jednoho oka (monokulus).*
- *Žáci s refrakčními vadami (krátkozrakost, dalekozrakost, astigmatismus) takového stupně, že je možné je korigovat brýlemi. Jejich vada je sice trvalá, ale neovlivňuje významným způsobem osvojování klíčových kompetencí, ani výsledky vzdělávání.*
- *Žáci s nezávažnými poruchami barvocitu, které významným způsobem neovlivňují vzdělávací proces."*

Při dobré znalosti žákových možností, schopností, dovedností a hlavně typu a rozsahu jeho vady, jsou úpravy při výuce pouze v rukou učitele, který se orientuje podle žákových možností a projevů. Je důležité, aby učitel opravdu pozorně sledoval žákovy reakce a postupy a reagoval na ně. Je dobré také do výuky zařazovat různé tělovýchovné chvilky (umožní regeneraci) a měnit režim dle výuky.⁵⁸

„Do druhého stupně patří:⁵⁹

- *Žáci, jejichž onemocnění, vedoucí ke zhoršení zrakových funkcí, trvá déle než šest měsíců. V této skupině jsou děti předškolního věku, které intenzivně rozvíjejí tupozrakost (okluzní terapie, pleoptická cvičení).*
- *Na přechodnou dobu žáci, kteří úrazem nebo akutním onemocněním přišli o jedno oko.*
- *Žáci se zrakovými funkcemi v pásmu slabozrakosti dobře kompenzovaní, tj. vybavení vhodnými rehabilitačními a kompenzačními pomůckami, které používají. Žáci jsou zacvičení v používání vhodných kompenzačních postupů, jež umožňují práci zrakem (čtení a psaní, orientace v prostoru a na pracovní ploše). Poradenskou, metodickou a intervenční činnost směrem k žákům, rodičům,*

⁵⁷ JANKOVÁ, Jana. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: (2015, s. 19 - 21)

⁵⁸ JANKOVÁ, Jana. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: (2015, s. 26 - 27)

⁵⁹ JANKOVÁ, Jana. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: (2015, s. 19 - 21)

pedagogům nebo i pracovníkům školního poradenského pracoviště (ŠPP) poskytuje speciálně-pedagogické centrum (SPC) pro zrakově postižené, které na základě odborného speciálně-pedagogického nebo i psychologického vyšetření doporučí žákovi potřebná podpůrná opatření. Žáci mohou být vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP)."

Stejně jako u prvního stupně je výuka a podpora žáka v rukách vyučujícího, který postupuje stejně, jako u stupně prvního pouze si dává větší pozor na prostředí, ve kterém vyučuje. Je potřeba, aby bylo prostředí dobře osvětlené a žák seděl ve třídě tak, že mu to bude vyhovovat. Také je pro tyto děti lepší využívat reálné příklady a ne obrázkové.⁶⁰

„Do třetího stupně patří:⁶¹

- Žáci s přetrvávající poruchou binokulárního vidění s přidruženou vývojovou poruchou, kteří mají výrazně zhoršené zrakové vnímání.*
- Žáci se zrakovými funkcemi v pásmu slabozrakosti dobře kompenzovaní, jejichž zraková vada má progradující charakter.*
- Žáci se souběžným dalším postižením, kdy jsou obě lehká, nebo jedno je lehké a druhé středně těžké.*
- Žáci s aktuálními zrakovými funkcemi v pásmu těžké slabozrakosti dobře kompenzovaní. Žáci v tomto stupni podpory mívají závažnější obtíže v oblasti zrakového vnímání. Žáci bez podpory nepřečtou běžný tisk, píší větším typem písma. Obtíže se projevují při veškeré zrakové činnosti ve škole i mimo školu (čtení map, prohlížení obrázků, modelů, provádění pokusů, měření, problémy s orientací v prostoru, na pracovní ploše i v textu apod.). „*

Žákům upravujeme připravované úkoly tak, aby byly kratší nebo uzpůsobené jejich možnostem, čímž jim dopřejeme dostatek času na zrakovou práci. Vyučující si také připravuje zvětšené texty a starší žáky vede k práci s kompenzačními pomůckami.⁶²

⁶⁰ JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*: (2015, s. 27)

⁶¹ JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*: (2015, s. 19 - 21)

⁶² JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*: (2015, s. 27)

„Čtvrtý stupeň již znamená potřebu výrazné podpory. Patří sem:“⁶³

- *Žáci se zrakovými funkcemi v pásmu zbytků zraku, až nevidomosti.*
- *Žáci těžce slabozrací s přidruženou vývojovou poruchou.*
- *Žáci se souběžným dalším postižením, z nichž jsou obě středně těžká, nebo jedno postižení je těžké a druhé středně těžké.“*

Nyní již skutečně záleží na individuálních možnostech žáka. Pedagog reaguje na žákovy potřeby a uzpůsobuje výuku jeho možnostem. Dle žákových možností vyučující volí pomůcky, organizační uskupení hodiny, úpravy pracovního místa a prostředí. ⁶⁴

V pátém stupni podpory budou všichni žáci, u nichž selhala podpůrná opatření předchozího stupně. Jsou to žáci s potřebou nejvyšší míry podpůrných opatření, žáci s těžkou vadou zraku na úrovni praktické nevidomosti a nevidomosti, případně se souběžným dalším těžkým postižením. Žáci v tomto stupni komunikují převážně prostřednictvím Braillova písma nebo pomocí náhradního komunikačního systému. Mívají výrazné obtíže ve výuce, které vyplývají z informačního deficitu, motorických problémů, problémů v komunikaci. ŠPZ poskytuje potřebnou podporu jako v předchozích stupních. Žák je vzděláván podle IVP. Podpora dalšího pedagogického pracovníka je nezbytná po celou dobu pobytu žáka ve škole podle individuální potřeby.⁶⁵

V tomto případě je potřeba postupovat zcela individuálně, dle potřeb a možností dítěte a to v kooperaci s odborníky.

Z hlediska diagnózy je potřeba si uvědomit jak často a jak dlouho mohou žáci pracovat se zatížením na blízko či na dálku, a podle toho mít sestavenou práci na hodinu (např. žáci s vysokou krátkozrakostí mohou mít nepřetržitou zátěž na blízko pouze 5 minut). Také je důležitá úprava prostředí ve třídě a umístění žáka (krátkozraké děti nebo děti se střední až těžkou slabozrakostí by měly sedět u okna, žáci s astigmatismem by měli mít tabuli přímo v zorném úhlu, tedy sedět v prostřední řadě, nevidomý žák by měl být učiteli co nejbližší apod.)⁶⁶

⁶³ JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. (2015, s. 19 - 21)

⁶⁴ JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. (2015, s. 28)

⁶⁵ JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. (2015, s. 19 - 21)

⁶⁶ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 249)

Korekční a kompenzační pomůcky

Dle míry zrakové vady využívají žáci tyto pomůcky:⁶⁷

- Psací potřeby se zřetelnou psací stopou
- Sešity se zvýrazněnými linkami
- Učitel uzpůsobuje písemný a slovní projev tempu žáka
- Speciální zápisník pro nevidomé: Aria a Brail ´n Speak – kapesní počítač vhodný pro psaní diktátů, slohových prací, apod.
- Různé druhy lup
- Příklad, kterým mohou žáci číst text z tabule: ClearNote
- Různé IT přístroje: tablety, iPody, iPady a smartphony, počítače se speciálním softwarem pro nevidomé, interaktivní tabule

⁶⁷ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 253 - 256)

1.3.2 Žák se sluchovým postižením

Oproti zraku ztráta sluchu znamená snížení přijímání informací pouze o 60 %, ale i to je velké procento. Může se zdát, že lidé, kteří se již s tímto handicapem narodí, jsou schopni jej kompenzovat ostatními smysly. Ale není to pro ně tak jednoduché, jak se může zdát.

Mohou mít problémy například s komunikací, s orientací v prostoru, s navazováním vztahů s ostatními lidmi, jejich handicap může mít vliv na vývoj myšlení a celkově může způsobovat psychickou zátěž.

Neslyšící přicházejí také o smysl, který je tzv. „bezpečnostní“, jako jediný je stále v pohotovosti i během spánku. Během dne nám pomáhá monitorovat okolí i tam, kam zrovna nesměřujeme svůj zrak. O toto neslyšící také přicházejí.⁶⁸

Co vlastně znamená sluchové postižení a co ho způsobuje?

„Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady (resp. poruchy) v kterékoliv části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch.“⁶⁹

Tabulka č.3: Klasifikace sluchových vad a poruch podle různých kritérií⁷⁰

Podle typu	<ul style="list-style-type: none">• <i>převodní vady (vada vnějšího ucha – jedinec špatně slyší, jde o kvantitativní postižení sluchu)</i>• <i>percepční vady (vady vnitřního ucha a CNS – jedinec špatně rozumí, jde o kvalitativní postižení sluchu)</i>• <i>smíšené vady</i>
Podle stupně (intenzity) sluchové ztráty	<ul style="list-style-type: none">• <i>nedoslýchaví</i><ul style="list-style-type: none">- <i>lehce</i>- <i>středně</i>- <i>středně těžce</i>- <i>těžce</i>• <i>neslyšící</i>• <i>ohluchlí</i>
Podle doby vzniku	<ul style="list-style-type: none">• <i>Vrozené</i>• <i>Získané</i>

⁶⁸ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 73)

⁶⁹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 74)

⁷⁰ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 76)

Podle etiologie	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Orgánové</i> • <i>Funkční</i>
------------------------	---

Výchova a vyučování žáků se sluchovým postižením na běžné základní škole

V případě vzdělávání osob se sluchovým postižením je stejně jako u zrakově postižených důležité, zda se s poruchou či vadou dítě narodilo, nebo u něho vznikla v průběhu dětství.

Protože při značné až úplné ztrátě sluchu v raném dětství často dochází ke špatnému rozvoji myšlení a řeči. Tím zaostává porozumění pojmům a souvislostem, abstraktní myšlení, zvládání logických operací a nevytváří se vnitřní řeč. Toto vše může také vést k uzavřenosti a osamělosti člověka.⁷¹

Podle klasifikace postižení mají tyto děti různé možnosti, jak mohou s námi komunikovat, což je pro ně i nás základem v jejich vzdělávání a z toho vycházíme. Možnost jejich komunikace můžeme rozdělit do tří základních komunikačních norem:⁷²

- Primární komunikační normy – mluvený jazyk, znakový jazyk, písemná forma jazyka.
- Sekundární komunikační formy – nejsou samostatnými jazykovými systémy, ale vážou se k mluvenému a znakovému jazyku (kontaktní znakování, umělé znakové kódy, prstové znaky apod.), odezírání nebo nonverbální komunikace (mimika, gestikulace apod.)
- Pomocné technické komunikační prostředky a podmínky prostředí – technická zařízení jako je např. naslouchátko, různé akustické přístroje, infraporty apod., podmínky prostředí, ve které je důležitá akustika nebo i správné osvětlení

Pokud nelze využít běžnou formu komunikace, tedy, pokud je poškození sluchu výrazné, využíváme většinou možnosti alternativní jako je např. znaková řeč nebo odezírání, případně jejich kombinace = bilingvální přístup. V dnešní době se nejčastěji ve školách používá způsob totální komunikace, která zahrnuje veškeré možné metody, pro komunikaci.

⁷¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 78)

⁷² LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s.263 – 264)

Při totální komunikaci můžeme použít znakový jazyk, mluvenou řeč, prstovou abecedu, odezírání, psaní, čtení, mimické a gestikulační prvky, výtvarné projevy apod.⁷³

Podíváme-li se na běžnou základní školu, musíme vědět, jaký stupeň podpůrných opatření 1 – 5 je určen pro našeho žáka.

„Do prvního stupně patří:⁷⁴

- Žáci s oslabením v oblasti sluchového vnímání v důsledku opakovaných zánětů středouší a horních cest dýchacích, se zvětšenou nosní mandlí a jinými onemocněními, která se dají léčit a vyléčit. U těchto žáků dochází dočasně ke zhoršení sluchové percepce ve ztížených poslechových podmínkách, hůře vnímají šepot. Po vyléčení se úroveň slyšení vrací do normálu.*
- Žáci s jednostrannou hluchotou, kteří mají obtíže v určování směru přicházejícího zvuku, potřebují dostávat informace ze strany zdravého ucha. Jejich vada je sice trvalá, ale neovlivňuje významným způsobem osvojování komunikativních kompetencí ani výsledky vzdělávání.*
- Podpůrná opatření jsou poskytována školou na podkladě pedagogické diagnostiky žáka, kterou provádí jeho učitel. Poradenskou pomoc poskytuje pracovník školního poradenského pracoviště (ŠPP), ojedinele je možno požádat o pomoc i školní poradenské zařízení (ŠPZ), kterým je speciálně-pedagogické centrum pro sluchově postižené (SPC pro SP). Žák je vzděláván podle plánu pedagogické podpory."*

V případě prvního stupně můžeme žákovi krom pomůcek pomoci hlavně zajištěním optimálních světelných i akustických podmínek a žáka vhodně usadit v prostorách třídy (tak aby byl učiteli co nejbližší tedy do první lavice.⁷⁵

⁷³ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 78-81)

⁷⁴ BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*: (2015, s.11 – 13)

⁷⁵ BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*: (2015, s.25)

„Do druhého stupně patří: ⁷⁶

- Žáci, jejichž onemocnění trvá déle než šest měsíců. Tito žáci se dlouhodobě potýkají s chronickými onemocněními, jako jsou např. chronické otitidy, tinitus, Meniérova nemoc, degenerativní či cévní onemocnění aj.*
- Žáci s lehkou nedoslýchavostí, u nichž nejsou indikována sluchadla. Mívají trvalé potíže ve zhoršených poslechových podmínkách, přeslychají a zaměňují zvukově podobná slova.*
- Žáci se středně těžkou, výjimečně i těžkou nedoslýchavostí, jejichž vada bývá dobře kompenzována sluchadly, nebo i žáci s kochleárním implantátem. Mívají obtíže v diferenciaci párových hlásek, vyskytují se u nich přeslechy, záměny zvukově podobných slov, mívají menší slovní zásobu, popřípadě také vadu výslovnosti v důsledku sluchového postižení. Poradenskou, metodickou a intervenční činnost směrem k žákům, rodičům, pedagogům nebo i pracovníkům školního poradenského pracoviště (ŠPP) poskytuje speciálně-pedagogické centrum (SPC) pro sluchově postižené, které na základě odborného speciálně-pedagogického nebo i psychologického vyšetření doporučí žákovi potřebná podpůrná opatření. Žáci jsou vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP)."*

V případě prvního stupně můžeme žákovi pomoci tak, že budeme preferovat frontální výuku, budeme respektovat individuální tempo žáka, posazením žáka se sluchovou vadou k jinému žákovi, který bude ochoten tomuto dítěti pomáhat. ⁷⁷

„Do třetího stupně patří: ⁷⁸

- Žáci se středně těžkou nedoslýchavostí, kteří mají výrazně zhoršené sluchové vnímání.*
- Žáci s těžší vadou sluchu a žáci s kochleárním implantátem, jejichž vada je částečně kompenzována.*
- Žáci se souběžným dalším postižením, kdy jsou obě lehká nebo jedno je lehké a druhé středně těžké.*

⁷⁶ BARVÍKOVÁ, Jana. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: (2015, s.11 – 13)

⁷⁷ BARVÍKOVÁ, Jana. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: (2015, s.25)

⁷⁸ BARVÍKOVÁ, Jana. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: (2015, s.11 – 13)

- *Žáci v tomto stupni podpory mívají závažnější obtíže v oblasti sluchového vnímání. Dochází k častým přeslechům a záměnám zvukově podobných slov, žáci mají většinou omezenou slovní zásobu v českém jazyce. Typická je dlouhodobě napravovaná dyslalie, setřelá výslovnost v důsledku sluchové vady, obtíže při výuce cizích jazyků, agramatismy, obtíže v oblasti jazykových struktur, komunikačních dovedností, obtíže v oblasti čtení s porozuměním a dále i v naukových předmětech v oblasti osvojování slovní zásoby. Stejně jako ve druhém stupni podpory je v hlavním vzdělávacím proudu nezbytné zajištění podpory ze strany školského poradenského zařízení (ŠPZ) čili speciálně-pedagogického centra (SPC) pro sluchově postižené. Žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu s přihlédnutím k danému typu postižení, možná je podpora dalším pedagogem – asistentem pedagoga – v předmětech podle potřeby."*

Abychom pomohli žákům se stupněm opatření číslo tři, je potřeba již větší intervence a pomoc než u stupňů jedna a dva. Zde jsou příklady, jak těmto žákům umožnit jejich rozvoj. Plánovat výuku tak, aby:

- žáci ve třídě měli samostatnou práci a vyučující se mohl věnovat našemu žákovi nebo tak, aby se žákovi mohl věnovat další pedagog nebo asistent pedagoga.
- probíhala částečně v lavicích a částečně se střídala s aktivitami na koberci (nižší stupeň ZŠ).
- se střídaly činnosti, z důvodu zajištění zrakového i sluchového odpočinku.
- rozvrhnout vyučovací hodiny na kratší časové úseky, aby se žák lépe soustředil na výuku a nedocházelo ke zrakové a sluchové únavě.

Dále je vhodné strukturu a plán vyučovací hodiny napsat na tabuli a upozorňovat (vyučující nebo asistent pedagoga) na změny témat.

Vybrat třídu (pokud to lze), kde je méně hluku zvenčí, omezit hlučnost ve třídě a zlepšit akustiku pořízením koberců, závěsů apod. (viz doporučená úprava pracovního prostředí – naleznete v katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání).

Žákům s poruchou sluchu také pomáhá rozmístění lavic do půlkruhu či do tvaru písmene U, hlavně u menších kolektivů či v hodinách, kdy jsou žáci děleni do více skupin (výuka cizích jazyků). A samozřejmě delší časové limity pro práci.⁷⁹

⁷⁹ BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*: (2015, s.25)

„Čtvrtý stupeň podpory již znamená potřebu výrazné podpory. Patří sem:⁸⁰

- *Žáci s těžkou vadou sluchu.*
- *Žáci se souběžným dalším postižením, z nichž jsou obě středně těžká nebo jedno postižení je těžké a druhé středně těžké. Tito žáci mívají výrazné obtíže v oblasti sluchového vnímání, v lepším případě řeč slyší, ale nerozumí jí, jsou závislí na odezírání, častěji komunikují českým znakovým jazykem. Mívají obtíže v oblasti lingvistiky českého jazyka, výrazně omezenou slovní zásobu, obtížně srozumitelnou výslovnost v důsledku sluchové vady, agramatismy v řeči. Problémy se vyskytují při čtení s porozuměním, u výuky jazyků, ve kterých je nutno vyloučit poslechová cvičení i mluvenou produkci. Český jazyk je nutno vyučovat jako jazyk cizí. Žáci mívají potíže v sociálních interakcích, komunikační bariéra ve slyšícím prostředí je výrazná. Pro žáky komunikující ve znakovém jazyce je nezbytné zajistit výuku prostřednictvím znakového jazyka. Podporu poradenskou, metodickou a intervenční zajišťuje ŠPZ. Žák vzdělávaný v inkluzivním vzdělávání pracuje podle IVP s možnou podporou dalšího pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga, tlumočnicka znakového jazyka, druhého učitele nebo přepisovatele mluvené řeči – po celou dobu vyučování."*

V tomto případě se již doporučuje individuální práce s dalším pedagogickým pracovníkem ve třídě nebo mimo třídu (tedy je potřeba alespoň asistent pedagoga nebo druhého vyučujícího). Je důležité vybrat k této práci klidnou místnost k docvičení konkrétního učiva (metodicky veden pedagogem daného vzdělávacího oboru).

Je potřeba, aby byla jasná struktura jednotlivých vyučovacích hodin.

U žáků, kteří mají odlišný vzdělávací program nebo u žáků se souběžným postižením – např. poruchou autistického spektra (PAS), poruchou aktivity a pozornosti (ADHD) – je vhodné vytvoření dalšího pracovního místa ve třídě nebo mimo třídu – pro práci s asistentem pedagoga nebo druhým učitelem.

U žáků s vícečetným postižením je možné zkrácení vyučování ze zdravotních důvodů.⁸¹

⁸⁰BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*: (2015, s.11 – 13)

⁸¹ BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*: (2015, s.26)

„V pátém stupni podpory budou všichni žáci, u nichž selhala podpůrná opatření předchozího stupně.⁸²

- Jsou to žáci s potřebou nejvyšší míry podpůrných opatření, žáci s těžkou sluchovou vadou na úrovni oboustranné praktické hluchoty nebo s hluchotou a žáci se souběžným dalším těžkým postižením. Žáci v tomto stupni komunikují převážně prostřednictvím českého znakového jazyka nebo pomocí náhradního komunikačního systému. V důsledku oslabení jazykových kompetencí v českém jazyce mívají také problémy při čtení s porozuměním, omezenou pojmovou zásobu, typické jsou výrazné obtíže nejen ve výuce cizích jazyků. ŠPZ poskytuje potřebnou podporu jako v předchozích stupních. Žák je vzděláván podle IVP. Podpora dalšího pedagogického pracovníka nebo tlumočnicka znakového jazyka je nezbytná po celou dobu pobytu žáka ve škole podle individuální potřeby."

V tomto případě je potřeba postupovat zcela individuálně, dle potřeb a možností dítěte a to v kooperaci s odborníky.

