

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Bakalářská práce

Tereza Pavelková

Uplatnění IVP ve vyučování AJ pohledem pracovníků SPC

Olomouc 2020

Vedoucí práce: prof. PhDr. PaedDr. Miloň Potměšil, Ph.D.

„Nejvýznamnějším uměním učitele je probouzet v žácích radost tvořit a poznávat.“

— Albert Einstein

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci zpracovala samostatně a použila pouze prameny uvedené v seznamu zdrojů.

.....

Děkuji prof. PhDr. PaedDr. Miloni Potměšilovi, Ph.D. za odborné vedení mé bakalářské práce a cenné připomínky. Děkuji také všem pracovníkům speciálněpedagogických center, kteří přispěli svými odpověďmi v dotazníku, který byl použit pro praktickou část práce.

Anotace

Bakalářská práce „Uplatnění IVP ve vyučování AJ pohledem pracovníků SPC“ se zabývá naplňováním individuálního vzdělávacího plánu ve vyučování Anglického jazyka na českých školách z pohledu pracovníku speciálně pedagogických center.

V teoretické části se autorka zabývá individuálním vzdělávacím plánem, inkluzivním vzděláváním, žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálněpedagogickým centrem a výukou anglického jazyka.

Cílem praktické části je zjistit názory a zkušenosti pracovníků speciálněpedagogických center ohledně naplňování individuálního vzdělávacího plánu ve výuce Anglického jazyka.

Klíčová slova

Individuální vzdělávací plán, inkluzivní vzdělávání, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálněpedagogické centrum, Anglický jazyk

Abstract

The bachelor thesis “IEP in English Teaching and Its Use Viewed by SEC” is dealing with individual education plan and its use viewed by employees of special education centre. In the theoretical part of the thesis, the author deals with an individual educational plan, inclusive education, a pupil with special educational needs, special pedagogical centres and English language teaching.

The aim of the practical part is to find out the opinions and experiences of employees of special pedagogical centres in fulfilling an individual educational plan in English language teaching.

Key words

Individual Educational Plan, Inclusive Education, Pupil with Special Educational Needs, Special Education Centre, English Language

Obsah

Úvod	1
TEORETICKÁ ČÁST	2
1 Individuální vzdělávací plán.....	2
1.1 Podpůrná opatření	4
1.2 Tvorba IVP	5
1.3 Evaluace IVP	7
2 Inkluzivní vzdělávání	9
2.1 Přístupy v edukaci k žákům s postižením.....	12
3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami.....	14
3.1 Klasifikace zdravotního postižení.....	15
4 Speciálněpedagogické centrum	20
4.1 SPC v historickém kontextu	21
4.2 Činnost a typy SPC	21
4.3 Legislativní ukotvení SPC	22
5 Výuka anglického jazyka ve škole	25
5.1 Učební osnovy AJ	26
5.2 Didaktika AJ	27
5.2.1 Metody výuky AJ	28
5.3 Výuka AJ se zaměřením na žáka	31
PRAKTICKÁ ČÁST	34
6 Výzkumné šetření	34
6.1 Výsledky výzkumného šetření.....	34
6.2 Shrnutí výzkumného šetření	47
Závěr.....	49
Seznam grafů	50
Seznam zkratk.....	51
Seznam zdrojů	52

Úvod

Individuální vzdělávací plán se v České republice používá již několik let. Stále se však opakují otázky ohledně správného naplňování tohoto plánu ve výuce. Výuka cizích jazyků je však svým způsobem specifická a vyžaduje trochu jiný způsob práce než ostatní předměty. V posledních letech je upřednostňována výuka anglického jazyka. Proto se tato práce zabývá naplňováním individuálního vzdělávacího plánu konkrétně v hodinách anglického jazyka pohledem pracovníků speciálněpedagogického centra.

Zkušenosti pracovníků speciálněpedagogických center mohou nabídnout nejen učitelům anglického jazyka jiný pohled na práci se žáky podle individuálního vzdělávacího plánu. Cílem této práce je tedy zjistit názor pracovníků speciálněpedagogických center na naplňování individuálního vzdělávacího plánu v hodinách anglického jazyka.

Teoretická část práce se zabývá nejprve vymezením individuálního vzdělávacího plánu, jeho tvorbou, evaluací a definováním podpůrných opatření, která se v rámci tohoto plánu navrhuje. Poté se v práci autorka zmiňuje o inkluzivním vzdělávání a přístupech v edukaci k žákům s postižením. V návaznosti k tématu inkluzivního vzdělávání je práce zaměřena i na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále je v práci vymezeno speciálněpedagogické centrum, jeho historický kontext, činnost, legislativní ukotvení a jsou zde jmenovány typy těchto center. V neposlední řadě je teoretická část věnována Anglickému jazyku, učebním osnovám, didaktice a metodám výuky tohoto cizího jazyka.

V praktické části je provedeno výzkumné šetření, jehož cílem bylo zjistit již zmiňované zkušenosti a názory pracovníků speciálněpedagogických center k naplňování individuálního vzdělávacího plánu v Anglickém jazyce na českých školách.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Individuální vzdělávací plán

První kapitola je věnována individuálnímu vzdělávacímu plánu (IVP) jeho legislativnímu ukotvení, využití a náležitostem. V podkapitolách jsou vymezena podpůrná opatření, která jsou součástí individuálního vzdělávacího plánu. Dále se kapitola soustředí na tvorbu a vyhodnocení individuálního vzdělávacího plánu.

Podle vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných se individuální vzdělávací plán stanovuje pro žáky individuálně či skupinově integrované, žáky s hlubokým mentálním postižením nebo pro žáky speciální školy. IVP je závazný dokument, který zajišťuje žákům jejich speciální vzdělávací potřeby. Pro tento plán je stěžejní závěr speciálně pedagogického vyšetření nebo vyšetření školského poradenského zařízení (ŠPZ) či dalších odborníků (např. lékařů) a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka a vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) dané školy.

Individuální vzdělávací plán je také vymezen ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Podle §18 může ředitel školy na žádost zákonného zástupce nezletilého žáka či na žádost zletilého žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáka s mimořádným nadáním povolit vzdělávání dle IVP. Ředitel povoluje IVP s doporučením školského poradenského zařízení.

Podle §3 vyhlášky č. 27/2016, Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je obsahem individuálního vzdělávacího plánu úprava obsahu vzdělávání, časové a obsahové rozvržení vzdělávání, úpravy metod a forem výuky, hodnocení a případné úpravy očekávaných výstupů vzdělávání žáka. V IVP podle 4. Odst. §6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. najdeme:

- „údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče žákovi včetně zdůvodnění,

- údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,
- vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah, případně další úprava organizace vzdělávání,
- seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,
- jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
- předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu,
- závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.“

Podle §4 vyhlášky č. 27/2016 musí být ve škole s IVP obeznámeni všichni vyučující žáka stejně jako žák a jeho zákonný zástupce, který následně potvrdí souhlas s naplňováním IVP svým podpisem. Informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka je v tomto případě stěžejní.

Aby docházelo k plnohodnotnému naplňování individuálního vzdělávacího plánu, musí být realizace této podpory založena na vzájemné spolupráci a komunikaci. Při správné spolupráci dochází k větší jistotě ve vyučování. Ačkoliv je kolektivní práce časově náročná, je důležité, aby se jednotliví členové naučili akceptovat odlišnou odměnu za práci a rozdílnou pracovní dobu, protože tým pracuje na základě společných principů. Proto by měla v kolektivu panovat důvěra, vzájemné pozorování, zpětná vazba a otevřená komunikace (Bartoňová, Vítková, 2013).

1.1 Podpůrná opatření

Součástí individuálního vzdělávacího plánu jsou mj. údaje o skladbě druhů a stupňů podpůrných opatření (PO). Podpůrná opatření by měla zkvalitňovat vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ve 3. odst. §3 vyhl. Č. 73/2005 Sb. „Podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se pro účely této vyhlášky rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.“

Od předešlého modelu horizontálního dělení žáků do kategorií zdravotního postižení se uplatnění PO posuzuje dle míry či hloubky znevýhodnění (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015). V závislosti závažnosti postižení je potřeba nasadit určitou intenzitu PO. Proto se podpůrná opatření dělí do pěti stupňů podpory, jak uvádí metodická podpora projektu Národního ústavu pro vzdělávání „Rozvoj a metodická podpora poradenských služeb“ (RAMPS), přičemž první stupeň navrhuje a poskytuje škola v rámci plánu pedagogické podpory a 2. - 5. stupeň navrhuje školské poradenské zařízení v „Doporučení ke vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami“ (www.nuv.cz).

Podle RAMPS by podpůrná opatření měla upravovat formy, metody a organizaci vzdělávání, upravovat obsah, hodnocení a případně i výstupy vzdělávání, měla by zaopatřit personální podporu pedagoga (např. asistent pedagoga) a podporu pro žáka (např. tlumočnick do českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící, osobní asistent apod.). Dále se k těmto opatřením vztahuje podpora školního poradenského pracoviště a metodická podpora ze strany ŠPZ (www.nuv.cz).

Při realizaci podpůrných opatření v praxi je třeba se řídit určitými zásadami. K těmto pravidlům se řadí např. nediskriminace a rovný přístup, odbornost,

efektivita, otevřenost a kontinuita spolupráce (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015).

1.2 Tvorba IVP

V §6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. se dozvíme, že se IVP zpracovává za spolupráce ŠPZ a zákonného zástupce nebo zletilého žáka a musí být potvrzen jeho informovaným souhlasem. Individuální vzdělávací plán je zpracováván obvykle dříve, než žák nastoupí do školy. Nejpozději se IVP vyhotovuje 1 měsíc po nástupu žáka do školy, avšak jsou-li speciální vzdělávací potřeby žáka zjištěny později, stanovuje se individuální vzdělávací plán až po diagnostice. Podle potřeb žáka se může IVP v průběhu roku doplňovat či upravovat.

K vytvoření individuálního vzdělávacího plánu jsou potřeba údaje o dítěti, které se získávají speciálněpedagogickým, psychologickým a někdy i lékařským vyšetřením. Pedagogická diagnostika je nutností (Jucovičová, 2009). Při vytváření IVP myslíme na to, aby plán sledoval nejenom obsah vzdělávání, určování metod a postupů, ale také aby se zaměřoval na konkrétní problémy žáka, přičemž se snažíme zaměřit na to, co žákovi jde a eliminovat jeho potíže (Zelinková, 2007).

Tvorba individuálního vzdělávacího plánu vyžaduje určité kroky, které je potřeba splnit, abychom získali potřebné informace, a na jejich základě jsme mohli vytvořit obsah tohoto plánu. Jednotlivé fáze naplňování IVP Kaprálek (2004) pojmenovává jako:

- audit,
- konstrukce,
- implementace,
- evaluace.

AUDIT je prvním krokem k vytvoření IVP. V této fázi se získávají informace o stavu znalostí, dovedností, návyků a postojů žáka a také o prostředí, ve kterém žák žije. Fáze auditu je spojována se speciálněpedagogickou diagnostikou realizovanou v ŠPZ, podle které se IVP sestavuje. Při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu je potřeba se soustředit především na to, **co žák ovládá** a co nikoliv. Podle Přinosilové (2007) je důležité stanovit prognózu, která musí být racionálně pochopena žákem i jeho rodinou (Bartoňová, Vítková, 2013). V praxi jsou pro potřeby školy nezbytné

informace o diagnóze, vlastnostech osobnosti žáka a postupech, která je třeba dodržovat v průběhu vzdělávání. Důležitá je také vzájemná komunikace rodiče, žáka a učitele. Učitel by se měl řídit nejenom nejen podle IVP, ale také dle svých zkušeností, svědomí a přesvědčení (Kaprálek 2004).

KONSTRUKCE individuálního vzdělávacího plánu je plánování, které se soustředí na určování pedagogických cílů. Je tedy návazným krokem na předchozí diagnostiku, kdy podle informací o stavu žáka se vytyčují cíle, kterých je nezbytné dosáhnout pedagogickým působením. Cíle mohou být nejenom strategické, střednědobé nebo operativní, ale také na ně může být nahlíženo jako na cíle, které vytváří určité hodnoty a postoje žáka, praktické dovednosti, poznatky a porozumění. Nicméně stanovit cíle nestačí. K cílům je potřeba určit nějaký postup a prostředky, kterými se záměry IVP splní. IVP se tedy soustředí na personální zajištění výuky, její organizaci a modifikuje cíle a hodnocení jednotlivých předmětů. Dále upravuje formy a metody výuky a uvažuje se zde nad potřebou využívání kompenzačních pomůcek či jiné materiální podpory. Důležitá je ovšem komunikace s rodiči, neboť právě rodiči jsou odborníci na své děti. Také je zde na místě zvážit, do jaké míry se žák bude účastnit na jeho vlastní realizaci v závislosti na věku a individuálních možnostech daného žáka (Kaprálek 2004).

V Metodickém portálu Rámcového vzdělávacího programu (RVP) jsou v oblasti Jazyk a jazyková komunikace konkretizovány minimální doporučené úrovně pro úpravy očekávaných výstupů v rámci IVP a jeho doporučených podpůrných opatření pro výuku Anglického jazyka pro první i druhý stupeň základní školy (www.digifolio.rvp.cz).

