

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Diplomová práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra primární a preprimární pedagogiky

Diplomová práce

Zuzana Vítková

Podmínky pro uplatňování inkluzivního přístupu v prostředí
málotřídní školy

Olomouc 2023

Vedoucí práce: PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA

Čestné prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „*Podmínky pro uplatňování inkluzivního přístupu v prostředí málotřídní školy*“ vypracovala samostatně pod odborným vedením PhDr. Dominiky Provázkové Stolinské, Ph.D., MBA, a uvedla jsem všechny použité zdroje a literaturu.

V Olomouci dne 18. 6. 2023



.....
Zuzana Vítková

Poděkování:

Na tomto místě bych chtěla poděkovat PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., MBA, za odborné vedení a cenné rady při zpracování této práce. Dále bych ráda poděkovala všem respondentům, kteří se zúčastnili výzkumného šetření. A nakonec děkuji své rodině, příteli a přátelům za oporu, kterou jsem v nich měla po celou dobu studia.

OBSAH

Úvod	6
I. Teoretická část	6
1 Málotřídní škola	9
1.1 Vymezení pojmu málotřídní škola	9
1.2 Historický vývoj školství s důrazem na málotřídní školy v českých zemích	10
1.3 Málotřídní školy v systému školství v ČR a v zahraničí	16
1.4 Kurikulární dokumenty a cíle základního vzdělávání v málotřídní škole	20
1.5 Legislativní ukotvení vzdělávání v málotřídní škole	21
1.6 Specifika výuky v málotřídních školách	23
1.7 Organizace vyučování v málotřídní škole	23
1.8 Formy práce v málotřídní škole	25
2 Inkluzivní přístup	27
2.1 Vymezení pojmu	27
2.2 Inkluze a související pojmy	31
2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	32
2.4 Stručná charakteristika vybraných postižení	35
3 Podmínky pro uplatňování inkluzivního přístupu v prostředí málotřídní školy	38
II. Empirická část.....	48
4 Výzkumné šetření.....	47
4.1 Design výzkumného šetření.....	47
4.2 Pilotáž k výzkumnému šetření	50
4.3 Analýza dat vlastního výzkumného šetření	54
4.4 Vyhodnocení výzkumného šetření	80
4.5 Diskuze	84
Závěr	86
Bibliografický seznam	88
Seznam obrázků, grafů a tabulek.....	94
Seznam zkratk.....	95
Seznam příloh	96

Úvod

V posledním desetiletí prochází vzdělávání mnoha změnami. Stále častěji se objevuje snaha o zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu běžné výuky. Hovoří se o inkluzivním přístupu, který je stále více rozšířený. K jeho rozvoji v posledních letech významně přispěla novela školského zákona č. 82/2015 Sb., která přináší nové pojetí žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP), mění klasifikaci znevýhodnění žáků se SVP a upravuje podmínky jejich vzdělávání. Inkluzivní přístup je v prostředí české školy žádoucí. Je dokonce uveden jako jeden ze strategických cílů v dokumentu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) s názvem Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Mimo jiné i proto je předmětem zájmu této práce. V systému českých primárních škol fungují vedle plně organizovaných škol školy neúplně organizované, také známé jako školy málotřídní. I tyto školy čelí nelehké úloze při současném rozvíjejícím se trendu zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné výuky. Organizace výuky na těchto školách je pro učitele mnohdy náročná a jejich úkolem je mimo jiné vyrovnat se i s fenoménem inkluze.

Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaké mají málotřídní školy podmínky pro uplatňování inkluzivního přístupu.

Dílčími teoretickými cíli je specifikovat fungování málotřídních škol, představit inkluzivní přístup ve vzdělávání a s ním související pojmy a specifikovat podmínky, za kterých je uplatňován inkluzivní přístup v prostředí málotřídní školy. Úvodní tři kapitoly jsou teoretické. První z nich je věnována málotřídním školám, jejich postavení v systému českého školství, historickému vývoji tohoto typu škol, organizaci vyučování a formám práce, které jsou zde aplikovány, a také legislativnímu ukotvení. Všechny tyto informace lze považovat za užitečné pro ucelení představy o fungování málotřídních škol. Druhá kapitola je věnována inkluzivnímu přístupu jakožto rozvíjejícímu se trendu v současném vzdělávání a dalším souvisejícím pojmům. Třetí část práce se zabývá teoreticky vytyčenými podmínkami, jejichž zajištění je nezbytné k efektivnímu a úspěšnému zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu běžné výuky v málotřídní škole.

Cílem výzkumného šetření je analyzovat podmínky, za kterých probíhá inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí vybrané málotřídní školy. Dílčími cíli výzkumného šetření je prezentovat náhled na situaci žáků se SVP v rámci České republiky (dále jen ČR) a na situaci škol úplných a neúplných v rámci Zlínského kraje, ověřit, jak se teoretické podmínky shodují s podmínkami v praxi vybrané školy, ověřit, jak podmínky v praxi vybrané

školy fungují, analyzovat proces a průběh zařazení žáka se SVP do běžné výuky. Výzkumné šetření je založeno na kvalitativním výzkumu, případové studii. V úvodní části jsou v pilotáži shrnuty statistické údaje týkající se počtu jednotlivých typů základních škol a počtu žáků v rámci jednotlivých krajů ČR. Dále bude pozornost zaměřena na počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci ČR a jejich další rozdělení. Situace je dále analyzována v rámci Zlínského kraje, kde jsou blíže specifikovány poměry základních škol úplných a neúplných. V rámci škol neúplných bude předmětem zájmu poměr škol málotřídních a škol, které mají zřízenou třídu pro každý ročník. Případová studie je zaměřena na vybranou málotřídní školu, ve které je zjišťováno, jakými způsoby jsou zajišťovány podmínky pro proces inkluze. Tento proces je analyzován od úvodní diagnostiky žáka po aplikaci podpůrných opatření s dopadem do praxe.

I. Teoretická část

1 Málotřídní škola

První kapitola se věnuje problematice málotřídních škol. Zabývá se vymezením tohoto pojmu, historickým kontextem primárního vzdělávání, znaky vybraných školských systémů, specifiky výuky na málotřídní škole, formami práce a v neposlední řadě také legislativním ukotvením ve školském zákoně. Všechna tato témata jsou považována za důležitá pro ucelení představy o fungování málotřídní školy.

1.1 Vymezení pojmu málotřídní škola

Základní školy v systému českého školství lze rozdělit na dvě skupiny: školy plně organizované a školy neúplně organizované. Plně organizovaná škola má pro každý z devíti ročníků zřízenou samostatnou třídu (Průcha, 2001). V případě, že má základní škola pouze první stupeň, jedná se o školu neúplně organizovanou nebo také školu neúplnou (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Málotřídní školy se řadí spolu se školami, které mají pouze první stupeň, do kategorie škol neúplných.

Musil a Sedláček hovoří ve své publikaci o málotřídní škole jako o nejstarším útvaru základního školství. Charakterizují ji jako školu, jež má ve třídě všechny ročníky nebo v každé třídě více než jeden ročník (1964).

Průcha (2009) málotřídní školu popisuje jako základní školu, v níž probíhá alespoň v jedné třídě vyučování žáků z více ročníků. Potom lze hovořit o spojených ročnících či o kombinovaných třídách. Málotřídní školy je možné nalézt zejména v menších obcích, v nichž nízký počet žáků ve spádové oblasti neumožňuje otevření tříd pro každý ročník. Proto se lze setkat také s označením vesnické nebo venkovské školy (Průcha, 2009).

Málotřídní školy se vyskytují po celém světě. Kombinované třídy se spojenými ročníky jsou zřizovány ze dvou rozdílných důvodů. Z hlediska důvodu jejich vzniku se rozlišují historicky starší podoba a historicky mladší podoba málotřídních škol. V prvním případě jsou tyto školy zřizovány z důvodu nedostatečné a řídké sítě škol a kvůli nedostatku kvalifikovaných učitelů. V evropských zemích i na našem území vznikaly málotřídní školy tímto způsobem v 19. století a v první polovině 20. století, kdy se sítě škol začaly teprve vytvářet. V dnešní době se vyskytuje tento typ málotřídních škol především v rozvojových zemích, které jsou ekonomicky méně vyspělé. V tomto případě bývají zřizovány i ve městech. Typickým znakem těchto škol je velký počet žáků na jednu nebo dvě třídy ve škole. Za historicky mladší málotřídní školy se označují takové školy, které jsou zřizovány na malých vesnicích s nízkým počtem žáků ve spádové oblasti. Samostatné třídy nemohou být otevřeny pro méně žáků, než je stanoveno

zákonným minimem, a proto je nutné ročníky spojit a vzdělávat současně. Zpravidla se tento typ škol vyskytuje na malých vesnicích a vyznačuje se nízkým počtem žáků jak na třídu, tak na školu (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

V České republice je možné „málotřídně“ vyučovat pouze na 1. stupni základního vzdělávání. V zahraničí jak v Evropě, tak v celém světě je situace s málotřídními školami obdobná (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010; Průcha, 2009).

V závislosti na počtu tříd se rozlišují školy jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní a čtyřtřídní. Největší zastoupení mají v současné době školy dvoutřídní, naopak nejméně je škol čtyřtřídních. Označení „málotřídní“ není zcela oficiální, ve školském zákoně č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů, jsou tyto školy označovány jako školy „neúplné“ (Stolinská, 2018).

Vzdělávací cíle a vyučovací obsah na málotřídní škole jsou zcela identické s těmi ve školách plně organizovaných. Totožné jsou také učební plány a osnovy, používají se stejné učebnice (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

1.2 Historický vývoj školství s důrazem na málotřídní školy v českých zemích

V rámci charakteristiky historického vývoje málotřídních škol je třeba zdůraznit, že počátek tohoto typu škol úzce souvisí s počátky primárního vzdělávání obecně. První elementární školy, které byly zakládány na našem území, byly organizovány právě málotřídně (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010; Průcha, 2009).

V druhé polovině 18. století přicházejí do evropských zemí osvícenské proudy, které s sebou nesou významné reformy školství. Osvícenští pedagogové přinášejí nové formulace pedagogických a didaktických cílů, nový obsah a smysl výuky a nově se také zabývají přístupem k dětem. Reforma elementárního vzdělávání souvisí s působením pedagoga a opata augustiniánského kláštera Johanna Ignaze Felbigera. Felbiger vytvořil koncept pro nový školský řád, též označovaný jako Schulpatent (Čornejová et al., 2020).

Felbigerův školský řád zavádí v roce 1774 na našem území povinnost šestileté školní docházky. V českých zemích byly téhož roku zakládány tři typy škol. Byly to školy:

- triviální (s jednou až dvěma třídami);
- hlavní (se třemi třídami);
- normální (se čtyřmi třídami).

Všechny z těchto typů škol mají méně tříd než ročníků. Jasně z toho vyplývá, že počátky elementárního školství byly organizovány právě málotřídně. Byla to nejlepší volba při snaze o vytvoření plošného vzdělávání dětí. V této době na jednoho učitele připadlo až 80 žáků. Pokud počet žáků ve třídě přesáhl 100, bylo možné otevřít další třídu. Hlavním záměrem těchto škol bylo snižování negramotnosti a poskytování základů všeobecného vzdělání pro všechny vrstvy společnosti (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010; Průcha, 2009).

Tabulka 1: Systém škol na našem území po tereziánském zákoně roku 1774

Název typu školy	Místo	Obsah vzdělávání
<i>triviální</i> (jednotřídní až dvoutřídní)	fara	čtení, psaní, počítání, náboženství, základy hospodaření a průmyslu
<i>hlavní</i> (trojtřídní)	krajské město	jako ve škole triviální, navíc základy reálií a latiny, sloh, kreslení, geometrie
<i>normální</i> (čtyřtřídní) + preparanda	zemské město	tytéž předměty jako na škole hlavní, ale v širším rozsahu

Zdroj: Průcha, 2009

Přímo s pojmem „málotřídní“ školy se lze poprvé setkat ve školském zákoně z roku 1869. Jde o zákon č. 62, který byl vydán 14. května roku 1869. Týkal se všech stupňů vzdělávání mimo vysokoškolského. Zákon pokládá základy pro vytváření vzdělávacího systému, který umožňuje všestranný rozvoj všem lidovým vrstvám. Přináší změnu v podobě prodloužení povinné školní docházky z šesti na osm let, která je v českých zemích v té době nejdelší v Evropě. Vznikají nové typy lidových škol. Jedná se o školy obecné a školy měšťanské (Čornejová et al., 2020). Žáci plní povinnost školní docházky v osmileté obecné škole nebo v pětileté obecné škole, na kterou navazuje tříletá měšťanská škola. Obecné školy byly zřizovány ve větších i menších obcích. Podstatná většina z nich byla organizována málotřídně. Obsah vyučování na těchto školách byl méně náročný než na školách měšťanských, které byly zakládány ve větších městech a městysech a měly žákům poskytovat širší vzdělávací obsah (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010; Průcha, 2009). Práce v málotřídní škole kladla na učitele velké nároky a vzhledem k vysokému počtu žáků byla složitá na organizaci. Již v 70. letech 19. století se lze setkat se snahou o redukci počtu jednotřídních škol (Rýdl et al., 1992).