Korekční a kompenzační pomůcky

Dle míry sluchové vady využívají žáci tyto pomůcky:⁸³

- Pomůcky pro zesílení zvuku
- Fonátor
- Infraporty
- Dataprojektory
- Televize, DVD
- Osobní počítače, tablety, počítačové programy, titulkované programy
 - SpeechViewer – speciální logopedický počítačový program na podporu rozvoje řeči
 - MENTIO – výukový software pro děti a dospělé se speciálními potřebami. Čtení, psaní, výslovnost, počítání, manipulace s penězi, paměťová cvičení, zrakové vnímání, logické a časoprostorové vztahy, rozvoj komunikačních dovedností.

⁸² BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*: (2015, s.11 – 13)

⁸³ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s.267)

- FONO – je soubor programů pro použití v logopedických ambulancích, ve školách pro děti s poruchami komunikačních schopností a v jiných speciálně-pedagogických zařízeních.
- apod
- Interní nebo externí pracovníci, kteří umí znakovou řeč
- Soubory kartiček a obrázků
- Speciální učebnice
- Bzučáky – jeden pro učitele a druhý pro žáka; nácvik uvědomování délky a počtu hlásek, slabik i slov.

1.3.3 Žák s tělesným postižením nebo zdravotním oslabením

O tělesném postižení mluvíme nejen tehdy, pokud dojde k poškození tělesného či hybného ústrojí (kosti, klouby, šlachy a svaly), jak si většina lidí může myslet ale také při poškození nervového ústrojí (mozek, mícha, periferní svalstvo), jehož důsledkem je porucha hybnosti.

Může se opět jednat o poruchy vrozené nebo získané a existuje velice široký rozsah typů tělesných postižení a k jednotlivým poruchám nalezneme velkou škálu publikací.⁸⁴

Tabulka č. 4: Klasifikace tělesných postižení a zdravotních oslabení⁸⁵

Podle typu	<ul style="list-style-type: none">• <i>Postižení hybnosti</i>• <i>Dlouhodobá onemocnění</i>• <i>Zdravotní oslabení</i>
Podle doby vzniku	<ul style="list-style-type: none">• <i>Vrozená (např. vrozené vady lebky; rozštěpy lebky, rtů, čelisti, patra, páteře; nevyvinutí končetin nebo jejich částí, dětská mozková obrna; poruchy růstu apod.)</i>• <i>Získaná (např. deformity páteře; úrazy – zlomeniny, amputace; následky onemocnění – revmatismus, myopatie apod.)</i>
Podle etiologie	<ul style="list-style-type: none">• <i>Tělesné odchylky a oslabení (vady páteře, luxace kloubů apod.)</i>• <i>Tělesné vývojové vady (vady lebky, rozštěpy, vady končetin apod.)</i>• <i>Úrazy (tělesná poškození různé závažnosti s dočasnými nebo trvalými následky – např. paraplegie nebo kvadruplegie v důsledku poranění páteře s přerušením páteřní míchy, amputace končetin apod.)</i>• <i>Následky nemocí (encefalitidy, žloutenky, TBC, lymfské boreliózy, nádorových onemocnění apod.)</i>• <i>Dětská mozková obrna (spastické i nespastické formy)</i>

⁸⁴ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 273)

⁸⁵ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 101)

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Dlouhodobá (chronická) onemocnění a zdravotní oslabení (alergie, Astma, ekzematická onemocnění, oslabení imunity, onkologická onemocnění, epilepsie, apod.)</i>
--	--

Pokud se jedná o vady způsobené v důsledku poškození mozku, lze předpokládat častější výskyt přidružených postižení nebo narušení.

Podle stupně poškození lze tělesné postižení dělit na lehké, střední a těžké.

Výchova a vyučování žáků s tělesným postižením nebo zdravotním oslabením na běžné základní škole

Stav tělesného postižení vyžaduje zajisté také odbornou lékařskou péči. Při některých případech lze stav léčit a postupně zlepšovat, v jiných bohužel lze zatím pouze ulevovat a zmírňovat následky. To nás také velice ovlivňuje při vzdělávání těchto žáků.⁸⁶

Podíváme-li se na běžnou základní školu, musíme vědět, jaký stupeň podpůrných opatření 1 – 5 je určen pro našeho žáka.⁸⁷

Do prvního stupně řadíme:

- *„Žák s mírnými problémy ve vzdělávání, které jsou trvalejšího charakteru (selhávání z důvodu častějších absencí, nepříznivé situace v rodině...).*
- *Žák s dlouhodobějšími problémy ve vzdělávání bez ohledu na příčiny znevýhodnění, u něhož jsou uvedena podpůrná opatření (PO) efektivní.*
- *Žák se zdravotním znevýhodněním, jehož závažnější problémy se vzděláváním vyplývají z primárního onemocnění nebo z následků léčby (krátkodobá podpora, max. 6 měsíců).“*

Jde o opatření v kompetenci školy ve spolupráci s rodiči. Opatření tedy vycházejí z pozorování a analýzy žáka a dosavadních postupů ostatních pedagogů. Podpora je zajištěna v běžné třídě s případnou konzultací s odborným pracovníkem ve škole nebo odborným pracovištěm mimo školu. Podpora spočívá například v úpravě zasedacího

⁸⁶ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 273 – 274)

⁸⁷ ČADOVÁ, Eva. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění* (2015, s. 22 – 28)

pořádku nebo vzdělávacího obsahu, který by ale neměl ovlivňovat úroveň školních výstupů. Ve zvýšené míře je vhodné využívat spolupráci s ostatními spolužáky.

„Do druhého stupně řadíme:

- *Žák se zdravotním znevýhodněním, jehož závažnější problémy se vzděláváním vyplývají z primárního onemocnění nebo z následků léčby a u něhož nebyla podpůrná opatření prvního stupně efektivní.*
- *Žák s dlouhodobějšími a závažnějšími problémy ve vzdělávání, které vyplývají z vážného onemocnění.*
- *Žák s lehkým tělesným postižením (TP s mírným dopadem na hrubou i jemnou motoriku, grafomotoriku, oromotoriku apod.), s potřebou podpory ze strany pedagoga a tolerance tempa, s využitím běžně dostupných pomůcek při vzdělávání.*
- *Žák se středně těžkým tělesným postižením s menším dopadem na hrubou i jemnou motoriku, grafomotoriku, oromotoriku, který je vybaven pomůckami a nemá problémy se zvládnutím výuky, co se týče obsahu učiva."*

Pokud nejsou dostatečná opatření prvního stupně, zvolíme opatření stupně druhého. Stále je vše v kompetenci školy ve spolupráci s rodiči, ale již se škola radí i s odborným pracovištěm, které je doporučeno i rodičům. Odborné pracoviště nabízí škole rady a metodickou podporu pro vzdělávání žáka. Podpora spočívá v individuálním přístupu a úpravách pomůcek a rozvržení hodiny dle potřeb žáka. Žák využívá běžné vyučovací pomůcky s ohledem na dosažení výukového cíle. Optimálně zapojujeme žáka do společné výuky. Zapojujeme více kooperativní přístup a další možné výukové formy dle vlastního studia

„Do třetího stupně řadíme:

- *Žák se středně těžkým zdravotním postižením s dopadem na hrubou i jemnou motoriku, grafomotoriku, oromotoriku atd., s potřebou využití pomůcek při vzdělávání a s problémy se zvládnutím učiva, který potřebuje podporu asistence pedagoga na omezenou dobu (do TV, PV, psaní, při pobytech mimo školu atp.).*
- *Žák s těžkým stupněm tělesného postižení, které je dobře kompenzováno, nemá problémy se zvládnutím výuky, co se týče obsahu učiva, ale při vzdělávání potřebuje využití finančně náročnějších pomůcek (k úpravě pracovního místa, PC*

s odpovídajícími programy, speciální klávesnice, myš) a omezenou podporu ze strany dalšího pedagogického pracovníka.

- *Může jít i o žáka se závažnou chorobou výrazně ovlivňující jeho možnosti při vzdělávání (omezená docházka do školy, velmi časté absence), který má problémy se zvládnutím učiva vyplývající z diagnózy (neurologické onemocnění má často dopad na funkce ovlivňující možnosti žáka při vzdělávání – deficity dílčích funkcí, často i podprůměrný intelekt)."*

Pro tato opatření je nezbytná diagnostika školského poradenského zařízení. Jsou potřeba dílčí úpravy ve vzdělávání, hlavně v přístupu a formách vzdělávání, a to dle potřeb žáka. Rozsah těchto opatření je stanoven v individuálním vzdělávacím plánu, který zahrnuje formy, podmínky, pomůcky a další opatření, jež jsou žákovi ku prospěchu. Se vším jsou seznámeni rodiče žáka, kterým je také doporučována určitá forma domácí přípravy. Vše je tak stavěno na velmi individuálním přístupu k žákovi.

V odůvodněných případech může být obsah učiva přizpůsobován potřebám a možnostem žáka a to dle RVP ZV pro LMP (rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s úpravami pro lehké mentální postižení), nebo využití asistenta pedagoga.

„Do čtvrtého stupně řadíme:

- *Žák s těžkým stupněm zdravotního postižení, které je dobře kompenzováno, ale při vzdělávání potřebuje využití finančně náročných pomůcek (k úpravě prostředí, pracovního místa, PC s odpovídajícími programy, speciální klávesnice, myš) a podporu ze strany dalšího pedagogického pracovníka.*
- *Žák s těžkým tělesným postižením, který má problémy se zvládnutím učiva, jež vyplývají z diagnózy žáka (neurologické postižení, které má často dopad kromě motoriky i na ostatní funkce – deficity dílčích funkcí, často i podprůměrný intelekt atd.).*
- *Žák se středně těžkým tělesným postižením s výrazným dopadem na jemnou motoriku, s přidruženým onemocněním (např. epilepsie), který má problémy se zvládnutím učiva vyplývající z diagnózy (neurologické postižení, které má často dopad kromě motoriky i na ostatní funkce – deficity dílčích funkcí, často i podprůměrný intelekt atd.).*
- *Žák se středně těžkým tělesným postižením kombinovaným s dalším postižením (nebo postiženími)."*

Bez vyjádření školského poradenského zařízení již nelze být. V tomto stupni podpůrných opatření je již nutná úprava obsahu učiva a to dle stanov školského poradenského zařízení v kooperaci se školou. Individualita žáka je respektována a podporována formami přístupu v jeho vzdělávání. Je vyžadována příslušná potřebná kvalifikace pedagoga, který tak ví jak k žákovi přistupovat a pomáhá mu v práci i asistent pedagoga, který musí být obeznámen a schopen zvládat přístup k danému žákovi.

„A pátý stupeň podpůrných opatření zahrnuje:

- *Žák s nejtěžším stupněm tělesného postižení (často progresivním), s dopadem na motoriku horních i dolních končetin, oromotoriku, vizuomotoriku atd.*
- *Žák s těžkým tělesným postižením kombinovaným s dalším postižením (nebo postiženími).*
- *Žák se vzácným onemocněním s mimořádně závažnými dopady na vzdělávací potřeby.*
- *Po omezenou dobu může jít i o žáka se závažnou chorobou výrazně ovlivňující jeho možnosti při vzdělávání (např. závažné onkologické onemocnění v léčbě se zákazem docházet do školy apod.).”*

V tomto případě je potřeba postupovat zcela individuálně, dle potřeb a možností dítěte a to v kooperaci s odborníky a dalším kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem.

Korekční a kompenzační pomůcky

Dle míry tělesného postižení či zdravotního oslabení využívají žáci tyto pomůcky:⁸⁸

- Bezbariérové prostředí
- Úprava židle nebo křesla a stolu, které jsou vytvarované a velikostně nastavené pro žákovu pohodlí. Také lze využít různá podpůrná opatření jako stojany, klekátka nebo lehátka.
- Pomůcky pro usnadněnou práci jako jsou např. držáky na psací nástroje, stojany na knihy či sešity, ukazovátka, spony, těžítka apod.
- Počítače i ICT technologie s úpravami dle potřeb žáků (např. zvětšená klávesnice)

⁸⁸ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s.277 – 280)

1.3.4 Žák s mentálním postižením

Jde o takové postižení, které na rozdíl od ostatních forem, činí jedince velice odlišnými od ostatních, s potřebou velmi individuálního přístupu. Většina lidí z běžné populace neumí k mentálně retardovaným jedincům přistupovat a jednat s nimi. Do role slepého nebo hluchého člověka se můžeme zkusit vžít, ale neumíme si nastolit podmínky, abychom pochopili člověka s mentální retardací.

Pojem mentální retardace má kořeny v latině a v překladu znamená zpomalení mysli. Samozřejmě to nelze takto snadno definovat. Nejedná se pouze o zpomalené myšlení, ale je zasažena celá osobnost člověka.⁸⁹

Povaha a obsah významu mentální postižení se stále upravuje a mění. Na mezinárodní úrovni se pojem mentální postižení nebo také mentální retardace nahrazuje slovním uskupením intelektové postižení. Jde o osoby se sníženou inteligencí, jejíž míra je stanovována pomocí inteligenčního kvocientu (IQ) a také nedostatečnou sociální kompetencí takto postižených osob.

Za mentálně postižené žáky považujeme děti, které mají IQ nižší než 70. Děti s vyšším IQ než 70, nicméně pomalejší nebo s náznaky podobných problémů, nemají problémy se začleněním a komunikací v kolektivu.⁹⁰

Tabulka č.5: Klasifikace mentálního postižení podle ICDH-10 (Mezinárodní klasifikace nemoci, postižení a handicapů, MKN-10, WHO, 2006)⁹¹

Lehká mentální retardace IQ 50 - 69	<i>Projevuje se obtížemi v učení; většina těchto osob je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy a být prospěšnými členy společnosti. Zahrnuje slabomyslnost a lehkou mentální subnormalitu.</i>
Středně těžká mentální retardace IQ 35 – 49	<i>Projevuje se značně opožděným vývojem v dětství; většina těchto osob je ale schopna dosáhnout určitého stupně nezávislosti a samostatnosti v sebeobsluze, získat adekvátní komunikační dovednosti a přiměřené vzdělání; v dospělosti potřebují tyto jedinci různou míru podpory pro zvládnutí života a práce v prostředí běžné</i>

⁸⁹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 111)

⁹⁰ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 300 – 301)

⁹¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 2., aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 116)

	<i>společnosti. Zahrnuje středně těžkou mentální subnormalitu.</i>
<i>Těžká mentální retardace</i> <i>IQ 20 – 34</i>	<i>Projevuje se potřebou soustavné pomoci a podpory. Zahrnuje těžkou mentální subnormalitu.</i>
<i>Hluboká mentální retardace</i> <i>IQ je nižší než 20</i>	<i>Projevuje se vážnými omezeními v sebeobsluze, kontingenci, komunikaci a mobilitě. Zahrnuje hlubokou mentální subnormalitu.</i>
<i>Jiná mentální retardace</i>	<i>Tato kategorie by měla být použita pouze tehdy, když stanovení stupně intelektové retardace pomocí obvyklých metod je zvláště nesnadné nebo nemožné, a to pro přidružené sensorické nebo somatické poškození, např. u nevidomých, neslyšících, nemluvicích, u jedinců s těžkými poruchami chování, osob s autismem či u těžce tělesně postižených osob.</i>
<i>Nespecifikovaná mentální retardace</i>	<i>Tato kategorie se užívá při diagnostice případů, kdy je prokázána mentální retardace, ale není dostatek informací, aby bylo možno zařadit pacienta do jedné z výše uvedených kategorií.</i>

Výchova a vyučování žáků s mentálním postižením na běžné základní škole

Vzdělávání dětí s mentálním postižením na běžných typech základních škol je pro většinu učitelů provázeno obavami a to z důvodu nedostatečné připravenosti vzdělávání těchto dětí. Pro učitele je v případě vzdělávání těchto žáků důležité uvědomění si, že jde o stav zpoždění duševního vývoje a nízká úroveň rozumových schopností se projevuje hlavně v nedostatečném rozvoji myšlení a snížené schopnosti učit se, což má za následek sníženou adaptaci na běžný život. Je zde nutností využívat prostředky speciálně-pedagogické podpory, které pomáhají dosáhnout vzdělávacích cílů. Důležité a velmi nutné je, aby škola spolupracovala se speciálně pedagogickým centrem, které bude škole ve vzdělávání těchto dětí oporou a průvodcem pro vyučující. Ideální je pokud má škola

vlastního speciálního pedagoga, logopeda, psychologa či rehabilitačního pracovníka nebo má možnost tyto služby pravidelně využívat.

Ve vzdělávání těchto dětí je obzvláště důležité promýšlet metody, postupy a organizační formy výuky. Při vzdělávání těchto dětí je opravdu velmi důležitá spolupráce a vzájemná informovanost a vstřícnost všech článků, které se na jejich vzdělávání podílejí - tedy na spolupráci rodičů, vyučujících, odborníků, jako jsou psychologové, speciální pedagogové, lékaři či sociální pracovníci apod.

Velmi důležitou roli ve vzdělávání dětí s mentální retardací zastává asistent pedagoga, který je velkou pomocí pro vyučujícího. Vždy pracuje dle pokynů vyučujícího, spolupracuje se žákem, jeho rodiči a učitelem. Mezi jeho základní činnosti patří individuální pomoc žákovi při začleňování do světa a pravidel školy, pomoc žákovi v průběhu vyučování a učitelům při jeho výchově.

Aby škola mohla vzdělávat žáky s mentální retardací, musí splňovat podmínky odborných kompetencí vyučujících.

Žák s mentálním postižením má právo na vzdělávání s využitím specifických norem, metod a prostředků, odpovídajících jeho možnostem a potřebám.⁹²

Podíváme-li se na běžnou základní školu, musíme vědět, jaký stupeň podpůrných opatření 1 – 5 je určen pro našeho žáka.

„Do prvního stupně zařazujeme:⁹³

- *Žáky, kteří ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích dlouhodobě podávají podprůměrný výkon, a žáky s dočasným oslabením kognitivního výkonu (do 6 měsíců) z důvodu nepříznivých vnitřních faktorů (např. oslabení po delší nemoci, úrazu) a faktorů environmentálních (např. nepříznivé změny v rodině, změna bydliště)."*

Žák by měl sedět v předních lavicích nebo v blízkosti učitele tak, aby měl dostatek místa na speciální didaktické pomůcky, je také dobré má-li za spolusedícího pohotovějšího spolužáka, kterému nedělá problém mu poradit nebo s ním spolupracovat. Uspořádat si lavice ve třídě tak, aby vyučující mohl snadněji zadávat skupinové práce a kontrolovat jejich průběh a práci žáka s podpůrnými opatřeními.

⁹² LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 301 – 306)

⁹³ VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*: (2015, s. 19)

Také využíváme časté střídání činností, aby nedocházelo ke ztrátě žákovy pozornosti, a pokud si žák osvojuje novou činnost a znalost, volit klidné prostředí a individuální přístup.⁹⁴

„Do druhého stupně zařazujeme:⁹⁵

- *Žáky s oslabením kognitivního výkonu, který ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech a návycích odpovídá dolnímu pásmu podprůměru intelektových schopností, což má za následek dlouhodobé selhávání napříč vzdělávacími oblastmi.*”

Dávat žákovi dostatečný prostor na práci a respektovat tak jeho individuálního pracovní tempo. Často kontrolovat, zda žák porozuměl zadanému úkolu a zda správně vyřešil jeho podstatu.

Je důležitá přímá a jasná navigace a vedení, individuální práce s pedagogem ve vyučování, pokud ostatní žáci mají samostatnou práci. Nezapomínáme na pochvalu, povzbuzení, ocenění snahy před kolektivem, které žáka motivují a povzbuzují.⁹⁶

„Do třetího stupně patří:⁹⁷

- *Žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, znalostech, vědomostech či návycích odpovídá rozložení lehkého mentálního postižení (lehké mentální retardace), popř. horního pásma středně těžkého mentálního postižení (středně těžké mentální retardace).*”

Výuka v kmenové třídě je střídána s výukou v mladším ročníku. Do rozvrhu také zařazujeme hodiny speciálně-pedagogické podpory v rámci disponibilní časové dotace. Individuální práce s asistentem pedagoga ve třídě, a z důvodu potřebného klidu na procvičování, i mimo třídu. Hodiny připravujeme tak, že střídáme aktivity výuky

⁹⁴ VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*: (2015, s. 25)

⁹⁵ VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*: (2015, s. 19)

⁹⁶ VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*: (2015, s. 25)

⁹⁷ VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*: (2015, s. 19)

s aktivitami pro uvolnění a zvláště po náročném úkolu bychom měli zařadit odpočinkovou činnost. Učivo podporujeme názornými pomůckami.⁹⁸

„Čtvrtý stupeň přisuzujeme:⁹⁹

- *Žáky, jejichž výkon ve školsky významných schopnostech a dovednostech, vědomostech a návycích odpovídá rozložení středně těžkého mentálního postižení (středně těžké mentální retardace)."*

Vyučování je upraveno do různých časových intervalů a v blocích, neřídíme se zvoněním. Vždy ale máme přesně jasnou strukturu dne. Střídáme aktivity, pobyt v lavici a mimo ni. Vše v souladu s doporučeními od poradenského zařízení a dle možností dítěte.¹⁰⁰

„Pátý stupeň obsahuje:¹⁰¹

- *Žáky, jejichž výkon ve schopnostech a dovednostech, znalostech a návycích odpovídá dolní hranici středně těžkého mentálního postižení (středně těžké mentální retardace) a těžkého, případně i hlubokého mentálního postižení (těžké, případně i hluboké mentální retardace)."*

V tomto případě je potřeba postupovat zcela individuálně, dle potřeb a možností dítěte a to v kooperaci s odborníky a dalším kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem.