IMPLEMENTACE je dle Kaprálka (2004) uskutečňování již naplánovaných cílů a záměrů. Jde o přímou práci pedagoga s žákem, která se zapisuje do pedagogické dokumentace. I zde je jako ve všech ostatních fázích důležitá komunikace. Při samotné realizaci se vytváří dílčí návazné plány, které vedou ke konečnému pedagogickému cíli. V průběhu naplňování IVP se hodnotí jeho realizace nejméně jednou ročně školským poradenským zařízením. IVP je „živý dokument“ a je třeba dle potřeby měnit postupy na základě vzájemné komunikace a zpětné vazby. Při realizaci IVP „je vždy nutné dbát na účelnost a smysluplnost přijímaných opatření, ctít nadřazenost účelu nad formou, mít na zřeteli především stanovené

vzdělávací cíle a formu vzdělávání jejich dosahování přizpůsobit.“ (Kaprálek, 2004, s. 44)

EVALUACE je vyhodnocování individuálního vzdělávacího plánu. V průběhu implementace může realizace IVP zápolit s překážkami, které mohou případně vést k neúspěchu. Je tedy důležité průběžně vyhodnocovat efektivitu nastaveného plánu a případně měnit metody, formy či plán samotný (Kaprálek, 2004). Evaluaci se blíže věnuje následující podkapitola.

1.3 Evaluace IVP

Posledním krokem procesu naplňování IVP je vyhodnocení (evaluace) jeho efektivity a celkové hodnocení práce žáka a průběhu vyučování.

Za zpracování individuálního vzdělávacího plánu je dle §6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. odpovědný ředitel školy, proto v případě nedodržování opatření stanovených v individuálním vzdělávacím plánu je právě ředitel o tomto faktu informován školským poradenským zařízením, ŠPZ vyhodnocuje nejméně jednou ročně, zda jsou postupy a opatření v IVP dodržovány a žákovi i rodičům poskytuje poradenskou podporu.

Podle Kaprálka „Smyslem evaluace je především poskytnutí zpětné vazby, posouzení účelnosti zvoleného postupu, vyhodnocení výsledků vzdělávání integrovaného žáka, a dále pak získání informací pro plánování dalšího postupu.“ (Kaprálek, 2004, s. 49)

Při evaluačním procesu se cíle IVP hodnotí dle kritérií v závislosti na indikátorech dosažení cílů. Jako příklad kritérií hodnocení uvádí Kaprálek např. vzdělávací výsledky, motivaci žáka, plnění stanovených cílů, spokojenost rodičů atp. Indikátory by měly být v návaznosti na cíle, aby podle nich bylo poznat, zda je postup při dosahování cílů zdařilý. Příkladem indikátoru pro žáka s dysgrafií může být např. skutečnost, že žák zvládá funkčně zapisovat poznámky při výuce (Kaprálek, 2004).

Neméně důležité jsou zdroje informací, dle kterých je evaluace prováděna a jakým způsobem jsou údaje získávány. Mezi podklady pro hodnocení mohou patřit např. rozbor písemných či testových prací žáka, rozbor dokumentace, dotazníky,

analýzy klasifikace, hospitace, pozorování žáka, diskuze a rozhovory (Kaprálek, 2004). Efektivní výměna informací mezi pedagogy a rodiči je zde velmi důležitá a je třeba zajistit dostačující „kapacitu přenosových cest“ mezi které patří pravidelné konzultace, telefonní rozhovory, e-mail a SMS zprávy (Kaprálek, Bělecký, 2012).

Žákův prospěch se hodnotí dle § 51 školského zákona 561/2004 Sb. klasifikačním stupněm, slovně nebo kombinací obou forem hodnocení. Avšak toto poměrně strohé hodnocení by mělo doplňovat také ocenění rozmanitosti žáků na základě vzájemného respektu. Značnou výhodu v tomto ohledu mají menší školy, kde panuje více „rodinné“ prostředí (Bartoňová, Vítková, 2013). Nicméně i ve větších školách by neměl být pohřbíván žákův potenciál na základě hodnocení oblastí, v kterých žák nevyniká. Hodnocení by mělo brát v potaz, nejenom do jaké míry odpovídá požadavkům učitele, ale také jaký pokrok žák udělal a zda je jeho projev výjimečný či průměrný. Při hodnocení integrovaných žáků se užívá rozšířené slovní ohodnocení, které sebou přináší konkrétnější a výstižnější posudek a je důležité, aby výsledné posouzení bylo co nejméně ovlivněno postižením žáka. Podstatná ovšem není pouze forma klasifikace, ale také určení toho, co je právě hodnoceno (Kaprálek, 2004). Podle Hannemanna (2007) by měly být hodnotící nástroje takové, které mimo celkové věcné hodnocení užívají taktéž průběžný a konstruktivní feedback (Janíková, Hanušová, Grenarová, Kyloušková, 2013).

2 Inkluzivní vzdělávání

Tato kapitola je zaměřena na téma inkluzivního vzdělávání. Nejprve je zde inkluzivní vzdělávání teoreticky a legislativně vymezeno a následně autorka popisuje, jak inkluze funguje, co je její podstatou a jaké má cíle.

Inkluzivní pedagogika je kontroverzním tématem, bohatě diskutovaným nejenom v současné evropské pedagogice. Přináší nám nové pohledy na rozmanitost společného vzdělávání. Podle Lechty je jedním ze stěžejních ukazatelů inkluze akceptování heterogenity ve třídě. Pojem inkluze se objevil až v 90. letech 20. století. První zařízení pro jedince s postižením vznikala již v 18. století, avšak neúmyslně způsobovala segregaci žáků. S inkluzí se však žáci nedělí na skupinu žáků se speciálními potřebami a na skupinu žáků, kteří tyto potřeby nevyžadují, ale existuje zde jednotná skupina žáků s různorodými individuálními potřebami (Lechta, 2010).

Podle Leonhardta, Lechty a kol. (2007) je inkluzivní pedagogika oborem pedagogiky, který se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením a ohrožením v podmínkách běžných škol a školních zařízení. „Inkluzivní pedagogika je výzvou k symbióze běžné a speciální edukace“ (Lechta, 2010 s. 29). Hájková a Strnadová (2013) vymezují inkluzi v kontextu vzdělávání jako „zahrnutí do celku“ třídy či školy.

V legislativě je inkluzivní vzdělávání ukotveno ve školském zákoně (zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání). V jeho novele č. 82/2015 Sb. se uvádí změny ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Již v §2, školského zákona, se můžeme dočíst o zásadách a obecných cílech vzdělávání jako např. zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce nebo uplatňování základních lidských práv a svobod. Zásadním pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je však §16, který upravuje podmínky vzdělávání těchto žáků poskytováním nezbytných podpůrných opatření.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění novely č. 270/2017 Sb., která nahradila vyhlášku č. 73/2005 Sb. pojednává např. o podpůrných opatřeních, náležitostech IVP a organizaci vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Poradenský systém pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho účel je legislativně ukotven ve vyhlášce č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Koncept inkluze je postaven na možnosti rovných příležitostí (equal education opportunities), který má za snahu vytvořit prostředí rovných podmínek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. K dodržování práv osob se zdravotním postižením v inkluzivním vzdělávání vybízí OSN v Úmluvě o ochraně práv zdravotně postižených osob (Convention on the Rights of Persons with Disabilities). Česká republika podepsala tuto Úmluvu v roce 2007 a v roce 2009 ji ratifikovala. Ve vzdělávání v naší republice musí být tedy zajištěno, „aby:

- a) *osoby se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny ze všeobecné vzdělávací soustavy, a aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání;*
- b) *osoby se zdravotním postižením měly na rovnoprávném základě s ostatními přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu vzdělávání a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí;*
- c) *jim byla poskytována přiměřená úprava podle individuálních potřeb;*
- d) *osobám se zdravotním postižením byla v rámci všeobecné vzdělávací soustavy poskytována nezbytná podpora umožňující jejich účinné vzdělávání;*
- e) *účinná opatření individualizované podpory byla realizována v prostředí, které v souladu s cílem plného začlenění maximalizuje vzdělávací pokroky a sociální rozvoj“ (Hájková & Strnadová, 2013, s. 252).*

Podstatou inkluze je tedy zapojení všech studentů do procesu vzdělávání. Ať už se jedná o zdravotní, sociální, kulturní či jiné znevýhodnění, žáci se vzdělávají společně a tato znevýhodnění a speciální vzdělávací potřeby jsou vyrovnány příslušnými opatřeními. Učitelé používají například diferencované výukové metody,

pomoc asistenta pedagoga, osobního asistenta, podle potřeb žáků mohou upravit a zredukovat učivo atd. Žáci s odlišným mateřským jazykem (OMJ) využívají vizuální podporu k postupnému osvojování českého jazyka na komunikační úrovni. (www.inkluzivniskola.cz).

Škola je zodpovědná za poskytování širokého a vyváženého učiva všem žákům bez rozdílu. Existují tři principy inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní školy by měly:

- podněcovat při výuce odpovídajícími úkoly a výzvami,
- odpovídat na odlišné vzdělávací potřeby všech svých žáků a studentů,
- překonávat potencionální bariéry při vzdělávání a hodnocení jednotlivců i skupin žáků (www.inkluzivniskola.cz).

Inkluzivní škola také nabízí kontakt s obcí, který je velmi důležitý zvláště, je-li obec zřizovatelem školy. Škola má bezbariérový přístup, podporuje spolupráci ve všech rovinách a nabízí stejné šance všem. Dále se snaží naplňovat speciální potřeby žáka, obstarává finanční zajištění a organizaci podpůrných opatření. Škola je pouze součástí rozsáhlejšího celku, který tvoří např. domov a komunita dítěte (Gajdoš, Baxová, Zima, 2012 In Bartoňová, 2013).

Konečným cílem inkluzivní edukace je podle Lechty (2010) sociální adaptace člověka s postižením. Avšak tento cíl mají ve snaze naplnit i segregované/selektivní a integrativní přístupy, o kterých budeme hovořit později. Rozdíl je však v tom, jakým způsobem tohoto cíle chceme dosáhnout. Lechta dále uvádí, že podle Farrella a Ainscowa (2002) máme integraci, která se dělí na tři stupně. Prvním stupněm je **lokalizovaná integrace**, kde děti s postižením nemají možnost kontaktu s dětmi intaktními. **Sociální integrace** nám už tuto skutečnost umožňuje, avšak pouze při některých sociálních aktivitách, jako jsou např. stravování ve školní jídelně. Kdežto **funkční integrace** umisťuje děti s postižením do běžných tříd (Lechta, 2010).

Rozlišování stupňů, jako je tomu u integrace, v inkluzi nenajdeme. Tento typ edukace už jako takový přijímá minority žáků s postižením. Lindmeier (2008) vychází z *Průvodce o inkluzi*, který vydalo UNESCO v roce 2005. Popisuje změnu cíle, kdy se od „integrace pro postižené“ dostáváme ke „škole pro všechny děti“.

Změna tohoto cíle vychází ze změny paradigmatu. Integrace se vztahuje k „pedagogice speciálních potřeb“, kdežto inkluze se váže na „školu pro všechny děti“. Koncept inkluze, jak připomíná Požár (2006), připravuje nejen děti s postižením na život v intaktní společnosti, ale také intaktní děti na společnost, ve které žijí lidé s rozlišnými druhy postižení (Lechta, 2010).

Inkluzivní vzdělávání samozřejmě nemůže fungovat pouze jako teorie bez žádného přičinění a funguje za určitých podmínek. Bartoňová (2013) zmiňuje, že dle národního výzkumu Lipsky a Gardner (1996) uvádí sedm faktorů inkluzivní školy. Mezi tyto faktory se řadí:

- silné, příznačné vedení,
- spolupráce,
- způsob hodnocení,
- podpora personálu, žáků a studentů,
- financování,
- efektivní spolupráce s rodiči,
- efektivní vyučovací proces.

2.1 Přístupy v edukaci k žákům s postižením

V této práci se zaměřujeme především na inkluzivní vzdělávání, ale jak je již výše zmíněno, existují i další přístupy v edukaci k žákům s postižením. Lechta (2010) uvádí dle Scholze (2007) pět různých edukačních přístupů k žákům s postižením:

Integrace: Pojem „integrace“ znamená v latině „znovuvytvoření celku“ (Bartoňová, 2013). Tento pojem se často zaměňuje s pojmem „inkluze“. Integrovaní žáci navštěvují běžné základní školy jako při inkluzi, avšak jde zde o duální systém, ve kterém existují dvě odlišné skupiny paralelně vedle sebe. Čili dvě různé třídy fungují ve smyslu dvou partnerských tříd, které navzájem kooperují (Lechta, 2010).

Inkluze: Dle Lechty (2010) je inkluze vyšší formou integrace akceptující heterogenitu, tudíž segregace zde zaniká. Inkluze se zřiká tzv. „labelingu“ žáků a přijetím této filozofie se mohou žáci vzdělávat stejně kvalitně (Jülich, 1996 In Bartoňová 2013). Inkluzivní vzdělávání rozumí rozdílům a právu každého dítěte na

vzdělávání v sociálním kontextu, umožňuje přístup ke kurikulu a vede pomocí učebních aktivit k posílení samostatnosti dítěte (Bartoňová, 2013).