Šafránek uvádí počty málotřídních škol na našem území. V roce 1895 to bylo 2 757 a v roce 1910 celkem 3 237 málotřídních škol. V obou případech největší část tvořily školy dvojtřídní, a naopak nejméně bylo škol šesti až osmi třídních (1918). Školy plně organizované, které jsou známy dnes, byly provozovány jen velmi vzácně. Nutno dodat, že i přes vysokou náročnost vyučování početných tříd byla gramotnost obyvatel českých zemí v porovnání

s jinými národnostmi rakousko-uherské monarchie na vysoké úrovni (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

První světová válka bezesporu zasáhla také české školství. V důsledku nižší porodnosti a zvýšené úmrtnosti v tomto období dochází k úbytku dětské populace. Ve školním roce před 1. světovou válkou navštěvovalo elementární vzdělávání více než 1 600 000 žáků, ve školním roce 1926/1927 to bylo málo přes 1 200 000 žáků. Pro přeplněné třídy obecných škol a zejména pro jejich učitele to znamenalo určité odlehčení (Ryšavý in Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Další změny v českém školství přináší roku 1922 tzv. malý školský zákon. Nově je stanoven nejvyšší možný počet žáků ve třídě. Do školního roku 1926/1927 je to 80 žáků, do školního roku 1931/1932 65 žáků a v dalším školním roce byl počet žáků v jednotřídní škole snížen na 50. V ostatních obecných školách byl redukován nejdříve na 70 a později na 60 žáků (Buzek, 1935). Mimo to přináší zákon dva nové předměty – občanskou nauku a výchovu a ruční práce pro chlapce. Dále se snaží o rovnost postavení žen a mužů v učitelských sborech. Počet obecných i měšťanských škol v období 1. republiky roste (Průcha, 2009). Většina škol (až 80 %) byla stále organizována málotřídně. Pro tento typ škol byly vydávány speciální učební osnovy, ve kterých byl vyučovací obsah redukován. I díky tomu stále více málotřídní školy vstupovaly do povědomí společnosti jako méně kvalitní. Pro venkovské děti bylo složitější se dostat do měšťanských škol a byly považovány za děti „s horším vzděláním“. Objevuje se kritika těchto škol a pedagogové se snaží o rovnocennost všech typů škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010). Problematikou málotřídních škol se zabýval mimo jiné Václav Příhoda, který ve své publikaci *Problém málotřídní školy* (1936/1937) usiluje o zavedení stejného vzdělávacího obsahu a zachování stejného rozsahu jako ve školách plně organizovaných (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

V době okupace po roce 1939 české školství čelí nátlaku a utlačování. V čele se státním tajemníkem Úřadu říšského protektora K. H. Frankem říše zavádí do škol fašistickou ideologii. Byly zakazovány a cenzurovány učebnice. Do škol byla zaváděna němčina a židovští žáci měli zákaz jakéhokoliv přístupu ke vzdělávání, dokonce i toho domácího (Průcha, 2009).

Po ukončení 2. světové války dochází v českém základním školství k mnoha změnám. Mimo jiné byla zavedena povinnost pro žáky ve věku 11–15 let navštěvovat měšťanskou školu, což znamenalo zánik osmiletých škol obecných (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Radikálnější změny přicházejí po únorovém převratu v roce 1948. V tomto roce byl vydán nový školský zákon č. 95/1948 Sb. zřizující jednotnou školu. Všechny školy byly zestátněny. Princip jednotné školské soustavy měl poskytovat rovnocenné, jednotné vzdělání

všem žákům od prvního roku povinné školní docházky až po její ukončení. Školský zákon zavedl délku povinné školní docházky na 9 let (Průcha, 2009). Děti od 3 do 6 let měly možnost navštěvovat mateřské školy a děti od 6 do 15 let měly povinnost chodit do školy základní, která byla dále rozdělena na první a druhý stupeň. Edukace prvního stupně, tedy prvního až pátého ročníku, probíhala na školách národních a edukace druhého stupně, tedy šestého až devátého ročníku, na školách středních (Čornejová et al., 2020).

Struktura všeobecného vzdělávání se proměnila v třístupňový model:

- národní škola (5 ročníků, povinná);
- střední škola (4 ročníky, povinná);
- gymnázium (4 ročníky, nepovinná).

Zákon stanovil nejvyšší počet žáků ve třídě na čtyřicet a v první třídě na třicet žáků. V případě, že počet dětí ve škole klesl pod dvacet, měla být škola uzavřena. Co se týká málotřídních škol, pro každý ročník měly platit stejné neredukované osnovy jako v plně organizovaných školách národních. Změna přichází v podobě tvoření tzv. oddělení pro každý ročník v jednotlivých třídách. Tímto krokem mělo být zamezeno rozdílu v kvalitě vzdělávání na různých typech škol. Pro učitele to nebylo snadné, jelikož většina z nich musela přepracovat celou koncepci výuky. V tomto období zaniká pojem málotřídní škola a je nahrazen pojmem škola s menším počtem tříd, který má symbolizovat rovnocennost s národní školou (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010; Medonos in Meľnikov, 1952). Ministerstvo školství nařídilo ve dvojtřídních školách spojování 1. a 3. ročníku a 2., 4. a 5. ročníku, a to z důvodu narušení tendence učitelů spojovat vedlejší ročníky a redukovat si tak vyučovací obsah. Dále bylo v málotřídních školách podle sovětského vzoru zavedeno tzv. rozšířené vyučování, které umožňovalo učitelům vyučovat samostatné ročníky alespoň v některých hodinách (Kořínek, 1975; Tupý, 1978 in Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

V padesátých a šedesátých letech 20. století se řeší ekonomické souvislosti organizace primárního vzdělávání. V roce 1971 se rozvinula tzv. koncepce střediskového osídlení. Tato koncepce rozdělovala obce na perspektivní a neperspektivní. Obce, které byly určeny jako neperspektivní, byly označeny jako sídliště nestřediskového významu, a pokud neplnily rekreační či jinou úlohu, nebyly dále rozvíjeny. Mimo jiné se v těchto obcích rušila vzdělávací zařízení (Slouka, Průcha, 2009).

Na počátku 70. let 20. století se začíná připravovat nová koncepce pojetí výuky na základní škole vycházející z tzv. rozvíjejícího vyučování. Touto koncepcí se zabýval sovětský pedagog L. V. Zankov inspirovaný Vygotským a jeho teorií o zónách nejbližšího vývoje.

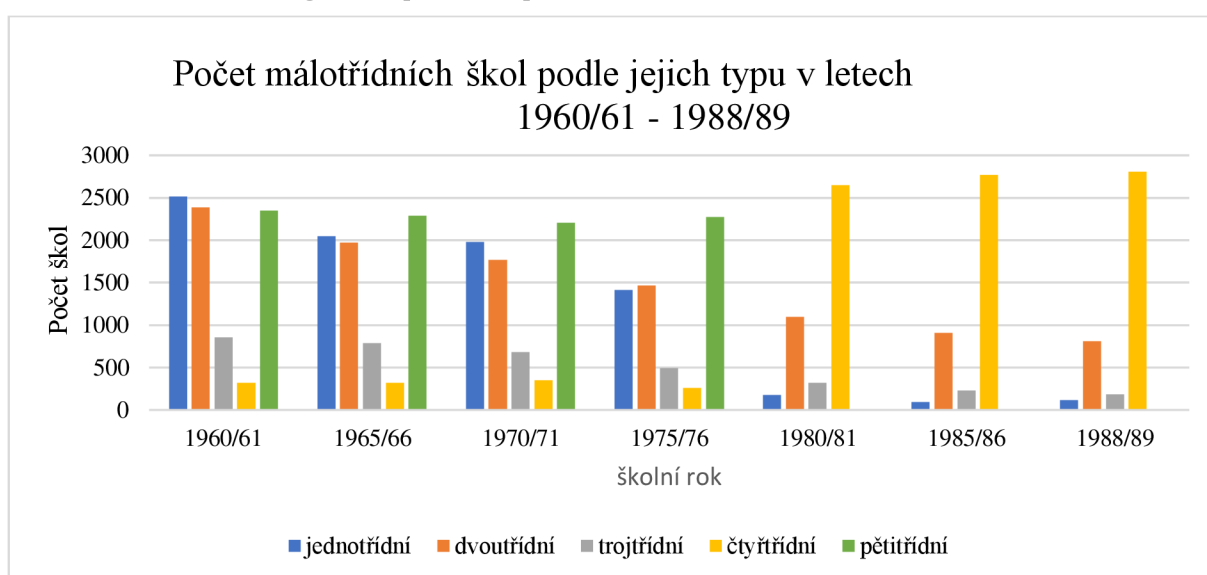
Celorepublikově se podle nového pojetí začalo vyučovat ve školním roce 1976/1977. První stupeň byl zkrácen na čtyři roky. Pro mnoho učitelů, ale také žáků byl tento model vyučování náročný. Autoři proto doporučovali rušení málotřídek, ve kterých realizace nového pojetí nebyla téměř možná. Největší vlnu rušení tohoto typu škol lze zaznamenat v letech 1976–1980 (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010, Průcha, 2009).

Tabulka 2: Organizace prvních stupňů základních škol v letech 1960/61–1988/89

Školní rok	Školy									
	jednotřídní		dvoutřídní		trojtřídní		čtyřtřídní		pětitřídní	
	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%	počet	%
1960/61	2 511	29,8	2 384	28,3	857	10,2	317	3,8	2 345	27,9
1965/66	2 043	27,6	1 973	26,6	786	10,6	319	4,3	2 289	30,9
1970/71	1 979	28,3	1 767	25,3	684	9,8	348	5	2 201	31,5
1975/76	1 413	23,9	1 465	24,8	493	8,4	259	4,4	2 275	38,5
1980/81	174	4,1	1 097	25,9	318	7,5	2 652	62,5	-	-
1985/86	94	2,4	906	22,7	228	5,7	2 770	69,4	-	-
1988/89	116	3	813	20,7	180	4,6	2 810	71,7	-	-

Zdroj: Základní školství v ČSSR, 1989, upraveno

Graf 1: Organizace prvních stupňů základních škol v letech 1960/61 – 1988/89



Zdroj: Základní školství v ČSSR, 1989, upraveno

Z grafu 1 je zřejmé, že v letech 1960–1989 málotřídních škol rapidně ubývalo. Zatímco ve školním roce 1960/61 na našem území fungovalo 8 414 málotřídních škol, ve školním roce 1988/89 to bylo pouhých 3 919. Prudce klesl především počet jednotřídních škol z počtu 2 511 na pouhých 116. Po roce 1976 je možné sledovat také zkrácení prvního stupně na čtyři roky a z početné skupiny pětitřídních málotřídek se tyto školy mění na čtyřtřídní.

V 80. letech se projevují problémy spojené s novou koncepcí výuky a začíná se o nich také veřejně hovořit. Spilková ve své publikaci *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě* shrnuje své poznatky. Podle jejích slov rozvíjející vyučování přináší do výuky příliš velké nároky na žáky, stres, strach a spěch. Zvyšuje se procento neúspěšných žáků. Vytrácí se radost, pohoda, tvořivá aktivita a hra. Pro žáky mladšího školního věku je náročné množství teoretického poznání a abstraktního myšlení. Naopak větší množství smyslového poznání, praktické činnosti a individuální zkušenosti by vedlo k efektivnímu pamětnému učení. Na konci 80. let se hojně diskutovalo o negativních důsledcích rušení málotřídek (Spilková et al., 1994).

Po převratu politického uspořádání v roce 1989 přichází změna i v českém školství. Obce dostaly možnost obnovit málotřídní a neúplné školy uzavřené v době zavádění koncepce střediskového osídlení, kterou velké množství z nich využívá (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Tabulka 3: Počty základních škol v letech 1989/90–1995/96

	1989/90	1990/91	1991/92	1992/93	1993/94	1994/95	1995/96
Základní školy	3 904	3 958	4 065	4 142	4 199	4 216	4 212
v tom školy vyučující oba stupně	2 446	2 457	2 497	2 490	2 513	2 498	2 491
pouze 1. stupeň	1 455	1 496	1 560	1 647	1 677	1 710	1 712
z toho málotřídní školy	1 118	1 118	1 242	1 378	1 300	1 351	1 422
podíl málotřídních škol	28,70 %	28,30 %	30,60 %	33,30 %	31 %	32,10 %	33,80 %

Zdroj: Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010

Devadesátá léta přinášejí návrat k tradičnímu životu na vesnicích, školy jsou obnovovány a rozvíjeny. Do venkovských škol přichází uznávání a kvalifikovaní učitelé. Novela školského zákona č. 172/1990 Sb. zkracuje délku povinné školní docházky z 10 let na 9 a zároveň prodlužuje počet ročníků základní školy z 8 na 9. Devátý ročník je dobrovolný. V roce 1995 byla nastavena jednotná struktura základního vzdělávání, kterou tvoří první stupeň s prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň s šestým až devátým ročníkem (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

V současné době vzdělávání na základních školách probíhá podle školského zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

1.3 Málotřídní školy v systému školství v ČR a v zahraničí

Jednotlivé školské systémy evropských zemí se v mnohém liší. Jejich různorodost je určena především rozdílnou historií, ale také ekonomickými, politickými a sociálními činiteli (Zormanová, 2018). Málotřídní školy působí napříč celou Evropou a zcela běžně se vyskytují na dalších kontinentech. Jsou charakteristické svou dostupností pro děti, které je mohou navštěvovat v místě bydliště a v jeho okolí. Evropské osídlení je rozmanité, ale ve velké části zemí se vyskytují oblasti, které nejsou hustě osídleny. Může se jednat o ostrovy, fjordy, pohoří nebo zemědělské oblasti. Právě tyto oblasti jsou typické pro málotřídní školy (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Česká republika

Systém edukace v České republice lze rozdělit do několika stupňů, které na sebe hierarchicky navazují. Podobný univerzální princip je uplatňován ve všech školských systémech jiných zemí. Stupně vzdělávání v České republice je možné rozdělit na preprimární, primární, sekundární a terciární.

Současný školský systém je vymezen těmito hlavními zákony:

- zákon č. 561/2004 Sb. (zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání), platný od 24. září 2004;
- zákon č. 563/2004 Sb. (zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů);
- zákon č. 179/2006 Sb. (zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů).

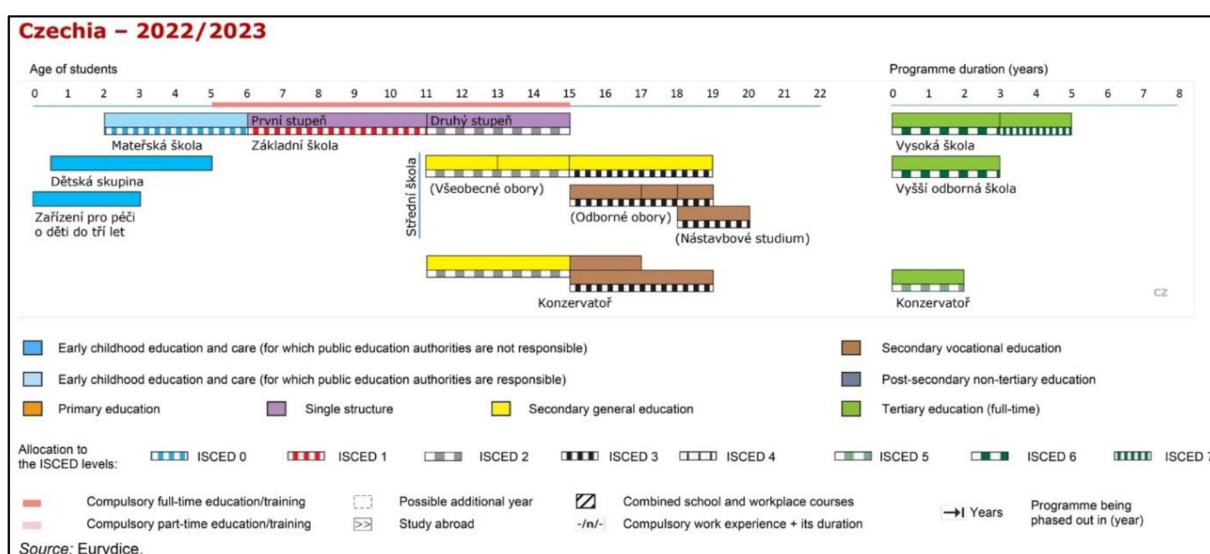
Předškolní (preprimární) vzdělávání je poskytováno dětem ve věku od 2 do 6 let. Poslední ročník veřejné a státní mateřské školy je povinný a poskytuje se bezplatně. Institucemi předškolního vzdělávání jsou mateřské školy.