⁹⁸ VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu:* (2015, s. 25)

⁹⁹ VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu:* (2015, s. 20)

¹⁰⁰ VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu:* (2015, s. 25 – 26)

¹⁰¹ VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu:* (2015, s. 20)

Korekční a kompenzační pomůcky

Nejrůznější pomůcky a metody, které formou zábavy budou pomáhat rozvíjet žákovy vědomosti a dovednosti. Jsou to nejrůznější pomůcky, které může škola nakoupit, nebo si je vyučující vyrábí sám podle možností dítěte.

Mezi často využívané pomůcky můžeme řadit:

- Obrazově/figurálně/graficky zpracované přehledy probíraného učiva
- Číselná řada, tabulka násobků, stovková tabulka
- Sešity s pomocnými linkami
- Upravené učební texty
- Názorné dvojrozměrné a trojrozměrné pomůcky.
- Vzorkovníky materiálů.
- Trojrozměrné modely.
- Konstrukční stavebnice.
- Kostky (např. slabikové domino, kostky na rozklad slabiky apod.).
- Žákovské demonstrační karty (vyjmenovaná slova apod.).
- Provlékačí abeceda.
- Čtecí okénko.
- Názorné manipulační pomůcky (výuka zlomků, desetinná čísla apod.).
- Různé tabulky, počítadlo, kalkulačka.
- Didaktické hry a stavebnice.
- Laminátor.
- Didaktické učební materiály vytvořené programem SmartBoard či PowerPoint.
- Počítačové výukové programy odpovídající příslušnému věku žáka.
- Názorné pomůcky, které jsou spjaté s realitou (skutečné předměty), žáci je znají ze svého okolí, z prostředí, které je obklopuje – umožňují multisenzoriální přístup (mohou je pozorovat, zkoumat, vnímat co nejvíce smysly).
- Speciální učebnice a pracovní listy pro žáky ZŠS.
- Rozkreslené postupy (procesní schémata – např. v tematické oblasti osobní hygiena, práce v domácnosti, vaření, stolování, život ve společnosti, jednoduché pracovní postupy).

1.3.5 Žák s poruchou autistického spektra

Zatím neexistuje univerzální definice, která by jasně a zřetelně vystihla aspekty tohoto postižení. Mezi poruchy autistického spektra řadíme děti trpící pervazivními vývojovými poruchami jako je dětský autismus, atypický autismus nebo Aspergerův syndrom.¹⁰²

Děti trpící poruchou autistického spektra jsou děti, které vypadají, jakoby žily ve vlastním světě. Na okolí působí zvláště zejména svým chováním. Nedívají se lidem do očí, zdánlivě nám nenaslouchají, nepřijímají tělesný kontakt, mnohé z těchto dětí nemluví, nemají rády velké nebo časté změny. Potřebují pevný a jasný řád.¹⁰³

Podle různých autorů existují tři různé teorie příčin vzniku poruch autistického spektra:

- Příčina genetická (Asperger)
- Příčina organická (Delecató, Jean Ayres)
- Příčina psychogenetická (Bettelheim, Tinbergen)

Všechny ale popisují autistická spektra jako poruchy vnímání, poruchy vztahů a emocí.

Příklady znaků autistického spektra:¹⁰⁴

- vyhýbání se očnímu kontaktu,
- maskový výraz obličeje – dítě se dívá stále před sebe,
- absence gestikulací a mimiky,
- žádné vstřícné sociální reakce (úsměv, absence přítulnosti apod.),
- nezvyklé reakce na dotyk,
- neočekávané a nesrozumitelné akce a reakce,
- jednání s osobami jako by to byly předměty,
- sebeizolace – touha po samotě,
- problémy se společnými pravidly,
- špatná komunikace, sklon k sebemluvě, monotónie řeči,
- apod.

¹⁰² LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 317), VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. (2010, s.9)

¹⁰³ VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika* (1998, s. 132)

¹⁰⁴ VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu* (1998, s. 133 - 134)

Výchova a vyučování žáků s poruchou autistického spektra na běžné základní škole

V oblasti výchovy a vzdělávání mohou děti s poruchou autistického spektra připomínat děti s mentálním postižením. Autistické spektrum velice ovlivňuje komunikaci a sociální interakci s těmito dětmi. Mnohé s dětí mohou mít kombinaci poruchy autistického spektra i s dalšími poruchami nebo postiženími. Jejich vzdělávání musí být tedy velice individualizované a musí vycházet s konkrétních potřeb daného žáka. Bez ohledu na to, ve kterém typu školy se vzdělávají, budou vždy potřebovat individuální vzdělávací plán, individuální členění výuky a další podporu v jejich vzdělávání.

Podíváme-li se na běžnou základní školu, musíme vědět, jaký stupeň podpůrných opatření 1 – 5 je určen pro našeho žáka.

„Do prvního stupně patří:¹⁰⁵

- *Žák s lehkou mírou symptomatiky některých psychických onemocnění¹⁰⁵*

Tito žáci potřebují pouze drobné úpravy v časové a místní organizaci tak, aby byli schopní samostatně zvládnout organizaci výuky (např. označení místa v šatně, vytvoření prostoru pro pomůcky ve třídě).¹⁰⁶

„Do druhého stupně patří:¹⁰⁷

- *Žák s PAS s lehkou mírou symptomatiky, bez závažných deficitů v oblasti komunikace a sociálního chování, bez přítomnosti obtížně zvladatelného chování a bez dalších přidružených poruch a onemocnění.*
- *Žák s psychickým onemocněním, které má dlouhodobější dopad na školní výkon a manifestuje se častými absencemi, emoční nestabilitou, výkyvy nálad i výkonu, obtížemi v soustředění a sebeorganizaci, impulzivní reaktivitou, nadměrnou pasivitou, neschopností plnit zadané úkoly v takové míře, jaká je po žákovi požadována, obtížemi se zapojením do kolektivu apod."*

¹⁰⁵ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: (2015, s. 28)*

¹⁰⁶ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: (2015, s. 51)*

¹⁰⁷ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: (2015, s. 28)*

Tito žáci již potřebují oproti stupni podpory jedna výraznější úpravy v časové a organizační formě výuky, aby byli schopni výuku zvládat samostatně a soběstačně (např. přichází dříve či později do školy, aby se v šatně vyhnul hluku a chaosu, ale nenarušuje to včasný příchod do první vyučovací hodiny; na TV se převléká v šatně s ostatními na předem upraveném místě).¹⁰⁸

„Do třetího stupně patří:¹⁰⁹

- *Žák s lehkou až středně těžkou symptomatikou autismu s deficitem v oblasti sociálního chování, s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.).*
- *Žák s poruchou autistického spektra s lehkou symptomatikou autismu s přidruženou vývojovou poruchou řeči, jejíž důsledky se promítají do zvládnutí učiva. Je nutná podpora asistenta pedagoga na omezenou dobu (např. na český jazyk, naukové předměty, pobyt mimo školu).*
- *Žák s poruchou autistického spektra s lehkou symptomatikou autismu s přidruženou poruchou aktivity a pozornosti, jejíž důsledky ovlivňují vzdělávací proces především nízkou mírou adaptability a soustředění. Je nutná podpora asistenta pedagoga na omezenou dobu.*
- *Žák s poruchou autistického spektra s lehkou symptomatikou autismu s přidruženým oslabením v oblasti kognitivního výkonu (subnormní a hraniční intelekt, nerovnoměrný profil kognitivních schopností, vývojové poruchy učení apod.) nebo s lehkým mentálním postižením. Je nutná podpora asistenta pedagoga na omezenou dobu.*
- *Žák s lehkou až středně těžkou symptomatikou autismu se závažnějším deficitem v oblasti sociálního chování, jehož důsledkem je obtížně zvladatelné chování. Vhodné je využití vizualizovaných pomůcek především při organizaci volného času (přestávky, volné hodiny, mimoškolní akce), příp. pomoc asistenta pedagoga při organizaci volného času nebo v předmětech, které nejsou jasně strukturovány (výchovné předměty).*

¹⁰⁸ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*: (2015, s. 51)

¹⁰⁹ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*: (2015, s. 29)

- *Žák s psychickou poruchou, která výrazně ovlivňuje jeho možnosti při vzdělávání (omezená docházka do školy, velmi časté absence apod.). Takový žák má problémy se zvládním učiva vyplývající z diagnózy (OCD, úzkostné poruchy, úzkostně-depresivní symptomatika, sociální fobie, schizofrenie atd.)."*

V případě třetího stupně podpůrných opatření potřebuje žák výrazné úpravy v časové a místní organizaci podobně jako u stupně druhého, tak aby se vyhýbal prostorám s větším počtem ostatních žáků (šatna, jídelna apod), a je zde již potřeba mírný dohled pedagoga nebo asistenta pedagoga.¹¹⁰

„Do čtvrtého stupně patří:¹¹¹

- *Žák se středně těžkou až těžkou symptomatikou autismu se závažnými deficity v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.).*
- *Žák s poruchou autistického spektra se středně těžkou symptomatikou autismu s přidruženými poruchami a onemocněními (ADHD – porucha aktivity a pozornosti, vývojová porucha motorických funkcí, vývojová porucha řeči, OCD – obsedantně-kompulzivní porucha, SPU – specifické poruchy učení, SPCH – specifické poruchy chování apod.), jejichž důsledky se manifestují v oblasti obtížně zvladatelného chování i ve zvládnutí vzdělávacího procesu. Je nezbytná podpora asistenta pedagoga (ne nutně po celou dobu výuky), dále využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostředí, pracovního místa, snížený počet žáků apod.*
- *Žák se středně těžkou symptomatikou autismu s přidruženým deficitem v oblasti kognitivních funkcí s dopadem do oblasti vzdělávání. Je nutné využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostoru, času i místa, podpora asistenta pedagoga po celou dobu výuky, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu.*
- *Žák s psychickou poruchou, která výrazně ovlivňuje jeho možnosti při vzdělávání (výrazně omezená docházka do školy, časté hospitalizace apod.). Tento žák má*

¹¹⁰ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: (2015, s. 52)*

¹¹¹ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: (2015, s. 30)*

problémy se zvládáním učiva vyplývající z diagnózy (OCD, úzkostné poruchy, sociální fobie, schizofrenie atd.), které se manifestují závažnými problémy v chování. Je nutná přítomnost asistenta pedagoga, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu."

Tito žáci již vyžadují dohled a občasnou pomoc. Je zde potřeba již individualizace v oblasti vzdělávání a velká míra změn v organizační struktuře výuky, ale v případě změn a úprav v kooperaci se školským poradenským zařízením, je žák schopen se účastnit ve větší části společného vzdělávání.¹¹²

„Do pátého stupně patří.“¹¹³

- *Žák s těžkou symptomatikou autismu se závažnými deficity v oblasti sociálního chování, komunikace a představitosti s potřebou využití upravených učebních pomůcek při vzdělávání (pracovní listy, učebnice atd.), úpravou pracovního místa, kombinací individuální výuky a zapojení do kolektivu, v opodstatněných případech s realizací výuky mimo třídu. Je nutná podpora asistenta pedagoga.*
- *Žák s poruchou autistického spektra s těžkou symptomatikou autismu s přidruženými poruchami a onemocněními (ADHD, vývojová porucha motorických funkcí, vývojová porucha řeči, OCD, SPU, SPCH apod.), jejichž důsledky se manifestují v oblasti obtížně zvladatelného chování. Je nutná podpora asistenta pedagoga, využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostředí, pracovního místa, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu. Součástí vzdělávání jsou nácviky sociálních dovedností a práce s třídním kolektivem.*
- *Žák s těžkou symptomatikou autismu s přidruženým deficitem v oblasti kognitivních funkcí s dopadem do oblasti vzdělávání a chování. Je nutné využití vizualizovaných pomůcek, struktury prostoru, času i místa, podpora asistenta pedagoga po celou dobu výuky, snížený počet žáků ve třídě, úprava učebního plánu."*

¹¹² ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: (2015, s. 52)*

¹¹³ ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: (2015, s. 32)*

V tomto případě je potřeba postupovat zcela individuálně, dle potřeb a možností dítěte a to v kooperaci s odborníky a dalším kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem.

Korekční a kompenzační pomůcky

Aby žák s poruchou autistického spektra či jiné psychické poruchy zvládl edukační proces, mohou mu pomoci tyto pomůcky:

- U stupňů podpůrných opatření běžné didaktické pomůcky
- Jasný a přesně daný plán práce, s kterým je žák srozuměn
- Odpočinková zóna
- Individuální rozvrh a organizace dne
- Obrázky, reálné předměty,

1.3.6 Žák s narušenou komunikační schopností

Narušená komunikační schopnost je velmi rozsáhlá skupina vad a poruch. Jde především o poruchy hlasu, koktavost nebo dyslálie, ale patří sem i problémy s grafickou formou řeči, problémy s mimoverbálními prostředky apod.

Základem pro komunikaci mluvenou řečí je dobré sluchové vnímání, správná funkce mozkových řečových center a nervových drah, funkční motorika mluvidel a dostatečná inteligence. Nesmíme zapomínat na to, že součástí mluvidel jsou nejen hlasová ústrojí ale i dýchací a artikulační orgány (ústní dutina, jazyk, zuby, nosní dutina a hltan).¹¹⁴

Tabulka č. 6: *Přehled vad a poruch řeči*¹¹⁵

Centrální vady a poruchy	
Vývojová dysfázie	<i>Opožděný vývoj řeči s výrazně narušenou schopností sluchového rozlišování, vnímání a chápání řeči, stavby vět a výraznými agramatismy (má většinou dobrou prognózu vývoje a nápravy)</i>
Afázie	<i>Narušení již vyvinuté schopnosti porozumění a produkce řeči zpravidla po organickém poškození levé mozkové hemisféry (nejčastěji u dospělých osob po cévní mozkové příhodě, úrazu hlavy, nádorech mozku apod.)</i>
Breptavost	<i>Enormě rychlá, artikulačně nedbalá, a proto špatně srozumitelná řeč (porucha tempa řeči) – bývá spojena s drobným organickým poškozením mozku (podle nálezu EEG).</i>
Koktavost	<i>Porucha plynulosti řeči, patrná především v dialogu, projevující se tonickými (spínavými), klonickými (škubavými) nebo tonoklonickými (smíšenými) křečemi svalstva mluvních orgánů; může být doprovázena koverbálními projevy v chování (souhyby – např. tiky, záškuby; součiny – složitější uvolňující pohyby nebo úkony před vlastním mluvením). Dříve byla řazena mezi neurotické poruchy, podle nejnovějších výzkumů sehrává v této poruše plynulosti řeči roli patrně i drobné organické poškození mozku.</i>

¹¹⁴ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 87 - 88)

¹¹⁵ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika. 2.*, aktualizované a doplněné vydání (2016, s. 90 - 92)

Neurotické vady a poruchy	
Mutismus	<i>Oněmění; příčinou bývá např. psychické trauma, k terapii je nezbytná psychologická pomoc.</i>
Elektivní mutismus	<i>Výběrová nemluvnost vůči konkrétní osobě (otec, matka, učitel) respektive v určité situaci nebo prostředí (např. škola); příčinou jsou často nevhodné výchovné přístupy k dítěti; po odstranění negativních faktorů je prognóza velmi dobrá.</i>
Surdomutismus	<i>Neurotická ztráta řeči spojená s útlumem slyšení řeči, s projevy nápadně živé schopnosti odezírat řeč podle mimiky a úst mluvícího, a to na bázi nevědomého slyšení.</i>
Vady mluvidel	
Huhňavost	<i>Patologicky snížená rezonance hlasité řeči buď vlivem překážky v nose či nosohltanu (zavřená huhňavost – porušena je např. kvalita výslovnosti hlásek m,n, které znějí jako b, d), Nebo v důsledku poruchy patrohltanového uzávěru (otevřená huhňavost – hlásky jsou vyslovovány s „nosovým“ přízvukem).</i>
Palatolálie	<i>Porucha výslovnosti při rozštěpu patra (patologická výslovnost v důsledku rozštěpových změn na mluvních orgánech); po včasné operativní léčbě rozštěpu má dítě dobrou prognózu nápravy.</i>
Poruchy artikulace	
Dyslálie	<i>Patologická forma výslovnosti některých hlásek (tzv. patlavost), respektive jejich nahrazování jinými hláskami (paralie) nebo vynechávání hlásek (mogilalie); jednotlivé typy dyslalie se označují podle písmen řecké abecedy (např. sigmatismus – patologická výslovnost sykavek, notacismus – patologická výslovnost r apod.)</i>
Dysartrie	<i>Celková porucha artikulace (doprovází např. DMO, Parkinsonovu nemoc), postiženy jsou řečové funkce, ne přímo fatická mozková centra!</i>

Poruchy hlasu	
Chraptivost	<i>Porucha způsobená zpravidla patologickými změnami na hlasivkách.</i>
Mutace	<i>Nejčastěji jako fyziologická změna provázející změnu hlasového rejstříku při dynamickém vývoji hlasových orgánů v období puberty.</i>
Symptomatické vady a poruchy	
<i>Vady a poruchy řeči způsobené jiným primárním postižením (např. nedoslýchavostí, mentálním postižením).</i>	

Výchova a vyučování žáků s narušením komunikačních schopností na běžné základní škole

V případech poruch komunikace je důležité, aby měl vyučující dostatečné množství informací o komunikaci a aspoň základní informace o narušeních komunikačních schopností a jejich důsledcích. Je důležité pracovat s celým kolektivem, aby se předcházelo vyčleňování nebo nevhodnému chování k žákům s narušenou schopností komunikace.

Podíváme-li se na běžnou základní školu, musíme vědět, jaký stupeň podpůrných opatření 1 – 5 je určen pro našeho žáka.

Do prvního stupně patří:¹¹⁶

- *Žák s dočasnými či ojedinělými obtížemi řeči*
- *Žák s nepravidelnými potížemi s porozuměním*
- *Žák s dočasnými nebo ojedinělými obtížemi v komunikačním procesu*

Při tomto stupni opatření vnímáme drobné problémy žáků, ale není potřeba velkých zásahu či změn ve vzdělávání. V tomto případě dáváme pouze žákům dostatečný prostor na zpracování mluveného slova. Ideální je, pokud žák sedí v předních lavicích.¹¹⁷

¹¹⁶ VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*: (2015, s. 19)

¹¹⁷ VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*: (2015, s. 39)

„Do druhého stupně patří:¹¹⁸

- *Žák se sníženou srozumitelností s dopadem na výuku*
- *Žák s lehkými obtížemi v obsahové stránce – narušená exprese*
- *Žák s obtížemi v komunikačním procesu – lehké až střední*
- *Žák s poruchami plynulosti řeči"*

V tomto stupni již věnujeme žákům s narušenou poruchou komunikace větší pozornost. Je třeba dohlédnout na to, aby žák rozuměl zadání, zvládl přečíst zadání, nebo jej sami žákům zopakujeme a případně dovysvětlíme, pokud to bude potřeba. Zařazujeme kratší pauzu na uvolnění. V případě samostatné práce třídy můžeme dohlédnout na práci žáka s NPK.

Vhodné je také střídat činnosti, posadit dítě tak, abychom jej měli ve své blízkosti. Je dobré s logopedem procvičovat výslovnost.¹¹⁹

„Do třetího stupně patří:¹²⁰

- *Žák se středně těžkou až těžkou nesrozumitelností řečové produkce s dobrou obsahovou stránkou.*
- *Žák se středně těžkou poruchou porozumění.*
- *Žák se středně těžkými obtížemi v expresi (výbavnost slov, mluvní pohotovost, dodržování gramatiky, formulace vět).*
- *Žák se středně těžkými až těžkými obtížemi v komunikačním procesu.*
- *Žák se středně těžkou poruchou plynulosti."*

Žáka posadíme do první lavice, co nejbližší k vyučujícímu. Pracuje částečně individuálně. Jako pomůcku má připraveny pracovní listy s jinak vysvětleným zadáním a diktáty jsou mu diktovány individuálně na jiném pracovním místě, v době, kdy třída pracuje samostatně.

V případě, že je ve třídě asistent pedagoga, může částečně pracovat pod jeho vedením.¹²¹

¹¹⁸ VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*: (2015, s. 19)

¹¹⁹ VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*: (2015, s. 39)

¹²⁰ VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*: (2015, s. 19)

¹²¹ VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*: (2015, s. 39)

„Do čtvrtého stupně patří:¹²²

- *Žák trpící těžkým stupněm nesrozumitelnosti v řečovém projevu.*
- *Žák trpící těžkou poruchou porozumění.*
- *Žák trpící velmi těžkou poruchou exprese.*
- *Žák trpící velmi těžkou poruchou plynulosti."*

K žákovi přistupujeme a pracujeme s ním více individuálně. Častěji střídáme činnosti, zařazujeme speciální pomůcky, výukové programy, PC nebo tablet. Je třeba zařazovat relaxační chvílky.

Při výuce je mu ku pomoci asistent pedagoga nebo druhý pedagog.

„Do pátého stupně patří:¹²³

- *Žák trpící těžkým stupněm nesrozumitelnosti v řečovém projevu spojené s jiným postižením.*
- *Žák trpící velmi těžkou poruchou komunikace spojené s dalším postižením často mentálním nebo tělesným, nebo sluchovou vadou či poruchou autistického spektra."*

V tomto případě se jedná o kombinace postižení a tak je potřeba postupovat zcela individuálně, dle potřeb a možností dítěte a to v kooperaci s odborníky a dalším kvalifikovaným pedagogickým pracovníkem.