Segregace: Segregace neboli separace rozčleňuje žáky do podskupin, které jsou předem vymezené. Edukace tak probíhá v co nejhomogennějších skupinách žáků. Systém edukace se zde dělí na dva základní subsystemy: běžné školy a školy speciální (Lechta, 2010).

Exkluze: Exkluze se liší od všech předchozích přístupů úplným vyloučením žáků s postižením z procesu vzdělávání (Lechta, 2010).

3 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

Tato kapitola se zabývá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Nejprve je tato problematika opřena o definici a následována vysvětlením chybného užívání pojmu „normalita“ jako protikladu pojmu „postižení“. Protože se tato práce věnuje také speciálněpedagogickému centru (SPC), jsou v této kapitole také vyjmenována zdravotní postižení, jakožto cílová skupina SPC.

Tuto kapitolu vymezuje školský zákon. Jedná se o zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Podle § 16 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“.

Pro začátek je třeba se pozastavit nad tím, proč termín „normální“ a „normalita“ nejsou v kontrastu s termínem „postižení“ v pořádku. V historii mělo lidstvo s tímto pojmenováním špatnou zkušenost a podle Eberweina (2008) je toto označení považováno za nehumánní. Všechny děti jsou rozdílné, a proto lze pojem „norma“ pokládat za fikci. Taktéž termín „zdravý“ a „nepostižený“ může být z věcného a logického hlediska nevyhovující. Pojem „intaktní“ se prosazuje nejvíce. Ačkoliv toto označení také není ideální, má nejméně nedostatků a hojně se využívá (Lechta, 2010).

Co se týče výuky Anglického jazyka pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, cílem je, aby žáci byli schopni komunikovat na základní úrovni především v reálných každodenních situacích. Ve výuce se postupuje dle individuálních možností konkrétních žáků a také dle RVP a minimálních doporučených úrovní očekávaných výstupů (Lexová, Tůmová, 2017).

3.1 Klasifikace zdravotního postižení

Zdravotní postižení se dle Michalíka a kol. (2011) nejčastěji klasifikuje podle převládajícího druhu zdravotního postižení. Řadíme k nim postižení:

- tělesné,
- mentální (také duševní a poruchy autistického spektra),
- zrakové,
- sluchové,
- řečové,
- kombinované,
- nemocní civilizačními chorobami.

Zdravotní postižení je možné klasifikovat dle dalších kritérií. Jedno z nejčastějších kritérií je dělení podle hloubky zdravotního postižení na:

- mírné,
- středně těžké,
- těžké postižení.

Jedná se zde však o velmi obecné členění. Tyto kategorie zdravotního postižení zahrnují rozmanité skupiny osob se zdravotním postižením. Vždy se snažíme uvádět vlastní pojmenování zdravotního postižení jako druhořadé za osobou, člověkem či občanem (Michalík a kol. 2011). Čili nejprve zmiňujeme jedince a až poté uvedeme jeho zdravotní postižení, ne naopak.

TĚLESNÉ POSTIŽENÍ

Příčin tělesného postižení je pestrá škála, avšak všechna sdílí omezení hybnosti či omezení pohybu. Zdrojem tohoto postižení může být funkční porucha pohybového aparátu, amputace nebo deformace části pohybového systému, nebo porucha centrální či periferní nervové soustavy. Vady a dysfunkce pohybového aparátu jsou zjevné na první pohled a zapříčiňují částečnou až úplnou imobilitu (Čadová, 2015).

Podle Novosada je zdravotní postižení pokládáno za dlouhodobý či trvalý stav charakteristický orgánovou nebo funkční poruchou, přičemž není možné léčebnými postupy poruchu odstranit nebo výrazně zmírnit (Michalík a kol. 2011).

Tělesná postižení můžeme dělit na vrozená a získaná. **Vrozená tělesná postižení** mohou být: poruchy tvaru a velikosti lebky (např. hydrocefalus, mikrocefalus, apod.), vrozené vady horních a dolních končetin (např. polydaktilie, amélie, apod.), vrozené vady dolních končetin (např. pes planovagus, pes equinovarus, apod.), poruchy růstu (např. gigantismus, nanismus, apod.), rozštěpové vady (např. patra, páteře, apod.) a centrální a periferní obrny (různé podoby DMO). Mezi **získaná tělesná postižení** patří: pórůrazové stavy mozku a míchy, pórůrazové poškozování periferních nervů, amputace a tělesné deformity (např. skolióza, plochá noha, apod.) (Čadová, 2015).

MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Definice mentálního postižení existuje hned několik. Jak jde čas, definice se mění, aktualizují, avšak nelze vybrat jednu jedinou správnou.

Podle Mezinárodní zdravotnické organizace WHO je mentální retardace: „Stav zastaveného nebo neúplného duševního vývoje, který je charakterizován zvláště porušením dovedností, projevujícím se během vývojového období, postihujícím všechny složky inteligence, to je poznávací, řečové, motorické a sociální schopnosti. Postižení se může vyskytnout bez, nebo současně s jinými somatickými nebo duševními poruchami“ (MKN-10).

Mentální retardace (MR) je podle Valenty definována jako vývojová duševní porucha se sníženou inteligencí, která se demonstruje snížením kognitivních, řečových, pohybových a sociálních schopností (Michalík a kol. 2011).

Dle MKN-10 lze dělit MR na čtyři stupně hloubky mentálního postižení, přičemž jednotlivé stupně závisí na IQ jedince. Hraničním pásmem MR je 70 bodů IQ a pod touto úrovní se stupně MR dělí na:

- F70 Lehká MR (IQ 50-69)
- F71 Střední MR (IQ 35-49)
- F72 Těžká MR (IQ 20-34)

- F73 Hluboká MR (IQ pod 20)

ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ

Osoby se zrakovým postižením tvoří skupinu jedinců s různými druhy zrakových vad, které zkreslují vjemy a omezují či znemožňují zrakové vnímání (Janková, J., 2015). Krhutová charakterizuje zrakové postižení jako důsledek poškození zraku a funkce vidění, přičemž může jít o snížení či absenci vizuální schopnosti rozpoznávání tvarů, lokalizace objektů v prostoru, rozlišení figury a pozadí, selekce informací, vnímání pohybu, vzdálenosti, kontrastu, hloubky prostoru atp. (Michalík a kol. 2011).

Podle MKN-10 (H00-H59 Nemoci oka a očních andex) může být příčinou oslabení či ztráty zraku nemoc očního víčka, nemoc slzného ústrojí a očnice, onemocnění spojivky, nemoci skléry, rohovky, čočky, sítnice, glaukom, nemoci očního bulbu, poruchy očních svalů, nemoci zrakového nervu, poruchy binokulárního vidění, slepota atp.

Podle doporučení WHO (2003) a Mezinárodního shromáždění oftalmologů (2002) se podle určení zrakové ostrosti uvádí následující klasifikace zrakových vad:

- mírná nebo žádná zraková vada 0: zraková ostrost stejná nebo lepší než 6/18
- středně těžká zraková vada 1: zraková ostrost 6/16 – 6/60
- těžká zraková vada 2: zraková ostrost 6/60 – 3/60
- slepota 3: zraková ostrost 3/60 – 1/60
- slepota 4: zraková ostrost 1/60 – vnímání světla
- slepota 5: žádné vnímání světla (MKN-10).

SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ

Jedinec se sluchovým postižením patří do značně různorodé skupiny osob, jejichž postižení se dělí podle stupně sluchové ztráty. Primárně se osoby se sluchovým postižením dělí na: neslyšící, nedoslýchavé a ohluchlé (Horáková, 2012). Nicméně, specifické vlastnosti tohoto dělení závisí i na dalších faktorech jako je místo nebo doba vzniku sluchového postižení.

Míru ztráty sluchu uvádí Barvíková (2015) dle WHO, která tyto hodnoty udává v decibelech. Jedná se o:

- žádnou poruchu/vadu sluchu (0 – 25dB),
- lehkou poruchu/vadu sluchu (26 – 40 dB),
- střední poruchu/vadu sluchu (41 – 60 dB),
- těžkou poruchu/vadu sluchu (61 – 80 dB),
- velmi těžkou poruchu/vadu sluchu, která zahrnuje i hluchotu (81 a více dB).

Dle místa vzniku sluchového postižení může jít o vady periferní (převodní, percepční a smíšené vady sluchu), nebo vady centrální. Periferní vady poškozují zevní, střední a vnitřní ucho a vady centrální zasahují do podkorového a korového systému sluchových drah (Barvíková, 2015).

Dále můžeme sluchové vady rozlišovat na vrozené (před narozením jedince) a získané (při porodu a po porodu), přičemž získané vady sluchu můžeme dále rozdělit na prelingvální a postlingvální (Barvíková, 2015). Podle Potměšila se zde „odráží předpokládaná úroveň ovládnutí jazyka a míra komunikačních dovedností“. Čili prelingválně neslyšící přišli ke ztrátě sluchu před ukončením vývoje řeči a k postlingvální ztrátě sluchu tedy dochází až po ukončení tohoto vývoje (Michalík a kol, 2011, s. 366).

NARUŠENÍ KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI

Jedinec s narušenou komunikační schopností (NKS) může mít potíže od lehkých odchylek v artikulaci až po ztrátu komunikačních schopností. NKS může být jak projevem dominantním, tak symptomem jiného postižení. Jedná-li se o výrazně narušenou komunikační schopnost, můžeme mluvit o řečovém postižení (Vrbová, 2015).

Lechtova definice z roku 1990 vymezuje NKS takto: „Komunikační schopnost jedince je narušená tehdy, když některá rovina (nebo několik rovin) jeho jazykových projevů působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. Přitom může jít o foneticko-fonologickou, syntaktickou, morfologickou, lexikální, pragmatickou rovinu jazykových projevů, resp. může se jednat o verbální i neverbální, mluvenou i grafickou formu interindividuální komunikace, její expresivní i receptivní složku.“ (Mlčáková in Michalík, a kol. 2011, s. 415)

Mlčáková (Michalík kol., 2011) uvádí seřazení deseti okruhů NKS podle Lechty (1990), přičemž dílčí typy jsou rozlišeny podle nejtypičtějšího projevu pro konkrétní typ narušení. Tyto okruhy se člení na:

1. Vývojovou nemluvnost (vývojová dysfázie)
2. Získanou orgánovou nemluvnost (afázie)
3. Získanou psychogenní nemluvnost (např. mutismus)
4. Narušení zvuku řeči (např. palatolalie)
5. Narušení plynulosti řeči (např. kóktavost, breptavost)
6. Narušení článkování řeči (např. dyslalie)
7. Narušení grafické stránky řeči (např. dyslexie, dysgrafie)
8. Symptomatické poruchy řeči (doprovázející jiné postižení, narušení či onemocnění)
9. Poruchy hlasu (dysfonie)
10. Kombinované vady a poruchy řeči

4 Speciálněpedagogické centrum

Tato kapitola se věnuje speciálněpedagogickým centrům, historii vzniku SPC, činnost SPC, jeho typy a legislativní ukotvení.

SPC je školské poradenské zařízení, poskytující bezplatné poradenské služby dětem, žákům, studentům se zdravotním postižením, jejich zákonným zástupcům, školám a dalším školským poradenským zařízením. Služby jsou poskytovány na základě žádosti zletilých žáků, zákonných zástupců nezletilých žáků, škol a školských poradenských zařízení a to bez zbytečného odkladu. Další podmínkou je písemný souhlas žáka nebo zákonného zástupce s poskytováním služby, kteří jsou však předem informováni o všech náležitostech smlouvy (povaha smlouvy, rozsah, doba trvání, cíle, postupy, rizika, dopady, atd.), a také o svých právech a povinnostech souvisejících s poskytováním těchto služeb. Veškeré informace musí být sděleny srozumitelně pro všechny s ohledem na věk nezletilých žáků a jejich rozumovou vyspělost (Michalík, J. a kol. 2013).

Speciálněpedagogická centra připravují podklady pro zařazení dítěte či žáka do edukačního procesu, které slouží pro orgány státní správy ve školství. SPC pomáhají dětem se specifickými vzdělávacími potřebami, metodicky vedou nejenom jejich rodiče a zákonné zástupce, ale také podporují pedagogické pracovníky. Úkolem SPC je také průběžně sledovat a vyhodnocovat, zda jsou pozorované děti vhodně zařazeny do vzdělávacího a jaká je jejich školní úspěšnost. (www.nuv.cz).

Tým SPC představuje speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník, kteří jsou doplňováni o další odborníky podle potřeb klientů speciálněpedagogického centra. Je důležité, aby tito pracovníci měli požadované vysokoškolské vzdělání v oboru a osobní zkušenost při praxi. Dále musí sledovat aktuality z praxe a dále se průběžně vzdělávat. Podstatná je i týmová spolupráce s ostatními pracovníky SPC, rodiči, pedagogy a dalšími odborníky z lékařských a sociálních oblastí. Jen díky týmové spolupráci může být péče o klienta komplexní (Michalík, J. a kol. 2013).

Na rozdíl od pedagogicko-psychologických poraden (PPP), které sídlí v každém okresním městě, speciálněpedagogická centra nejsou k dispozici v každém okrese ani kraji (s výjimkou SPC pro mentálně postižené). SPC tak bývají pro klienty

méně dostupná (Voženílek, Michalík, 2013 In Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol., 2015).