Následuje základní (tedy primární a nižší sekundární) vzdělávání. Institucemi pro primární vzdělávání v České republice jsou základní školy, které se člení na první (1. – 5. ročník) a druhý stupeň (6. – 9. ročník). Primární škola je jediný druh školy, ve kterém je možné vyučovat tzv. „málotřídně“. Specifikem primárního vzdělávání je, že je zde vyučována veškerá populace. První stupeň základního vzdělávání probíhá na školách plně organizovaných, které mají pro každý ročník zřízenou samostatnou třídu, nebo na školách neúplných. Druhý stupeň základního vzdělávání poskytují i některá víceletá gymnázia a osmileté konzervatoře. Povinná školní docházka začíná v šesti letech věku dítěte a trvá devět

školních let. Zřizovatelem základních škol je ve většině případů obec, ale může to být také kraj, soukromý subjekt, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nebo církve.

Střední (tedy vyšší sekundární) vzdělávání probíhá na středních školách, které jsou všeobecné nebo odborné. Dokončením studia na těchto školách žáci dosahují středního vzdělání s maturitní zkouškou, středního vzdělání s výučním listem nebo středního vzdělání. Konzervatoře jsou specifickým druhem škol, které poskytují vzdělání s uměleckým zaměřením.

Terciární vzdělávání nabízí vyšší odborné a vysoké školy. Vyšší odborné vzdělání zpravidla trvá 3 roky. Na vysokých školách studenti studují v programech prvního, druhého a třetího cyklu (bakalářský, magisterský a doktorský studijní program) (Eurydice, 2022/2023; Průcha, 2009).

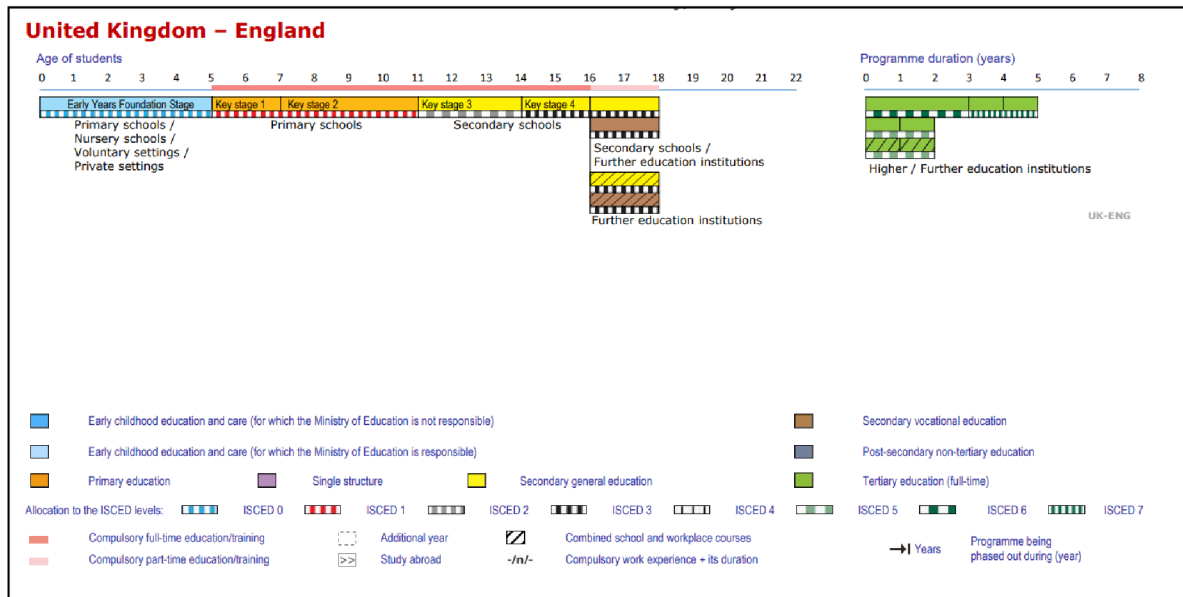


Obrázek 1: Systém školství v České republice

Zdroj: Eurydice, 2022/2023

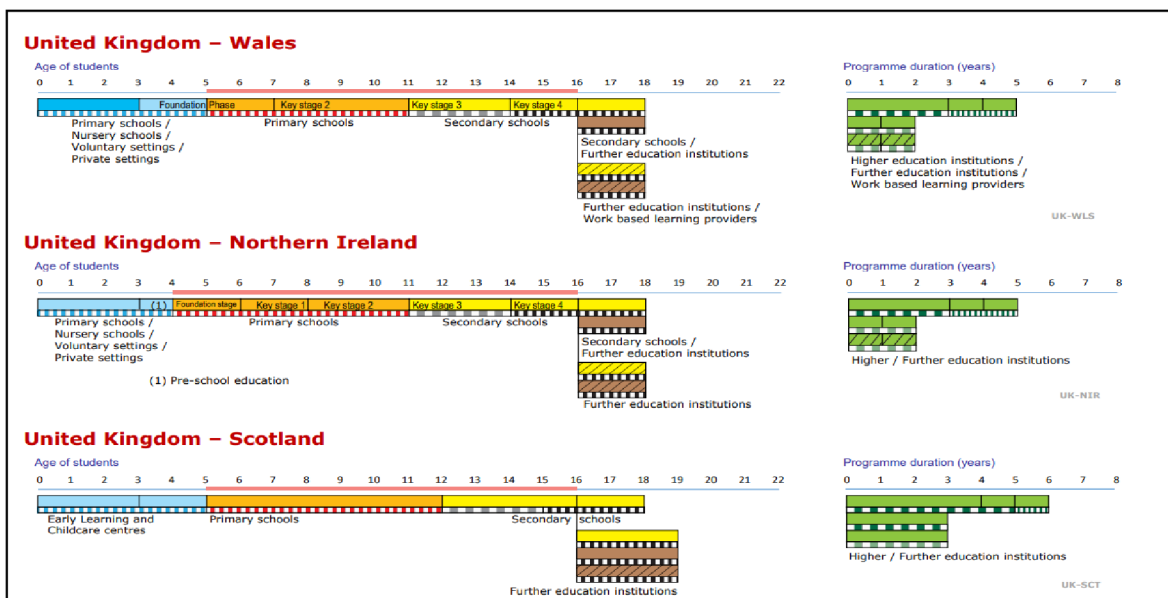
Velká Británie

V systému škol Velké Británie vedle sebe fungují školy veřejné a soukromé, světské a náboženské. Vzdělávací systém je rozdělen do čtyř klíčových fází. Ze zákona musí děti povinně navštěvovat primární a sekundární vzdělávání, které trvá přibližně od 5 do 16 let dítěte (Ježková et al., 2010). Spojené království Velké Británie a Severního Irska tvoří celkem 4 státy: Wales, Anglie, Skotsko a Severní Irsko. V každé z těchto zemí se vzdělávací systém v různých formách liší (European Commission, 2019). Rozdíl lze nalézt například ve věku, ve kterém se nastupuje do povinné školní docházky. V Anglii, Walesu a Skotsku děti zahajují tuto docházku ve věku 5 let, v Severním Irsku je to ve věku 4 let. Povinná školní docházka zpravidla končí dovršením 16 let žáka ve všech těchto zemích. (European Commission, 2020). Vzdělávací systémy jednotlivých států Velké Británie popisující následující obrázky 2 a 3.



Obrázek 2 Vzdělávací systém v Anglii

Zdroj: Eurydice, 2020



Obrázek 3 Vzdělávací systémy ve Walesu, v Severním Irsku, ve Skotsku

Zdroj: Eurydice, 2020

Blíže se zaměříme na vzdělávací systém v Anglii. Proces edukace počíná v mateřských školách, anglicky *nursery school*. Pojem vycházející z anglického slova *nurture* – slova dvojího významu výchova a výživa. Preprimární vzdělávání je určeno dětem ve věku od tří do pěti let a je nepovinné (Eurydice, 2020; Ježková et al., 2010). Rodiče mohou mimo těchto tradičních mateřských škol využívat tzv. „*playgroup* nebo *children's centre*“ ve volném překladu hrací centra, která jsou soukromá (Zormanová, 2018). Povinné primární vzdělávání probíhá na primárních školách, anglicky *primary school*, pro děti ve věku od 5 do 11 let. Tento stupeň vzdělávání je dále rozčleněn do dvou cyklů. První období se nazývá *infant school* neboli dětská škola pro děti od pěti do sedmi let a představuje klíčovou fázi 1. Na něj navazuje druhé období tzv. *junior school* pro děti osmileté až jedenáctileté představující klíčovou fázi 2. V některých částech Velké Británie je však systém odlišný. Tvoří jej počáteční škola, *first school*, prostřední škola, *middle school*, a vyšší škola, *upper school*. Po absolvování primárního vzdělávání žáci postupují do škol tradičních více akademicky zaměřených – tzv. *grammar school* nebo do škol praktičtěji zaměřených – tzv. *modern school* (Ježková et al., 2010). Školní rok je zahájen vždy v září a v průběhu roku se vyučuje ve třech semestrech – podzimní, jarní, letní, přičemž v polovině jednotlivých semestrů jsou prázdniny (Zormanová, 2018).

Stejně jako v České republice mají i v systému britského školního vzdělávacího systému své místo málotřídní školy. Po druhé světové válce byly málotřídní školy porovnávány se školami plně organizovanými. Je zřejmé, že způsob organizace a formy práce se lišily, a tak se konflikt mezi těmito dvěma typy škol vyostřoval. Po vyústění tohoto konfliktu začaly vznikat asociace venkovských škol, které měly snahu o konfrontaci s úřady vzdělávací politiky. Tyto asociace se mimo jiné snažily hledat způsoby, jak podpořit vzdělávání pedagogů a stabilizovat ekonomickou situaci těchto škol (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Pozice málotřídních škol byla v minulosti významně ovlivněna zprávami Plowdenové z Anglie a Gittinse z Walesu z roku 1967. Podle nich byly tyto školy zastaralé z hlediska materiálního vybavení, nicméně oba autoři vyzdvihují progresivní pedagogický přístup a řadu dalších úspěchů tohoto typu škol. Dalším problémem, na který společnost v té době vzhledem k málotřídním školám naráží, je nedostatek kvalitních pedagogů a jejich odborná nezpůsobilost v určitých „nových oborech“. Bylo doporučeno, aby každá škola zřídila alespoň tři třídy, přičemž každá má obsahovat dva ročníky. Doporučován byl také počet dětí na školu, který měl být v rozmezí 50 až 60 dětí. Důsledkem těchto potíží, docházelo k rušení málotřídek. Sedmdesátá léta 20. století v důsledku rapidního snížení porodnosti a ekonomické ropné krize přináší téma ekonomické efektivity malých škol, které ještě více podporuje zánik málotřídních škol ve Velké Británii. V roce 1985 je vydán dokument s názvem *Better schools*, který

rozpracovává požadavky na odbornost pedagogů, přičemž by každý z nich měl v rámci pedagogického sboru dané školy podle dokumentu být zodpovědný za určitou část kurikula a blíže se jí věnovat. Pro málotřídní školy bylo toto rozvržení nereálné a v podstatě bylo podporováno fungování pouze plně organizovaných škol. Bylo stanoveno, že minimální počet členů pedagogického sboru jsou tři učitelé. Nicméně z pohledu společnosti, byly tyto školy vnímány jako méně kvalitní a na nižší úrovni než školy plně organizované, na kterých působili „oboroví odborníci“ (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

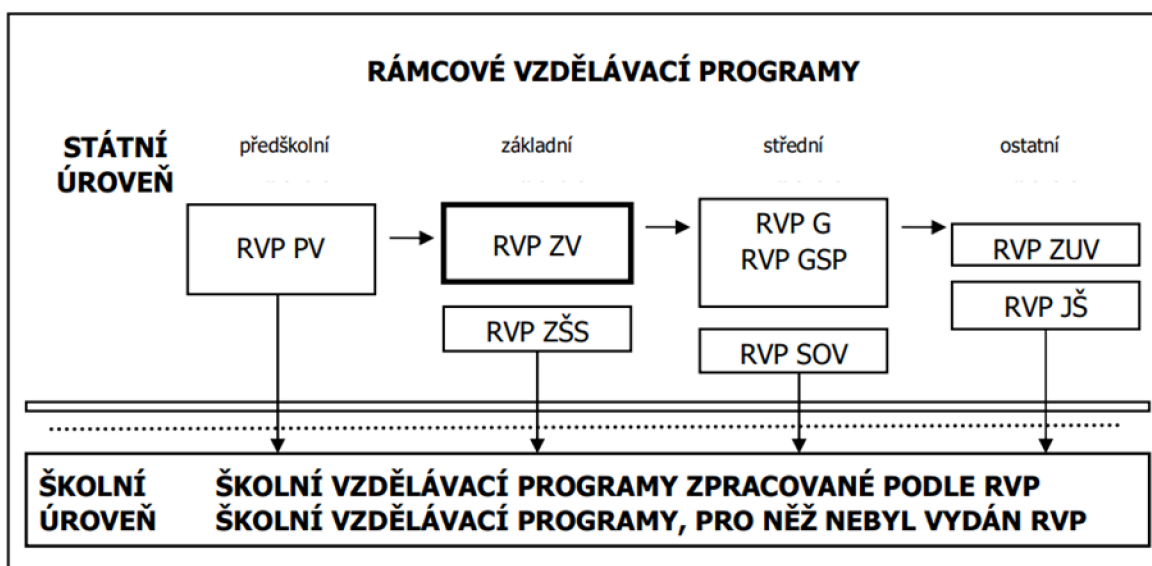
V Anglii stejně jako v jiných zemích byly zřizovány dva typy víceúrovňových škol. Přičemž první typ z nich byl zřizován z důvodu řídkého osídlení obyvatelstva v určité oblasti a s tím souvisejícího nízkého počtu žáků ve škole. Druhý typ jsou školy městské, kde jsou spojeny pouze některé ročníky. Podle výzkumu HMI (Her Majesty's Inspectorate of Schools, v překladu Inspektorát školství Jejího Veličenstva) z roku 1978 byly výsledky žáků ze tříd spojených ročníků nižší než u žáků z klasických základních škol. Také pro učitele bylo podle tohoto výzkumu náročnější tvořit a rozvíjet žákovy schopnosti ve třídách o spojených ročnících. Všechno toto opět vedlo k názoru, že málotřídní (multigrade schools) jsou něčím, čemu by se školství mělo vyhýbat a eliminovat jejich výskyt. Další studie z roku 1980 přichází s podobnými výsledky. Podle studie žáci z dvojtřídních tříd dosahují horších výsledků než žáci z klasických škol. Zjištěné rozdíly však nebyly výrazné (Berry & Little, 2006).