¹²² VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti:* (2015, s. 19)

¹²³ VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti:* (2015, s. 19)

Korekční a kompenzační pomůcky

Příklady současných pomůcek používaných na ZŠ:¹²⁴

- *Přehledy učiva s barevně zvýrazněnými klíčovými pojmy.*
- *Tabulky s písmeny pro dorozumívání u nemluvicích žáků.*
- *Komunikační knihy individuálně vytvářené pro žáka.*
- *Individuálně vytvářené tabulky s přehledy učiva (např. na určování gramatických kategorií).*
- *Obrázkové symboly čtených slov, obrázkové a globální čtení.*
- *Pracovní sešity a učebnice (např. nakladatelství Tobiáš).*
- *Soubor pracovních materiálů Jazyk a řeč; Montanex.*
- *Kartičky – obrázkové materiály pro výuku prvouky; Mediadida.*
- *Názorné pomůcky; Montessori.*
- *Názorné pomůcky pro matematiku (Goula).*
- *Obrázkové materiály, DIPO.*
- *Manipulativa – kostičky, pecky, korálky, kaštany aj.*
- *Číselná osa, tabulky s přehledy početních operací, čísel.*
- *Diktafon, magnetofon, iPad, tablet.*
- *Bzučák pro nácvik krátkých a dlouhých slabik.*
- *Kostky se slabikami pro rozlišování tvrdých a měkkých slabik.*
- *Kartičky s početními operacemi, číslicemi, násobkami.*
- *Suché zipy, koberec na lepení obrázků se suchým zipem, tabulky na suché zipy.*
- *Protiskluzová fólie pro snadnější manipulaci s obrázkovým materiálem.*
- *Číselné osy.*
- *Čtecí okénko, zvětšené v případě potřeby.*
- *Obrázkové materiály, laminovací fólie.*
- *Didaktické hry, Mutabene (LogicoPicolo, MiniLück).*
- *CD Chytré dítě, Naslouchej aj.*
- *Interaktivní učebnice Pavučinka na rozvoj sluchového vnímání.*

¹²⁴ VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*: (2015, s. 165)

1.3.7 Žák ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí

Tento pojem je znám v české školské legislativě od roku 2004 a vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování a které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy.¹²⁵

Je mylné se domnívat, že do této skupiny patří většinou pouze romské děti nebo jiná etnika.¹²⁶

Významným činitelem pro rozvoj osobnosti člověka, je prostředí, ve kterém dítě vyrůstá. Je to společenský prostor, do kterého se člověk narodí, ve kterém vyrůstá a žije. Zároveň je to prostředí, které může ovlivňovat a měnit. Je to systém neúmyslných a spontánních jevů, které působí na člověka a to jak pozitivně tak i negativně. Toto prostředí můžeme rozčlenit na nejužší (rodina), širší (škola, spolužáci, přátelé) a nejširší prostředí (vesnice, město, kraj, stát). Tyto úrovně se pak různou měrou mohou podílet na vzniku a existenci socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Významnou roli má pak kvalita citových vztahů a vzájemné chování mezi členy rodiny.¹²⁷

„V obecné rovině se takovým žákem rozumí zejména žák:¹²⁸

- *žijící v prostředí, kde není dlouhodobě dostatečně podporován ke vzdělávání či přípravě na vzdělávání (například z důvodů nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců, konfliktů v rodině);*
- *jehož zákonní zástupci se školou dlouhodobě nespolupracují a je to na újmu oprávněných zájmů žáka;*
- *žijící v prostředí sociálně vyloučených lokalit nebo lokalit sociálním vyloučením ohrožených;*
- *který je znevýhodněn při svém vzdělávání z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li*

¹²⁵ FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.* (2015, s. 8)

¹²⁶ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika.* Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016. s. 438)

¹²⁷ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika.* Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016. s. 438 – 440)

¹²⁸ FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění.* (2015, s. 9)

znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka."

Výchova a vyučování žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí na běžné základní škole

Vzdělávání těchto žáků je náročné, neboť jejich vzdělávací problémy pocházejí z mimoškolního prostředí a to zejména z rodiny, která je pro vzdělávání nezbytná. Z hlediska dopadu prostředí na dítě, lze klasifikovat druhy stupňů a postižení žáka. Vždy se budeme soustředit na osobnost žáka, vliv a dopad prostředí na jeho osobnost a až nakonec na samotné prostředí.¹²⁹

Dle této klasifikace lze rozdělit dopad na osobnost žáka na následující stupně:

- nultý stupeň sociálního ohrožení – jde o zjevné nebo i skryté ohrožení, které vyvolává riziko pozdějšího vyvinutí narušení nebo postižení či chronického onemocnění,
- první stupeň sociálního ohrožení – nejslabší
- druhý stupeň sociálního ohrožení – střední
- třetí stupeň sociálního ohrožení – největší

Tato rizika se nejčastěji týkají rodin:¹³⁰

- s kulturní odlišností, anebo s jiným mateřským jazykem
- disfunkčních
- nepodporujících dítě v jeho možnostech
- dítě je jiné (sexualita, vzhled)
- dítě je odebráno od rodiny

¹²⁹ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 447 – 448)

¹³⁰ FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. (2015, 13 – 17)

Podíváme-li se na běžnou základní školu, musíme vědět, jaký stupeň podpůrných opatření 1 – 3 je určen pro našeho žáka.

Do prvního stupně podpůrných opatření patří žáci s nultým a prvním stupněm sociálního ohrožení a do druhého stupně podpůrných opatření řadíme žáky s druhým stupněm sociálního ohrožení¹³¹

V případech prvního i druhého stupně volíme jako podpůrná opatření vhodné pracovní místo pro žáka. Žák s největšími obtížemi bude sedět v naší blízkosti a se šikovným spolužákem, který nám pomůže s jeho spoluprací. Během vyučování cíleně zařazujeme různé aktivity zaměřené na posilování kladných vztahů ve třídě a omezujeme individuální soutěže, které souvisí zejména s rychlostí (mohou vést ke zbrklosti a impulzivité a posilovat tak vzájemnou nevraživost a napětí u všech žáků, zejména pak u žáků s hyperaktivitou).¹³²

Do třetího stupně podpůrných opatření řadíme žáky s třetím stupněm sociálního ohrožení¹³³

Jejich podpůrná opatření pak zahrnují uvedená opatření stupňů jedna a dva a dále je potřeba přítomnost dalšího pedagoga nebo asistenta pedagoga a vzájemná spolupráce s vyučujícím. Lze již využívat více individuální práce se žákem a to ve třídě nebo i v jiném vyhraněném prostoru.

Pokud je ve třídě více těchto žáků, je kladným řešením i nižší celkový počet žáků ve třídě.¹³⁴

¹³¹ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s 448)

¹³² FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. (2015, 45)

¹³³ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s 448)

¹³⁴ FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. (2015, 45)

Korekční a kompenzační pomůcky:

- klasické didaktické pomůcky, které vyučující využívá běžně ve výuce,
- pomůcky a materiály pro všestrannou přípravu na školní docházku,
- pomůcky a pracovní listy pro rozvoj oslabených funkcí,
- hry pro rozvoj sociálních dovedností,
- knihy a encyklopedie pro rozvoj všeobecného rozhledu,
- názorné dvojrozměrné a trojrozměrné pomůcky a modely,
- výukové počítačové programy (např. Méd'a, Altík, Mentio),
- materiály pro podporu učení s porozuměním,
- přehledy učiva,
- slovníky.

V knize *Inkluzivní pedagogika* od Viktora Lechty se pak můžeme dozvědět více např. o dětech nadaných, s poruchou pozornosti, se specifickými poruchami učení nebo s poruchami chování a samozřejmě o podporách v jejich vzdělávání.

Pro úspěšné začlenění všech těchto žáků jsou důležitá hlavně opatření v oblasti organizace výuky, jako je úprava zasedacího pořádku, časová úprava, výběr odpovídajících metod práce, z nichž nejdůležitější bude individuální práce se žákem, prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti.

Podpůrná opatření prvního a druhého stupně si zajišťuje škola sama s ohledem na daného žáka a případně dle rady od poradenského zařízení. Pro stupeň tři a čtyři je již potřeba být v kontaktu s poradenským zařízením, častěji konzultovat pokroky a možnosti daného dítěte a je potřeba pomoc druhého pedagoga nebo asistenta pedagoga. Pro stupeň pět je potřeba zcela individuální přístup, pomoc odborníků a dalších osob při vzdělávání.

Významnou roli samozřejmě má také zajištění vhodných didaktických a speciálně didaktických pomůcek ve vyučování.

A poslední a velmi důležitou součástí je spolupráce rodiny se školou.¹³⁵

¹³⁵ BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*: (2015, s. 20)

II. Praktická část

2.1 Cíl výzkumu

Cílem praktické části je za pomoci pozorování, rozhovorů a vlastní zkušenosti analyzovat úspěšnost inkluzivního vzdělávání na malé základní škole venkovského typu s kapacitou cca 150 žáků, případně zjistit nedostatky a podmínky, které je potřeba dořešit a zlepšit, aby inkluzivní vzdělávání bylo úspěšné a prospěšné pro všechny žáky.

2.2 Výzkumné otázky

Vzhledem k tématu mé práce a možnostem, které mi nabízí základní škola vesnického typu, jsem se rozhodla zaměřit na tyto otázky:

- 1) Jak vypadá příprava na výuku ve třídách s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
- 2) Jak je organizována výuka ve třídách s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jaké metody jsou využívány?
- 3) Co by učitelům pomohlo, aby práci s těmito žáky zvládali úspěšně?

2.3 Použité metody a metodika práce

Abychom mohli zodpovědět výše uvedené otázky a naplnit cíl výzkumu, zvolíme výzkumnou metodu případové studie, a to čtyř konkrétních žáků se specifickými potřebami učení na běžné základní škole.

Případová studie je považována za metodu nalézající, ilustrační i dokumentační či ověřovací. Popisuje jednotlivé případy, které mohou být tvořeny jedincem nebo i skupinou či institucí. Jde o podrobné studium daných případů, popis vztahů, které dohromady tvoří celek, jak uvedl Hendl v roce 2005.¹³⁶

Případové studie v pedagogickém výzkumu nemají vždy výzkumný účel, jsou spíše zaměřeny diagnosticky. Na základě diagnózy se poté stanovuje vzdělávací proces.

¹³⁶ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (2011, s. 108 – 109)

Předpokladem této metody je, že důkladným prozkoumáním jednoho případu lze lépe porozumět jiným případům, které jsou podobné.¹³⁷

„Výhody:

- *komplexní pohled na věc,*
- *výsledkem jsou data, která mohou být interpretována různými způsoby, což může rovněž přispět ke komplexitě pohledu,*
- *výsledky mohou být krokem k dalšímu působení na osobu nebo skupinu.*

Nevýhody:

- *výsledky nejsou obecně platné,*
- *výsledky jsou těžko přezkoumatelné,*
- *může se objevit osobní zaujatost s následným zkreslením výsledků,*
- *náročná příprava postupu.“*¹³⁸

Důležité pro sběr dat v případové studii je využít veškerého možného přísunu dat, která poté zpracováváme. Tedy například analýza dokumentů, rozhovory, dotazníky, pozorování at' už zúčastněné nebo nezúčastněné, lze se ohlédnout i do minulosti např. do archivů apod., využít všechny možné postupy pro získání dat.¹³⁹

Pro svou práci jsem zvolila analýzu dokumentů školy, pozorování vybraných subjektů a rozhovory zejména s učiteli, kteří přicházejí do styku s těmito dětmi, a také rozhovor s ekonomkou školy, která mi poskytla náhled na financování inkluzivního vzdělávání.

Analýza školních dokumentů

Abych lépe porozuměla vybraným žákům, bylo nutné se podrobně seznámit s analýzou, výsledky jejich vyšetření a doporučeními pro jejich další vzdělávání. Proto jsem si prostudovala jejich dokumentaci, kterou vypracoval odborník. Jednalo se o dokumenty, které jsou vypracované někým jiným, než výzkumníkem, ale jsou cennou studnou informací, které mi pomohly lépe pochopit a uspořádat nashromažďovaná data.

Abychom mohli sbírat data z odborných dokumentů, je potřeba jasně vědět, které dokumenty jsou pro náš výzkum důležité. Jsou to základní zdroje informací, které je

¹³⁷ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (2011, s. 108 – 109)

¹³⁸ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (2011, s. 108 – 109)

¹³⁹ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (2011, s. 108 – 109)

potřeba prostudovat na začátku výzkumu, abychom si vytvořili představu o zkoumaných subjektech.¹⁴⁰

Pozor na rozdíl mezi kvantitativním a kvalitativním výzkumem. U kvalitativního výzkumu se zaměřujeme na popis reality, na rozdíl od kvantitativního výzkumu, kdy se naopak zaměřujeme na pravdivost obsahu.¹⁴¹

„Výhody:

- *otevívá přístup k informacím, které by jinak nešly získat (např. kresba z dětských let zkoumané osoby),*
- *data nejsou vystavena působení chyb a zkreslení,*
- *nereaktivní způsob sběru dat – subjektivita výzkumníka nehraje roli ve vztahu k informacím, které jsou v dokumentu obsaženy,*
- *pomáhá identifikovat časově vzdálené události.*

Nevýhody:

- *výběr dokumentů záleží na subjektivitě výzkumníka,*
- *dokumenty mohou obsahovat původním autorem subjektivně zkreslené výpovědi,*
- *někdy bývá velmi složitá interpretace,*
- *časová náročnost.*¹⁴²

Dokumenty, které jsem pro svou práci potřebovala prostudovat, a které jsem měla dispozici, jsou:

- Školní vzdělávací program – v tomto dokumentu jsou jasně dané minimální výstupy, které mají žáci splnit v době devítileté docházky, a dle kterého se sestavují obsahy výuky konkrétním žákům
- zprávy pedagogických center, která mají konkrétní žáky na starost – tyto dokumenty jsem si prostudovávala, abych znala znění diagnózy a doporučení daných odborných pracovníků ke vzdělávání žáků s podpůrnými vzdělávacími opatřeními

¹⁴⁰ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (2011, s. 95 – 100)

¹⁴¹ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (2011, s. 95 – 100)

¹⁴² SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (2011, s. 96)

- IVP (Individuální vzdělávací plán) nebo PLPP (Plán pedagogické podpory) vybraných žáků

Pozorování

Tato metoda je založena na sledování a následném rozebrání a interpretaci jevů, které vnímáme pomocí smyslů. Pozorování je výzkumnou metodou, pokud je záměrné, cílevědomé, plánované, systematické a řízené. Ten kdo zkoumá má jasně stanovený cíl výzkumu, harmonogram výzkumu, ví, co konkrétně pozoruje a co bude vyhodnocovat. Výzkumník nezasahuje do reality, pouze zaznamenává pozorované jevy, které pak vyhodnocuje.

„Výhody:

- *nejpřirozenější a málo nákladná diagnostická metoda,*
- *přímé sledování reálných jevů,*
- *získání dat, která nelze získat jinou technikou,*
- *získání velkého počtu kvantitativních údajů.*

Nevýhody:

- *značná náročnost na přípravu v oblasti odborné, organizační, případně i technické,*
- *ovlivnění průběhu pozorovaných jevů účastí pozorovatele,*
- *časová náročnost,*
- *požadavek odborné úrovně pozorovatele,*
- *nižší objektivita v důsledku chyb vyplývajících z osobnosti pozorovatele (výběrovost, specifická vnímání, percepční stereotypy, úroveň koncentrace pozornosti, schopnost vedení bezprostředních a přesných záznamů, způsob zpracování získaných informací, zkušenosti, odborná úroveň, osobnostní zaměřenost)."¹⁴³*

Pro účely mého výzkumu jsem zvolila pozorování přímé, neboť jsem sama sledovala zkoumané subjekty, a částečně nepřímé, neboť vycházím z informací, které mi sdělili mí kolegové. Případně jsem získané informace porovnávala, abych zjistila, zda byl sledovaný jev u mne i u mých kolegů stejný (např. přístup třídy ke konkrétním žákům).

¹⁴³ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (2011, s. 96)

Dále jsem využila pozorování zúčastněné, kdy jsem byla součástí výuky, ale žáci nevěděli, že jsou předmětem zkoumání. Toto zkoumání bylo pro mne přesnější, neboť pokud žáci vědí, že jsou z nějakého důvodu pozorováni, mění své chování, čímž dochází ke zkreslení zjišťovaných informací. Na vybrané žáky jsem aplikovala dlouhodobé pozorování, které trvalo jeden rok, přičemž jsem určité informace porovnávala i s léty minulými.

Celkově šlo o pozorování nestandardizované, neboť jsem vycházela z pozorování v běžné praxi a nevyužívala jsem v tomto ohledu speciálních technik.

Zaměřila jsem se na následující situace:

- chování žáků při vyučování,
- přístup spolužáků k daným žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a naopak,
- chování žáků mimo vyučovací hodiny,
- přístup vyučujících k daným žákům se speciálními vzdělávacími potřebami,
- pozorovat celkový průběh vyučování.

Rozhovor

Pokud chceme získat data a informace typu názory, postoje, záměry, nebo se chceme dozvědět, jak dotazovaný rozumí určitou situaci nebo jevu, pak je dle Ferjenčika nejužitečnější formou rozhovor.¹⁴⁴

Jde o metodu, ve které je velmi důležité vzájemné působení tazatele a dotazovaného.

„Výhody:

- *umožňuje přímý kontakt výzkumníka se zkoumanou osobou,*
- *umožňuje volnost a pružnost v kladení otázek,*
- *umožňuje dovysvětlit otázky a zároveň požadovat upřesnění ze strany respondenta,*
- *je možné získat osobní nebo důvěrné informace,*
- *je možné sledovat verbální i neverbální reakce respondenta,*
- *eliminuje obtíže při psaném projevu.*

Nevýhody:

- *je časově náročné,*
- *obtížnější zaznamenání odpovědí,*

¹⁴⁴ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. (2011, s. 89)

- *menší soubor respondentů,*
- *kvalita informací závisí na kvalitě výzkumníka a na kvalitě interakce mezi výzkumníkem a dotazovaným,*
- *možnost ovlivnění rozhovorů osobním zaujetím tazatele,*
- *obtížnější vyhodnocení.*"¹⁴⁵

Při rozhovoru je důležité, aby obě strany měly pro rozhovor pohodlí, aby bylo vytvořené přirozené a příjemné klima, které povede k příjemnému rozhovoru pro obě strany. Z hlediska toho, že se s dotazovanými znám již nějakou dobu, mám jistou výhodu. Nepotřebuji navazovat osobní kontakt pro uvolnění atmosféry. S dotazovanými kolegy mám dobré vztahy a jsou srozuměni s mou prací. Rozhovory tedy probíhaly v příjemném duchu a pohodě.

Pro svou práci jsem zvolila strukturovanou formu rozhovoru. Předem jsem si připravila dotazy, které jsem během rozhovoru pokládala. V některém rozhovoru jsem zvolila i doplňkové otázky, abych si upřesnila získávané informace.

2.4 Charakteristika prostředí výzkumu

Škola, na které působím, je škola s dlouholetou tradicí. Byla založena již v roce 1952. Dříve se vyučovalo v několika budovách na různých místech obce. Až později byla vystavěna budova pro kompletní výuku. V roce 2002 byla ke škole připojena i škola mateřská.

Budova je dvoupodlažní a její součástí je i tělocvična a kinosál, který škola využívá nejen pro divadelní a školní představení, ale i pro zahájení a ukončení školního roku.

Je to malá, venkovská, ale úplná škola s devíti postupovými ročníky. Vyučování probíhá v kmenových třídách a podle potřeby a zaměření v odborných učebnách – Chemie, Přírodopis, Fyzika, Informatika a Hudební výchova.

Škola leží v klidné části obce a je spádovou školou pro okolní menší obce. Přímo před školou je autobusová zastávka – dojíždí 50 % žáků.

¹⁴⁵ SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství.* (2011, s. 89)

Součástí školy jsou i dvě oddělení školní družiny, školní jídelna, kde se stravují žáci ZŠ i MŠ.

Žáci školy jsou vyučováni podle vzdělávacího programu Škola pro všechny, škola pro život.

Vybavení školy je na standardní úrovni venkovských škol. Po stránce materiální je škola poměrně dobře vybavena učebnicemi a učebními pomůckami, a i když většina pomůcek je zastaralá, postupně se škola snaží tyto pomůcky inovovat. Při výuce je využíván i výukový software. Škola má počítačovou učebnu, keramickou dílnu, pozemek, učebny se zabudovaným dataprojektorem. Škola má k dispozici dvě počítačové učebny s potřebným moderním vybavením propojené na společném serveru a mohou je využívat žáci prvního i druhého stupně ke zpestření výuky.¹⁴⁶

Škola má celkem 11 vyučujících a 3 asistenty pedagogů. Jedna z vyučujících je zároveň zástupkyní pana ředitele, jedna kolegyně je zároveň výchovnou poradkyní a já jsem určena jako metodik prevence. Výchovná poradkyně i já si budeme doplňovat v nejbližší době potřebné vzdělání k výkonu této funkce. Do té doby, ale samozřejmě i po dostudování, máme k dispozici konzultace s pedagogicko-psychologickou poradnou, ke které oblastně spadáme.

Kolektiv je příjemný s průměrným věkovým obsazením. V osazenstvu pedagogů jsou jak mladé dostudované vyučující, tak starší již zkušené pedagožky, které nám mladým pomáhají, ale některé změny přijímají velmi nerady.

Asistenti pedagoga jsou přiděleni k dětem z různých ročníků, jsou to děti s diagnózami: Downův syndrom, prvky autistického spektra a lehké mentální postižení.

Jak jsem zmiňovala již výše, škola spolupracuje s oblastní pedagogicko-psychologickou poradnou, dále s krajskou pedagogicko-psychologickou poradnou a s oddělením OSPOD (Orgán sociálně-právní ochrany dětí a mládeže).