4.1 SPC v historickém kontextu

V České Republice sahají počátky poradenství ve školství do 60. let 20. století, kdy bylo poradenství zaměřeno spíše pedagogicko-psychologickým směrem. Ve školském zákoně bylo pedagogicko-psychologické poradenství poprvé uvedeno v roce 1978, kdy bylo prioritní tzv. výchovné poradenství. Speciálněpedagogická centra vznikala současně se Středisky výchovné péče (SVP) po roce 1989. SPC se věnovalo klientům se zdravotním postižením a SVP se zaměřovalo na klienty s poruchami chování (Hanák, 2008 In Michalík, J. a kol. 2013).

Již od počátku byla speciálněpedagogická centra charakteristická pro pomoc klientům s výběrem škol a integrací do kolektivu. Speciálněpedagogická centra vznikala při speciálních školách, kdy typ SPC korespondoval s typem školy. Jen ojediněle vznikala tato poradenská centra samostatně (Michalík, J. a kol. 2013).

4.2 Činnost a typy SPC

Michalík, J. a kol. (2013) uvádí, že mezi standardní činnosti SPC patří soubor legislativních ustanovení, která jsou společná pro všechny typy speciálněpedagogických center. Dále existují specifické činnosti center zaměřených na určitý druh zdravotního postižení. V této podkapitole jsou uvedeny nejčastější společné činnosti, mezi které patří:

- 1) vyhledávání žáků se zdravotním postižením (ve spolupráci s lékaři, orgány sociálně právní ochrany dětí a pedagogy),
- 2) komplexní speciálněpedagogická a psychologická diagnostika žáka,
- 3) tvorba plánu péče o žáka (zahrnuje např. strategii komplexní podpory žáka),
- 4) přímá individuální a skupinová práce se žákem,
- 5) včasná intervence (podpora klienta od doby zjištění speciálních vzdělávacích potřeb),
- 6) konzultace pro zákonné zástupce, školská zařízení, školy a jejich pedagogické pracovníky,
- 7) sociálně právní poradenství (např. ohledně sociálních dávek a příspěvků),
- 8) krizová intervence,

- 9) metodická činnost (podpora pro zákonné zástupce a pedagogy např. při tvorbě IVP),
- 10) kariérové poradenství (pro klienty SPC),
- 11) zapůjčování odborné literatury,
- 12) zapůjčování rehabilitačních a kompenzačních pomůcek (vozíky, čtecí lupy apod.),
- 13) ucelená rehabilitace (pedagogicko-psychologickými prostředky jako jsou např. canisterapie, muzikoterapie atd.),
- 14) pomoc při integraci žáku se zdravotním postižením (do MŠ, ZŠ a SŠ),
- 15) administrativní činnost (vedení dokumentace SPC a příprava dokumentů pro správní řízení)
- 16) spolupráce s ostatními ŠPZ a poradenskými pracovníky škol
- 17) vypracování návrhů k zařazení do režimu edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami,
- 18) vypracování návrhů IVP,
- 19) tvorba, návrhy a nabídky speciálních pomůcek.

Dle Michalíka J. a kol. (2013) jsou různé typy speciálněpedagogických center. Rozlišují se podle zaměření na klientelu s rozlišnými druhy zdravotního postižení. Mohou zastřešovat jak poradenské služby výlučně pro klienty s jedním zdravotním postižením, tak pro klienty s více druhy postižení. SPC podle typu se dělí na speciálněpedagogické centrum pro žáky s:

- mentálním postižením,
- PAS (poruchami autistického spektra),
- tělesným postižením,
- sluchovým postižením,
- vícečetným postižením,
- zrakovým postižením,
- vadami řeči.

4.3 Legislativní ukotvení SPC

Obecně speciálněpedagogické poradenství poskytované školskými poradenskými zařízeními, je legislativně ukotveno ve školském zákoně 561/2004 Sb.

a ve vyhlášce č. 72/2005 Sb. (a její novele č. 116/2011Sb.) a ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. (a její novele č. 147/2011 Sb.). Dále pak i specificky ve vyhlášce č. 458/2005 Sb.

Podle § 7 odst. 5 školského zákona jsou školská poradenská zařízení druhem školských zařízení stejně jako zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská zařízení pro zájmové vzdělávání, školská účelová zařízení, školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy a také školská zařízení pro preventivně výchovnou péči (zákon č. 561/2004 Sb.).

Školským poradenským zařízením se věnuje § 116 školského zákona. Podle tohoto paragrafu zajišťují ŠPZ pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce informační činnost, diagnostiku, poradenství a metodické vedení, které platí také pro školy a školská zařízení. Dále také poskytují odborné speciálněpedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a zajišťují pomoc při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků a studentů a také se věnují přípravě na budoucí povolání. ŠPZ kooperují s orgány sociálně-právní ochrany dětí a orgány péče o mládež a rodinu, v neposlední řadě s poskytovateli zdravotních služeb a popřípadě s dalšími orgány či institucemi (zákon č. 561/2004 Sb.).

V § 121 odst. školského zákona prováděcím právním předpisem stanoví Ministerstvo typy školských zařízení. Dále se zaměřuje na obsah a rozsah činnosti ŠPZ, organizaci, provoz a kritéria pro zařazování nebo umístování dětí, žáků a studentů. Také se zabývá podmínkami poskytování vzdělávání a školských služeb veřejnosti, a podmínkami úhrady a poskytování služeb ŠPZ (zákon č. 561/2004 Sb.).

Funkce kraje je ve školském zákoně popsána v § 181. V prvním odstavci se dočteme, že je kraj povinen zajistit podmínky pro uskutečnění středního a vyššího odborného vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále také realizuje jazykové, základní umělecké a zájmové vzdělávání a podmínky pro výkon ústavní výchovy. Kraj za tímto účelem mj. zřizuje a zrušuje i: mateřské, základní, střední školy a školská zařízení pro děti a žáky uvedené v § 16 odst. 9, základní školy speciální atd. Podle odst. 2 kraj dále zřizuje a zrušuje mj. školská zařízení podle § 115 až 120 a školy a školská zařízení, které jinak zřizuje obec nebo

ministerstvo, pokud kraj prokáže potřebné finanční, materiální a personální zabezpečení této školy nebo školského zařízení (zákon č. 561/2004 Sb.).

5 Výuka anglického jazyka ve škole

Tato kapitola je věnována výuce anglického jazyka na školách v České republice. Nejdříve je v kapitole zmíněno, jak je to s cizími jazyky v rámci rámcového vzdělávacího programu (RVP). V podkapitolách se čtenář dozví něco o učebních osnovách a didaktice anglického jazyka (AJ), metodách výuky a jak funguje výuka zaměřená na žáka.

V dnešním světě se člověk bez cizích jazyků takřka neobejde, a proto jsou nedílnou součástí vyučování v českých školách. Školy mají z těchto důvodů povinnost nabízet žákům anglický jazyk přednostně. V RVP pro základní vzdělávání v oblasti Jazyk a jazyková komunikace jsou stanoveny požadavky na vzdělávání, které se týkají různých úrovní znalosti cizího jazyka. Tyto úrovně jsou definovány podle Společného evropského referenčního rámce a jedná se o úrovně A1 – C2, přičemž pro základní vzdělávání je požadována úroveň A2 v Cizím jazyce a A1 v Další cizím jazyce. Další cizí jazyk je na základních školách dle RVP zařazen do výuky nejpozději v 8. Ročníku (Metodický portál RVP). Tato skutečnost zajišťuje pro žáky možnost vícejazyčnosti a také je výhodná pro školu z hlediska poptávky po výuce jazyků.

Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dostupný na webu MŠMT) definuje první dvě úrovně následovně:

- Úroveň cizího jazyka A1 – „Žák rozumí známým každodenním výrazům a zcela základním frázím, jejichž cílem je vyhovět konkrétním potřebám, a tyto výrazy a fráze používá. Představí sebe a ostatní a klade jednoduché otázky týkající se informací osobního rázu, např. o místě, kde žije, o lidech, které zná, a věcech, které vlastní, a na podobné otázky odpovídá. Jednoduchým způsobem se domluví, mluví-li partner pomalu a jasně a je ochoten mu pomoci.“
- Úroveň cizího jazyka A2 – „Žák rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Komunikuje prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných

skutečnostech. Popíše jednoduchým způsobem svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho nejnaléhavějších potřeb.“

5.1 Učební osnovy AJ

Učební plán každé školy se řídí učebními osnovami. Ministerstvo vydalo ve spolupráci s Výzkumným ústavem pedagogickým v Praze ukázkové učební osnovy, které mají podpořit školy po metodické stránce při tvorbě učebního plánu. V těchto osnovách nalezneme návrh učebního plánu pro 1. i 2. stupeň základní školy a příkladné zpracování osnov pro Český i Anglický jazyk a Matematiku.

Anglický jazyk podle RVP spadá do vzdělávací oblasti „jazyk a jazyková komunikace“ s týdenní časovou dotací 3 vyučovací hodiny jako povinný cizí jazyk pro 3. – 9. ročník ZŠ. Cílem výuky je rozvíjet komunikační kompetence žáka v reálných situacích v zahraničí. Mimo jiné jsou žáci podněcováni k samostatnosti, která je pro vyhledávání informací a komunikaci v budoucím životě podstatná (Doporučené učební osnovy předmětů Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a Matematika pro základní školu, 2011).

Na prvním stupni základní školy se žáci seznamují s cizím jazykem na úrovni A1. Nejprve se učí porozumět jazyku a poté reagovat na dané otázky, proto se výuka zprvu zaměřuje spíše na audioorální a aktivizující metody. Žák by se měl umět zapojit do jednoduchého rozhovoru, odpovídat na jednoduché otázky, reagovat na pokyny učitele a pokyny v učebnici, napsat jednoduchý vzkaz a správně vyslovovat hlásky (Doporučené učební osnovy předmětů Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a Matematika pro základní školu, 2011).

Pro náplň učiva prvního stupně ZŠ jsou charakteristické např. pozdravy, abeceda, číslovky do 100, barvy, jednoduché dialogy, říkanky, rozkazovací způsob, členy, kladné/záporné odpovědi, slovní zásoba týkající se žáka a jeho blízkého okolí, jednoduché pokyny, žádosti a dopisy/e-maily, komiksy, čas, záliby, jednoduché pokyny, názvy povolání, lidské tělo, počasí, svátky, přítomný čas prostý/průběhový, množná čísla podstatných jmen atp. (Doporučené učební osnovy předmětů Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a Matematika pro základní školu, 2011).

Obsahem vyučování AJ na druhém stupni je rozvoj všech řečových dovedností na úrovni A2. Pozornost se zde věnuje zejména produktivním

a interaktivním dovednostem. Žáci se učí o sociokulturním prostředí jazykové oblasti a jsou vedeni k samostatnosti při vyhledávání informací a rozvoji lingvistických kompetencí. Žák druhého stupně by měl znát důležité aspekty kultury anglicky mluvících zemí, rozumět jednoduché konverzaci, reagovat na jednoduché otázky, rozumět jednoduchým textům, umět vyhledávat informace v textu a vytvořit jednoduchá písemná sdělení (Doporučené učební osnovy předmětů Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a Matematika pro základní školu, 2011).

Náplň učiva druhého stupně ZŠ je charakteristická slovní zásobou týkající se denního režimu, volného času, rodiny, moderní technologie, nakupování, domácích prací, prázdnin, zaměstnání, cestování, školy atp. Učivo se zabývá také např. rozlišováním minulosti/přítomnosti/budoucnosti, nepravidelnými slovesy, stupňováním příslovcí, základy fonetické transkripce, druhy vět podle postojů řečníka, pravopisem, plynulostí projevu, přízvukem atd. (Doporučené učební osnovy předmětů Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a Matematika pro základní školu, 2011).

5.2 Didaktika AJ

Podle pedagogického slovníku je didaktika „Pedagogická disciplína, teorie vyučování“, pocházející z řeckého slova „didaskein“, které znamená učit se, vyučovat. Prvním autorem systematické didaktiky by Jan Amos Komenský (1592-1670), který zde zahrnul jak vyučování dle věku žáka, obsahu vzdělávání nebo metody vyučování, tak i výchovné problémy. Předmětem dnešní didaktiky jsou cíle, obsah, metody a organizační formy výuky (Průcha, 2003, s 44).

Didaktika cizích jazyků obecně se soustředí na ovlivňování v souvislosti s řízením učení. V podstatě jde o pedagogickou disciplínu, která hledá vhodné volby prostředků k užití ve vyučování, zkrátka tedy jak nejefektivněji cizí jazyk učit (Choděra, 2013).

Ze systematického hlediska didaktiky uvádí Choděra (2013) sedm faktorů, které charakterizují speciální didaktiky cizích jazyků:

1. studovaný jazyk,
2. mateřský jazyk,
3. vyučovací jazyk,

4. přirozené jazykové prostředí,
5. charakteristika kurzu (dlouhodobý, školní, atp.),
6. charakteristika účastníků kurzu (děti, začátečníci atp.),
7. okolí kurzu (souběžná/předchozí/následovná výuka).