Podle údajů Ministerstva školství z roku 2000 v Anglii celkem 25,4 % všech tříd v základním vzdělávání obsahovalo spojené ročníky, tedy 25 % všech žáků bylo vzděláváno málotřídně (Berry & Little, 2006).

1.4 Kurikulární dokumenty a cíle základního vzdělávání v málotřídní škole

Kurikulární dokumenty jsou zpracovávány na dvou úrovních – státní a školní. Tyto dokumenty jsou vytvářeny v souladu s principy obsaženými v tzv. Bílé knize neboli v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR a s principy zformulovanými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (RVP ZV, 2021).

Na úrovni státu se vytvářejí rámcové vzdělávací programy (RVP) určující povinné směrnice pro různé vzdělávací etapy, jako je předškolní, základní a střední vzdělávání. Každá škola na základě těchto směrnic vytvoří svůj vlastní školní vzdělávací plán (ŠVP), podle kterého probíhá výuka na dané škole. Toto platí jak pro plně organizované primární školy, tak pro málotřídní školy, které své školní vzdělávací programy vytvářejí na základě RVP pro základní vzdělávání. RVP a ŠVP jsou veřejně přístupné pedagogické dokumenty. (RVP ZV, 2021).



Obrázek 4: Systém kurikulárních dokumentů

Zdroj: RVP ZV 2021

Cíle základního vzdělávání (dále jen ZV) na málotřídní škole jsou zcela totožné s těmi na školách plně organizovaných. Základní vzdělávání má podporovat rozvoj klíčových kompetencí a dát žákům pevný základ všeobecného vzdělání spojeného především se situacemi běžného života (RVP ZV, 2021). Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021) zařazuje mezi hlavní cíle základního vzdělávání například rozvoj schopnosti žáků spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých; osvojování si strategie učení a motivování pro celoživotní učení; podněcování žáků k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů; rozvoj orientace žáků v digitálním prostředí a mnohé další (viz Příloha č. 2).

1.5 Legislativní ukotvení vzdělávání v málotřídní škole

Na základě § 36 zákona č. 561/2004 Sb. je stanovena povinná devítiletá školní docházka pro státní občany České republiky a pro občany jiného členského státu Evropské unie, kteří na území ČR pobývají déle než 90 dnů.

O možnosti zřízení neúplné základní školy, která nemá všech 9 ročníků, informuje § 46 zákona č. 561/2004 Sb. znějící následovně:

„Základní vzdělávání v základní škole má 9 ročníků a člení se na první stupeň a druhý stupeň. První stupeň je tvořen prvním až pátým ročníkem a druhý stupeň šestým až devátým ročníkem. V místech, kde nejsou podmínky pro zřízení všech 9 ročníků, lze zřídit základní školu, která nemá všechny ročníky.“

Spojení více ročníků do jedné třídy je umožněno na základě § 5 odst. 2 vyhlášky MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

„Na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně.“

Nejnižší možné počty žáků stanovuje § 4 vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky.

„Škola tvořená pouze třídami prvního stupně má nejnižší počet žáků ve třídě v případě

a) školy tvořené jednou třídou 10 žáků,

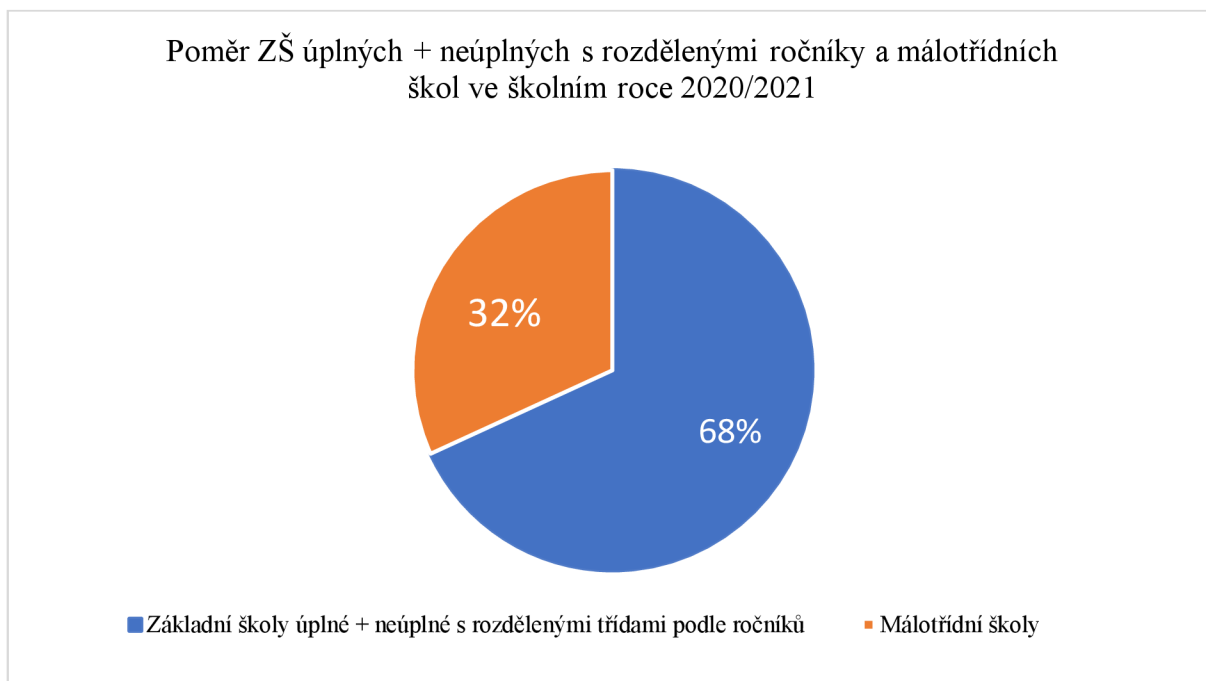
b) školy tvořené dvěma třídami průměrně 12 žáků,

c) školy tvořené třemi třídami průměrně 14 žáků,

d) školy tvořené čtyřmi a více třídami průměrně 15 žáků.“

V České republice ve školním roce 2020/2021 působilo celkem 4 214 základních škol (dále jen ZŠ), z toho bylo celkem 1 342 škol málotřídních. Jejich poměr znázorňuje následující graf č. 2.

Graf 2: Poměr ZŠ úplných + neúplných s rozdělenými ročníky a málotřídních škol ve školním roce 2020/2021



Zdroj: MŠMT, Statistický informační systém Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy

1.6 Specifika výuky v málotřídních školách

Málotřídní školy se vyznačují především nízkým počtem žáků ve škole. Díky tomu může být vytvořeno příjemné rodinné prostředí. Tato skutečnost také umožňuje učitelům individuálnější přístup k jednotlivým žákům. V jedné třídě pracují dvě a více tříd současně. Otevírá se tak možnost komunikace a kooperace mezi mladšími a staršími žáky. Nabízí se vrstevnické učení. Pocit pohody navozuje také skutečnost, že se učitelé a všichni zaměstnanci znají mezi sebou. Navíc žáci znají všechny z nich a naopak, což na velkých plně organizovaných školách není běžné. Rozdíl se nachází také v komunikaci s rodiči. Na malých vesnicích se může kontakt s rodiči jevit snadněji, jelikož není výjimkou, že se tady lidé vzájemně znají. Nicméně organizace výuky je komplikovaná a náročná, učitelé na ni nejsou po absolvování pedagogické fakulty zcela připraveni (Emmerová, 2000). Málotřídní školy představují podstatnou část českého školského systému. Důležitost jejich existence tkví mimo jiné v udržování sociálního a kulturního života na vesnici. Málotřídní školy mohou být svou specifíčností a různorodostí práce často inspirací pro plně organizované školy.

Na učitele klade práce v málotřídní škole vysoké nároky. Měl by být vybaven velkou láskou k pedagogické práci s dětmi, schopností sociální komunikace s venkovským obyvatelstvem, tvořivostí, samostatností, aktivitou a širokými všeobecnými vědomostmi. Práce je náročná na organizaci výuky a také vzhledem k časovým aspektům. Učitel na málotřídní škole je více časově i prakticky zatížen než učitel na škole plně organizované. Tendence snižování počtu málotřídních škol pokračuje i v současné době. Nicméně jejich postavení a působení v rámci života obce jsou nezastupitelné. Pokud se budou školy na malých vesnicích rušit, mladé rodiny se budou stěhovat z těchto vesnic pryč. A společenský život obce bude upadat (Nelešovská, Spáčilová, 2016).

1.7 Organizace vyučování v málotřídní škole

Od počátku vzniku málotřídních škol měli učitelé snahu vytvořit co nejefektivnější organizaci vyučování a dosáhnout stejné úrovně vzdělávání na málotřídních školách jako na školách plně organizovaných. Postupem času vznikly tři specifické typy organizace vyučovacího procesu. Jedná se o vyučování v odděleních, vyučování v běžích a rozšířené vyučování (Musil, Sedláček, 1964; Nelešovská, Spáčilová, 2016).

Vyučování v odděleních

Vyučování v odděleních představuje model organizace výuky, podle kterého by se v procesu vyučovací jednotky měla střídat samostatná práce žáků a přímá činnost učitele. Třída

je rozdělena do oddělení podle ročníků. Přitom každý ročník je vyučován podle učebních osnov daného ročníku jako na škole plně organizované bez jakéhokoliv krácení obsahu či množství látky (Nelešovská, Spáčilová, 2005).

Prvotní myšlenku vyučovat „v odděleních“ vyslovil již Komenský ve svém díle *Didaktika velká v kapitole Idea školy a v kapitole Škola chlapectví ve Vše výchově*. Komenský zde popisuje svou ideu o rozdělení žáků podle věku. Pokud je to možné, měli by být odděleni i pracovním místem a používat učebnice optimální jejich věku a schopnostem. Mělo tak podle něj dojít ke vzdělávání po stupních podle rozumových schopností určitého věku (Musil, Sedláček, 1964).

Vyučování v bězích

Podle Spáčilové a Nelešovské se v bězích a cyklech vyučovalo spíše v minulosti. Tento typ organizace spočívá ve vyučování několika ročníků podle společné učební osnovy, která obsahuje učivo všech těchto ročníků. V případě, že je třída dvoutřídní, je osnova rozdělena na běh A a běh B. Pokud jsou ve třídě tři ročníky, vyučuje se v běhu A, v běhu B a v běhu C. Každý rok se v dané třídě vyučuje podle jednoho běhu, které se další roky střídají (2016).

V minulosti existovaly také učebnice přímo určené pro málotřídní školy a jejich spojené ročníky. Byly jakýmsi návodem pro učitele, jak při probírání a procvičování učiva postupovat. Musil a Sedláček (1964) uvádějí příklad z učebnice *Jazyk vyučovací na málotřídní škole obecné pro 2. a 3. ročník* od Václava Medonose, Lidmily Žofkové a dr. Jiřího Hallera, vydané v roce 1964:

„Z této učebnice se budeš učit dvě léta (v 2. a 3. postupném ročníku).

Mluvnice.

V prvním roce, v běhu A, probereš a procvičíš to, co je označeno A.

V druhém roce, v běhu B, probereš a procvičíš to, co je označeno B.

Učivo společné pro oba běhy je označeno AB.

Pravopis.

V běhu A nacvičíš slovíčka označená A. Do slovníčku!

V běhu B nacvičíš slovíčka označená B. Do slovníčku!“

Toto bezesporu náročné vyučování s sebou přinášelo i mnoho potíží. Učební látka měla být zpracována tak, aby ji pochopili i žáci, kteří byli ve třídě noví, kteří neabsolvovali v této třídě předešlé běhy. V praxi to mnohdy probíhalo tak, že žáci v prvním běhu probírali téměř všechno učivo pro oba ročníky a v dalším běhu spíše opakovali a nedozvěděli se mnoho nového, což působilo na mnoho žáků demotivačně (Musil, Sedláček, 1964).

Tento typ organizace v důsledku zavedení Rámcových vzdělávacích plánů zanikl. V praxi dnešních škol se s ním setkáváme v nové inovativní podobě. Učitelé s ním pracují ve formě tematicky orientované výuky, kdy jedno téma obsahově upravují pro jednotlivá oddělení (Stolinská, 2018).

Rozšířené vyučování

Rozšířené vyučování, jak je z názvu patrné, rozšiřuje vyučovací proces. Je založeno na zvýšení počtu hodin přímé práce učitele, nikoliv na zvýšení počtu hodin práce žáků. Ve třídě o dvou ročnících probíhá tak, že v 1. vyučovací hodině učitel pracuje pouze s jedním ročníkem, ve 2., 3. a 4. vyučovací hodině pracuje s oběma ročníky a v 5. vyučovací hodině pracuje s druhým ročníkem. Vznikne tak pro každý ročník alespoň jedna hodina denně, kdy se vyučují ročníky samostatně (Spáčilová, Nelešovská, 2016).

1.8 Formy práce v málotřídní škole

Při organizaci práce v odděleních se střídá přímá práce učitele s jedním oddělením třídy, zatímco druhé oddělení pracuje samostatně. Obě formy práce mají bezesporu svá pozitiva a negativa. Vzhledem k vysokým nárokům na organizaci výuky je tento model charakteristický pro většinu málotřídních škol (Musil, Sedláček, 1964).