¹⁴⁶ Školní vzdělávací program: Škola pro všechny, škola pro život - ŠVP dané školy, na které proběhl výzkum

2.5 Případové studie vybraných žáků

V rámci své praxe se setkávám s různými žáky, kteří se vzdělávají pomocí podpůrných opatření. Dalo by se říci, že v každé třídě naší školy nalezneme minimálně jednoho žáka se speciálními vzdělávacími potřebami různého stupně podpory. V některých třídách i více.

Pro svou práci jsem zvolila:

- Žákyni s Downovým syndromem
- Žákyni s LMP
- Žáka ze sociálně slabého prostředí
- Žáka s celkově oslabenou schopností výuky a dalšími zdravotními problémy

Jsou to žáci, se kterými přicházím nejčastěji do styku, a tak mám možnost sledovat jejich práci a vývoj.

U každého žáka/žákyně jsem se zaměřila na výuku jazyků a matematiky, protože jsou to základní předměty, které dělají žákům největší potíže. U ostatních předmětů je přístup velice podobný, což si ukážeme na konkrétních případech.

2.5.1 Případová studie žákyně s Downovým syndromem

Tato žákyně, řekněme jí Sandra, je dívka s mentálním postižením, které náleží z hlediska ztráty funkčnosti do čtvrtého stupně podpůrných opatření. Na naší škole se vzdělává od první třídy. Je jí vypracován individuální vzdělávací plán dle doporučení odborného pracoviště, ve kterém dochází k úpravě výstupů a částečné úpravě rozvrhu.

Výuka je zkrácená na 22 hodin týdně. Sandra je osvobozená z tělesné výchovy, ale po domluvě s matkou zařadila paní učitelka spolu s asistentkou Sandře do režimu dne relaxační cvičení a protahování. Anglický jazyk byl z rozvrhu vyřazen a nahrazen hodinami pracovních činností.

Sandra je v průběhu vyučovacího dne částečně přítomna ve třídě a částečně (na hlavní předměty nebo jejich části) je vzdělávána mimo třídu.

Pokud u Sandry dochází ke střídání nálad nebo k únavě a ona přestává pracovat, jsou zařazeny relaxační chvílky, či změna činnosti.

Sandra kromě mentálního postižení trpí také dalšími zdravotními obtížemi. Jako nemluvně prodělala několik operací srdce, trpí zažívacími obtížemi a špatnou koordinací těla.

Rodiče Sandry jsou starší lidé, matka má již jednu starší dceru z prvního manželství, která je již dospělá a má vlastní rodinu. Dceru doprovází každý den do školy a po vyučování ji vyzvedává. Třídní učitelka tak má možnost s matkou konzultovat práci Sandry a poradit matce, co a jak procvičovat. Dochází ale k tomu, že pro Sandru připravované úkoly vypracovává matka a ani po konzultaci s paní učitelkou nepochopila, že domácí příprava je pro Sandru důležitá. Několikrát došlo i ke konfrontaci mezi matkou a oběma třídními učitelkami, které tuto třídu měly v průběhu Sandřiny docházky na starosti.

Sandra je často viděna v doprovodu rodičů u místní restaurace. Často používá vulgárních slov a občas napadá spolužáky. Nedokáže si sama bez pomoci dojít na toaletu nebo se převléci. Je tedy důležité, aby s ní byl neustále někdo z pedagogů.

Ve třídě je přidělen asistent pedagoga, který pomáhá převážně Sandře, ale občas pomůže i dalším dětem. Krom Sandry je totiž ve třídě ještě chlapec trpící lehkou mentální retardací a dívka s intelektuálním podprůměrem.

Třída je od začátku oběma vyučujícími, které se v této třídě vystřídaly, vedena ke kladnému vztahu k dívce. Dívku respektují, pomohou jí a v případě různých skupinových činností, kterých se také účastní, ji podporují.

Sandra pracuje s asistentkou. Úkoly jsou jí zadávány ohleduplně vzhledem k psychickému rozpoložení dívky v daný den. Někdy dívka spolupracuje velmi dobře, jindy potřebuje více času na splnění zadané práce. Vždy jí je poskytnuto dostatek času ke splnění daných úkolů. Stále opakujeme probírané učivo.

Plnění úkolu probíhá buď samostatně, nebo s pomocí asistentky. Prioritou je ale vedení dívky k samostatnosti.

Ve třídě sedí dívka v poslední lavici s asistentkou. Je to z důvodu snadného přístupu na koberec, kde v případě únavy může relaxovat. V případě potřeby klidnějšího prostředí je v kabinetu, který je hned vedle třídy, vyčleněn pro Sandru prostor pro práci a také je v kabinetu k dispozici počítač s výukovými programy vhodnými na zpestření výuky a k procvičení látky.

Při výuce českého jazyka využívá Sandra prioritně učebnice pro daný ročník, ale verzi pro praktické školy, dále pak písanky a další pomůcky (např. textilní písmena, kartičky s písmenky, psací tabulku nebo modelínu). Bez větších obtíží zvládá čtení textu psaného tiskacím i psacím písmem. Krásně se naučí přednášet básně, a to i básně s více slokami. Ty přednáší před svými spolužáky, kteří jí tleskají, což dívka bere jako pochvalu a má radost. Nerozlišuje ale stejně znějící slova. A reprodukovat text podle obrázků dokáže jen s nápovědou – sama nedokáže obrázek popsat, nerozumí čtenému textu.

Slova, která zná a často používá, dokáže bez problémů napsat. Slova náročná na výslovnost jsou pro ni problematická. S dopomocí opisuje věty. Ovládá psaní hůlkovým písmem a dokáže psát slova podle diktátu. V oblasti řečové výchovy je Sandra velice slabá. Její řečové dovednosti jsou velmi omezené. Text podle jednoduché osnovy neumí převyprávět, pouze podle navozujících otázek zvládne vyprávět filmový příběh nebo pohádku. Při popisu osoby, předmětu nebo počasí musí dívka někdo napovídat a otázkami jí dovést k popisu, pokud má popisovat sama, řekne: „Nevím.“

Se spolužáky však o přestávce komunikuje bez problémů, i když se komunikaci s ostatními stále učí.

Při výuce matematiky jsou plně využity různé pomůcky, bez nich by Sandra nic nevypočítala.

Dokáže již rozpoznat, který z daných předmětů je větší nebo menší, delší nebo kratší, ale porovnávání čísel je sporné – slovně velikost čísel označuje špatně, ale pomocí znamének dobře.

Zvládá číst a psát čísla do 100, ale porovnávat již nikoliv. Rozklad čísel v oboru do 20 jen s pomůckou. Sčítání a odčítání do 20 s přechodem přes desítku zvládá s číselnou osou nebo na kalkulačce. Snadné příklady v oboru do 100 počítá na kalkulačce, jinak nikoli. Početní diktát nezvládá, musí mít před sebou daná čísla a ukazovat si je na číselné ose nebo psát na kalkulačce. Slovní úlohy nedokáže řešit, neboť nerozumí čtenému textu, ale s kalkulačkou pracuje dobře. Rozezná od sebe mince, ale jejich hodnotu se stále učí. V geometrii rozezná křivé a rovné čáry, při práci s pravítkem je nemotorná, délku předmětu nezměří.

V rámci přírodovědy a vlastivědy jsou používány, obrázky, deskové hry, předměty rozvíjející jemnou motoriku, často chodí s asistentkou pedagoga ven a učí se řešit situace pro běžný život jako je nákup, přecházení silnice, co dělat, když se ztratí, apod.

V ostatních předmětech se dívka zapojuje a s ostatními žáky vychází. Občas dokáže být však na děti nepříjemná, proto je s ní neustále někdo z pedagogů.

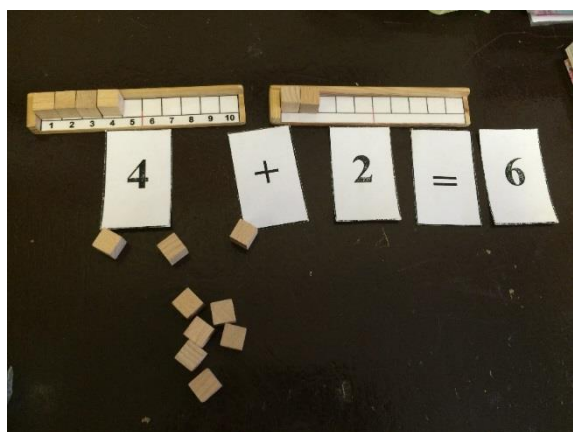
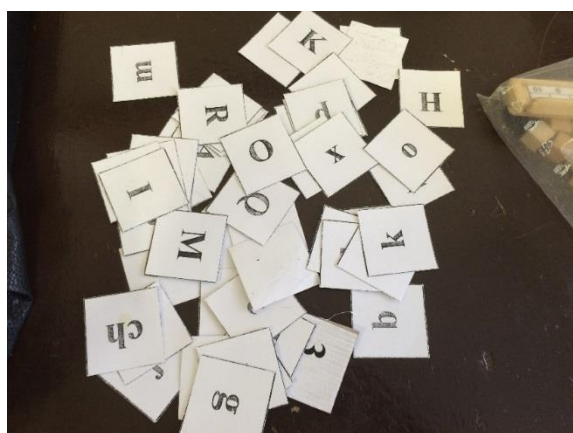
Zapojuje se do všech akcí školy, s dětmi ve třídě nacvičují různá vystoupení.

- **Využívané pomůcky a jejich efektivita**

Aby Sandra výuku zvládala co nejlépe a aby ji bavila, je jí k dispozici spousta pomůcek. Některé koupila škola, jiné si vyrobila paní učitelka nebo asistentka pedagoga. Jsou to např. molitanová písmenka, kartičky s písmenky, kostičky, korálky, různé vlastnoručně vyrobené pomůcky, hry, pracovní listy, písanka, kalkulačka apod.

Bez těchto pomůcek by se výuka Sandry neobešla.

Obr. 3 a, b, c, d¹⁴⁷



¹⁴⁷ Fotografie některých pomůcek, využívaných při výuce a) Kartičky s písmenky, b) slova z písmen + obrázek c) karty s čísly a pomocné kostičky, d) korálky

2.5.2 Případová studie žákyně s LMP

Tato žákyně, říkáme jí Dita, k nám na školu přistoupila v polovině druhého ročníku. Její nástup školní docházky nebyl jednoduchý. První třídu nastoupila na běžnou nejmenovanou základní školu, kde se ukázalo, že je něco v nepořádku, a již po 14 dnech tak přestoupila na školu praktickou. V polovině druhého ročníku se ale rodina stěhovala, a protože matka byla těhotná a měla by problém dceru dovážet každý den na výuku, přestoupila Dita k nám na školu.

Z hlediska vyšetření byla u dívky diagnostikována lehká mentální retardace a byla doporučena integrace do běžné základní školy s třetím stupněm podpůrných opatření. Z pedagogické poradny přišlo doporučení k vytvoření IVP (individuálního vzdělávacího plánu), kde bylo sepsáno, co by měla žákyně v daném školním roce zvládnout, a dle těchto poznatků byl sestaven individuální vzdělávací plán.

Asistent pedagoga byl dívce přidělen až v posledním roce prvního stupně.

Dívka je ve třídě spolu s šestnácti žáky s převahou dívek. I když se současný vyučující od začátku snaží kolektiv stmelovat, je vidět, že dívku nepřijali a ze třídy je vyloučena. Tomuto chování napomohl přístup třídní učitelky v předešlých letech, která dívku z kolektivu vyčleňovala. Občas dívce některá ze spolužaček pomůže, ale jinak si jí nevšímají. Může to být způsobeno i špatnou hygienou a péčí rodičů o dívčin zevnějšek.

Spolupráce s rodinou je velmi špatná. Matka téměř nedochází do školy, na vzkazy v notýsku nereaguje, nebo až po určité době. Je vidět, že je rodina ze sociálně slabších poměrů. Dita má ještě další dva mladší sourozence. Dívka tak někdy zastává roli chůvy a o mladší sourozence se musí postarat. Její hygiena je špatná, často nosí zašpiněné oblečení a někdy i zapáchá, což odrazuje ostatní děti.

Dita se vzdělává podle RVP ZV (rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání) s přihlédnutím k diagnostikovanému LMP a její výstupy jsou tak ovlivňovány minimálními výstupy z tohoto základního dokumentu. Spadá do 2. stupně podpůrných opatření dle pedagogicko-psychologické poradny. Vzdělává se s pomocí asistentky pedagoga, která spolupracuje s třídní učitelkou, a navzájem se domlouvají na postupu, který si dále koriguje asistentka dle možností dívky.

U dívky je patrné, že se jí teprve v tomto školním roce dostalo podpory asistenta pedagoga. Do této chvíle musel její vzdělávání v běžné třídě zvládat vyučující sám. Dalším problémem bylo, že se vyučující v jejím vzdělávání střídali. Některý vyučující se jí věnoval více, jiný méně. Dívka tak nebyla zvyklá na jakoukoliv práci a do školy si chodila spíše hrát. Proto první dva měsíce byly hlavně o návycích práce ve škole.

V jejím případě je důležitá názornost výuky, střídání aktivit, neboť při delší práci polevuje a přestává se soustředit, dále kontrola pochopení látky, zadávání úkolů musí být stručné a pro dívku jasné. Dívka je šikovná manuálně, proto se do výuky zařazují různé praktické prvky a pomůcky. Toto vše je pro dívku připravováno a v tomto duchu je vedena její výuka.

Předměty má dívka stejné jako ostatní žáci. Výuka probíhá většinou mimo kmenovou třídu, neboť se s ostatními žáky navzájem rušili, ale pokud to lze, je její výuka mezi ostatními dětmi.

V rámci českého jazyka je u dívky problém se čtením. I když je již ve vyšší třídě prvního stupně, stále neumí číst. Vždy se naučí několik písmen, ale nedokáže přečíst obsah a porozumět mu. Paní asistentka se po domluvě s třídní učitelkou zaměřila právě na tento problém. Celý rok spolu procvičovali a učili se číst. Dále pracovali na uvolnění ruky a procvičování psacího písma. Využívali k tomu různé pomůcky, kartičky, pexesa, slabikáře, učebnice a pracovní sešity pro nižší ročníky a pracovní sešity Kuliferda pro žáky s SPU na 1. stupni ZŠ. Přesto se během roku Dita naučila poznávat a používat základní písmena. V příštím školním roce tak budou pokračovat s písmeny CH, Ď, Ť, Ň, apod. Máme však obavy, aby přes prázdniny nezapomněla to, co již zvládla, neboť zatím se tak dělo.

V matematice je Dita úspěšnější. Učivo zvládá pomaleji a v menším množství než ostatní děti. Letos se učila řádně odčítat a počítat s přechodem přes dvacítku. Nakonec zvládla numeraci a jednoduché počty do 100.

V anglickém jazyce se dívka učí slovíčka. Jsou jí vybírána slovíčka krátká a v rozumném množství. Kvantitativně jde asi o 10 slovíček měsíčně. Učí se je společně s ostatními dětmi, ale s větší názorností, nejlépe obrázkovou. Anglická výslovnost jí jde velmi pěkně, má ji na poslouchanou od ostatních dětí. Nejvíce ji bavila slovíčka k tématu zvířat, barev a jídla. Ta se naučila krásně, ale slovíčka jako vybavení třídy nebo oblečení či části těla ji nezaujala, a tak se je učila hůře, ale zvládla je.

Vlastivěda a přírodověda je zaměřena na základní poznatky, které vychází z minima RVP ZV. Dívka tak zvládá základní přírodní jevy částečně. Vzdělávání probíhalo ve značné míře pomocí podpůrných materiálů (pracovní listy Šikulík a edice Kouzelné čtení nebo vlastnoručně připravených pomůcek) a jen po část hodiny nebo jako části jiných vyučovacích hodin. Druhá část byla věnována praktickým činnostem, ve kterých je dívka úspěšná, nebo procvičování čtení a psaní.

Při hodinách informatiky se učí pracovat s počítačem a s pomocí asistentky a různých výukových programů procvičuje jednotlivé předměty. Ač Dita neumí číst, práci s počítačem ovládá velmi pěkně. Pokud má na lístečku napsány přihlašovací údaje, přesně je opíše a k počítači se přihlásí. S pomocí asistentky se orientuje v prostředí počítače a na internetu si nalezne a vypracuje výukové úkoly a hry. Velice ji baví program malování, ve kterém úspěšně pracuje.

V předmětech pracovní činnosti, tělesná výchova a výtvarná výchova Dita plně zvládá práci s ostatními dětmi v kmenové třídě s minimální pomocí asistentky pedagoga.

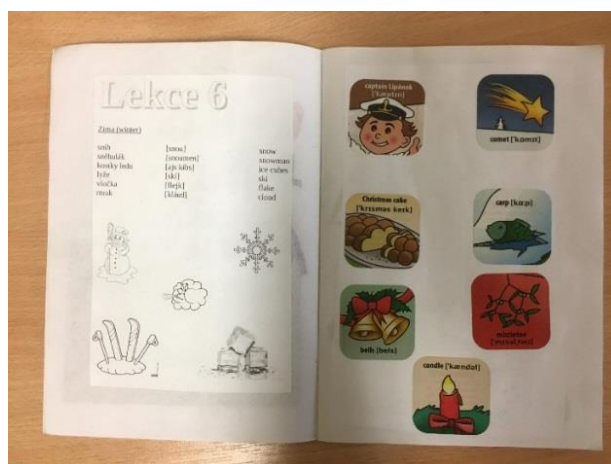
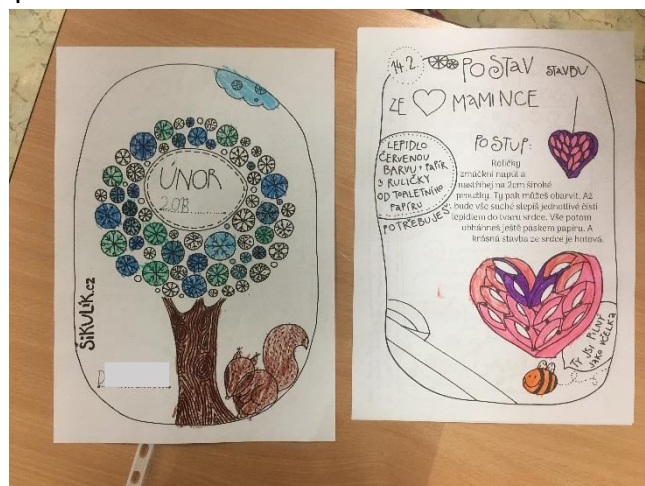
- **Využívané pomůcky a jejich efektivita**

Ve výuce jsou Děti k dispozici různé pomůcky. Některé si připravuje asistentka sama, jiné nakoupila škola.

Jsou to různé kartičky, pexesa, pracovní listy. Výborné a pro Ditu velmi zábavné jsou kouzelné knihy nebo různé počítačové programy. Kouzelné knihy si zvládá obsluhovat i Dita sama.

Na obrázku můžete vidět část pomůcek, které používá.

Obr. č. 4 a, b, c, d¹⁴⁸



¹⁴⁸ Fotografie některých pomůcek pro výuku a) soubor pomůcek koupených i vyrobených, b) pracovní listy – set Šikulík, c) Výuka anglických slovíček, d) interaktivní farma s kouzelným perem

Společná hodina Dity a Sandry – individualizovaný přístup z důvodu možného zlepšení a pomoci slabší dívce.

(Společné vyučovací hodiny byly doporučeny speciální pedagožkou, ke které obě dívky dochází s rodiči. Důvodem byla možná pomoc Dítě se čtením. Tyto hodiny byly aplikovány v posledních dvou měsících školního roku, a to vždy první vyučovací hodinu, poté dívky již pokračovaly ve vyučování ve svých třídách.)

Když jsem nastoupila na tuto školu, začínala jsem jako asistentka pedagoga v první třídě se Sandrou. Ke konci školního roku jsem měla možnost pracovat s oběma dívkami v rámci českého jazyka společně. Tato situace byla navržena paní z SPC (speciálně pedagogické centrum), která zná obě dívky a jednou do roka se za nimi jezdí dívat do školy a sleduje jejich pokroky.

Na základě porady s třídní učitelkou Sandry, která mi velice pomáhala, jsem aplikovala tyto postupy. Každou hodinu jsem si rozdělila na samostatné práce, společnou práci obou dívek a práci pro každou dívku zvlášť.

Na začátku každé hodiny jsem si přinesla molitanová písmenka a postupně jsem je tahala z krabičky. Dívky mi střídavě říkaly, jak se písmenko jmenuje. Sandra zvládala všechna písmenka, Dita bohužel ne, a tak jí Sandra pomáhala. Dita to nebrala vůbec špatně, naopak se více snažila písmenka poznat. Za každé nově poznané písmenko jsem dívkám dávala razítko do speciálního notýsku, pro toto hodnocení určeného.

Po úvodní poznávačce písmen jsme s dívkami pokračovaly tak, že jsem se jim střídavě věnovala. Sandra měla ode mne připravenou samostatnou práci – přiřazování velkých a malých písmen abecedy, a to s pomocí mnou vyrobených kartiček. Mezitím jsem s Ditou trénovala písmenko s pomocí pracovního sešitu žáků první třídy. Dita hezky pracovala.

Po vypracování úkolů Dity jsem si dívky vyměnila. Dita měla za úkol nakreslit obrázek k danému písmenku a napsat pár slov do písanky a já jsem pracovala se Sandrou. Sandra již zvládala číst dvouslabičná slova, a tak jsem jí je s pomocí kartiček sestavovala a Sandra mi je četla.

Ke konci jsme pak opět zopakovali písmenka, zkusily si přečíst jednoduchá slova v Slabikáři a konec hodiny si dívky malovaly.