Mezi principy didaktiky se řadí např. **zaměření na žáka**, kdy se učitel soustředí na zájmy žáka a jeho individualitu. Dále zde patří **kooperace**, která si nárokuje zodpovědnost jednotlivce i skupiny ve vzájemné pomoci. S kooperací souvisí **autonomie**, která nepodporuje pouze samostatné učení se jazykům, ale také spolupráci spolužáků v rámci učebních strategií a sebehodnocení. Společný evropský rámec požaduje **mnohojazyčnost**, při které se využívají shodné a rozdílné jevy mezi vyučovanými jazyky. Neméně důležitá je **autenticita**, která klade důraz na využití jazyka v přirozeném prostředí (Janíková, Hanušová, Grenarová, Kyloušková, 2013).

V porovnání s didaktikami jiných oborů se didaktika cizích jazyků speciálně zaobírá teorií osvojování cizího jazyka, která se soustředí na procesy tohoto osvojování. Dále se zabývá lingvistikou, především aplikovanou lingvistikou, ale také celou řadou jejích podsystémů. Dle Malíře (1971) je podstatné vymezit obsah a cíle výuky cizího jazyka dle užití v reálném životě (Stuchlíková, Janík, 2015).

5.2.1 Metody výuky AJ

Metody výuky cizích jazyků jsou různé. Klíčové je tyto metody kombinovat a využívat dle individuality žáků. V zásadě je metodologie cizích jazyků postavená na principech opakování v cyklech, vyvážení rozvoje řečových dovedností, pestré škále postupů a různorodost výukových textů. Velmi důležitá je také jasnost a pochopitelnost látky, pružná organizace výuky nebo přihlídnutí k individualitě žáka. Významný je kvalitní jazykový „input“, který obsahuje jak texty v cizím jazyce, tak projev učitele. Stejně tak je důležitý jazykový „output“, tedy dostatečná šance k produkci jazyka především ve vzájemné interakci. Pro anglický jazyk je zásadní také vybalancované zařazení „ustálených slovní spojení“, která jsou pro tento jazyk typická (Janíková, Hanušová, Grenarová, Kyloušková, 2013).

V metodologii cizích jazyků jsou upřednostňovány aktivizující výukové metody, kdy je i pod dohledem učitele podporována samostatná práce žáka a angažovanou účast ve vyučování. U nás se nejvíce užívají diskusní a heuristické

metody (situační, inscenační), didaktické hry a CLIL (Content and Language Integrated Learning) metoda obsahově a jazykově integrovaného učení (P-KAP).

DISKUSNÍ METODA se zaměřuje na komunikaci ve formě vzájemné rozpravy mezi žáky a učitelem. Kladením otázek a diskutováním nad odpověďmi dochází k výměně názorů, argumentů a zkušeností. Do diskuse se zapojují všichni účastníci ať už aktivně napřímo nebo pozorným posloucháním. Podmínkou efektivní diskuse je příhodné a zajímavé téma. Diskuse předem připraveného tématu by měla probíhat v pevně řízených fázích a měla by poskytovat dostatek příležitostí vyjádření názorů. Právě proto je nezbytné umožnit tolerantní a povzbudivé klima v diskusním prostředí (Maňák, Švec, 2003). Často bývá diskuse spojena s přednáškou ať už motivačně před samotnou přednáškou, během přednášky pro udržení pozornosti žáků nebo jako feedback pro vyučujícího po skončení výkladu. Někdy je třeba před diskusí nastudovat látku, kdy se v rámci diskutování uplatňuje učivo. Ve školách se také užívá dělení žáků do skupin, kdy ve skupině debatují na určité téma, a po skončení diskuse mluvčí dané skupiny seznámí ostatní s názory skupiny a dále diskutuje s ostatními mluvčími a učitelem (Kotrba, Lacina, 2007).

HERUISTICKÁ METODA podporuje aktivitu a tvořivost žáků při hledání východisek a řešení problémů. Heuristika totiž pochází z řeckého slova „heuréka“ neboli „našel jsem“, „objevil jsem“. Učitel tedy nepředává žákům vědomosti a poznatky přímo, ale pod jeho vedením si žáci sami znalosti osvojují tzv. „metodou řízeného objevování“. Žák se touto metodou učí také pokusem a omylem, takže učením z vlastních chyb při řešení problémů (Maňák, Švec, 2003).

SITUAČNÍ METODA učí žáky přemýšlet nad reálnými situacemi ze života. Soustředí se na řešení konkrétních problémů a okolností podle probírané látky. Žáci musí danou situaci analyzovat problém a při hledání řešení rozhodovat o postupu. Mezi možnosti situační metody patří např. rozbor situace, kdy žáci předem nastudují materiál a pod vedením učitele nad ním diskutují a hledají řešení. Další variantou může být řešení konfliktní situace, přičemž učitel žákům zadá protichůdné případy a žáci se rozhodují a navrhují různá řešení problému. Situační metody zkrátka rozvíjí aktivitu a komunikaci aplikovanou na praktických situacích (Maňák, Švec, 2003).

INSCENAČNÍ METODA staví žáky do rolí aktérů v modelových situacích. Jádrem této metody je sociální učení. Tato metoda žákům umožňuje nacvičit si

jednání v konkrétní situaci dle probíraného učiva (např. nakupování, objednávání jídla v restauraci, apod.). Každá taková inscenace vyžaduje přípravu (rozdělení rolí, časový plán, atp.), vlastní realizaci a hodnocení inscenace. Inscenace může mít daný děj a scénář nebo může být pouze improvizovaným projevem na dané téma na základě zkušeností (např. na základě probírané slovní zásoby). Tak či tak si žáci zafixují učivo a naučí se vcítit do role někoho jiného (Maňák, Švec, 2003).

DIDAKTICKÁ HRA má své pozitivum v tzv. spojení příjemného s užitečným, avšak musí být opodstatněna určitým cílem ve výuce. Učitel musí mít na paměti, že podstatou didaktické hry je spojení hry a učení, nikoliv spontánní nevázaná zábava, jako je tomu u podstaty hry samotné. Je to tedy velmi zodpovědný úkol, který však při efektivním využívání obohacuje výuku. Proto je důležité hru velmi dobře promyslet. Základem je vymezení cílů hry na základě vědomostí žáků, objasnění pravidel, stanovení způsobů hodnocení, opatření příhodného prostoru pro hru, přichystání materiálu a pomůcek a určení časového rozmezí. Důležité je také přemýšlet nad případnými variantami dle situace ve třídě, kdyby přichystaný program z různých důvodů nešel přesně podle plánu (Maňák, Švec, 2003).

CLIL neboli integrovaná výuka předmětu a cizího jazyka patří k trendům v evropském školství. K této metodě se přiklání Evropská unie v rámci Akčního plánu (2004-2006) „Podpora jazykového vzdělávání a lingvistické rozmanitosti“. Jde o propojení cizího jazyka a výuky jakéhokoliv předmětu. V praxi to znamená, že je daný předmět vyučován v cizím jazyce, v našem případě v angličtině (např. zeměpis vyučovaný v angličtině). Výhodné je užití jazyka v prostředí, které je žákům naprosto přirozené a nejedná se pouze o inscenaci (Bladová, Sladkovská, 2009). Vyučování v cizím jazyce může být jak zúženo pouze na udělování instrukcí v cizím jazyce, tak využíváno v plné kombinaci daného předmětu a cizího vyučovacího jazyka, avšak musí mít nějaký řád, aby neztrácel na efektivitě (Štefflová, 2010). V první řadě je nutné, aby žáci již samostatnou výuku cizího jazyka absolvovali. Pro začátek stačí pouze jedna hodina výuky týdně metodou CLIL. S postupujícími vědomostmi žáků lze tuto metodu integrovat do dalšího nejazykového předmětu (Bladová, Sladkovská, 2009).

5.3 Výuka AJ se zaměřením na žáka

Výuka cizího jazyka musí zohledňovat individualitu žáků. Každý žák má jiné předpoklady v učení se cizím jazykům a odlišnou motivaci. Pedagog zde pracuje s různými faktory, které vyučování jednotlivce ovlivňuje. Podle Riemerové (1997) jde vnitřní a vnější faktory ovlivňující individuální zvláštnosti žáka, přičemž se může jednat např. o věk, inteligenci, osobnost a jazykovou výbavu žáka nebo také původ, rodinné zázemí, vyučovací styl učitele atp. Rozlišovat individualitu žáků však neznamená škatulkovat žáky, nýbrž snažit se najít vhodné postupy pro efektivní výuku. (Janíková, Hanušová, Grenarová, Kylvoušková, 2013). Úcta k individualitě je oporou při rozvoji osobnosti každého žáka. Individuální přístup a respekt k rozdílnosti uvolňuje atmosféru ve třídě a žáci mají tendenci mít kladný přístup k předmětu. Pokud nejsou tyto zásady uznávány, můžou žáci z nedostatku pozornosti či podpory reagovat provokativně. Často se také stává, že si žáci ve školním prostředí, které je neakceptuje, později vybírají následné studium či povolání, které se neshoduje s jejich předpoklady (Smékal, 2006).

Mezi postupy, které respektují individualitu žáka, řadí Janíková celostní, činnostní a autonomní učení, učení se cizím jazykům za pomoci řešení úloh řečového typu, projektové vyučování a tvořivou dramaturgii (Janíková, Hanušová, Grenarová, Kylvoušková, 2013).

CELOSTNÍ UČENÍ se zabývá odlišným zpracováváním informací levé a pravé hemisféry mozku. Ve výuce jazyků to znamená např. propojení učení s emocí, spojení verbální a neverbální složky. Učení se slovíček či gramatiky cizího jazyka je možno propojit např. s obrazem, zvukem, hmatem, aktivitou či nějakým emočním zážitkem (Janíková, 2011).

ČINNOSTNÍ UČENÍ má svou podstatu v celostním učení ve spojení s tvůrčí aktivitou (Meyer, 1989 in Janíková, Hanušová, Grenarová, Kylvoušková, 2013). Jazyková činnost s určitým obsahem a cílem podporuje připravenost na komunikaci v reálném životě a tomuto jazykovému vývoji pomáhá také sloučení ústního a písemného projevu (Janíková, Hanušová, Grenarová, Kylvoušková, 2013).

AUTONOMNÍ UČENÍ podporuje samostatnost žáka, přičemž učitel funguje jako průvodce, který se snaží o postupnou nezávislost žáka (Janíková, Hanušová,

Grenarová, Kyloušková, 2013). Autonomní učení je založeno na svobodné vůli žáka, ale nejedná se o samostudium. Jde spíše o demokracii v učení, kdy učitel přímo i nepřímo působí na žáka, který dostává podněty k dalšímu sebe vzdělávání. Žák vybavený těmito informacemi ví, kde hledat další zdroje ke vzdělávání a jak si učení zorganizovat (Choděra, 2013)

ÚLOHY ŘEČOVÉHO TYPU rozvíjí komunikační schopnosti v běžném životě. Řešením úloh řečového typu si žáci propojují a upevňují různé složky jazyka a učí se je prakticky využít (Janíková, 2009). Willis (1996) uvádí, že běžně učitel vysvětlí látku, kterou si žáci procvičí a potom tyto znalosti využijí v praxi. Podle zásad učení se cizím jazykům pomocí úloh řečového typu se však postupuje z opačného konce. Žáci nejprve pracují na úkolu s pomocí slovníků a dalších pramenů, sami zjišťují, jaké informace potřebují a volí postupy řešení úlohy. Učitel musí dobře zvládat organizaci, sledovat práci žáků a být schopen odpovídat na dotazy. Po prezentaci práce žáků se učitel rozhoduje, co je třeba procvičit (Janíková, Hanušová, Grenarová, Kyloušková, 2013).

PROJEKTOVÁ VÝUKA je velmi zaměřená na individualitu žáka. Principy této metody úzce souvisí již s výše zmíněnými metodami. Žáci rozvíjí vedle komunikačních schopností také kreativitu, strategii učení nebo sociální dovednosti. Na této metodě se výrazně odráží individuální zájmy žáka (Janíková, 2011).

DRAMATIKA jako metoda ve výuce cizích jazyků podporuje komunikační kompetence žáka. Ať už se jedná slovní zásobu nebo výslovnost, žák si spojuje probíranou látku se zážitkem a emocí a lépe si ji upevní. Žáci si zde mohou vyzkoušet simulaci různých situací, přejímání rolí a připravit se tak na reálnou komunikaci mimo školní prostředí (Janíková, Hanušová, Grenarová, Kyloušková, 2013).

Individuálních osobností je však v každé třídě mnoho a vyučující by měl zvážit, jaké metody a přístupy zvolit, aby byla cesta k vědomostem co nejschůdnější a nejspravedlivější pro všechny. Na každého žáka platí něco jiného, proto by měl být učitel vybaven dávkou trpělivosti a reagovat na signály, kterými se žák vyjadřuje (Smékal, 2006). Ne vždy je to jednoduchý úkol, ale jak praví staročeské přísloví: „Žák není nádoba, která se má naplnit, ale pochodeň, která se má zapálit.“ Pokud se

tedy učiteli podaří motivovat své žáky a vytvořit příjemnou atmosféru, práce bude pro obě strany o něco snazší.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 Výzkumné šetření

Následující kapitola se věnuje výzkumnému šetření této práce. Cílem šetření bylo zjistit, jaký pohled mají pracovníci speciálněpedagogických center na uplatnění IVP ve vyučování AJ v praxi. Informace o zkušenostech pracovníků SPC s naplňováním IVP byly získány pomocí anonymního online dotazníku. Tyto informace mohou učitelům pomoci k nahlédnutí na problematiku z jiného úhlu pohledu. Otázky v dotazníku byly seřazeny do devíti segmentů v kombinaci uzavřených i otevřených otázek. Celkem odpovědělo 27 respondentů ze speciálněpedagogických center v České republice.