Přímé vyučování

Přímé vyučování probíhá, jakmile učitel pracuje se žáky v přímé, bezprostřední interakci. Je důležitým pilířem při výkladu nové látky, při procesu získávání nových vědomostí a při představování správně provedených dovedností a návyků. Využívá se i při druhé fázi učení, tj. při upevňování a prohlubování učiva, kdy si učitel ověřuje žákovo pochopení probíraného učiva. Hlavní úlohou přímého vyučování je, aby žáci novým jevům a skutečnostem co možná nejlépe porozuměli a vytvořili si tak základ pro samostatnou práci. Přímé vyučování se uplatňuje také při výuce hudebních, pracovních a tělesných dovedností. Přímým působením učitele dochází k formování jedince ke správnému jednání a tvoření základů správných návyků při práci. Dále se využívá při nácviku čtení, přednesu a ústního projevu. Vyznačuje se možnostmi k rozvoji žákových vyjadřovacích schopností. Učitel přímé vyučování aplikuje při posuzování úrovně získaných vědomostí, pochopení a zvládnutí daného učiva, a to formou ústního zkoušení nebo diktátu. Přímé vyučování dává žákům příležitost dotázat se na to, čemu při samostatné práci neporozuměli. Přímá práce připravuje děti na práci samostatnou. Učitel by měl být schopen správně vyhodnotit, kdy přímou práci využít vzhledem k individuálním schopnostem a rozumovým zvláštnostem žáků (Spáčilová, Nelešovská, 2016; Musil, Sedláček, 1964).

Samostatná práce žáků

Přímá a samostatná práce mají společný vzdělávací a výchovný cíl. Liší se způsobem formování žáka. Při samostatné práci musí žák vynaložit aktivní účast na edukaci. Učitel žákům zadává úkoly, které za jeho vedení musí plnit samostatně (Nelešovská, Spáčilová, 2016).

Musil a Sedláček ve své publikaci *Naše málotřídní školy* označují samostatnou práci jako tiché zaměstnání, které mělo ve svých počátcích funkci „zabavení“ části třídy, se kterou učitel zrovna přímo nepracuje, a často nesouviselo se vzdělávacími cíli vyučovací hodiny. To se postupem času měnilo a učitelé začali nepřímé vyučování využívat efektivněji například k procvičování probraného učiva nebo k písemnému ověřování získaných vědomostí z přímé práce. Nepřímé vyučování bylo jeho odpůrci často kritizováno a považováno za neúčinné. Pokrokoví učitelé se jím blíže zabývali a propracovávali jej. Po roce 1945 je nepřímé vyučování označováno jako samostatná práce žáků a začíná se zdůrazňovat jeho nezastupitelná funkce (1964).

Samostatná práce je nedílnou součástí naplňování edukačních a výchovných cílů. Je úzce spjata s vyučováním přímým. Nenahrazuje jej, ale vhodně doplňuje. Samostatná práce by měla být jasně určena, kontrolována a hodnocena. Žáci by měli mít zpětnou vazbu ke své samostatné práci. Samostatná práce rozvíjí u žáků myšlení, aktivitu, vytrvalost, kreativitu. Vzbuzuje u žáků zájem a podněcuje je k samostatnému řešení problémů. Má důležitý výchovný význam. Podle autorů by měla být tato forma práce hojně užívána ve všech vyučovacích hodinách českého jazyka a matematiky na všech typech škol. Je třeba se však vyvarovat přečeňování samostatné práce, ke kterému v minulosti docházelo. Byly zřizovány pomocné učebny, aby žáci mohli nerušené samostatně pracovat. Tyto učebny byly odděleny dveřmi a skleněnými stěnami, aby učitel mohl současně kontrolovat všechna oddělení (Musil, Sedláček, 1964).

Hlavní úlohou samostatné práce je druhá fáze učení, tedy upevňování dříve získaných vědomostí, prohlubování dovedností a návyků. Úkoly bývají písemné, čtecí nebo praktické, podle druhu práce. Také v jednotlivých vyučovacích předmětech se podoba samostatné práce může lišit. V českém jazyce se žáci setkávají s úkoly opisovacími, prepisovacími nebo doplňovacími. Žáci mohou věty a slova tvořit, třídit a podobně. Patří sem také práce s textem, s knihou, slohové práce, seřazování vět a mnoho dalších. V hodinách matematiky může mít samostatná práce podobu numerických a slovních úloh, početních příkladů, her, měření, řazení čísel, práce s číselnou osou, úloh s různými variantami řešení a mnoho jiných podob. I ve výuce prvouky, vlastivědy, přírodovědy a ve výchovách hraje tato forma práce svou roli (Nelešovská, Spáčilová, 2016; Musil, Sedláček, 1964).

2 Inkluzivní přístup

Druhá kapitola se věnuje inkluzivnímu přístupu ve vzdělávání jako jedné z forem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, který je nedílnou součástí předmětu zkoumání diplomové práce. Jedná se o poměrně nový trend, který se neustále vyvíjí.

„Jinakost, odlišnost – to jsou pojmy, které v lidech často vyvolávají pocity strachu, nedůvěry, nepřátelství a mnohdy i odporu. Inkluze by mohla být řešením tohoto problému. Je to totiž vize nové společnosti, která naopak odlišnost vítá...“ (Adamus, 2015, str. 5)

2.1 Vymezení pojmu

Inkluzivní přístup je jedním z hlavních principů inkluzivní pedagogiky. Tento přístup staví na hodnotách, které směřují k rovnému zacházení se všemi lidmi ve společnosti. Je založen na principech vzájemné úcty a respektu, vzájemné podpory a spolupráce, diferenciaci a individualizace a na principu funkční komunikace. Ve školním prostředí se střetávají pestré osobnosti s rozmanitými vlastnostmi, zvláštnostmi, sociálním zázemím či fyzickými možnostmi, proto je nezbytné zajistit vzájemný respekt jednotlivých účastníků vzdělávacího procesu. Jinakost či odlišnost bývá často vnímána jako špatný či rušivý faktor, zatímco inkluzivní přístup učitele vede žáky k tomu, aby ji vnímali jako běžný jev (Adamus, 2015). Podle Adamuse lze respekt charakterizovat jako bezvýhradné přijetí každého jedince a vyjádření úcty k jeho bytí (2015).

Inkluzivní přístup je uplatňován v mnoha odvětvích společenského života. Inkluze ve vzdělávání tvoří a buduje v jedincích postoje, hodnoty a názory již od jejich raného věku, proto má nesmírně významnou roli pro vývoj a utváření povědomí o osobách s postižením v celé společnosti (Slowík, 2022).

Jedinci s postižením či znevýhodněním se vyskytovali a vyskytují ve společenství lidí ve všech historických obdobích. Existují prokazatelné důkazy, které hovoří o různých vrozených postiženích, ale také o vážných úrazech a onemocněních, se kterými se museli jak jedinec, tak společnost vyrovnat. Jedinci ve společnosti vždy měli tendenci těmto lidem pomáhat či se snažit o nápravu a vyléčení jejich onemocnění (Slowík, 2022).

Zařazování žáků se SVP do běžné výuky ovlivňuje všechny účastníky vyučovacího procesu, tedy samotného žáka se SVP, ostatní žáky ve třídě i učitele. Westwood (2018) uvádí následující potenciaální výhody uplatňování inkluzivního přístupu:

- příležitost pro sociální interakci a navazování přátelství;
- rozvoj komunikačních schopností žáků;

- příprava na dospělý život v inkluzivní společnosti;
- příležitost pro poskytování modelů vhodného chování a sociálních dovedností;
- a mnohé další.

Inkluzivní vzdělávání není pouze pedagogickou nebo speciálně pedagogickou záležitostí. Její realizaci se jí zabývá řada dalších vědních oborů. Těmito obory mohou být například psychologie, sociologie nebo lékařství (Bartoňová et al., 2016).

Aby bylo možné porozumět postavení inkluzivního přístupu v systému současného českého školství, je třeba charakterizovat klíčové body, které tomuto postavení předcházely. Jan Amos Komenský ve své tezi zdůrazňuje důležitost výchovy všech žáků bez výjimky, tedy i žáků s postižením, ohrožením či narušením. Tato myšlenka všestranné výchovy všech členů společnosti tvoří základ pro dnešní principy a koncepty vzdělávání (Tannenbergerová, 2016). V 18. století se v Evropě objevují první instituce pro výchovu jedinců s postižením. V roce 1786 vzniká škola pro neslyšící, v roce 1807 pro zrakově postižené, v roce 1871 pro slabomyslné a v roce 1896 se objevuje první pomocná škola (Daniels, Garner, 2013). Vznik těchto institucí zároveň ale zapříčiňuje jejich postupnou segregaci, tedy oddělování od vrstevníků v procesu přirozeného vývoje. První snahy o koncipování teorie výchovy postižených dětí lze pozorovat v 19. století. Podle Specka teorie vychází ze skutečnosti, že učitelé klasických škol jsou přetížení. V tuto dobu se objevují myšlenky směřující k novým specifickým metodám a formám práce s těmito dětmi. Georgens a Deinhardt, němečtí pedagogové, přicházejí se snahou o vytvoření samostatné teorie výchovy dětí s postižením ve svém dvousvazkovém díle *Heilpädagogik*. Podle nich se teorie pro oblast speciálních edukačních potřeb dětí s postižením zařazuje do odvětví obecné pedagogiky, jelikož nelze formulovat její úlohy, aniž by současně byl formulován i společný objekt a cíl výchovy. Nový pohled na problematiku přináší nástup reformní pedagogiky. Jedná se zejména o proudy alternativních pedagogik, které vznikaly na přelomu 19. a 20. století a na počátku 20. století. Výraznou roli v této oblasti přinesla pedagogika Marie Montessori nebo waldorfská škola R. Steinerja. Oba proudy vycházejí z názoru, že každý jedinec je součástí společnosti a je také nutné s ním tak zacházet. Tento „trend“ se ve společnosti rozvíjí o více než 50 let později (Lechta (ed.), 2016).

Myšlenka inkluze se prosazuje zejména v posledních dvou desetiletích. Významně k budování tohoto přístupu ve vzdělávání přispěly dvě tematické konference. V prvním případě se jedná o konferenci v thajském Jomteinu v roce 1990, kterou organizovala Organizace spojených národů, a poprvé zde zazněl otevřený návrh na koncept tzv. „vzdělávání pro všechny“. Dalším pilířem pro vývoj této koncepce byla konference ve španělské Salamance

v roce 1994 (Slowík, 2022). Závěrečné prohlášení z této konference podporuje inkluzivně zaměřené vzdělávání. Prohlášení popisuje inkluzi jako proces spolupráce mezi žáky, rodiči a pedagogy, který umožňuje žákům s postižením i bez postižení vzdělávat se společně v jedné třídě v co největší míře s využitím vhodných podpůrných opatření. Inkluze je považována za cestu k zefektivnění vzdělávacího systému. Tato deklarace se stala podnětem větších změn ve vzdělávání ve většině evropských zemí (Buli-Holmberg, Sujathamalini, 2016). Podle federálního zákona a jeho dodatků z roku 1997 jsou školy povinné vzdělávat jedince se zdravotním postižením v běžných třídách. V témže roce časopis s názvem „*The International Journal of Inclusive Education*“ (v překladu Mezinárodní časopis inkluzivního vzdělávání) tento postoj podporuje. Podle jeho autorů se výuka jedince se speciálními vzdělávacími potřebami může v určité míře odchylovat od běžné výuky celé třídy. Pomoci tomu mají podpůrná opatření v podobě individuálního vzdělávacího plánu, větší časové dotace na práci, v podobě individuální pozornosti nebo odlišných vyučovacích metod (Buli-Holmberg, Sujathamalini, 2016).

V České republice se inkluzivní vzdělávání začalo více rozvíjet ve druhé polovině 20. století, kdy byl model vzdělávání žáků se SVP nastaven segregativně. Do roku 1989 v ČR fungovala soustava škol samostatně určených především pro žáky zdravotně postižené. Tento model vycházel ze socialistického nastavení státu. Tito žáci byli nazýváni „dětmi a mládeží vyžadující zvláštní péči“ a jim určené byly „školy pro děti a mládež vyžadující zvláštní péči“.

Běžně se v tehdejší Československu ve větších městech vyskytovaly „zvláštní školy“ pro děti s lehkým mentálním postižením (dále pouze LMP). Žáci s těžkým mentálním postižením byli dokonce osvobozeni od vzdělávání, nicméně existovala pro ně možnost v podobě pomocných škol. Žáci se smyslovým postižením byli vzděláváni ve speciálních školách zřízených podle druhu a stupně postižení. Tyto školy byly často internátní. O zařazení dětí do těchto speciálních vzdělávacích zařízení rozhodoval především okresní národní výbor. Role rodičů v tomto rozhodování byla silně potlačena. Do běžných škol byly děti se SVP zařazovány jen zřídka (Michalík, Voženílek, 2022).

V posledním desetiletí 20. století se objevovaly první snahy o zařazení žáků především se zrakovými a sluchovými vadami do běžné výuky.

V roce 2005 byl vydán nový školský zákon č. 561/2004 Sb., v němž je charakterizován pojem speciální vzdělávací potřeby a žáky rozděluje do tří skupin:

- žáci zdravotně postižení;
- žáci zdravotně znevýhodnění;
- žáci sociálně znevýhodnění.

V roce 2016 přichází další změna v podobě novely školského zákona č. 82/2015 Sb., podle které není pro stanovení podpůrných opatření určující lékařská diagnóza, nýbrž individuální potřeby každého žáka (Michalík, Voženílek, 2022).

Vedle inkluzivního přístupu ve vzdělávání se lze setkat i s dalšími přístupy k osobám se SVP. Před rokem 1990 u nás byla běžná exkluze. Tento pojem vychází z latinského slova „exclutio“ a podle Anderlikové je možné jej definovat jako vyloučení jedince ze společnosti i proti jeho vůli (2014). Ve školní praxi se lze setkat s vyčleněním žáka z vyučovacího procesu na základě jeho postižení či neplnění určitých kritérií (Lechta (ed.), 2016). V těchto případech se jednalo zejména o osoby s těžkými formami mentálního a kombinovaného postižení, které mohly být dokonce zbaveny povinnosti vzdělávat se, a to z důvodu tzv. nevzdělavatelnosti a nevyhovnosti (Hájková, Strnadová, 2010).