Musím říci, že tyto hodiny byly velmi náročné a únavné. Musela jsem mít vše připravené a v případě nutnosti improvizovat, neboť se několikrát stalo, že Dita nechtěla pracovat, hlavně zpočátku. Ale pokud pracovaly dívky společně, práce jim šla, a dokonce to vypadalo, že jsou spolu rády. Dita pomáhala Sandře do schodů, Sandra zase pomáhala Dítě s písmenky. Bylo již tehdy vidět, že Dítě asistent pomáhá, a přesto se jí asistenta dostalo až o dva roky později.

2.5.3 Případová studie žáka s celkovým oslabením v předpokladech pro učení a dalšími zdravotními problémy

Tento žák, budeme mu říkat Richard, je žákem druhého stupně. Richard patří do skupiny žáků se zdravotním znevýhodněním, má speciální vzdělávací potřeby, které je žádoucí zajistit. Jedná se o chlapce celkově oslabeného v předpokladech pro učení. Má četné zdravotní obtíže (stav po rozštěpu patra, respirační onemocnění, recidivující přechodná nedoslýchavost a tiková porucha), které působí nepříznivě na jeho práceschopnost. Chlapcův zdravotní stav velmi významně vymezuje jeho školní pracovní možnosti. Školní výuku, rozvoj základních školských dovedností a průběh učení ovšem také komplikuje nižší úroveň řeči a zjevné podprůměrné intelektové předpoklady.

Dle pedagogické poradny se jedná o žáka s hraničními výsledky vyšetření.

Třída, ve které se žák vzdělává, je třída početná s převahou chlapců. Krom Richarda je ve třídě ještě chlapec s ADHD. Celkově je jinak třída průměrná, jsou zde žáci šikovní, průměrní a slabší. Říša přijímají mezi sebe jako sobě rovného, nikdo se mu neposmívá a ani ho nijak nevyčleňují. Ačkoliv to hned tak nevypadalo, z této třídy se stal příjemný a spolupracující kolektiv, který si navzájem pomáhá.

V rámci třídy je Říša při hodinách tišší, ale o přestávkách se připojuje k ostatním chlapcům. Nechá se snadno svést k „lumpárnám“, neboť se snaží ostatním vyrovnat jiným způsobem. Přesto je to nekonfliktní a snaživý žák, pouze s problémy s učením a probíhajícími pubertálními změnami.

Rodiče se školou spolupracují tehdy, pokud je škola osloví. Školu navštěvují minimálně. Na základě doporučení sjednat synovi doučování, pouze přikývli, ale nic nesjednali. Víme, že jejich situace není jednoduchá. Rodiče jsou rozvedení, matka s vlastním otcem svých dětí nemá dobré vztahy a žije s novým partnerem. To vše má na chlapce také vliv.

Říša se vzdělává podle RVP ZV a jeho výstupy jsou ovlivňovány minimálními výstupy z tohoto dokumentu. Spadá do 2. stupně podpůrných opatření dle pedagogicko-psychologické poradny. Dle dokumentu RVP ZV a poradny je chlapci vypracován individuální plán, a to zejména pro předměty: Český jazyk, Anglický jazyk, Německý jazyk a Matematika. U ostatních předmětů je brán zřetel na chlapcovo tempo a vyjadřovací schopnosti.

Ve třídě sedí v první lavici, aby mu mohl vyučující pomáhat a sledovat jeho práci. Spolu s ním sedí v první lavici pohotovější spolužačka, která mu pomáhá se sledováním práce v učebnici a v případě dezorientace mu pomůže se opět připojit ke třídě.

V případě dlouhé práce je mu umožňován odpočinek a přestávky. Učivo má diferencované a zlehčované, zejména v předmětech jazyků a matematiky. Je mu dopřáván čas a prostor pro splnění úkolů. Předem je seznamován s výstupy učiva, které je potřeba zvládnout.

Předměty Český jazyk a Anglický jazyk vyučuje ve třídě stejná paní učitelka. Může tak sledovat jeho práci a porovnávat ji mezi oběma předměty. Volí samozřejmě individuální přístup a postup osvojování základního předepsaného učiva přístupnějšími formami vyučování, čemuž předchází propracované přípravy a léta zkušeností s výukou. Jsou zohledňovány žákovy zdravotní nedostatky, množství učiva se snižuje a komplikované jevy se zjednodušují.

Vše je maximálně zaměřeno na možnost použití osvojených vědomostí v praktickém životě a ve světě žákovy nejbližšího okolí. Na hodinu si vyučující připravuje práci tak, aby ji zvládal žák souběžně s ostatními, případně s pomocí spolužačky a u náročnějších úkolů pro třídu má připravené pro žáka vhodnější úkoly. Vyučující těchto jazyků uvedla tyto příklady zvláštního přístupu k žákovi:

- V Čj je ověřováno několikrát po sobě porozumění nové látce v učivu ze skladby a obohacování slovní zásoby. Prověřování znalostí a procvičování je zaměřeno spíše na základní pravopisné jevy. Znalosti jsou prověřovány kratšími doplňovačkami, případně zkracováním jednoduchých diktátů, diktovaných v bezprostřední blízkosti k žákovi sluchu. V literární výchově se vyučující omezuje pouze na porozumění danému textu, protože dovednost čtení a poslech čteného textu není na odpovídající úrovni. V oblasti slohu jsou žákovy vybírána jemu blízká témata, písemné práce po předchozí přípravě jsou nejdříve kontrolovány a poté teprve přepsány načisto.
- V Aj jsou obtíže tak zřetelné, že vyučující omezil rozsah předepsaného učiva daného ročníku. U nových gramatických jevů vyžaduje pouze jednoduché vysvětlení v mateřském jazyce nebo aplikaci na velmi jednoduchých a jednoznačných příkladech, které jsou ve třídě dostatečně a mnohokrát procvičeny. I když tento žák má možnost uplatnit své vědomosti až po několikrát procvičení a zopakování svými spolužáky, je stále neúspěšný. Vyučující už začala redukovat učivo na ústní projev a pouze v jednodušších

případech písemné zvládnutí užitečné slovní zásoby. Ani zde však není žák úspěšný a navíc domácí příprava je špatná a nezodpovědná.

Vyučující musí konstatovat, že přes všechna jmenovaná opatření nedošlo u tohoto žáka k žádnému náznaku nějakého zlepšení, či posunu vpřed. Je přesvědčená, že učivo tohoto ročníku je pro daného žáka daleko za hranicí jeho možností, a žák tedy v daných předmětech nespívá. Paní učitelka je rovněž toho názoru, že jmenovaný žák na základě svých intelektových a zdravotních obtíží měl být zařazen do vzdělávání v praktické škole nebo být podle jejích měřítek vzděláván na běžné ZŠ. Minimálně mělo být vydáno rozhodnutí o zbavení povinnosti učit se cizímu nebo alespoň i druhému cizímu jazyku.

Přípravy na hodiny matematiky jsou náročné především z toho důvodu, že pokud žák látku nepochopí, je pro něho těžké se cokoliv naučit.

V této třídě vyučuji matematiku já sama. U každé kapitoly a souboru učiva si jasně stanovuji podle výstupů, co musí tento konkrétní žák zvládnout. Chlapec je s náplní učiva srozuměn na začátku každé kapitoly.

Nejtěžší je příprava na výuku, kde se jedná o pochopení nové látky, kterou přizpůsobuji tomuto konkrétnímu žákovi. Tato příprava je vhodná i pro žáky, kteří jsou pomalejší nebo je pro ně matematika náročná. Pokud vidím, že další žáci již rozumí, mám vždy připravené úkoly navíc.

Často využívám možnosti vzájemné pomoci u probírané látky. Žáci, kteří látce rozumějí, pomáhají ostatním žákům a já postupně procházím a pomáhám těm nejslabším.

Hodina matematiky – Procvičování řešení rovnic (má vyučovací hodina)

Úvod do řešení rovnic je společný a demonstrativně ukazován na miskových vahách. Žáci mají váhy ve skupinkách, aby sami viděli základ. Někteří zvládají vytváření vlastních příkladů podle úvodního vzoru a s pomocí vah je řeší.

Postupně přecházíme k samostatnému počítání. Při třetí hodině je již vidět, že většina žáků chápe, a tak dostávají práci do lavic. Tu mám připravenou tak, aby na každého žáka vyšla jedna rovnice, kterou vypočítá u tabule s mou pomocí, a já tak uvidím, jak na tom který žák je. Kdo je hotov, pomáhá těm, kteří si nejsou sami jistí a potřebují poradit. Během hodiny tak ve třídě vznikají skupinky, které spolupracují. Na tuto formu jsou již zvyklí, a tak nepotřebují pobízet nebo usměrňovat. Počítají a pomáhají si, aniž by rušili žáky okolo sebe.

Já sama si postupně ověřuji jejich znalosti a dopomáhám k pochopení. Během střídání žáků u tabule dohlížím i na Ríšu, který počítá se spolužákem, a po vystřídání všech u tabule sedím u něho.

Tento přístup nám zabírá dvě vyučovací hodiny. Pro ty šikovnější mám na úvod druhé hodiny několik komplikovanějších příkladů. Po jejich spočítání jdou opět pomáhat těm slabším, čímž si utvrzují znalosti a druhým je pomáhají osvojit.

Na konci druhé hodiny, kdy jsem se mohla Ríšovi věnovat již po více času sama a po předchozí spolupráci se spolužáky, je Ríša schopen s pomocí návodných dotazů jednoduché rovnice vyřešit, což je náš první cíl.

Pokud bude zvládat jednoduché rovnice sám, budeme moci postoupit o další krok.

Hodina Anglického jazyka - Výkladová hodina - nová gramatika – předpřítomný čas (Pozorovaná hodina formou hospítace)

Úvod hodiny paní učitelka začala formou motivace – anglický text, ve kterém se vyskytuje předpřítomný čas. Žáci mají za úkol nalézt nový gramatický jev a mají vyvodit pravidlo tohoto jevu sami, vyučující by neměla překládat, ale kvůli Ríšovi a několika dalším slabším žákům, musí s pomocí prospěchově průměrných a nadanějších žáků téměř všechny části přeložit. To, jestli žáci rozumí textu, si vyučující nejdříve ověřuje otázkami v angličtině. Ríša bohužel nedokáže odpovědět, ani po přeložení textu. Bohužel neřekne ani jednoslovnou odpověď na zmíněnou otázku, kterou mu přeloží spolužák. Odpověď nedokáže ani zopakovat po svém spolužákovi. Tím, že se snaží paní učitelka, aby Ríša alespoň trochu porozuměl danému textu a dokázal alespoň zopakovat jednoduchou odpověď, se úvodní úloha neplánovaně prodlouží.

Poté následuje procvičování nového jevu a to cvičením na tabuli. Paní učitelka na tabuli napsala název času anglicky a kvůli slabším i česky, žáci poté chodí na tabuli vypisovat nový gramatický jev z cvičení v učebnici a vyvozují pravidlo tohoto jevu společně s vyučujícím. Poté si vše zapisují do sešitu. Vyučující musí Ríšu kontrolovat a opravovat, nezvládá si vytvořit zápis podle tabule sám. Po chvíli chce paní učitelka Ríšovi pomoci, aby nemusel dělat celý zápis, pomocí pracovního sešitu, ve kterém je sepsaná gramatika a Ríša by si důležité věci pouze podtrhal. Hodina je ale opět narušena, protože Ríša se na zač.hod. neomluvil, že pracovní sešit nemá. Vyučující chce omluvu, žák to ale nedokáže anglicky říci, pomáhají mu spolužáci, ale Ríša stěží a se špatnou výslovností reprodukuje.

Vyučující musí z angličtiny při dalším výkladu kvůli slabým žákům stále přecházet do češtiny a srovnává předpřítomný čas s podobným gramatickým jevem v mateřštině. Zadává cvičení k vytváření minulého času pravidelných sloves a nepravidelných sloves, střídá se psaní na tabuli a ústní procvičování. Vyučující naráží opět na problém, kdy zmíněný žák zcela zapomněl, jak se tvoří minulý čas, proto opět kvůli němu opakuje pravidla, při procvičování nepravidelných sloves Ríša vůbec nezvládá.

Vyučující všem na další hodinu uloží opakování první poloviny nepravidelných sloves, Honzovi pouze zadá, že si může z padesáti vybrat dvacet pět libovolných. Na dalších příkladech se učitelka snaží předvést dětem modely vět v novém čase a vytváří časovou osu k lepšímu pochopení.

Žáci tvoří jednoduché kladné věty v novém čase a poté toto plní v pracovním sešitě, který Ríša nemá, proto s ním učitelka pracuje individuálně, naráží stále na Ríšovi nedostatky a opět procvičení zůstává u znovupochopení tvoření minulého času pravidelných sloves. Ostatní žáci jsou hotovi a je třeba provést kontrolu, Ríša má zatím za úkol napsat alespoň některé sloveso v minulém čase, které od spolužáků zaslechl. Kontrola je u konce, děti mohou napsat do školního sešitu 2 věty podle pravdy, co právě dnes už udělaly v novém čase, a vyučující kontroluje Ríšovu práci, která je zcela nedostatečná.

S připomenutím zadaného opakování nepravidelných sloves ukončuje hodinu a chválí žáky za dobrou práci, nechává vybrat sešity, slabším připomíná možnost přijít na doučování. A zjišťuje kdo z žáků má zájem. Ruku zvedne několik žáků, ale Ríša mezi nimi není.

Konzultace po proběhlé hodině.

Vyučující konstatovala to, co se děje běžně i v jiných hodinách, že nesplnila náplň hodiny, kterou si zadala, právě kvůli slabým žákům, měl být totiž procvičen i zápor a otázka nového mluvnického času. Toto musí vyučující přesunout na další hodinu, kdy pro Ríšu bude připraven zvláštní test, ve kterém bude k nepravidelným slovesům (která si sám vybral) doplňovat pouze tzv. 3. tvar.

Názor paní učitelky po konkrétní hodině na inkluzi:

„Zde je názorně vidět, jak inkluze ztěžuje práci vyučujícího, že nadanější děti zaostávají a naopak pro žáky, jako je Ríša je toto, byť předepsané učivo, zcela nad jeho síly. Jediným přínosem takové situace je přínos sociální, protože model takovéto běžné vyuč. hodiny ukazuje odraz složení společnosti, kde žijí úspěšnější a méně úspěšní lidé nebo lidé zcela neúspěšní. Ostatní se učí jim pomáhat, nesmát se jim a hledat něco, v čem mohou být tito jedinci naopak úspěšnější než oni. To ale nelze v takovéto hodině, kdy zmíněný žák je stále neúspěšný a jsem pevně přesvědčena, že závěry vyšetření Honzy jsou nesprávné a povrchní, že žák je tak slabý, že by měl být vyučován podle programu praktické školy nebo by měl být dokonce cizího jazyka zbaven.“

Dodatek: Ríša si probrané učivo a dokončená cvičení do zapomenutého pracovního sešitu nedotvořil a ani nepřišel na doučování. Na otázku proč nepřišel, odpověděl pouze, že nemohl a více to nedokázal zdůvodnit.

- **Využívané pomůcky a jejich efektivita**

V českém jazyce může využívat různé pomocné tabulky, přehledy učiva, příležitostně pravidla českého pravopisu.

V anglickém jazyce je žákovi umožňováno dohledávat si slovíčka ve slovníčku a také používat přehledy učiva.

Při hodinách matematiky smí žák používat pomocné tabulky pro počítání jednodušších příkladů (př. Tabulka s násobilkou nebo mocninami, ale čas od času je při počítání zkoušen, zda si malou násobilkou a mocniny do 10 pamatuje).

U náročnějšího počítání, kde je potřeba soustředění na postup, smí používat kalkulačku.

Pokud tyto pomůcky má, je pro něho počítání méně stresující a lépe se soustředí na postup a řešení úloh.

Bohužel si tyto pomůcky často zapomíná.

Dále škola pořídila různé výukové softwary, a tak čas od času procvičujeme na počítačích, čehož využívají všichni vyučující.

Pokud by Říša měl k dispozici asistenta pedagoga, mohl by být možná na lepší úrovni. Bohužel tomu tak není.

Obr. 5¹⁴⁹



¹⁴⁹ Foto soubor matematických pomůcek

2.5.4 Případová studie žáka ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí

Tento žák, budeme mu říkat Kryštof, je žákem druhého stupně. Kryštof je dítě ze sociálně slabého prostředí, rodiče jsou rozvedeni, ale stále žijí společně. Otec je pravděpodobně velmi přísný a matka naopak mírná a nedůsledná. Kryštof má další dva sourozence, on je věkově prostředním z nich. U Kryštofa byla pedagogicko-psychologickou poradnou diagnostikována nedozrálость některých funkcí potřebných pro úspěšné zvládnání školní docházky a slabší intelekt. Vše je umocňováno častými absencemi, které matka toleruje nebo o nich neví.

Rodina je pod dohledem příslušného oddělení OSPOD, kam dochází pravidelně. Ve škole byla již několikrát svolána výchovná komise z důvodu velmi časté absence, nepřipravenosti a chlapcovy nepozornosti. Nic se ale bohužel nezměnilo.

Chlapec je tichý, zejména v hodinách, často hledí do neznáma, je nesoustředěný a snadno se nechá rozptýlit. O přestávce se zapojuje mezi ostatní spolužáky, je snadno ovlivnitelný, a tak ho kluci ponoukají k „lumpárnám“.

Třída, ve které se chlapec vzdělává, je průměrně početná třída s velkou převahou temperamentních chlapců. V této třídě jsme v průběhu let několikrát řešili násilí a nevhodné chování. V tuto chvíli je situace klidnější, ovšem stále jde o třídu prospěchově velmi slabou, roztěkanou, a takové prostředí daného žáka negativně ovlivňuje.

U Kryštofa je opravdu velice znát častá absence, jeho výsledky vzdělávání jsou velmi špatné.

V českém jazyce je velkým problémem písemný projev. Jeho psaní je tak špatné, že si většinou domýšlíme, co je obsahem textu, navíc žák střídá tiskací a psací písmo. Čtení je také na nižší úrovni, s tím pak souvisí neporozumění textu. V rámci českého a anglického jazyka je ke Kryštofovi přistupováno individuální formou. Na práci má dostatek času, text má zkracovaný, slovní zásoba je zúžena na okruh týkající se praktického života. Žák je předem o ověřování znalostí informován, často se může připravit podle konkrétně zadaných cvičení, je mu dáвана volba mezi ústním a písemným zkoušením, u písemného testování jde o zkrácení text formou doplňovaček. Samostatný stylistický písemný projev je nesourodý, často nedává smysl, žák se nadržuje tématu, nedokáže postupovat poslopně, nedodrzuje odstavce. Při ústní práci ve třídě je většinou vyvoláván až v momentě, kdy mohl modely odpovědí slyšet od ostatních spolužáků, ale i tak je nesoustředěný a této výhody nedokáže využít.

V matematice se paní učitelka přizpůsobuje situaci, ale jelikož chybí velice často, v látce se ztrácí. Chybí mu základy jako malá násobilka nebo jednoduché sčítání a odečítání. Přesto musí paní učitelka konstatovat, že pokud je Kryštof ve škole alespoň několik hodin souvisle, začne se v látce trochu orientovat a reagovat, ale v momentě další absence se opět ztrácí. Problémem je u něho i orientace na kalkulačce nebo zadávání do kalkulačky, která je mu v určitých případech umožněna.

Z hlediska dalších předmětů je jeho častá absence největším důvodem špatného prospěchu. Probranou látku si nedoplňuje ani po případném podchycování vyučujících. Sešity si nenosí a ani nedoplňuje. Ani po opakovaném informování matky se situace nemění. Matka se vždy vymlouvá na tíživou situaci v rodině, neustálém zaneprázdnění prací a na tom, že jí syn doma nic nesděljuje.

Můžeme tedy říci, že vlivem špatného rodinného zázemí a nepřipravenosti na výuku, neplnění domácích úkolů a časté, dokonce i neomluvené absence žákovi daná zvýhodnění nepomáhají, jeho zpoždění v tempu a zvládnutí předepsaného učiva se zvyšuje a je velmi malá pravděpodobnost, že by za dané situace mohlo dojít k nějakému zlepšení. Obáváme se, že příštím školním rokem žák ukončí povinnou školní docházku s úspěšně zvládnutým pouze pátým ročníkem.

Hodina českého jazyka – gramatika - přívlastek (Pozorovaná hodina formou hospitace)

Na začátku seznámí vyučující žáky s náplní hodiny. Následuje kontrola domácích úkolů. Kryštof domácí úkol nemá a dodatečně se omlouvá. Paní učitelka chce vidět alespoň minulý domácí úkol, který Kryštof rovněž neměl, ale ten také nemá. Po vyžádání žákovské knížky se omlouvá, že ji také nemá. Spolu s ním se omlouvají další dva žáci, vyučující píše zprávu do ŽK a DÚ mají žáci donést následující den přímo vyučující.

Novou látku začínají žáci s pomocí textu, který mají před sebou. V tomto textu hledají podstatná jména a všechny vlastnosti, které se jich týkají. Vyvozují důležité pravidlo, že přívlastek vždy rozvíjí podstatné jméno a může být vyjádřen různými slovními druhy. Kryštof je vyvoláván vždy později, kdy je hledání přívlastku u ostatních již zautomatizováno a je celkem úspěšný.

Paní učitelka pokračuje v procvičování formou cvičení na tabuli, kde vytváří jakéhosi „pavouka“. Napíše podstatné jméno „květina“ a žáci mají za úkol rozvíjet toto podstatné jméno dalšími vlastnostmi. Poté mají za úkol zvolit si jedno podstatné jméno z cvičení v učebnici a stejným způsobem vytvořit do sešitu pavouka se čtyřmi vlastnostmi. Paní učitelka pomáhá Kryštofovy a ještě jednomu slabšímu žákovi ve třídě. Když mají hotovo, jde paní učitelka třídou a kontroluje žáky ostatní.