6.1 Výsledky výzkumného šetření

První otázka se týkala zájmu o spolupráci se speciálněpedagogickými centry. Tato otázka byla rozčleněna na čtyři podotázky, které měly za cíl zjistit, zda mají rodiče a učitelé zájem spolupracovat se SPC a konzultovat tvorbu a realizaci IVP. Na každou otázku respondent odpověděl jednou odpovědí, přičemž respondent vybíral ze škály odpovědí: ano, spíše ano, nevím, spíše ne, ne. Znění podotázek a odpovědi na ně byly následující:

1. Obrací se na Vás učitelé AJ s tím, že potřebují poradit?

- ano: 6 odpovědí (22,2 %)
- spíše ano: 3 odpovědi (11,1 %)
- nevím: 1 odpověď (3,7 %)
- spíše ne: 13 odpovědí (48,1 %)
- ne: 4 odpovědi (14,8 %)

2. Mají učitelé AJ zájem s Vámi konzultovat/spolupracovat?

- ano: 5 odpovědí (18,5 %)
- spíše ano: 11 odpovědí (40,7 %)

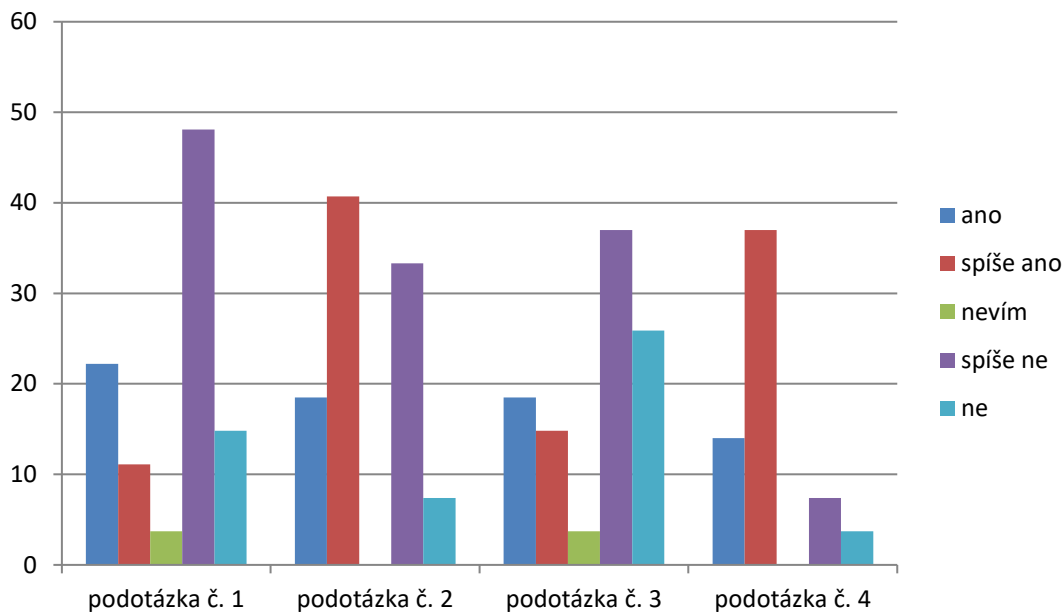
- nevím: 0 opovědí
- spíše ne: 9 odpovědí (33,3 %)
- ne: 2 odpovědi (7,4 %)

3. Konzultují s Vámi učitelé AJ tvorbu IVP?

- ano: 5 odpovědí (18,5 %)
- spíše ano: 4 odpovědi (14,8 %)
- nevím: 1 opověď (3,7 %)
- spíše ne: 10 odpovědí (37,0 %)
- ne: 7 odpovědi (25,9 %)

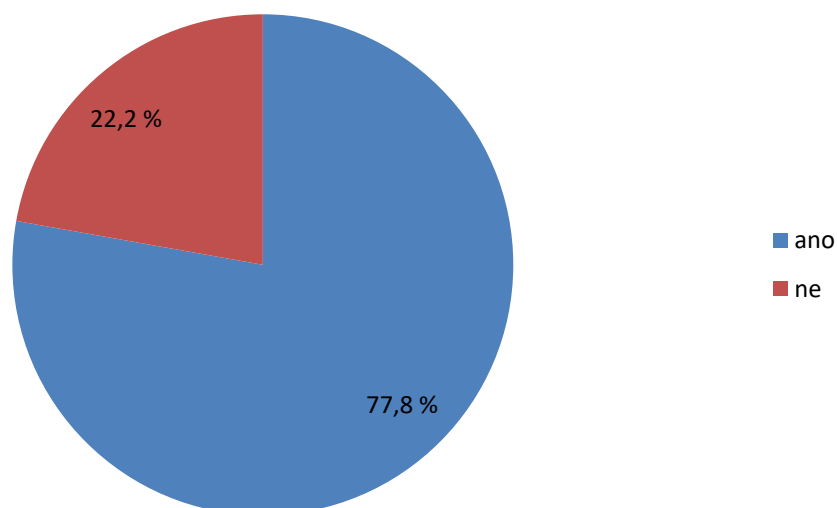
4. Mají rodiče žáků zájem s Vámi konzultovat/spolupracovat?

- ano: 14 odpovědí (51,9 %)
- spíše ano: 10 odpovědi (37,0 %)
- nevím: 0 opovědí
- spíše ne: 2 odpovědi (7,4 %)
- ne: 1 odpověď (3,7 %)



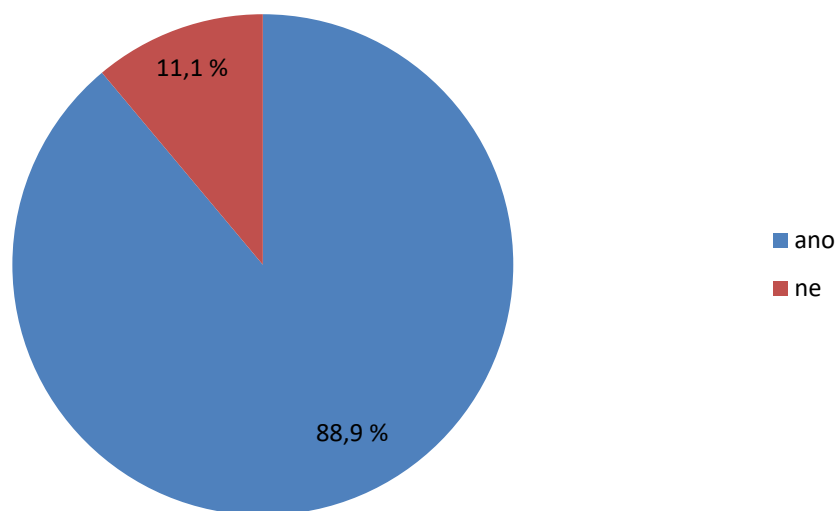
Graf 1: Zájem o spolupráci se speciálněpedagogickými centry

Druhá otázka měla zajistit, zda učitel může konzultovat se speciálněpedagogickým centrem bez vědomí rodičů či ředitele školy. Možnosti odpovědí byly pouze dvě – ano/ne. 21 respondentů odpovědělo „ano“, 6 respondentů odpovědělo „ne“. Většina respondentů (77,8 %) tedy odpověděla, že pedagog může konzultovat IVP bez vědomí rodičů nebo ředitele školy.



Graf 2: Konzultace učitele se SPC bez vědomí rodičů či ředitele školy

Následující otázka nabízela stejné možnosti odpovědí jako předchozí. Pracovníci SPC byli tázáni, zda se obrací na ředitele školy, pokud komunikace s pedagogy vážne. Bylo zjištěno, že většina respondentů (88,9 %) se v tomto případě na ředitele škol obrací. „Ano“ odpovědělo 24 respondentů, „ne“ odpověděli 3 respondenti.



Graf 3: Komunikace s řediteli školy

Čtvrtá otázka dotazníku pomocí stejné škály jako v první otázce zjišťovala, zda je komunikace mezi následujícími stranami na dobré úrovni:

1. rodič – SPC:

- ano: 15 odpovědí (55,6 %)
- spíše ano: 12 odpovědí (44,4 %)
- nevím: 0 odpovědí
- spíše ne: 0 odpovědí
- ne: 0 odpovědí

2. pedagog – SPC:

- ano: 9 odpovědí (33,3 %)

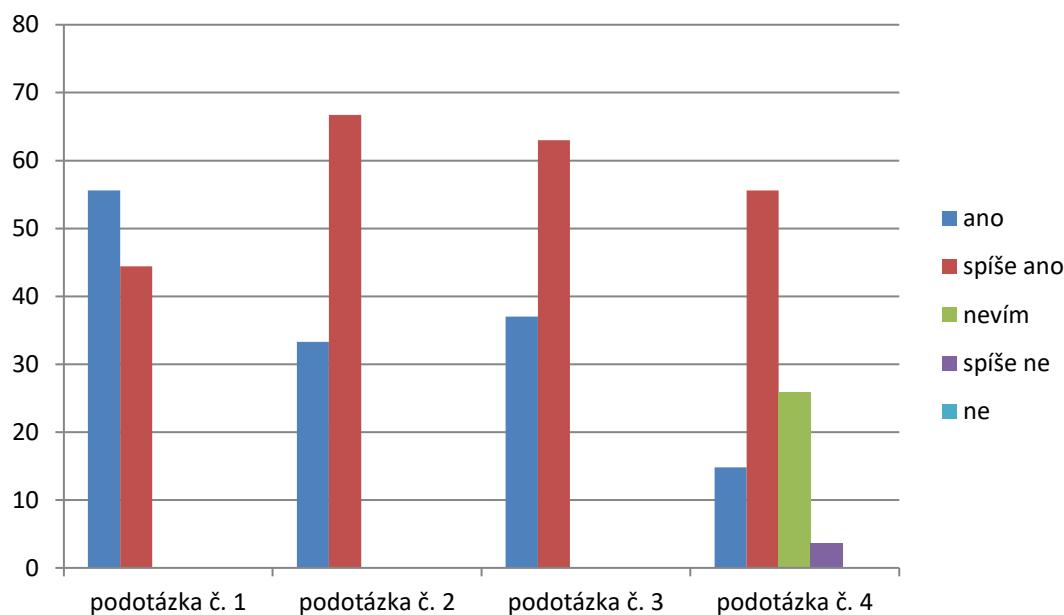
- spíše ano: 18 odpovědí (66,7 %)
- nevím: 0 odpovědí
- spíše ne: 0 odpovědí
- ne: 0 odpovědí

3. ředitel – SPC:

- ano: 10 odpovědí (37,0 %)
- spíše ano: 17 odpovědí (63,0 %)
- nevím: 0 odpovědí
- spíše ne: 0 odpovědí
- ne: 0 odpovědí

4. pedagog – rodič:

- ano: 4 odpovědi (14,8 %)
- spíše ano: 15 odpovědí (55,6 %)
- nevím: 7 odpovědí (25,9 %)
- spíše ne: 1 odpověď (3,7 %)
- ne: 0 odpovědí



Graf 4: Úroveň komunikace se SPC

Otázka č. 5 nabídla respondentům otevřenou odpověď. Bylo zde zjišťováno, jaká opatření jsou ve výuce AJ doporučována nejčastěji. Odpovědi respondentů byly následující:

„v písemném projevu tolerovat slova napsaná foneticky - preferovat ústní formu ověřování učiva“

„zaměřit se na mluvenou, nikoli psanou formu; podpořit výuku názorně“

„zkracování textů, písemných prací, lepší orientace na papíře (méně práce na papíře)“

„v oblasti poslechových činností (poslech s oporou o text, opakovaný poslech, poslech do sluchátek), tolerance fonetických zápisů, individuální výuka AJ (většinou ne celá dotace, ale např. 1v.h.), materiální vybavení (tablet, sluchátka, výukové programy - s výpůjčkou domů), u studentů středních škol organizační podmínky u maturit, poslechová část (u klientů se sluchovým postižením lze zcela vyjmout) apod.“

„elektronická verze učebnice a pracovního sešitu, elektronický slovník, audio slovník, tolerance fonetického přepisu u slovíček, gramatické přehledy“

„Nedostatečné sluchové zpracování mluvené řeči je nezbytné zohlednit u všech žáků se sluchovým postižením. V hodnocení žáka je nutné zohlednit klasifikaci z poslechových cvičení.“

„redukce rozsahu látky, zaměření se na zvukovou stránku jazyka a ne psanou“

„U žáků s narušenou komunikační schopností - se zaměřit na konverzační rovinu, nácvik slovíček, pomoc s výslovností, při poslechu mít tištěný text, když vážně tvorba věty tak předložit vzorovou větu. Zaměřit se na základy.“