Před počátkem snah o integrované či inkluzivní vzdělávání byl systém vzdělávání žáků se SVP nastaven segregativně (Zilcher, Svoboda, 2019). V tomto případě se žáci vzdělávají podle určitých kritérií a jsou dále rozdělováni do podskupin. Systém vzdělávání je rozdělen na tzv. běžné školy a školy speciální (Lechta (ed.), 2016). V tomto systému se pojetí speciální pedagogiky zaměřuje na vytváření optimálního prostředí pro určitý typ žáků a jejich maximální rozvoj vzhledem k jejich potřebám (Zilcher, Svoboda, 2019). Podle Anderlikové se se segregací lze setkat každodenně. Při nástupu do základní školy žáky jsou žáci rozděleni na ty, jejichž schopnosti jsou na takové úrovni, aby byli přijati do školy, a na ty, kteří potřebují čas, nebo dokonce návštěvu speciálně pedagogické poradny. Jako příklad segregace v širším slova smyslu autorka uvádí zakládání ústavů pro postižené a seniory. Společnost chce pro tyto jedince to nejlepší, ale nejlépe aby byli v separaci od ostatních (2014).

Dalším přístupem, který je uplatňován ve vzdělávání osob se SVP, je integrace. Integrace úzce souvisí s inkluzí. Často bývají tyto dva pojmy chybně zaměňovány (Tannenbergerová, 2016). Stejně jako u inkluze neexistuje jednoznačná definice. Slovo integrace lze obecně přeložit jako „sjednocení, ucelení, scelení“ (Zilcher, Svoboda, 2019). Ve vzdělávání vedle sebe fungují dvě skupiny dětí – děti se SVP a intaktní děti, přičemž děti se SVP jsou schopny za přítomnosti podpory navštěvovat běžné školy (Lechta (ed.), 2016). Integrační přístup dělí jedince na základě přítomnosti či nepřítomnosti určitého defektu a snaží se hledat způsoby, jak začleňovat tyto jedince zpět do „normální“ společnosti, zatímco inkluzivní přístup definuje člověka jako osobnost, která v určitých případech potřebuje podporu a pomoc. Podle ní zde nejsou dvě rozdílné skupiny, ale pouze jedna skupina žáků, kteří mají rozdílné individuální potřeby. Inkluze přijímá diverzitu všech jedinců. A také počítá se spoluprací a spoluúčastí všech osob ve společnosti (Anderliková, 2014).

Inkluze se dotýká širokého okruhu žáků, a to nejen těch, u kterých byly zjištěny speciální vzdělávací potřeby (Adamus, 2015).

2.2 Inkluze a související pojmy

Inkluzivní pedagogika je samostatná, nová a vyvíjející se vědní disciplína, která vychází ze speciální pedagogiky (Zilcher, Svoboda, 2019). Samotný pojem inkluze má kořeny v latinském jazyce. Latinské „inclusio“ se překládá jako „přijetí“. Tento výraz je synonymem pro slovo akceptace, která v pedagogice představuje jeden ze základních principů „akceptace rozmanitosti“ (Lechta (ed.), 2016).

Inkluze je velmi široký pojem, který nelze jasně a výstižně definovat. Řada autorů vymezuje termín různými způsoby. V širším slova smyslu je možné se setkat s inkluzí sociální. Inkluze sociální zasahuje do všech oblastí lidského života. Řadí se sem například oblasti zaměstnání, volného času, bydlení a další. Inkluzivní vzdělávání je chápáno jako pojem podřazený inkluzi sociální (Pančocha, 2008). Sociální inkluze by měla směřovat k vytváření inkluzivní společnosti (Slowik, 2022). O sociální inkluzi lze mluvit v případě, že je každý jedinec ve své individualitě bez výjimky společností vnímán jako její součást a má možnost se do ní zapojit ve všech oblastech života. Rozdíly a odchylky nejsou vnímány negativně, nýbrž jako přínos a obohacení pro společnost (Anderliková, 2014).

Pro účely této diplomové práce bude předmětem pozornosti především problematika inkluze školní. Inkluzivní vzdělávání je takové vzdělávání, které umožňuje navštěvovat všem žákům klasické základní školy, a to nejčastěji v blízkosti jejich bydliště bez ohledu na jejich fyzický, sociální či jiný handicap (Tannenbergerová, 2016). Základním principem je individuální přístup k žákově osobnosti uplatňovaný v procesu vyučování. Žáci jsou vnímáni jako jedinci, ke kterým je přístupováno na základě jejich specifických potřeb. Odlišnost je vnímána pozitivně jako příležitost k osobnostnímu i sociálnímu rozvoji. Podle Tannenbergerové se pojmy inkluze a inkluzivní vzdělávání používají od konání konference v Salamance v roce 1994 (2016).

Hájková a Strnadová ve své publikaci inkluzivní pedagogiku definují jako pedagogiku otevřenou, individualizovanou a na individuální schopnosti dítěte orientovanou podobu učebních procesů bez statistických a výkonnostních norem a umožňující zohlednění specifických vzdělávacích potřeb žáků v heterogenních učebních skupinách (2010).

2.3 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Jedním z hlavních cílů českého školství je zajistit vzdělávací prostředí pro všechny žáky a vytvořit podmínky pro dosažení maximálního rozvoje každého jedince. Značně se rozvíjí snaha o zařazování žáků se SVP do běžné výuky všech typů škol (Lechta (ed.), 2016).

Lechta popisuje zásady a cíle vzdělávání následovně:

- „rovňý přístup ke vzdělávání;
- zohlednění vzdělávacích potřeb jedince;
- bezplatné základní a střední vzdělávání;
- možnost vzdělávání po celou dobu života.“ (2016)

Dokument MŠMT s názvem *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* si klade do budoucna jako jeden ze dvou hlavních strategických cílů snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů. Podle tohoto dokumentu patří Česká republika k zemím, ve kterých ve větší míře stále přetrvávají formální i neformální nerovnosti v kvalitě vzdělávání (MŠMT, 2020).

Inkluze představuje zařazování všech žáků s různými druhy a stupni postižení do běžné výuky. Druhy postižení popisuje následující tabulka č. 4, která zároveň zobrazuje podmínky pro efektivní vzdělávání žáků s těmito druhy postižení a počty žáků s těmito druhy postižení ve školních letech 2014/2015 a 2020/2021 v České republice.

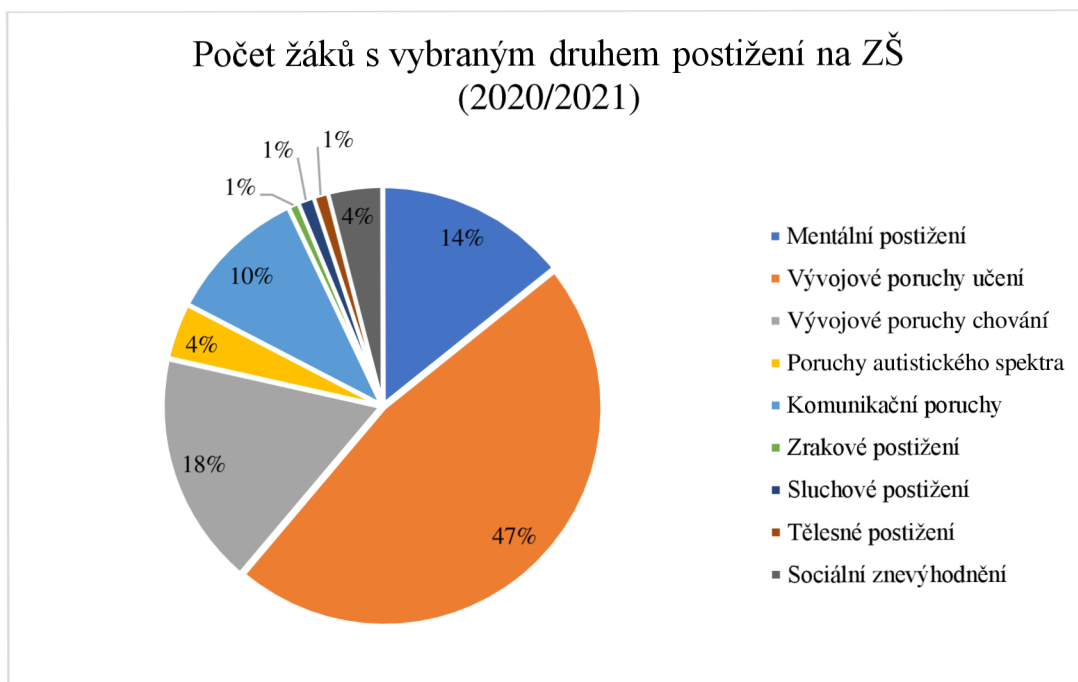
Tabulka 4: Druhy postižení a jejich podmínky vzdělávání

Druh postižení	Podmínky vzdělávání	Počet žáků s vybraným druhem postižení na ZŠ (2020/2021)	Počet žáků s vybraným druhem postižení na ZŠ (2014/2015)
Mentální postižení	zjednodušení obsahu vzdělávání, absence výuky jazyků, málo dětí, upravené prostředí (bez možnosti úrazu), kvalifikovaný učitel, kompenzační pomůcky	14 590	16 489
Vývojové poruchy učení	respekt specifik a tempa, pomůcky, nápravné speciálně-pedagogické metody	47 940	35 471

Vývojové poruchy chování	méně žáků, změna vybavení, střídání činností	17 732	6 669
Poruchy autistického spektra	strukturované učení, vhodná úprava prostředí	4 205	2 656
Komunikační poruchy	informovanost, individuální přístup všech učitelů, zohlednění klasifikace, spolupráce s rodiči/SPC, individuální plán v jazykových předmětech	10 559	4 638
Zrakové postižení	učitelova znalost tyflopédie, technické vybavení (nápisy v Braillově písmu, osvětlení, pomůcky, počítače)	786	701
Sluchové postižení	nižší počet žáků, individualita učitel – žák, učitel vzdělán v surdopedii, zjednodušené podání učiva, logopedická péče, speciální učebnice	1 201	1 183
Tělesné postižení	bezbariérové, technické vybavení (osobní asistent), didaktické, kompenzační pomůcky (vozik, lavice, osobní počítač)	1 097	1 145
Sociální znevýhodnění	vzdělávání s ohledem na identitu, nutno hlídat zdravotní stav	4 083	5 584

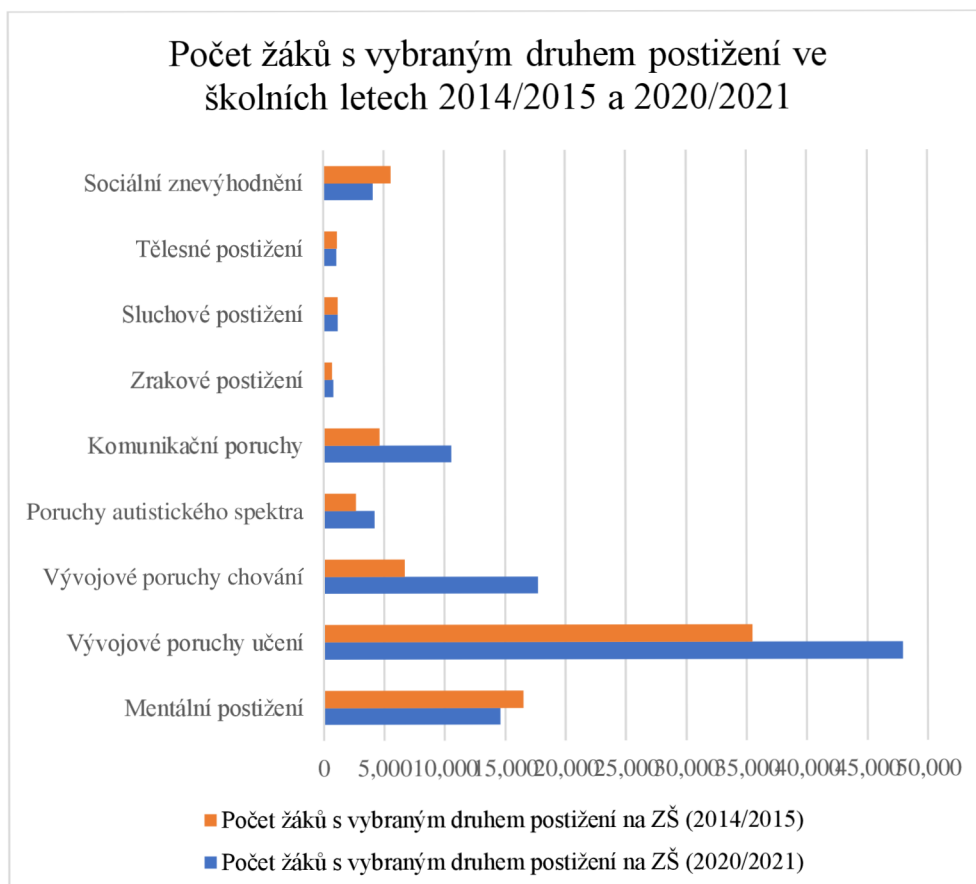
Zdroj: Prokosheva et al., 2016; Michalík, Voženílek, 2022, upraveno

Graf 3: Poměr žáků s vybraným druhem postižení ve školním roce 2020/2021



Zdroj: Michalík, Voženílek, 2020

Graf 4: Počet žáků s vybraným druhem postižení v letech 2014/2015 a 2020/2021



Zdroj: Michalík, Voženílek, 2020

Z grafu je zřejmé, že počet žáků se SVP od školního roku 2014/2015 do roku 2020/2021 stoupl. Výrazně se zvýšil počet žáků s vývojovými poruchami učení. Počet žáků se sociálním znevýhodněním a s mentálním postižením se mírně snížil.

Legislativně je vzdělávání žáků se SVP ukotveno ve vyhlášce MŠMT ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, podle § 19, § 23 odst. 3 a § 26 odst. 4 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění zákona č. 383/2005 Sb., zákona č. 49/2009 Sb. a zákona č. 82/2015 Sb.

2.4 Stručná charakteristika vybraných postižení

Ve výzkumném šetření budou pozorovány podmínky, za kterých jsou žáci se SVP z vybrané školy zařazováni do běžného vyučování. V této podkapitole budou stručně charakterizovány poruchy či postižení, se kterými se lze ve výzkumném šetření setkat.

Lehké mentální postižení

Lehké mentální postižení je jednou z forem mentálního postižení. Mentální postižení je charakterizováno jako neuro-vývojová porucha rozumových schopností, která se projevuje zejména sníženými kognitivními, řečovými i dalšími schopnostmi (Valenta, 2020).

Mentální postižení je dále rozděleno do čtyř stupňů:

- lehké mentální postižení (IQ 50–70);
- středně těžké mentální postižení (IQ 35–50);
- těžké mentální postižení (IQ 20–35);
- hluboké mentální postižení (IQ 0–20) (Valenta, 2020).