Následuje zápis z tabule – teorie přívlastku. Vyučující musí Kryštofův zápis kontrolovat, bohužel nezvládá tempo a ostatní žáci musí na Kryštofa čekat. Dále si mají podtrhat důležité informace, ale Kryštof nemá pastelky ani fixy. Až poté, co ho vyučující vyzve, požádá spolužáka, která sedí vedle něho o zapůjčení.

Žáci po vyučující opakují důležité informace o přívlastku. Někteří slabší žáci, i Kryštof, stále zaměňují slovo přívlastek se slovem přídavné jméno, vyučující se snaží tento problém osvětlit. Poté postupně žádá od žáků zpětnou vazbu, aby se ujistila, že již rozdíl rozumí. Když přijde řada na Kryštofa, vyučující zjišťuje, že stále ještě dopisuje text z tabule a vůbec neví, na co se jej vyučující ptá. Proto daný jev opět opakuje.

Vyučující upozorňuje na přehled teorie větných členů v pracovním sešitě, společně jsou shrnuty nové informace a zadán úkol – tvoření přívlastku neshodného z přívlastku shodného. Vyučující ukazuje a píše na tabuli postup, kterým se mají žáci řídit, a poté

diktuje osm přívlastků shodných s podstatným jménem, děti si píší do školních sešitů a za pomlčkou mají doma vytvořit přívlastek neshodný. Kryštof si musí vynechat místo na dokončení zápisu z tabule a dopsat si jej od spolužáka.

Následuje kontrola porozumění a shrnutí hodiny. Některým žákům vyučující doporučila účast na doučování příští den i Kryštofovi bylo doučování připomenuto.

Konzultace po vyučovací hodině.

Náplň vytýčeného učiva byla sice splněna, ale vlivem zdržení se slabšími žáky nemohlo být učivo ještě lépe procvičeno, což se bude dít v následujících hodinách, kdy se žáci budou ještě podrobněji seznamovat s dalšími typy přívlastku, učivo se bude propojovat se slohovým vyučováním, kdy v probíraném útvaru – líčení budou žáci přívlastky používat a uvědomovat si příznačné užití tohoto větného členu v popisu.

Je velmi zřetelná zanedbanost sledovaného žáka, jeho nepřipravenost, nezájem rodičů, žák se jaksi „ztrácí“ ve spleti zapomenutých úkolů a nesplněných povinností, myšlenkově není v hodině přítomen, což bylo po jeho několikerém vyvolání zřejmé. Přitom jde o chlapce, který by intelektově byl schopen předepsané učivo zvládat.

Dodatek:

„Kryštof se na doučování nedostavil, po výzvě k vysvětlení řekl, že zapomněl, nepřinesl ani žádný z domácích úkolů. Žákovskou knížku sice následující hodinu měl, ale nebylo matkou podepsané důležité sdělení školy. Po kontrole zápisu ve školním sešitě bylo vidět, že ve svém zápisu by se žák mohl jen těžko orientovat, protože písmo je nečitelné, některé informace Kryštof vynechal. Přehledná pravidla si Kryštof nepořídil možná i proto, že matka se s doporučeným plánem pedagogické podpory a doporučenými pomůckami vůbec neseznámila, protože se do školy nedostavila.“

- **Využívané pomůcky a jejich efektivita**

K dispozici má stejné možnosti jako Ríša. V českém jazyce může využívat různé pomocné tabulky, přehledy učiva příležitostně pravidla českého pravopisu.

V anglickém jazyce je žákovi umožňováno dohledávat si slovíčka ve slovníčku a také používat přehledy učiva v konkrétních případech práce.

Při hodinách matematiky smí žák používat pomocné tabulky pro počítání jednodušších příkladů (př. Tabulka s násobilkou nebo mocninami, ale čas od času je při počítání zkoušen, zda si malou násobilku a mocniny do 10 pamatuje). U náročnějšího počítání, kde je potřeba soustředění na postup, smí používat kalkulačku. Pokud tyto pomůcky má, je pro něho počítání méně stresující a lépe se soustředí na postup a řešení úloh.

Bohužel si tyto pomůcky často zapomíná, nebo ve škole není vůbec.

2.6 Vyhodnocení pozorování

U všech žáků jsem absolvovala několik vyučovacích hodin, a to svých i dalších vyučujících. Jelikož na škole učím a žáci mne znají, probíhali hospitace v naprostém klidu a chování žáků bylo nezměněné oproti jiným dnům.

Sandra

U Sandry bylo z několika hodin vidět, že jsou dny, kdy je naladěna na výuku a krásně pracuje a dny, kdy nechce pracovat a na vše říká „nevím“ nebo „neumím“.

Pokud pracuje, je vidět jakákoliv změna, ale v posledním roce se jich moc neudálo. Zvládá již zažitou látku a dovednosti, ale nové věci se dívce zatím moc nedaří osvojovat. Oproti ostatním žákům ve třídě je již o hodně úroveň níže, a tak většina výuky českého jazyka, matematiky a prvouky probíhá mimo kmenovou třídu. Pokud to ale lze, snaží se třídní učitelka stavět hodiny tak, aby alespoň částečně ve třídě byla. Předměty jako pracovní činnosti, výtvarná výchova a hudební výchova zvládá Sandra s ostatními žáky. Ráda přednáší básně, které se zvládá výborně naučit, před třídou, která jí tleská.

U Sandry je znát, že se jí vyučující a asistenti věnují od začátku její docházky. Vše si řádně promýšlejí a předem připravují, výborně probíhá také komunikace a kooperace třídní vyučující a asistentky pedagoga. Přesto ale nyní její pokroky stagnují a nemění se.

Problémem je také Sandřino chování a sebeobsluha. Dívka si sama nedokáže dojít na toaletu. O přestávkách se několikrát stalo, že pokousala spolužáka nebo byla jinak agresivní. A často se projevuje vulgárními slovy.

Dita

Ditu mám možnost pozorovat v rámci hodin informatiky. Tyto hodiny po konzultaci s třídní vyučující využívá Dita k procvičování českého jazyka a matematiky s pomocí výukových programů a stránek a to s dopomocí asistentky. Dita se sama s pomocí kartičky s přihlašovacími údaji přihlásí a po ukázce práce s daným programem nebo stránkou, pracuje sama.

U ostatních předmětů pracuje Dita hlavně s asistentkou a většinu času jsou v kabinetě, neboť u Dity je problém se čtením. Je již v posledním ročníku prvního stupně a stále neumí číst. Zná několik písmen a s pomocí asistentky se doučila ty základní, ale přečíst text nezvládá.

Pokud to lze, absolvuje alespoň část vyučovacích hodin ve třídě, aby nebyla vyčleňována úplně, ale jde to pouze někdy.

U Dity je znát, že se jí dostalo pomoci asistenta až v tomto roce. Její pokroky jsou velice malé a nevýrazné. Věnovat se daným úkolům nevydrží dlouho. Nejraději by si pořád hrála. Když nemá svůj den. Nedokáže asistentka ani paní učitelka udělat nic proto, aby pracovala.

Dále je znát, že přístup bývalé paní učitelky pomohl k Ditinu vyčlenění z kolektivu. Dívka byla předchozí paní učitelkou velice odstrkována, při hodinách se jí věnovala velice málo a o přestávkách vůbec. Ostatní děti ji také vyčlenili. I když se s novou paní učitelkou zapojuje do dění, ostatní děti se snaží s ní moc nepřicházet do styku. Pouze dvě děvčata s ní občas komunikují nebo jí pomohou.

Ríša

Ríšu vyučuji v několika předmětech. Setkáváme se v hodinách matematiky, informatiky a výchovy k občanství. Při hodinách informatiky a občanské výchovy je znát jeho pomalé tempo a problém s vyjadřovacími schopnostmi. Pokud jsou potřeba delší poznámky, tak mu je připravuji, u kratších textů se přizpůsobuji jeho tempu. Testy připravuji formou doplňovaček nebo kroužkovacích testů. V matematice se soustředíme pouze na základní typy příkladů. Největším problémem pro Ríšu jsou jazyky.

Ríša se při hodinách moc neprojevuje, jako by tam ani nebyl. Pokud je vyvolaný většinou nedokáže odpovědět, nebo odpoví tak, že to nedává smysl. Často zapomíná pomůcky a domácí úkoly. Ztrácí se v tempu a směru hodiny. Jakoukoliv snahu o jeho zlepšení (doučování nebo osobní konzultace) nevyužívá.

Kryštof

U tohoto chlapce je největšími problémy jeho častá nepřítomnost. Vyučuji jej při hodinách výchovy k občanství, informatiky a fyziky. Většinu roku jsem jej ale neviděla. Pokud jsem chtěla vidět doplněné poznámky, nedokázal mi je předložit. Nenalepil si ani listy, které jsem mu připravila. Je to škoda, neboť když ve škole je a podaří se mu soustředit, dokáže zvládat látku. Jeho soustředění je vždy pouze krátkodobé a pod dohledem vyučujících. Většinu vyučovací hodiny hledí však z okna, nebo někam před sebe, či se snadno nechá rozptýlit některým ze spolužáků. Dalším problémem je, že si nenesí pomůcky. I přes veškerou snahu učitelů jsou jeho výsledky slabší a slabší.

2.7 Vyhodnocení rozhovorů s vyučujícími

Rozhovory jsem vedla se svými čtyřmi kolegy. Někteří jsou již zkušení a mají za sebou několikaletou praxi, jedna kolegyně je začínající učitel. Jejich léta praxe se pohybují od doby od 2 do 38 let.

Rozhovory byly vedeny v době po výuce.

Co pro Vás znamená inkluze?

Velká většina vyučujících se shodla na tom, že inkluze je pro ně: „*stresující, unavující, náročná, bič na učitele, práce navíc a krásná utopie, která nás vysiluje apod.*”

Padlo i titulování jako: „*Trest boží.*”

Začínající paní učitelka má názor podobný jako já: „*Pro jisté děti je jistě přínosná, pokud vše funguje, ale u některých forem postižení mám strach z toho, že dítě nebude připraveno na praktický život, i když se snažím udělat maximum.*”

Paní učitelka, která má již léta praxe řekla: „*Myslela jsem si, že to bude snazší, budu-li se těmto dětem věnovat, půjde to, ale zjistila jsem opak, že i přes všechnu snahu z mé strany, to nejde tak, jak bych chtěla, neboť nemám podporu i ze strany druhé.*”

Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyučujete a v kolika třídách?

Na prvním stupni jsem zjistila, že první paní učitelka má ve své třídě celkem tři tyto žáky. „*Ve své třídě mám dívku s Downovým syndromem, chlapce s LMP a dívku s velmi podprůměrným intelektem. Abych práci zvládala, mám k dispozici asistentku pedagoga.*”

Druhá paní učitelka vyučuje i v jiných třídách, a tak se setká s více žáky se SVP: „*Mám ve třídě pouze dívku s LMP, ale až letos mi s výukou pomáhá asistentka pedagoga. Protože také učím anglický jazyk v nižších ročnících, setkávám se celkem s pěti žáky se speciálními potřebami.*”

Na druhém stupni asistent pedagoga není a jsou tu po výčtu vyučujících žáci:

„*V šestém ročníku 4 žáci, v sedmém ročníku 6 žáků, v osmém ročníku původně dva žáci, ale jeden odešel v průběhu školního roku a v devátém ročníku jeden žák a žákyně s podpůrnými opatřeními v jednom konkrétním předmětu. Jsou to žáci s různými formami disfunkcí a dalšími specifickými vadami.*”

Pomáhá Vám nějaký specialista (speciální pedagog, PPP, SPC apod.) s vytvářením výstupů jednotlivých žáků?

Z rozhovorů vyplynula převážně odpověď: „*Ne. Vycházím pouze ze zprávy z PPP, samostudia a vzájemné výměny názorů.*”

Vyučující z prvního stupně pak dodali: „*Jednou ročně přijede paní ze speciálně pedagogického centra v krajském městě a po zhlédnutí situace dětí nám poradí, co a jak poupravit, změnit nebo zařadit do výuky.*”

Jak se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce projevují a jak pracují?

Na prvním stupni mi paní učitelky sdělily, jak to vypadá při jejich hodinách. Jedná se o různé třídy. Ve třídách u první paní učitelky se děti projevují takto: „*Dívka s DS se kromě hlavních předmětů zapojuje do kolektivu. Chlapec s LMP sedí hned u katedry a spolupracuje se mnou, ale spoustu věcí zvládá samostatně a po dokončení své práce se zapojuje i do výuky s ostatními žáky. Třetí v této třídě pracuje jako ostatní, ale je potřeba na ni trochu více dohlížet.*”

Druhá paní učitelka, která se dostane do více tříd, popsala práci žáků takto: „*Projevují se podle svého naturelu, některý si hraje a nepracuje, jiný zcela spoléhá na asistentku.*”

Na druhém stupni se mi vyučující svěřili s těmito názory:

„*Pro děti je výuka velmi časově náročná. Musí v krátkém čase zvládnout mnoho učiva, které většinou nezvládají i přes mé snahy, a tak často rezignují a přestávají dávat pozor. Individuální přístup k nim narušuje celkové výukové prostředí ve třídě, kvalitu práce a pozornost ostatních žáků. Zatěžuje mou přípravu na výuku, která mi nyní zabírá více času.*”

„*Jak který žák. Některé dítě se snaží, ale jiné moc ne. Záleží na předmětu a konkrétním žákovi. Při matematice je to náročnější. Pokud často chybí, snadno se ztrácí v látce a to se odráží v jeho přístupu.*”

Jak probíhají Vaše přípravy ve třídách, ve kterých jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami? Je to pro Vás náročné?

Z rozhovorů vyplývá, že je to pro učitele velice náročné. Učitelé si musí před začátkem roku rozvrhnout látku, a to zejména u dětí s Downovým syndromem a LMP, kterým se výstupy upravují více. Poté je potřeba promýšlet každou hodinu výuky tak, aby hodina proběhla v poklidu a aby učitel předal poznatky tak, jak je potřeba. Jejich odpovědi byly:

„Přípravy dělám pravidelně, je to pro mě náročné, je to práce navíc“

„Každý večer 2 – 3 hodiny času pro hlavní předměty. Promýšlím organizaci celé hodiny, aby se nikdo nenudil a aby každý zvládl svou práci.“

Na druhém stupni pak učitelé zejména matematiky a přírodovědných či humanitních předmětů, i když předem promyšlené výstupy mají, reagují při výuce na reakce a možnosti těchto žáků. Pro učitele jazyků je ale příprava velmi náročná.

„Podle náročnosti probírané látky a možností žáků si je dělím do skupin. Promýšlím také koordinaci pro práci všech skupin tak, aby byla výuka efektivní, což ve výsledku není příliš znát. Někdy přemýšlím, zda má význam trávit tolik času přípravou, která není užitečná.“

„Vycházím ze stejného základu a podle možností reaguji při výuce, mají dostatek prostoru na práci. Žádné z dětí, které vyučuji, nemá individuální plán.“

Kolik individuálního času věnujete žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v hodině?

Tato otázka byla pro vyučující náročnější, neboť každá hodina vypadá jinak. Pokusili se mi tedy otázku zodpovědět obecněji a toto jsou jejich odpovědi.

„Méně než bych chtěla, neboť čas je neúprosný. Oskar se zapojuje i do výuky ostatních, i když sám má upravené výstupy a Sandra je převážně s asistentkou.“

„Každému minimálně 10 minut.“

Na druhém stupni pak takto:

„Snažím se průběžně celou hodinu s individuálními chvilkami, záleží na probírané látce a situaci.“

„Podle potřeby a situace.“

Jaké mohou používat pomůcky, aby pro ně bylo vyučování přínosné a zvladatelné?

Vyučující využívají zejména pomůcky doporučené poradnou nebo si vytvářejí vlastní pomůcky podle informací z internetu nebo odborné literatury.

„Různé pomůcky, vytvářím si je.“

„Pomůcky, které navrhne poradna a my je máme k dispozici, případně si některé vyrobím já či asistentka.“

Na druhém stupni pak:

„Přehledy, tabulky, pravidla, předtištěný zápis z tabule, slovníčky apod.“

„Tabulky a kalkulačka“

2.8 Zodpovězení výzkumných otázek

Na základě rozhovorů, analýzy školních dokumentů a pozorování můžeme zodpovědět naše výzkumné otázky.

Jak vypadá příprava na výuku ve třídách s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Z rozhovorů zmíněných výše a z pozorování vyplývá, že aby výuka proběhla ku prospěchu co největšího počtu žáků, je vždy důležité rozvrhnout si čas v hodině, úroveň a obsah učiva, a to tak, aby se zapojili všichni žáci. Někdy musí vyučující předem promyslet zápis na tabuli a vytvořit zjednodušený, natištěný zápis pro žáky, kteří běžný zápis z tabule nezvládnou. U cizích jazyků vyučující připravují zredukovanou natištěnou slovní zásobu, u testů je nutno připravit doplňovačky a dbát například na procvičení pouze jednoho pravopisného jevu. V matematice je důležité zabývat se pouze jednou matematickou operací a postupovat velice zvolna a s jednoduššími příklady. Také je třeba volit větší formát písma a volnější tempo. V případě výuky žáků v doprovodu s asistentem je důležitá spolupráce vyučujícího a asistenta. Jejich vzájemná dohoda a kooperace při vyučovacích hodinách je nezbytná a musí vycházet z podrobné přípravy.

Jak je organizována výuka ve třídách s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jaké metody jsou využívány?

Dle nashromážděných údajů vyplývá, že stále přetrvává ve většině tříd frontální výuka, ale je již často doplňována samostatnými nebo skupinovými pracemi. Tento čas je pak využíván k individuálnímu času pro žáky s podpůrnými opatřeními.

Objevují se také formy kooperativního vyučování nebo vzájemné vrstevnické podpory a nechybí ani výcvik sociálních dovedností a využívání IT technologií.

Ve většině případů se žáci s podpůrnými opatřeními účastní celého vyučování, pouze se přihlíží k jejich možnostem a tempu, případně se jim upravují a formulují pro ně vhodné úlohy. Ve dvou případech pak dochází k částečnému vzdělávání mimo třídu a částečně ve třídě, a to na základě vzájemné konzultace škola, rodina a poradenské zařízení.

Co by učitelům pomohlo, aby práci s těmito žáky zvládali úspěšně?

Z rozhovorů s vyučujícími vyplynulo, že by uvítali více vzájemné spolupráce učitelů, rodičů a odborníků. Více informací a spolupráce od specialistů. Úplně ideální by byla možnost mít na škole vlastního speciálního pedagoga a dětského psychologa, kteří by byli ku prospěchu jak vyučujících, tak žáků. Velmi by uvítali pomoc asistentů pedagoga v každé třídě, ve které je žák se speciálně vzdělávacími potřebami, čemuž by pomohlo lepší financování školství.

2.9 Diskuse

Pro svůj výzkum jsem si zvolila školu, která je umístěna na venkově ve větší vzdálenosti od krajského města, a má tak jiné možnosti než velká škola ve větším nebo dokonce krajském městě. Pro svou studii jsem vybrala několik žáků, kteří potřebují opravdu velkou míru podpory a speciální přístup při svém vzdělávání a samozřejmě celý učitelský sbor, který je touto formou vzdělávání vázán.

Učitelský sbor, jehož jsem součástí, mi byl velmi nápomocen a byl ochoten mi zodpovídat otázky v rozhovoru a umožnil mi i návštěvy vyučování.

Jelikož mne děti znají, chovaly se přirozeně a vůbec se nepřetvařovaly či jinak neměnily své chování.

Ve své práci jsem zaměřila svou pozornost na to, jak je pro vyučující náročné připravit a zvládnout průběh výuky tam, kde jsou žáci se specifickými vzdělávacími potřebami a na to, jak se tito žáci vzdělávají. Z rozhovorů a pozorování vyplynulo, že je pro vyučující velice náročné připravovat výuku s těmito dětmi. Čas na přípravy se velice prodloužil. Je potřeba vše opravdu promýšlet a učitel je na to prakticky sám.

Dle V. Lechty¹⁵⁰ by měla probíhat spolupráce škol a všech odborníků, kteří se na výchově a vzdělávání podílejí (psycholog, speciální pedagog, lékař apod.). Tato škola spolupracuje z hlediska odbornosti pouze s pedagogicko-psychologickými poradnami ve smyslu žádosti o vyšetření dítěte a získáním následné zprávy o vyšetření. Škola nemá vlastního školního psychologa nebo speciálního pedagoga. Speciální pedagog navštěvuje školu jednou ročně a to pouze z důvodu kontroly dívek s LMP a Downovým syndromem. Vyučující by uvítali častější přítomnost tohoto pedagoga.

Postupně se vyučující učí spolupracovat, vyměňují si poznatky, názory, využívají pomůcky, apod. Na výuku jsou už ale sami, pokud nemají ve třídě asistenta pedagoga. Ten je přidělován pouze v nejnútnejších případech a pro školy, především venkovské a s menším počtem žáků, je to velká finanční zátěž, neboť se tím navyšují počty zaměstnanců, a škola tak musí vykazovat finance navíc. Pokud totiž škola dosáhne určitého počtu zaměstnanců, musí se zapojit do financování práce osob s OZP (Osob zdravotně postižených).