„redukce množství učiva, respektování potíží s výslovností“

„Nejčastěji doporučujeme s ohledem na potřeby žáků se zrakovým postižením, aby učitelé upravovali pracovní sešity, které jsou zpravidla psány na křídovém lesknoucím se papíře, a na jednotlivých stranách se nachází obrovské množství zbytečných detailů. Tedy doporučujeme přepis jednotlivých cvičení s ponecháním pouze podstatných informací. Důležité je vždy poskytnout v těchto úkolech dostatek místa na vpisování odpovědí.“

„úpravy obsahu, výstupů“

„Jako SPC pro děti s MP toto v podstatě neřešíme...“

„názornost výuky, upřednostnit ústní projev před psaným“

„Nevím, toto specifické téma mne míjí, nejsem na něj odborníkem. Naše SPC vyšetřuje primárně žáky s mentálním postižením, kteří se vzdělávají většinou bez IVP podle ŠVP pro školy dle § 16 odst. 9. Pokud je žák s LMP na běžné ZŠ, většinou IVP má, ale konkrétní podobu tvoří škola dle svých zkušeností a možností.“

„tolerance fonetického zápisu“

„omezení objemu slovní zásoby, vyloučení poslechových cvičení u sluchově postižených žáků, možnost užívat individuální přehledy gramatiky po celou dobu výuky anglického jazyka, tolerance české výslovnosti“

„upřednostnit praktické použití jazyka, osvojování nových slov pomocí kartiček, nejlépe s obrázky a fonetickým přepisem“

„úprava textu (velikost písma, řádkování, Braillovo bodové písmo, vícesložkové karty) dle potřeb žáka; prodloužení času pro práci s ohledem na typ a stupeň zrakové vady, využití kompenzačních pomůcek“

„Individuální přístup“

„U žáků s mentálním postižením v prvním období - seznámení se zvukovou podobou jazyka - dále individuálně dle mentální úrovně žáka.“

„využití názorných pomůcek, zaměření se na praktické vyžití jazyka“

„neklasifikování poslechu, uzpůsobení podmínek ve třídě, zohlednění výslovnosti, psaná forma výuky“

„klást důraz na mluvenou formu, ne písemnou“

„úprava výstupů úprava metody (poslech, doplňování, konverzace, práce se slovní zásobou)“

„navýšení času k plnění úkolů“

Dvakrát se u této otázky objevila odpověď „nevím“.

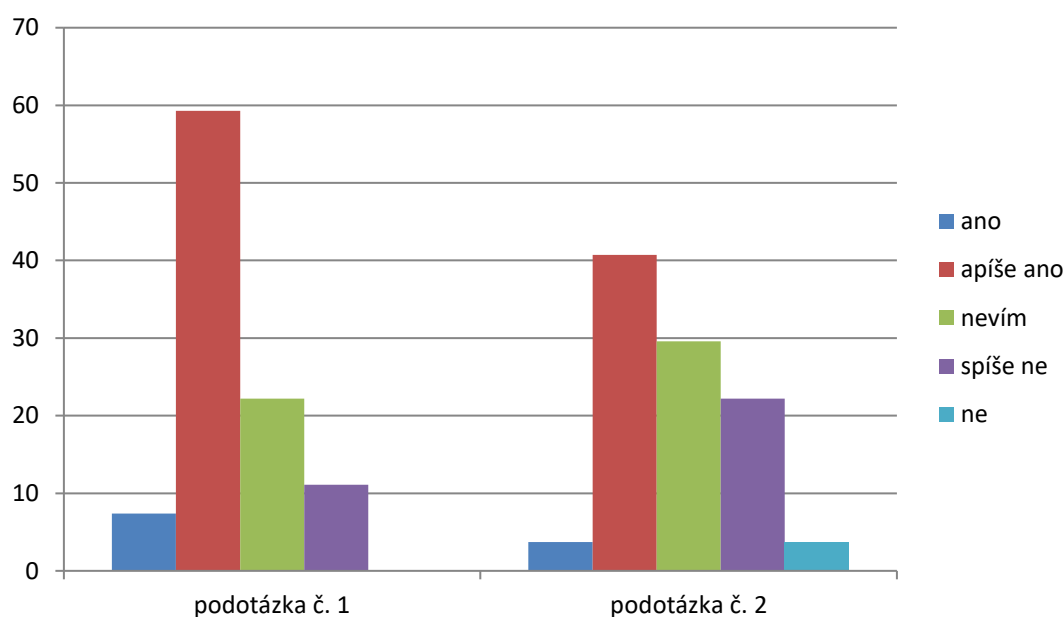
V šesté otázce bylo zjišťováno, zda učitelé AJ naplňují doporučení podle představ SPC a zda jsou učitelé ochotni měnit své přístupy. Tyto otázky byly opět hodnoceny škálou odpovědí: ano, spíše ano, nevím, spíše ne, ne. Hodnocení bylo následující:

1. Naplňují učitelé AJ doporučení podle Vašich představ?

- ano: 2 odpovědi (7,4 %)
- spíše ano: 16 odpovědí (59,3 %)
- nevím: 6 odpovědí (22,2 %)
- spíše ne: 3 odpovědi (11,1 %)
- ne: 0 odpovědi

2. Jsou učitelé AJ ochotni měnit své přístupy?

- ano: 1 odpověď (3,7 %)
- spíše ano: 11 odpovědí (40,7 %)
- nevím: 8 odpovědí (29,6 %)
- spíše ne: 6 odpovědí (22,2 %)
- ne: 1 odpověď (3,7 %)



Graf 5: Naplňování IVP učiteli AJ

Na následující otázku odpovídali respondenti formou otevřené odpovědi. Otázka zjišťovala, co by měli učitelé AJ podle pracovníků SPC změnit. Odpovědi respondentů byly následující:

„individuální přístup k jednotlivým žákům“

„hledat nové metody práce - s vizualizací, zábavnou formou atp.“

„Je důležité, aby vyučující pochopil podstatu obtíží (postížení) našeho klienta. Pak, jako erudovaný pedagog, přijde i sám na to, jak mu věci vysvětlit, přiblížit, naučit. Takže zajímat se o to dítě, mít ochotu vyslechnout rodiče, pracovníka SPC. Doptat se, když v Doporučení ŠPZ něčemu nerozumí nebo jim něco chybí.“

„schopnost individuálního přístupu“

„přístupovat k žákům individuálně“

„Na prvním stupni ZŠ je výuka založena z větší části na poslechu a reprodukci slyšeného, žáci nemají přitom zvládnutou techniku čtení.“

„Využívat více globální systém nácviku komunikace.“

„Mám dobrou zkušenost s pedagogy AJ. Rozhodně je velkým přínosem pro všechny žáky, i ty, kteří mají IVP, pokud pedagog provádí gramatickou náplň učiva s komunikační schopností, obě složky neoddělovat, ale učit je v návaznosti na sociální kontext komunikace.“

„Nevázat se tak urputně na pracovní sešity a pracovní listy, nevázat se nutně na tradiční postupy jenom proto, že "se to tak vždycky dělalo", nepracovat výhradně s kopírovanými materiály, které jsou z hlediska zrakového komfortu nevhodné. Měli by se aktivně zajímat o potřeby konkrétního žáka, o důsledky jeho zrakové vady a nastavit optimální systém práce. Vždy se zamýšlet nad tím, zda zhoršený výkon žáka nemůže být způsoben tím, že nemá pro svou školní práci dobré podmínky (tedy že mu učitel tyto podmínky nevytvořil).“

„respektovat minimální výstupy u žáků s LMP“

„více se zamýšlet nad svými žáky - často narážíme např. na nepochopení dysfázie, PAS aj.“

„velmi individuální - řešení a doporučení dle mentální úrovně klienta - např. vyloučení druhého cizího jazyka - nahradit jiným vzdělávacím předmětem atd.“

„zaměřit se více na porozumění žáků“

„zaměřit se hlavně na oblast komunikace v angličtině (při hodinách nechat žáky mluvit), nelpět na písemné formě“

„Nepoužila bych slovo "změnit", ale spíše být ochoten vzdělávat se a být přístupný k novým informacím - např. modifikace výukových materiálů, výběr učebnic, identifikace učebních stylů a pomoc při nastavování učebních strategií pro jednotlivé žáky.“

„individuální přístup k jednotlivým žákům, opustit frontální výuku“

„přístup k žákům se SVP, pochopit, že nejsou schopni pobrat vše jako ostatní děti bez SVP a i přes větší práci s přípravou jim pomáhat než je od učení alespoň základů jazyka odrazovat“

„důležité je porozumět problematice žáka se SVP“

„zaměřit se hlavně na praktické použití, výuka hravou formou“

„nároky na žáka s problémy“

„důraz na písemnou a gramatickou část výuky“

„přístup k dětem se SVP“

Pětkrát se zde objevila odpověď „nevím“.

Osmá otázka se týkala připravenosti učitelů z pohledu pracovníků speciálněpedagogických center. Otázka se skládala ze dvou podotázek, které byly hodnoceny škálou odpovědí: ano, spíše ano, nevím, spíše ne, ne. Podotázky byly následující:

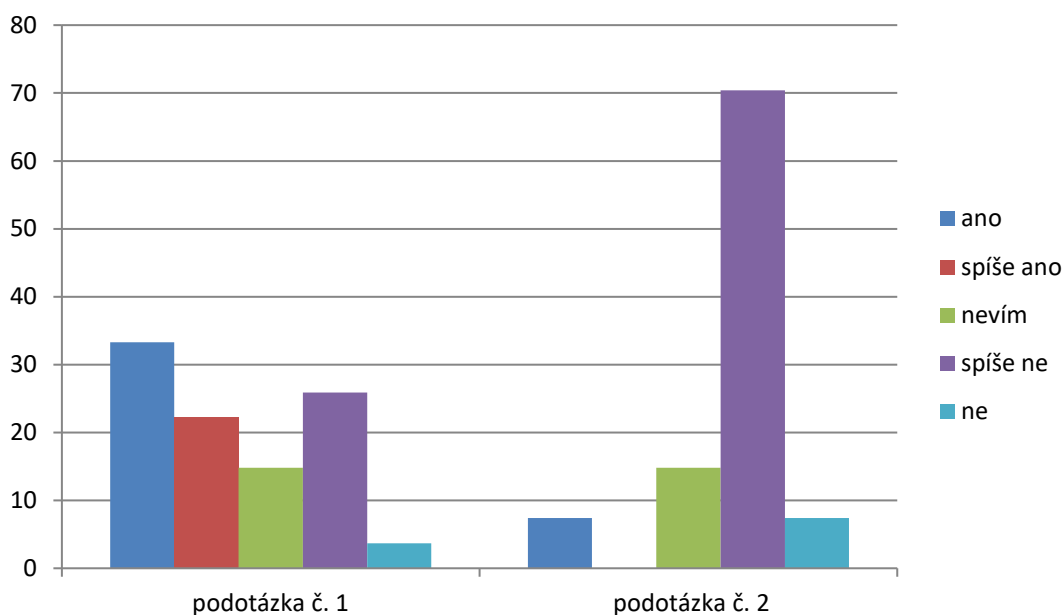
1. Jsou podle Vás učitelé připraveni pracovat podle IVP?

- Ano: 9 odpovědí (33,3 %)
- spíše ano: 6 odpovědí (22,2 %)
- nevím: 4 odpovědi (14,8 %)
- spíše ne: 7 odpovědí (25,9 %)
- ne: 1 odpověď (3,7 %)

2. Jsou podle Vás učitelé dostatečně vyškolení na to, aby si poradili s diagnózami žáků?

- Ano: 2 odpovědi (7,4 %)
- spíše ano: 0 odpovědí
- nevím: 4 odpovědi (14,8 %)

- spíše ne: 19 odpovědí (70,4 %)
- ne: 2 odpovědi (7,4 %)



Graf 6: Připravenost učitelů

Poslední otázka se zaměřila na žáky s IVP. Otázka se skládala ze 4 podotázek, které byly hodnoceny škálou odpovědí: ano, spíše ano, nevím, spíše ne, ne. Podotázky byly následující:

1. Komunikují žáci s pedagogem ohledně IVP?

- Ano: 0 odpovědí
- spíše ano: 1 odpověď (3,7 %)
- nevím: 6 odpovědí (22,2 %)
- spíše ne: 15 odpovědí (55,6 %)
- ne: 5 odpovědí (18,5 %)

2. Vědí alespoň starší žáci, co je IVP a že se s nimi podle něj pracuje?

- Ano: 3 odpovědi (11,1 %)
- spíše ano: 13 odpovědí (48,1 %)