Žáci s lehkým mentálním postižením (dále jen LMP) ve většině případů dokáží užívat řeč v každodenním životě, vést konverzaci a komunikovat, i když u většiny žáků s tímto druhem postižení dochází k opožděnému vývoji řeči. Dětem s LMP nečiní problémy samoobsluha. Dokáží se samy najíst, umýt, obléknout a provádět hygienické návyky (Švarcová, 2011). Žáci s LMP jsou v primárním vzdělávání vzdělávání podle RVP ZV, a to v běžných základních školách nebo ve školách paragrafových (Valenta, 2020). Osoby s LMP jsou v dospělém věku schopny vykonávat praktické zaměstnání v podobě určité manuální práce. LMP se v mnoha případech vyskytuje s přidruženými poruchami či postiženími. Může se jednat například o autismus nebo jiné vývojové poruchy (Švarcová, 2011).

Žáci s LMP jsou vzdělávání ve speciálních nebo běžných základních školách za pomoci asistenta pedagoga. Používají učebnice vytvořené speciálně pro tento druh postižení.

Za emocionální a sociální podpory jsou lidé s LMP schopni samostatného života (Pugnerová, Kvintová, 2016).

Žákům s mentálním postižením jsou doporučena následující podpůrná opatření:

- úprava obsahu vzdělávání žáka;
- úpravy očekávaných výstupů žáka;
- vhodná motivace žáka k učení;
- zahrnovat různé metody a formy práce;
- aplikovat individuální přístup s ohledem na žákovy možnosti;
- respektovat individuální tempo;
- často chválit;
- zadávat přiměřené dílčí úkoly;
- podporovat kreativitu;
- důsledně dbát na rozvoj správných návyků;
- a mnohé další (Valenta, 2020).

Elektivní mutismus

Elektivní mutismus je jednou z poruch narušené komunikační schopnosti. Je definován jako neschopnost verbálně komunikovat. Je zpravidla vázán na určité prostředí, osobu a situaci. Elektivní mutismus je způsobován extrémně vystupňovaným strachem ze selhání. Žák komunikuje spíše neverbálně nebo šeptá (Vrbová et al., 2015).

Žákům s narušenou komunikační schopností jsou doporučena následující podpůrná opatření:

- vhodná úprava vyučovacího procesu;
- snížení počtu žáků ve třídě;
- individuální práce s žákem;
- podpora motivace;
- prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti;
- pravidelná kontrola pochopení osvojeného učiva;
- rozvoj jazykových kompetencí (komunikační schopnosti v rovině lexikálně-sémantické; v rovině morfologicko-syntaktické, pragmatické, foneticko-fonologické);
- posilování sluchové a zrakové percepce;
- a mnoho dalších (Vrbová et al., 2015).

Vývojová dysfázie

Vývojová dysfázie je charakterizována jako specificky narušený vývoj řeči projevující se především sníženou schopností nebo neschopností verbální komunikace (Dvořák, 2001). Vývojová dysfázie je nejčastěji způsobena poškozením mozku v období do jednoho roku vývoje dítěte. Projevuje se opožděným vývojem řeči, potížemi v oblasti verbální komunikace, potížemi s porozuměním verbálnímu projevu a podobně (Bendová, 2011). Nutno podotknout, že vývojová dysfázie vykazuje řadu rozdílných projevů specifických pro každý případ. Je nezbytné s žákem pracovat podle jeho specifických potřeb.

Doporučení pro práci s žákem s vývojovou dysfázií jsou následující:

- trpělivost a empatie při komunikaci;
- využívat neverbální komunikaci, smyslové učení;
- tolerance při čtení a při porozumění čtenému textu;
- snaha o rozvoj krátkodobé paměti a aktivní slovní zásoby;
- rozvoj smyslu pro rytmus;
- rozvoj hmatu, jemné motoriky, kresby;
- respekt k individuálním komunikačním zvláštěnostem;
- v textu klíčová slova zvýrazňovat, používat obrázky a symboly;
- apod. (Bendová, 2011).

U žáků s vývojovou dysfázií je doporučeno zahájit co možná nejdříve logopedickou intervencí. V běžné škole pracuje žák s tímto postižením podle IVP, v těžších případech za přítomnosti asistenta pedagoga (Vrbová et al., 2015).

Školní zralost

Školní zralost představuje připravenost žáka na školní docházku. První třída je pro žáka klíčová. Učí se psát, číst, počítat a také si vytváří vztah ke škole a jejímu prostředí. V případě, že je dítě nezralé, může docházet k selhávání či demotivaci. Dítě je příliš zatěžováno, učivo nestíhá. Řešením je odklad školní docházky. Proto je klíčové před nástupem do první třídy diagnostikovat školní zralost, aby se předešlo výše zmíněným problémům. Školní nezralost se projevuje ve formě neúspěchu ve více předmětech. Dítě je často unavené a učení jej nezajímá.

Řešením těchto případů by mohl být dodatečný odklad, který je možný do prvního pololetí prvního ročníku nebo přestup do vyrovnávací třídy, pokud je taková třída pro žáka dostupná. V případě, že přestup není z různých důvodů možný, mělo by se s žákem pracovat individuálně vzhledem k jeho potřebám. V odpoledních aktivitách by měl být zařazován dostatek pohybu a hry. Žádoucí je také trénování paměti a pozornosti (Beníšková, 2017).

3 Podmínky pro uplatňování inkluzivního přístupu v prostředí málotřídní školy

Ve třetí kapitole jsou analyzovány hlavní podmínky pro uplatňování inkluzivního přístupu v prostředí málotřídní školy. Pozornost je upřena na faktory, které jsou nezbytné pro efektivní vzdělávání žáků se SVP v těchto typech škol. Mezi tyto faktory se zařazují podmínky blíže specifikované níže:

- požadavky na politiku;
- spolupráce pedagogických a nepedagogických pracovníků školy a spolupráce žáků;
- speciální vzdělávací potřeby;
- podpůrná opatření;
- individuální vzdělávací plán;
- asistent pedagoga;
- materiální a prostorové podmínky, kompenzační pomůcky,
- personální podmínky;
- organizační podmínky,
- spolupráce školy se zákonnými zástupci;
- finanční zajištění,
- spolupráce školy s poradenskými zařízeními;
- třídní klima;
- princip individualizace a diferenciací.

Jedná se o analytický seznam vytvořený na základě prostudování následujících zdrojů: Tannenbergerová, 2010; Anderliková, 2014; Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, 2016; Buli-Holmberg, Sujathamalini, 2016; Kendíková, 2016; Michalík, Voženílek, 2022; Potměšil, 2018; Michalík et al., 2020; Jucovičová, Žáčková, 2020; Zelinková, 2007; Morávková Vejrochová et al., 2015; Adamus, 2015 a další.

Při zařazování žáka se SVP do běžné školy vždy záleží na druhu a stupni speciálních vzdělávacích potřeb u konkrétního žáka a na dalších okolnostech.

Požadavky na politiku

Prvním předpokladem úspěšné a efektivní inkluze je skutečnost, že společnost a úřady ve veřejné správě v dané zemi respektují úmluvu Organizace spojených národů o právech lidí s postižením (Anderliková, 2014). Tato úmluva je smlouva zaručující osobám s postižením plně

užití všech lidských práv a napomáhá těmto osobám k plnohodnotnému aktivnímu začlenění se do společnosti. Vychází z respektu k lidské důstojnosti, z rovných příležitostí pro všechny jedince, z rovnoprávnosti žen a mužů. Snaží se předcházet a zamezovat diskriminaci ve společnosti. Podporuje a chrání práva a povinnosti všech jedinců ve společnosti (Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením, 2016).

Obce a jejich představitelé hrají klíčovou roli v úspěšné integraci osob s postižením. Měli by podporovat instituce, které těmto jedincům poskytují podporu a zázemí, a být otevřeni novým nápadům a měnícím se situacím. (Anderliková, 2014).

Spolupráce pedagogických i nepedagogických pracovníků školy a žáků

V rámci pedagogického zařízení poskytujícího edukaci osobám se SVP je nezbytné, aby jednotliví účastníci spolupracovali a měli společný cíl. Mezi tyto účastníky se řadí pedagogičtí pracovníci, kteří jsou v každodenní interakci s dítětem, ale také nepedagogičtí pracovníci například kuchyňský personál, školník a další. Patří sem také účetní školy, který je zodpovědný za financování speciálních potřeb žáka (Anderliková, 2014). Pedagogové a další zaměstnanci školy by se měli snažit ve vzájemné interakci tvořit vhodné prostředí pro edukaci všech žáků. Spolupráce mezi pedagogickými pracovníky a žáky hraje v konceptu inkluze významnou roli. V žácích tato součinnost vzbuzuje motivaci k učení a pomáhá jim odhalit jejich silné i slabé stránky (Buli-Holmberg, Sujathamalini, 2016).

Speciální vzdělávací potřeby

Žák se SVP byl do novelizace § 16 školského zákona chápán jako žák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a žák se sociálním znevýhodněním. Do první zmíněné skupiny dětí se zdravotním postižením, která byla určována především lékařskou diagnózou, byli řazeni žáci s mentálním, tělesným, zrakovým postižením, dále také žáci s vadami řeči, žáci, kteří trpí více vadami, žáci s autismem a žáci s vývojovými poruchami učení či chování. Za žáky se zdravotním znevýhodněním byli označováni žáci se zdravotním oslabením, žáci trpící dlouhodobou nemocí, žáci se zdravotními poruchami vedoucími k problémům s učením či chováním. Kritérium pro stanovení diagnózy této skupiny žáků nebylo jednotné. A nakonec za sociálně znevýhodněné jsou považováni žáci, kteří vyrůstají v rodinném prostředí vyznačujícím se nízkým sociokulturním postavením. Dále jsou to žáci, kteří jsou vystaveni ohrožení sociálně patologickými jevy, žáci, kteří mají stanovenou ústavní výchovu či nařízenou ochrannou výchovu, a také žáci žijící v tzv. azylu. Všechny výše zmíněné diagnózy potřebují zohlednění v procesu vzdělávání (Michalík, Voženílek, 2022).

Po novelizaci § 16 školského zákona v roce 2016 vešla v účinnost novela školského zákona, díky které dochází ke značné simplifikaci definice pojmu žák se SVP. Nové pojetí jej chápe jako osobu, jež k naplnění svých vzdělávacích možností vyžaduje aplikaci podpůrných opatření ve výchovně-vzdělávacím procesu (Kendíková, 2016).

Žák se SVP je definován následovně: *„Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo k užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* (školský zákon ve znění zákona č. 82/2015, § 16 odst. 1)

Jednou z dalších změn, které tato novela přináší, je, že před lékařskou diagnózou mohou být upřednostňovány vzdělávací potřeby žáka. Pro stanovení podpůrného opatření není tedy rozhodující lékařská diagnóza, nýbrž její dopady do vzdělávání žáka. Staví se na principu individuálního přístupu ke každému žákovi (Michalík, Voženílek, 2022).

Podpůrná opatření

Pod pojmem podpůrná opatření se rozumí potřebné změny ve vzdělávání a ve školním prostředí vzhledem ke zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo dalším životním situacím žáka (Potměšil, 2018). Podpůrná opatření jsou postupy a prostředky, jejichž cílem je dorovnat rozdíly mezi žákem se SVP a intaktními žáky ve třídě (Michalík et al., 2020).

Školský zákon č. 561/2004 Sb. v § 16 definuje podpůrná opatření následovně: *„Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských subjektech odpovídajících 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.“*

Podle organizační, finanční a pedagogické náročnosti zákon dělí podpůrná opatření do pěti stupňů. První stupeň je specifický, jelikož řeší drobnější potíže tak, aby bylo zamezeno jejich stupňování. Škola je může uplatňovat i bez doporučení školského poradenského zařízení. Druhý až pátý stupeň se zabývá závažnějšími problémy, které jsou řešeny na základě doporučení odborníků poradenských zařízení. Mezi tato zařízení jsou řazeny pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP), jež se zaměřují především na poruchy učení, poruchy chování, žáky talentované a žáky s odlišným kulturním a sociálním statutem (Michalík, Voženílek, 2022; Kendíková, 2016). Dalšími zařízeními jsou speciálně pedagogická centra (dále jen SPC) specializovaná na žáky znevýhodněné z důvodu změny zdravotního stavu, ať se jedná o zdravotní postižení mentální, tělesné, zrakové, sluchové, o narušenou komunikační schopnost nebo o poruchu autistického spektra (Michalík, Voženílek, 2022).

Podle § 16 odst. 2 školského zákona oblasti podpůrných opatření tvoří poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení, úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, využití asistenta pedagoga atp. (viz Příloha č. 1).

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán (dále jen IVP) je závazný dokument určený všem účastníkům podílejícím se na vzdělávání a výchově inkludovaného žáka pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb. Stává se součástí dokumentace žáka (Adamus, 2015). Je tvořen na základě kooperace mezi učitelem, vedením školy, žákem, jeho zákonnými zástupci a pracovníkem pedagogicko-psychologické poradny (Zelinková, 2007).

Kendíková charakterizuje IVP jako jeden z nejdůležitějších nástrojů při zařazování žáka se SVP do běžné výuky. Podmínkou pro úspěšné vzdělávání konkrétního jedince je kvalitní a funkční sestavení plánu a také jeho doplňování a revidování dle aktuální situace (2016).

Tento dokument popisuje metody práce se žákem, uvádí podpůrná opatření, informace o žákovi, pedagogovi, upravený edukační obsah, očekávané výstupy, metody a formy výuky, hodnocení a časový plán učiva (Jucovičová, Žáčková, 2020).

IVP usnadňuje práci oběma stranám vyučovacího procesu. Žákovi umožňuje práci v individuálním tempu a rozsahu s ohledem na jeho aktuální potřeby. Měl by eliminovat stres a strach, který může žák pociťovat při srovnávání s prací spolužáků. Pro učitele představuje prostor pro individuální vyučování a hodnocení. Dává mu možnost pracovat se žákem podle jeho aktuální úrovně. Značnou roli hrají právě rodiče, kteří se stávají spoluvůrci vyučovacího procesu a tím berou svou část zodpovědnosti vůči žakově edukaci (Zelinková, 2007).

IVP je vypracováván na základě školního vzdělávacího plánu dané školy, vyhodnocení speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě na základě vyjádření dalších odborníků, lékařů, psychologů v závislosti na typu problému za spolupráce zákonných zástupců. Je zpracován podle doporučení školského poradenského zařízení (Adamus, 2015).

Podle § 16 odst. 2 školského zákona je IVP stanoven jako jedno z podpůrných opatření, není však nutné jej zpracovávat, pokud jsou všechny důležité informace k edukaci stanoveny v doporučení školského poradenského zařízení pro vzdělávání žáka se SVP ve škole. V případě, že u žáka dochází k úpravě obsahu vzdělávání a výstupů vzdělávání, je naopak nezbytné, aby byl IVP žákovi vypracován (Michalík, Voženílek, 2022).