¹⁵⁰ LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 34)

Škola má tři možnosti, jak docílit financování práce osob s OZP dle příslušných zákonů:

- zaměstná tyto osoby, ale ne vždy se na vesnických školách tato možnost podaří,
- bude přispívat firmám a společnostem, které zaměstnávají určité procento těchto osob, a to formou nákupů jejich výrobků (ty jsou ve většině případů s finanční přírůžkou, tedy dražší)
- bude odvádět poplatek státu¹⁵¹

To pak vede k tomu, že pokud není dostatečná finanční podpora od zřizovatele nebo odborných pracovišť, která práci asistenta pedagoga doporučují, pak malé školy asistenty pedagoga nenabírají. Jsou to pro školy velké výdaje navíc, a to nemluvíme o problému zajistit kvalifikovanou osobu. Pro práci kvalifikovaného asistenta zatím není dostatek takových zaměstnanců. Navíc často kvalifikovaný asistent musí dojíždět na venkovskou školu z větší vzdálenosti, což se mu finančně nevyplácí. Pro Ditu škola sháněla asistenta pedagoga více jak rok.

Přála bych si, aby se naše školství v tomto ohledu posunulo a bylo postavené na mnohem větší spolupráci učitelů a škola by měla dostatek financí. Zaujal mne dokument Ondřeje Kaniana o finském školství, kde bylo krásně řečeno, že na výuce dětí ve Finsku se podílí skupiny učitelů (většinou čtyřčlenné), ve kterých společně plánují výuku žáků. Vlastně dělají to, co my jako učitelé chceme od dětí. Spolupráce pak zdárně umožní používat různé typy metod výuky a pomáhat tak v rozvoji každého žáka.

Výukové metody, metody práce a formy vyučování, které učitelé využívají, mne také zajímaly. Získala jsem představu o tom, jak vypadá výuka s dětmi, které potřebují podpůrná opatření v souladu s ostatními dětmi ve třídě. Vyučující často využívají formy pánů Schummana, Vaughmana a Leavella¹⁵², kdy připravované učivo diferencují na učivo pro všechny, učivo pro většinu a učivo pro některé. Vychází tak z možností všech žáků. Není tím opomíjena individualita žádného z nich. Tato metoda přípravy je ale velice náročná jak na samotnou přípravu, tak na vyhodnocování. V hodinách je ale přínosná, neboť zaručuje, že se nikdo nebude nudit nebo že někdo něco sám nezvládne. To, že mají různé úkoly, dětem nevádí, některé to dokonce motivuje k náročnější práci.

¹⁵¹ Rozhovor s ekonomkou školy

¹⁵² LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Přeložila Tereza HUBÁČKOVÁ. (2016, s. 34)

Zjistila jsem také z pozorování, že stále převažuje frontální výuka spojená a kombinovaná se zadáváním samostatných prací, při kterých vyučující využívá možnosti věnovat se slabším i nadanějším žákům. Zejména vyučující s delší dobou pedagogické praxe se drží již navyklých metod a funkcí. Učitelé s kratší dobou praxe více inovují a experimentují. Využívají pomůcky IT technologií (počítače, výukový software, interaktivní tabule, kouzelné knihy apod.), zavádějí formy výuky typu kooperace nebo vrstevnické podpory, které nám představili V. Hájková a I. Strnadová.¹⁵³ Škola sama podporuje vyučující v jejich možnostech pomoci žákům a umožňuje tak pod záštitou grantu financování kroužků jako hravá logika a deskové hry nebo čtenářské dílny také doučování v základních a potřebných předmětech. Děti se tak mohou rozvíjet nebo procvičovat své vědomosti. Doučování je pro děti velkým přínosem, sama jsem měla formu doučování zavedenou již před tímto financováním a děti doučování využívají a oceňují.

Vyučující také zařazují různé formy projektů nebo projektových dní, které pomáhají začleňovat vzájemné soužití, komunikaci a kooperaci všech žáků. U dětí, které to potřebují, vytvářejí individuální vzdělávací plány nebo plány podpory ve vzdělávání. To jsou některé z metod, které zmiňoval ve své knize pan T. Houška.¹⁵⁴

Velkým zdrojem informací pro mne byly školní dokumenty.

Školní vzdělávací program je zpracován tak, aby v něm byly začleněny veškeré informace a výstupy pro všechny žáky, tedy i pro žáky, kteří mají jakákoliv podpůrná opatření. V rámci hodinových dotací jsou v ŠVP zařazeny veškeré varianty, které se na škole objevují, byť i v jednom případě. Tedy hodinová dotace pro všechny, hodinová dotace pro žáky s podpůrnými opatřeními třetího stupně a hodinová dotace pro žáky s podpůrnými opatřeními čtvrtého stupně. Ve stejném stylu jsou zahrnuty i výstupy jednotlivých předmětů. Výstupy každého předmětu obsahují výstupy pro všechny žáky, výstupy pro žáky s prvním a druhým stupněm podpůrných opatření, které vycházejí z minimálních výstupů v RVP ZV, dále výstupy žáků s podpůrnými opatřeními třetího stupně, které jsou sestavovány podle RVP ZV – LMP a výstupy pro žáky s podpůrnými opatřeními stupně čtvrtého, které vycházejí z výstupů pro školy praktické. Na úpravách těchto výstupů jsem se podílela, neboť jsem koordinátorem ŠVP naší školy.

Pomocí těchto výstupů pak vyučující sestavují individuální vzdělávací plány nebo plány podpory, které pro mne byly také velmi přínosné při zaznamenávání informací o žácích z případových studií.

¹⁵³ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. (2010, s. 22–28)

¹⁵⁴ HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. (2012, s. 67 – 69)

Z daných zjištění (pozorování, rozhovory, analýza dokumentů) usuzujeme, že pokud existuje spolupráce mezi rodiči, školou a odborníky, je možné vzdělávání žáků s různými stupni opatření. Někteří žáci i přes veškeré snahy školy nemusí být v budoucí přípravě na život a i v životě samém úspěšní. Stále chybí potřebné vzdělání učitelů pro práci s žáky s těžším stupněm podpůrných opatření, spolupráce s odpovídajícími odborníky a dostatečné financování škol. Tyto situace se dají ovšem do budoucna systému školství ovlivnit. Pokud ale nebude podpora ze strany rodiny, bude práce školy velmi ztěžovaná na úkor dítěte.

Závěr

To, jak vzdělávat žáky s různými stupni opatření, by mělo být v zájmu všech. Jsou to lidé, kteří s námi žijí a mají stejná práva na budoucnost jako my ostatní.

Inkluzivní vzdělávání je téma, které mne velice zaujalo, neboť jej vidím v praxi. Jsem ráda, že jsem se mohla zajímat o literaturu, která mi poskytla mnoho zajímavých informací a pohledů na inkluzivní vzdělávání. Celá myšlenka je mi sympatická, ale bohužel v praxi zatím dle mého názoru problematičtější. Nařízení plošné inkluze přišlo dle mého názoru příliš brzy a společnost na to není připravená. Chybějí odborníci ze speciální pedagogiky, kteří by pomohli vyučujícím na běžných základních školách, chybí spolupráce s odborníky z poraden, kteří s množstvím práce nezvládají komunikaci se školami. Učitelé, kteří byli vrženi do vzdělávání žáků s mentálními postiženími, jsou většinou frustrováni, unavení a neví si rady. Chtějí dítěti pomoci, ale neví jak, a energie, kterou vynakládají, je ve většině případů neefektivní a oni sami dříve či později rezignují.

Doufám, že do budoucna bude možnost více se připravovat, učitelé budou k tomuto tématu proškolení a na pedagogických fakultách připravováni a dále bude fungovat lepší komunikace mezi školami a odborníky.

V neposlední řadě je potřeba také zmínit i důležitost podpory a funkce ze strany rodiny. Pokud tento článek ve vzdělávání nefunguje, což je vidět v mnou vybraných případových studiích, snaha pouze ze strany učitele nestačí. Tyto děti budou mít problémy zařadit se do běžné společnosti bez pomoci druhých a to pro ně nebude lehké. Úspěšná inkluze spočívá ve spolupráci odborníků, vyučujících, kteří jsou adekvátně připraveni na tuto práci a rodiny žáka. Takové případy, kde rodina spolupracuje s pedagogy, na škole také máme. Právě u těchto dětí je vidět posun a úspěchy. Těchto případů je ale málo.

Pokud tedy nebude fungovat minimálně jeden ze tří těchto článků, je úspěšnost velice minimalizována.

Cílem mé práce bylo ukázat, jak by měla vypadat výuka žáků s podpůrnými opatřeními na běžné základní škole, jaká je skutečná situace a co by bylo potřeba zlepšit a změnit.

Použitá literatura

BARVÍKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4616-5.

BENDOVÁ, Petra, ed. *Základy speciální pedagogiky nejen pro speciální pedagogy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. ISBN 978-80-7435-422-9.

ČADOVÁ, Eva. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodů tělesného postižení nebo závažného onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4615-8.

FELCMANOVÁ, Lenka a Martina HABROVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4655-4.

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

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

HOUŠKA, Tomáš. *Inkluzivní škola*. Praha: Abraka-Dabra s.r.o., 2012.

JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.

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

MACHŮ, Eva a Ilona KOČVAROVÁ. *Kvalita školy z hlediska péče o nadané žáky*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2013. ISBN 978-80-7454-316-6.

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4654-7.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7.

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

SOVÁK, Miloš, ed. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1977. číslo publikace 70-00-07.

ŠVAMBERK ŠAUEROVÁ, Markéta, Klára ŠPAČKOVÁ a Eva NECHLEBOVÁ. *Speciální pedagogika v praxi: [komplexní péče o děti se SPUCH]*. Praha: Grada, 2012. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-4369-1.

TONY BOOTH AND MEL AINSCOW a EDITING AND PRODUCTION FOR CSIE MARK VAUGHAN. *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Rev ed. Bristol: CSIE, 2002. ISBN 1872001181.

VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4614-1.

VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu "Škola pro všechny" realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa*. Brno: Paido, 1998. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-85931-51-6.

VOSMIK, Miroslav a Lucie BĚLOHLÁVKOVÁ. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole: možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Praha: Portál, 2010. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-687-2.

VRBOVÁ, Renáta. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4648-6.

ZIKL, Pavel. *Využití ICT u dětí se speciálními potřebami*. Praha: Grada, 2011. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3852-9.

ŽAMPACHOVÁ, Zuzana a Věra ČADILOVÁ. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění: dílčí část*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4669-1.

Použitá literatura – internetové zdroje

Doporučení veřejné ochránkyně práv k rovnému přístupu k povinné školní docházce. *ČOSIV: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání* [online]. Stará Huť: Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, 2017, Publikováno 7. 3. 2017 [cit. 2018-05-25]. Dostupné z: <https://cosiv.cz/cs/2017/03/07/doporučení-veřejně-ochránkyne-práv-k-rovnému-přístupu-k-povinné-skolní-docházce/#more-3671>

How Diversity Makes Us Smarter: Being around people who are different from us makes us more creative, more diligent and harder-working. *Scientific American* [online]. SCIENTIFIC AMERICAN, A DIVISION OF SPRINGER NATURE AMERICA, 2018, Publikováno 1. 10. 2014 [cit. 2018-07-12]. Dostupné z: https://www.scientificamerican.com/article/how-diversity-makes-us-smarter/?WT.mc_id=SA_FB_ARTC_OSNP

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. Praha: MŠMT, 2018 [ci. 23-06-23]. Dostupné

z <http://www.msmt.cz/modules/search/index.php?plugin=3&query=Asistent%20pedagoga>

Move2Learn, Learn2Move: Rozměr inkluze. *eTwinning* [online]. eTwinning, Publikováno 20. 3. 2017 [cit. 2018-07-12]. Dostupné z: <https://www.etwinning.net/cz/pub/move2learn-learn2move/move2learn-learn2move-the-in.htm>

Ondřej Kania - Finský sen: Dokument o finském školství. *YouTube* [online]. YouTube, 2018, Publikováno 25. 6. 2017 [cit. 2018-07-01]. Dostupné z: https://www.youtube.com/watch?v=_e-xziXbbmw

United Nations: Information Centre Prague, Informační centrum OSN v Praze [online]. Informační centrum OSN, Železná 24, 110 00 Praha 1: UNIC [ci. 2018-06-23]. Dostupné z <http://www.osn.cz/knihovna/dokumenty/>

Vyhláška č. 73/2005 Sb.: Vyhláška o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 2018, Publikováno 9. 2. 2005 [cit. 2018-07-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). *Zákony pro lidi* [online]. Zlín: AION CS, 2018, Publikováno 24. 9. 2004 [cit. 2018-07-12]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561/zneni-20170901>

Seznam zkratk

ŠVP – Školní vzdělávací program

IVP – Individuální vzdělávací plán

PLPP – Plán pedagogické podpory

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

RVP ZV – LMP

PPP – Pedagogicko-psychologická poradna

SPC – Speciálně pedagogické centrum

Seznam obrázků:

Obrázek 1: Schéma oblasti inkluze	16
Obrázek 2: Model plánování výuky	19
Obrázek 3a: Kartičky s písmenky	85
Obrázek 3b: Slovo z písmen + obrázek	85
Obrázek 3c: Kartičky s čísly a kostičky	85
Obrázek 3d: Korálky	85
Obrázek 4a: Soubor pomůcek do výuky (Koupené i vyrobené)	89
Obrázek 4b: Set pracovních listů – Šikulík	89
Obrázek 4c: Výuka anglických slovíček	89
Obrázek 4d: Interaktivní farma s kouzelným perem	89
Obrázek 5: Soubor pomůcek na matematiku	95

Seznam tabulek

Tabulka 1: Klasifikace zrakového postižení podle WHO	31
Tabulka 2: Klasifikace zrakových vad a poruch podle různých kritérií	32
Tabulka 3: Klasifikace sluchových vad	39
Tabulka 4: Klasifikace tělesných postižení a zdravotních oslabení	47
Tabulka 5: Klasifikace Mentálního postižení	52
Tabulka 6: Přehled vad a poruch řeči	64 – 66

Seznam příloh:

Příloha č.1: Rozhovor s paní učitelkou první stupeň č. 1	113
Příloha č.2: Rozhovor s paní učitelkou první stupeň č. 2	115
Příloha č.3: Rozhovor s paní učitelkou druhý stupeň č. 1	117
Příloha č.4: Rozhovor s paní učitelkou druhý stupeň č. 2	119

Příloha č.1: Rozhovor s paní učitelkou první stupeň č. 1

Jaký předmět vyučujete?

„Učím na prvním stupni a učím ve své třídě všechny předměty.“

Jak dlouho učíte?

„2 roky.“

Co pro Vás znamená inkluze?

„Pro jisté děti je jistě přínosná, pokud vše funguje, ale u některých forem postižení mám strach z toho, že dítě nebude připraveno na praktický život, i když se snažím udělat maximum.“

Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyučujete a v kolika třídách?

„Ve své třídě mám dívku s Downovým syndromem, chlapce s LMP a dívku s velmi podprůměrným intelektem. Abych práci zvládala, mám k dispozici asistentku pedagoga.“

Pomáhá Vám nějaký specialista (speciální pedagog, PPP, SPC apod.) s vytvářením výstupů jednotlivých žáků?

„Ne. Vycházím pouze ze zprávy z PPP, samostudia, výstupů v ŠVP pro daný stupeň podpory a vzájemné výměny názorů. A jednou ročně přijede paní ze speciálně pedagogického centra v krajském městě a po zhlédnutí situace Sandry nám poradí, co a jak poupravit, změnit nebo zařadit do výuky.“

Jak se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce projevují a jak pracují?

„Sandra se kromě hlavních předmětů zapojuje do kolektivu. Oskar (chlapec s LMP) sedí hned u katedry a spolupracuje se mnou, spoustu věcí zvládá samostatně a po dokončení své práce se zapojuje i do výuky s ostatními žáky. Alice pracuje jako ostatní, ale je potřeba na ni trochu více dohlížet.“

Jak probíhají Vaše přípravy ve třídách, ve kterých jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami? Je to pro Vás náročné?

„Každý večer 2 – 3 hodiny času pro hlavní předměty. Promýšlím organizaci celé hodiny, aby se nikdo nenudil a aby každý zvládl svou práci.“

Kolik individuálního času věnujete žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v hodině?

„Méně než bych chtěla, neboť čas je neúprosný. Oskar se zapojuje i do výuky ostatních, i když sám má upravené výstupy a Sandra je převážně s asistentkou.“

Jaké mohou používat pomůcky, aby pro ně bylo vyučování přínosné a zvladatelné?

„Různé pomůcky, vytvářím si je.“

Příloha č.2: Rozhovor s paní učitelkou první stupeň č. 2

Jaký předmět vyučujete?

„Učím na prvním stupni a to předměty: Český jazyk, Matematiku a Anglický jazyk.“

Jak dlouho učíte?

„32 let.“

Co pro Vás znamená inkluze?

„Trest boží!“

Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyučujete a v kolika třídách?

„Mám ve třídě pouze dívku s LMP, ale až letos mi s výukou pomáhá asistentka pedagoga. Protože také učím anglický jazyk v nižších ročnících, setkávám se celkem s pěti žáky se speciálními potřebami.“

Pomáhá Vám nějaký specialista (speciální pedagog, PPP, SPC apod.) s vytvářením výstupů jednotlivých žáků?

„Ne.“

Jak se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce projevují a jak pracují?

„Projevují se podle svého naturelu, některý si hraje a nepracuje, jiný zcela spoléhá na asistentku.“

Jak probíhají Vaše přípravy ve třídách, ve kterých jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami? Je to pro Vás náročné?

„Přípravy dělám pravidelně, je to pro mě náročné, je to práce navíc“

Kolik individuálního času věnujete žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v hodině?

„Každému minimálně 10 minut.“

Jaké mohou používat pomůcky, aby pro ně bylo vyučování přínosné a zvladatelné?

„Pomůcky, které navrhne poradna a my je máme k dispozici, případně si některé vyrobím já či asistentka.“

Rozhovor č. 3: Rozhovor s paní učitelkou druhý stupeň č. 1

Jaký předmět vyučujete?

„Český jazyk, Anglický jazyk a Hudební výchovu.“

Jak dlouho učíte?

„27 let.“

Co pro Vás znamená inkluze?

„Stres, únavu, bič na učitele a práce navíc.“

Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyučujete a v kolika třídách?

„V šestém ročníku 4 žáci, v sedmém ročníku 6 žáků, v osmém ročníku původně dva žáci, ale jeden odešel v průběhu školního roku a v devátém ročníku jeden žák a žákyně s podpůrnými opatřeními v jednom konkrétním předmětu. Jsou to žáci s různými formami disfunkcí a dalšími specifickými vadami.“

Pomáhá Vám nějaký specialista (speciální pedagog, PPP, SPC apod.) s vytvářením výstupů jednotlivých žáků?

„Ne. Vycházím pouze ze zprávy z PPP a vzájemné výměny názorů.“

Jak se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce projevují a jak pracují?

„Pro děti je výuka velmi časově náročná. Musí v krátkém čase zvládnout mnoho učiva, které většinou nezvládají i přes mé snahy, a tak často rezignují a přestávají dávat pozor. Individuální přístup k nim narušuje celkové výukové prostředí ve třídě, kvalitu práce a pozornost ostatních žáků. Zatěžuje mou přípravu na výuku, která mi nyní zabírá více času.“

Jak probíhají Vaše přípravy ve třídách, ve kterých jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami? Je to pro Vás náročné?

„Podle náročnosti probírané látky a možností žáků si je dělím do skupin. Promýšlím také koordinaci pro práci všech skupin tak, aby byla výuka efektivní, což ve výsledku není moc znát. Někdy přemýšlím, zda má význam trávit tolik času přípravou, která není užitečná.“

Kolik individuálního času věnujete žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v hodině?

„Snažím se průběžně celou hodinu + individuální chvílky, záleží na probírané látce a situaci.“

Jaké mohou používat pomůcky, aby pro ně bylo vyučování přínosné a zvladatelné?

„Přehledy, tabulky, pravidla, předtištěný zápis z tabule, slovníčky apod.“

Rozhovor č. 4: Rozhovor s paní učitelkou druhý stupeň č. 1

Jaký předmět vyučujete?

„Matematiku a fyziku.“

Jak dlouho učíte?

„38 let.“

Co pro Vás znamená inkluze?

„Myslela jsem si, že to bude snazší, budu-li se těmto dětem věnovat, půjde to, ale zjistila jsem opak, že i přes všechnu snahu z mé strany, to nejde tak, jak bych chtěla, neboť nemám podporu i ze strany druhé.“

Kolik žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vyučujete a v kolika třídách?

„V šestém ročníku 4 žáci, v sedmém ročníku 6 žáků, v osmém ročníku původně dva žáci, ale jeden odešel v průběhu školního roku a v devátém ročníku jeden žák.“

Pomáhá Vám nějaký specialista (speciální pedagog, PPP, SPC apod.) s vytvářením výstupů jednotlivých žáků?

„Bohužel ne.“

Jak se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce projevují a jak pracují?

„Jak který žák. Některé dítě se snaží, ale jiné moc ne. Záleží na předmětu a konkrétním žákovi. Při matematice je to náročnější. Pokud často chybí, snadno se ztrácí v látce a to se odráží v jeho přístupu.“

Jak probíhají Vaše přípravy ve třídách, ve kterých jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami? Je to pro Vás náročné?

„Vycházím ze stejného základu a podle možností reaguji při výuce, mají dostatek prostoru na práci. Žádné z dětí, které vyučuji, nemá individuální plán.“

Kolik individuálního času věnujete žákům se speciálními vzdělávacími potřebami v hodině?

„Podle potřeby a situace.“

Jaké mohou používat pomůcky, aby pro ně bylo vyučování přínosné a zvladatelné?

„Tabulky a kalkulačka“