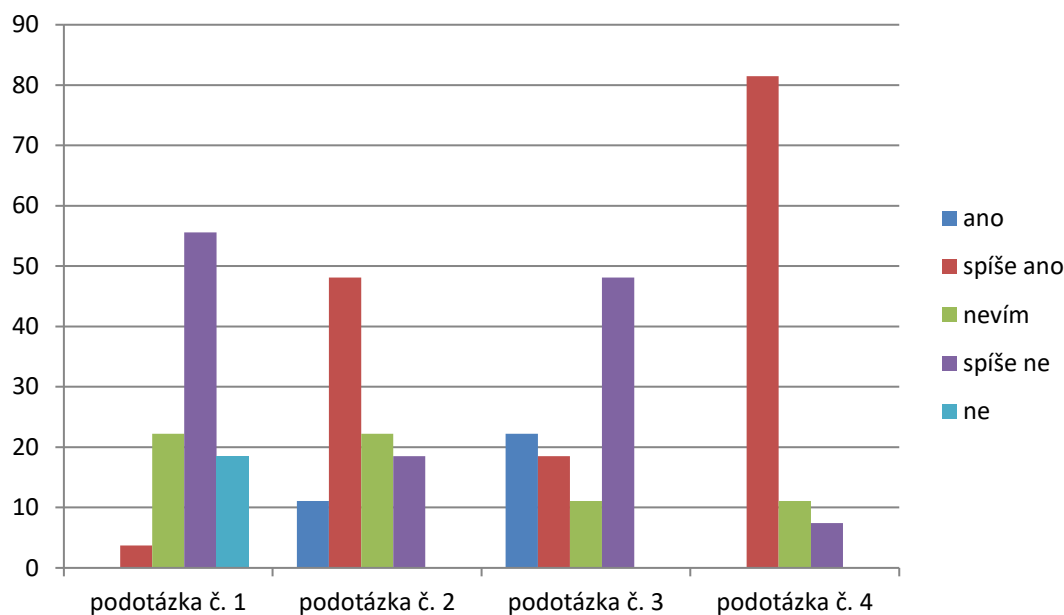
- nevím: 6 odpovědí (22,2 %)
- spíše ne: 5 odpovědí (18,5 %)
- ne: 0 odpovědí

3. Stává se, že to, co je psáno v IVP, není ve shodě s přístupem a stylem práce žáka?

- Ano: 6 odpovědi (22,2 %)
- spíše ano: 5 odpovědí (18,5 %)
- nevím: 3 odpovědi (11,1 %)
- spíše ne: 13 odpovědí (48,1 %)
- ne: 0 odpovědí

4. Dosahují žáci s IVP očekávaných výsledků?

- Ano: 0 odpovědí
- spíše ano: 22 odpovědí (81,5 %)
- nevím: 3 odpovědi (11,1 %)
- spíše ne: 2 odpovědi (7,4 %)
- ne: 0 odpovědí



Graf 7: Žáci s IVP

6.2 Shrnutí výzkumného šetření

Dotazníkem, na který odpovědělo 27 respondentů ze speciálněpedagogických center v České republice, bylo zjištěno, že učitelé AJ sice mají zájem o komunikaci se speciálněpedagogickými centry, ale často se neobrací na SPC, když potřebují poradit a mnoho učitelů tvorbu IVP se SPC nekonzultuje. O spolupráci se SPC mají větší zájem spíše rodiče než učitelé.

Pokud učitel potřebuje kontaktovat SPC, aniž by o tom uvědomil rodiče žáka nebo ředitele školy, má k tomu podle většiny respondentů nárok. Avšak odpověď na tuto otázku zůstává sporná, protože se vyskytly záporné odpovědi, ačkoliv jen v menšinové míře.

Nastane-li situace, že komunikace mezi SPC a pedagogem vážně, převážná většina pracovníků SPC se obrací na ředitele školy, který za naplňování IVP svých žáků zodpovědný. Komunikace mezi ředitelem školy a SPC je však na velmi dobré úrovni.

Komunikace mezi rodičem a speciálněpedagogickým centrem je na velmi dobré úrovni. Zájem rodičů o komunikaci se SPC je nepochybně větší než zájem učitelů, avšak pracovníci SPC stále hodnotí komunikaci s pedagogy kladně.

Komunikace mezi rodičem a pedagogem je hodnocena spíše kladně, ačkoliv část respondentů neví, jak tato komunikace probíhá.

Opatření, která pracovníci SPC doporučují, jsou různá, jelikož respondenti, kteří odpověděli na dotazník, jsou z rozdílných typů SPC z různých koutů České republiky. Často se zde objevoval individuální přístup učitelů k žákům, redukce množství učiva, úprava očekávaných výstupů, úprava textu, tolerance fonetického zápisu, zaměření se na mluvenou formu jazyka atp.

Podle respondentů naplňují učitelé AJ doporučená opatření většinou podle představ pracovníků SPC, avšak překvapivá byla odpověď „nevím“, která se objevila hned několikrát. SPC vyhodnocuje nejméně jednou ročně naplňování IVP, a proto byly předpokládány spíše kladné nebo záporné odpovědi. K otázce, zda jsou ochotní učitelé AJ měnit své přístupy, přistupovali respondenti spíše kladně, ale objevilo se zde i množství negativních odpovědí. Je tedy zřejmé, že někteří učitelé AJ mají v tomto ohledu prostor ke zlepšení.

Pracovníci speciálněpedagogických center v dotazníku nejčastěji uváděli, že by učitelé AJ měli přehodnotit svůj přístup k žákům, tedy přistupovat k žákům více individuálně, respektovat jejich diagnózy a snažit se jim porozumět a v neposlední řadě se zaměřit na komunikaci v jazyce.

Přípravenost učitelů pro práci s IVP je hodnocena většinou pracovníky SPC spíše kladně, avšak velká část respondentů odpověděla záporně. Tyto záporné výsledky však nejsou překvapivé, poněvadž drtivá většina respondentů se domnívá, že učitelé nejsou dostatečně vyškolení na to, aby si s diagnózami žáků poradili.

Žáci, kteří mají IVP, většinou vědí, že se podle něj s nimi pracuje, avšak spíše s nimi učitelé o IVP nemluví. Občas dojde k tomu, že co je psáno v IVP není ve shodě s přístupem či stylem práce žáka, ale většinou informace v IVP s prací žáka souhlasí. O tom také svědčí fakt, že většina žáků s IVP dosahuje podle respondentů očekávaných výsledků.

Závěr

Bakalářská práce „Uplatnění IVP ve vyučování AJ pohledem pracovníků SPC“ je v teoretické části zaměřena na teoretické vymezení individuálního vzdělávacího plánu, inkluzivního vzdělávání, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálněpedagogických center a výuky Anglického jazyka na základní škole.

V praktické části práce měla autorka za cíl zjistit názory a zkušenosti pracovníků speciálněpedagogických center na naplňování individuálního vzdělávacího plánu ve výuce anglického jazyka. Tyto informace byly získány pomocí online dotazníku, na který odpovědělo 27 respondentů ze speciálněpedagogických center z různých krajů v České republice. Výsledky dotazníku byly vyhodnoceny a uzavřené odpovědi graficky zaznamenány.

Zjištěné informace v praktické části práce mohou poskytnout učitelům pohled na naplňování individuálního vzdělávacího plánu z jiné perspektivy. Výsledky dotazníku nabízí učitelům určitou formu zpětné vazby od pracovníků speciálněpedagogických center, kterou mohou využít k práci podle tohoto plánu. Právě ve speciálněpedagogických centrech se rodí doporučení ke vzdělávání, dle kterých pak učitelé ve školách pracují.

Pro příští výzkumné práce je možné zjistit názory pedagogů a rodičů, které by doplnily celkový pohled na problematiku naplňování individuálního vzdělávacího plánu.

Seznam grafů

Graf 1: Zájem o spolupráci se speciálněpedagogickými centry	36
Graf 2: Konzultace učitele se SPC bez vědomí rodičů či ředitele školy	36
Graf 3: Komunikace s ředitelem školy	37
Graf 4: Úroveň komunikace se SPC	39
Graf 5: Naplňování IVP učiteli AJ	42
Graf 6: Připravenost učitelů	45
Graf 7: Žáci s IVP	47

Seznam zkratek

AJ	anglický jazyk
ČR	Česká republika
IQ	inteligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
MKN-10	Mezinárodní klasifikace nemocí - 10. revize
MR	mentální retardace
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NKS	narušená komunikační schopnost
OMJ	odlišný mateřský jazyk
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
SPC	speciálněpedagogické centrum
SŠ	střední škola
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	Školní vzdělávací program
WHO	World Health Organization (Světová zdravotnická organizace)
ZŠ	základní škola

Seznam zdrojů

BARTOŇOVÁ, Miroslava. Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. Brno: Masarykova univerzita, 2014, 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII. Brno: Paido, 2013. ISBN 978-80-7315-246-8.

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, 201 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4616-5.

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, 305 s. Ostatní odborné publikace. 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, 358 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4655-4.

HÁJKOVÁ, V. STRNADOVÁ, I. Denotace inkluzivního vzdělávání s odkazem pro vzdělávací praxi České republiky. Pedagogika: časopis pro vzdělávání a výchovu. Roč. 63, č. 2. 2013

CHODĚRA, Radomír. Výuka cizích jazyků v inkluzivní třídě. Vyd. 2. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

JANÍKOVÁ, Věra. Učení se cizím jazykům a řešení úloh řečového typu. Cizí jazyky, Plzeň: Fraus, 2009, roč. 52, č. 4, s. 111-114. ISSN 1210-0811.

JANÍKOVÁ, Věra. Výuka cizích jazyků zaměřená na žáka. In Janíková, V. a kol. Výuka cizích jazyků. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3512-2.

- JANÍKOVÁ, Věra, Světlana HANUŠOVÁ, Renée GREVAROVÁ a Hana KYLOUŠKOVÁ. Výuka cizích jazyků v inkluzivní třídě. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6580-2.
- 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, 234 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4649-3.
- JUCOVIČOVÁ, Drahomíra. Individuální vzdělávací plán pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami: se specifickými poruchami učení a chování, s mentálním postižením (v MŠ i ZŠ), se sociálním znevýhodněním, z cizojazyčného prostředí. 1. vyd. Praha: D + H, 2009, 158 s. ISBN 978-80-87295-00-7
- KARPÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. Jak napsat a používat individuální vzdělávací program. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.
- KAPRÁLEK, Karel a Zdeněk BĚLECKÝ. Jak napsat a používat individuální vzdělávací program: Konstrukce IVP a nejčastější omyly. In: Metodický portál RVP [online]. 2012 [cit. 2020-05-01]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/16427/JAK-NAPSAT-A-POUZIVAT-INDIVIDUALNI-VZDELAVACI-PROGRAM-KONSTRUKCE-IVP-A-NEJCASTEJSI-OMYLY.html/>
- KOTRBA, Tomáš a Lubor LACINA. Praktické využití aktivizačních metod ve výuce. Brno: Barrister & Principal, 2007. ISBN 978-80-87029-12-1.
- LECHTA, Viktor, ed. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEXOVÁ, Petra a Jitka TŮMOVÁ. Anglický jazyk: Ediční řada - Vzděláváme žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na 2. stupni ZŠ. Praha: Raabe, 2017. ISBN 978-80-7496-273-8.
- MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření: obecná část pro žáky s potřebou podpory ke vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního postižení [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015 [cit. 2020-04-20]. ISBN ISBN 978-80-244-4675-2.

Dostupné z: <http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-vseobecny/html5/index.html?&locale=ENG&archive=http://inkluze.upol.cz/ebooks/katalog-po.xml>

MICHALÍK, Jan. Speciálněpedagogické centrum: informační brožura o činnosti speciálněpedagogických center. 2. rozš. a dopl. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013, 116 s. ISBN 978-80-244-3487-2.

MICHALÍK, Jan. *Zdravotní postižení a pomáhající profese / Jan Michalík a kol.* Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

MKN-10: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů. WHO/ÚZIS ČR (Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR) [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-04-22]. Dostupné z: <https://old.uzis.cz/cz/mkn/index.html>

MŠMT. Doporučené učební osnovy předmětů Český jazyk a literatura, Anglický jazyk a Matematika pro základní školu. In: Metodický portál RVP [online]. Praha, 2011 [cit. 2020-01-03]. Dostupné z: <https://rvp.cz/informace/msmt-a-vup-vydalo-ukazkove-osnovy>

PODPŮRNÁ OPATŘENÍ. NÚV - Národní ústav pro vzdělávání [online]. 2020 [cit. 2020-04-20]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/podpurna-opatreni>

Principy inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní škola [online]. [cit. 2020-03-07]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/pedagogicka-prace-s-diverzitou/principy-inkluzivniho-vzdelavani>

PRŮCHA, Jan. Pedagogický slovník. Vyd. 4. aktualiz. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

SMÉKAL, Vladimír. Individuální přístup jako podmínka kvality života žáků. In: Masarykova univerzita: Pedagogická fakulta [online pdf]. Brno, 2006 [cit. 2020-05-6]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/puv/sbornik_06/pdf/032.pdf

SPC. Národní ústav pro vzdělávání: RAMPS-VIP III [online]. [cit. 2020-03-07]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/ramps/spc>

SPOLEČNÝ EVROPSKÝ REFERENČNÍ RÁMEC PRO JAZYKY. MŠMT

[online]. Praha, 2020 [cit. 2020-05-08]. Dostupné z:

<http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>

STUHLÍKOVÁ, Ivana a Tomáš JANÍK. Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy. Svazek 2. Brno: Masarykova Univerzita, 2015. ISBN 978-80-210-7769-0.

ŠTEFFLOVÁ, Jaroslava. NA CIZÍ JAZYKY METODOU CLIL. Učitel'ské noviny [online]. 2020, 2010(06) [cit. 2020-05-5]. Dostupné z:

<http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2580>

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, 236 s. Ostatní odborné publikace. ISBN 978-80-244-4648-6.

Zákon č. 561/2004 Sb.: Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Zákony pro lidi [online]. [cit. 2020-03-07]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

ZELINKOVÁ, Olga. Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program: [nástroje pro prevenci, nápravu a integraci]. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007, 207 s. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 978-80-7367-326-0.