Asistent pedagoga

Asistent pedagoga (dále jen AP) je pedagogický pracovník, jehož pracovní pozice je formálně stanovena školským zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním,

vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Předpoklady pro výkon této profese stanovuje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Jedná se o zaměstnance školy nebo školského zařízení. Asistent pedagoga je druhým pedagogickým pracovníkem ve třídě. Jeho úlohou je být partnerem učitele a podporou především žákům se SVP (Morávková Vejrochová, 2015; Kendíková, 2016).

Pozice asistenta pedagoga je poměrně novou funkcí v českém školství. V důsledku nárůstu počtu dětí se SVP po roce 1990 se stále častěji objevuje potřeba asistence ve vzdělávání. Poprvé se lze se snahou o doplnění školské legislativy o pozici asistenta pedagoga setkat v roce 2003 ze strany Olomouckého kraje. MŠMT vydává vlastní návrh na zřízení této pozice na přelomu let 2003 a 2004 (Morávková, Vejrochová, 2015).

Funkce asistenta pedagoga bývá často mylně zaměňována s osobním asistentem neboli asistentem žáka. Asistent žáka není pedagogický pracovník. Jedná se o sociálního pracovníka, který poskytuje pomoc osobám nesoběstačným z důvodu věku, dlouhodobého onemocnění nebo zdravotního postižení. Osobní asistent pomáhá především v situacích, kdy žák potřebuje další fyzické osoby při zajištění osobní hygieny, při stravování, při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu a podobně (Kendíková, 2016).

Náplň práce asistenta pedagoga je značně rozmanitá. Jeho hlavní úlohou je podporovat žáka nebo žáky se SVP přímo ve vyučování a být jakýmsi pomocníkem pedagogickým pracovníkům při výchovně-vzdělávací činnosti (Kendíková, 2016). Záleží na žákových schopnostech, nicméně asistent by mu měl být nápomocen při přípravě pomůcek, při zadávání pokynů a plnění úkolů v rámci vyučování. V situacích, kdy je potřeba, aby se učitel věnoval přímo žákovi se SVP, pomáhá asistent celé třídě. Může představovat dozor nad pracujícími žáky a být jejich rádcem. Zajímavá forma spolupráce asistenta s pedagogem nastává, když je třída rozdělena do dvou skupin, přičemž učitel probírá novou látku s jednou skupinou a asistent procvičuje již známou látku s druhou částí třídy. Vždy záleží na instrukcích ze strany učitele. Asistent je jeho pomocníkem. Vzhledem ke zdravotnímu stavu a možnostem konkrétního žáka se SVP asistent pomáhá žákovi při běžném pohybu ve třídě a sebeobsluze. Nedílnou součástí náplně práce AP je příprava na vyučování. Je nesmírně důležité, aby pedagog a AP spolupracovali a společně se tak podíleli na tvorbě vyučovacího procesu. Dalšími činnostmi AP může být doučování žáků, komunikace s rodiči nebo konzultace s pracovníky poradenského zařízení (Morávková, Vejrochová, 2015).

AP může vykonávat svou práci na základě svých kvalifikačních a osobních předpokladů. Jedná se o pedagogického pracovníka, proto je nezbytné, aby splňoval požadavky stanovené zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých

zákonů, v platném znění. Mezi tyto požadavky patří plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace pro přímou pedagogickou činnost, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka (Kendíková, 2016). Odborná kvalifikace je dále členěna do dvou úrovní práce AP podle jeho dosaženého vzdělání. V prvním případě pro méně obtížné činnosti stačí základní vzdělání. V případě složitějších činností je potřebné dokončené střední vzdělání s maturitní zkouškou nebo vzdělání vysokoškolské. V obou případech je nezbytné alespoň základní pedagogické vzdělání, které může být dosaženo přinejmenším absolvováním kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga (Morávková Vejrochová et al., 2015). Co se týká osobnostních předpokladů, jsou vedle těch kvalifikačních neméně důležité. Velký důraz je kladen na pozitivní vztah k dětem a na empatii. Asistenti pedagoga by neměli chovat předsudky vůči postiženým či jinak znevýhodněným osobám. Naopak měli by se pokusit porozumět jejich potřebám a poskytnout jim vhodnou podporu. Neměli by svou práci dělat na základě toho, že nemají jiné pracovní možnosti, ale vnímat ji spíše jako určité poslání (Kendíková, 2016).

Práce AP je v mnoha ohledech náročná. Asistenti často bojují s nejistotou pracovního místa do budoucna a v mnoha případech také s nedostatečným finančním ohodnocením. Problémem také bývá nejasné vymezení náplně práce, nefunkční komunikace mezi asistentem a pedagogem či poradenským pracovníkem, absence etického kodexu a podobně (Kendíková, 2016).

Materiální a prostorové podmínky, kompenzační pomůcky

Vzdělávání žáků s rozmanitými speciálními vzdělávacími potřebami klade na školské zařízení ve většině případů vysoké materiální a technické nároky. Inkluzivní škola by měla žákům zajišťovat podmínky odpovídající jejich potřebám a srovnatelné s těmi, které jsou pro ně zajištěny na základních školách zřízených přímo pro tyto žáky (Adamus, 2015).

Školské zařízení by mělo být vhodně upraveno pro konkrétní potřeby inkludovaného žáka. V případě potřeby by měly být zajištěny například bezbariérový přístup do všech místností, sanitární místnost pro zajištění intimity, zastřešené parkovací místo pro invalidní vozík, výtah, zdvihací zařízení a podobně. Vždy záleží na typu a míře postižení konkrétního žáka (Anderliková, 2014).

Organizační podmínky

Nejen v prostředí málotřídní školy hraje důležitou roli efektivní uspořádání vyučovacího procesu. Učitel jej vytváří pro rozmanité společenství žáků. Musí brát v potaz potřeby žáků intaktních i žáků inkludovaných. Jedním ze specifíků málotřídní školy je navíc náročná

organizace vzhledem k faktu, že v jedné třídě se vzdělává více ročníků najednou. Učitel tedy zohledňuje všechna tato fakta (Adamus, 2015).

Personální podmínky

Mezi personální podmínky se řadí především zajištění dostatečně kvalifikovaných pedagogů pro práci s žákem. Důležitou součástí této podmínky je rekvalifikace učitelů. Rekvalifikace může probíhat na vysokých školách nebo v jiných vzdělávacích institucích. Díky průběžné rekvalifikaci by pedagogové základních škol měli být připraveni na rozvíjející se inkluzi aplikovanou v praxi. Inkluzivní práce pedagoga zahrnuje mimo jiné diagnostiku individuálních vývojových zvláštností každého dítěte, komplexní posouzení zdrojů a nedostatků dítěte pro sestavení IVP a individuální vzdělávací cesty, plánování vzdělávacího procesu s ohledem na individuální potřeby, organizace společných aktivit dětí v inkluzivní skupině, monitorování vzdělávacího procesu apod. Rekvalifikace pedagogů umožňuje v budoucnu úspěšně zavádět inkluzivní praxi ve vzdělávacích institucích (Andrienko et al., 2017).

Spolupráce se zákonnými zástupci

Rodiče mají významnou roli ve vzdělávacím procesu dítěte se speciálními potřebami. Je důležité, aby mezi nimi a učitelem panoval partnerský vztah založený na důvěře a spolupráci (Vosmik, Bělohlávková, 2010). Tento model spolupráce je klíčový pro efektivní vzdělávání žáka a měl by zahrnovat i další blízké členy rodiny, jako jsou prarodiče nebo sourozenci. Pro dosažení funkčního vztahu a účinné komunikace je třeba velkého úsilí jak ze strany pedagoga, tak rodičů (Hájková, Strnadová, 2010). Úspěšná komunikace je pak základem pro plánování vzdělávacích cílů a strategií, stanovení podpůrných opatření doma i ve škole a výběr metody hodnocení učitele. Obě strany by ve vzájemné komunikaci měly být otevřené a vnímavé (Adamus, 2015). Tannenbergerová (2010) zdůrazňuje, že inkluzivní škola by měla rodiče aktivně zapojovat do školních aktivit mimo běžné třídní schůzky. Pedagog by měl respektovat rodiče jako ty, kteří své dítě znají nejlépe, a proto by měli být zapojeni do jeho edukačního procesu.

Spolupráce s poradenskými zařízeními

Další nevyhnutelnou podmínkou fungování nejen málotřídní inkluzivní školy je spolupráce školy s poradenskými zařízeními. Odbornou oporu při zařazování žáků se SVP do běžné výuky pedagogům tvoří školská poradenská zařízení v síti škol, předškolních a školských zařízení, tedy pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra, a odborní pracovníci školních poradenských pracovišť. Pedagogicko-psychologické poradny mají

v kompetenci například zjišťovat připravenost dítěte na zahájení povinné školní docházky nebo navrhnout podpůrná a vyrovnávací opatření. Speciálně pedagogická centra jsou zaměřena na žáky se zdravotním postižením nebo se zdravotním znevýhodněním. Svě důležité místo mají v inkluzivní škole také školní poradenská pracoviště, jejichž odborná pomoc je směřována žákům, rodičům i pedagogickým pracovníkům (Adamus, 2015).

Třídní klima

Inkluze může být úspěšná pouze za předpokladu, že intaktní žáci akceptují žáky se SVP a naopak. Tato podmínka vede k přijetí jednoho druhým a podporuje proces učení (Buli-Holmberg, Sujathamalini, 2016).

Princip individualizace a diferenciac

V inkluzivní škole je nezbytně nutné, aby třída byla vnímána jako heterogenní, v níž je každý žák výjimečný svou jedinečností. Učitel by měl tedy ke každému žákovi přistupovat individuálně a snažit se o jeho maximální osobní rozvoj (Tannenbergerová, 2010).

Tabulka 5: Ukazatele inkluzivní školy

<p style="text-align: center;">KULTURA</p> <p>Škola přijímá všechny žáky (ze spádové oblasti). Každý žák je důležitý. Ze školy žáci neodcházejí do praktických ani speciálních škol. Pokud žák v edukaci není úspěšný, řešení se hledá v podpůrných opatřeních.</p>	<p style="text-align: center;">PODMÍNKY</p> <p>Rozpočet školy pamatuje na položky podporující inkluzi. Všechny školní třídy jsou heterogenní. Škola zajišťuje průběžné vzdělávání všech svých zaměstnanců v oblastech efektivní práce s různorodým kolektivem třídy. Školní i volnočasové aktivity jsou přístupné všem žákům bez ohledu na jejich rodinné zázemí či postižení.</p>
<p style="text-align: center;">PRAXE</p> <p>Individuální vzdělávací strategie je tvořena pro všechny žáky, kteří ji potřebují. Žáci jsou spoluvůrci svého edukačního procesu. Efektivní a přirozené využití rozmanitých didaktických metod. Posun žáka, tedy změna oproti předchozímu stavu, tvoří jádro hodnocení žáka.</p>	<p style="text-align: center;">RELACE</p> <p>V prostorách a na webu školy je možné nalézt signály o tom, u koho, s čím a kdy je možné komunikovat. Učitelé si pravidelně vzájemně hospitují ve výuce. Vztah učitele a rodiče lze na škole charakterizovat jako partnerský. Školu lze charakterizovat jako „komunitní centrum“ dané lokality.</p>

Zdroj: Tannenbergerová, 2010, str. 41

II. Empirická část

4 Výzkumné šetření

4.1 Design výzkumného šetření

V rámci empirické části diplomové práce byla zvolena strategie kvalitativního výzkumného šetření. Hendl uvádí jako přednosti této strategie získání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince nebo skupiny jedinců. Tento typ výzkumu umožňuje studovat procesy a navrhnout teorie (2005). Výzkumné šetření bylo zpracováno metodou případové studie, která se zaměřuje na podmínky pro uplatňování inkluzivního přístupu v konkrétní málotřídní škole. Případová studie představuje detailní rozbor jednoho nebo několika málo případů. Je tedy shromažďováno velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. V případové studii je snahou zachycení složitosti případu, rozbor vztahů a jejich celistvosti (Hendl, 2005).

Cíle výzkumného šetření

Cílem výzkumného šetření je analyzovat podmínky, za kterých probíhá inkluze žáků se SVP v prostředí vybrané málotřídní školy.

Byly stanoveny následující dílčí cíle:

- prezentovat náhled na situaci žáků se SVP v rámci ČR a na situaci škol úplných a neúplných v rámci Zlínského kraje;
- ověřit, jak se teoretické podmínky shodují s podmínkami v praxi vybrané školy;
- ověřit, jak podmínky v praxi vybrané školy fungují;
- analyzovat proces zařazení žáka se SVP do běžné výuky.

Téma výzkumného šetření

Pro účely diplomové práce bylo zvoleno téma věnované podmínkám pro zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné výuky v prostředí málotřídní školy. Důvodem tohoto výběru byl osobní zájem autorky v této oblasti. Málotřídní školy tvoří nedílnou část primárního vzdělávání. Bude zajímavé sledovat, jak v tomto typu školy řeší otázku inkluzivního přístupu, jelikož lze předpokládat, že i pro plně organizované školy to může být náročné.

Stanovení výzkumných otázek

Ve výzkumném šetření byla zjišťována odpověď na tuto výzkumnou otázku:

Jak jsou zajišťovány podmínky pro proces inkluze v prostředí málotřídní školy v praxi vybrané školy?

K hlavní otázce byly stanoveny následující podotázky:

- VO 1: Jak vybrané teoretické podmínky fungují v praxi vybrané málotřídní školy?
- VO 2: Jakou roli představuje asistent pedagoga jako jedno z podpůrných opatření?
- VO 3: Jakou strategii podpory představuje spolupráce školy se zákonnými zástupci?
- VO 4: Jakou strategii podpory představuje spolupráce školy s poradenskými zařízeními?

Charakteristika výzkumného souboru respondentů

Pro výzkumné šetření byla zvolena dvojtřídní málotřídní škola působící ve Zlínském kraji v okrese Vsetín. Proběhla bližší spolupráce se všemi pedagogickými pracovníky této školy. Do výzkumného vzorku spadají ředitelka školy, učitelka spojené 1. a 2. třídy, učitelka spojené 3. a 4. třídy a asistentka, která současně působí ve školní družině.

Charakteristika málotřídní školy, ve které bylo prováděno výzkumné šetření

Základní škola, ve které bylo prováděno výzkumné šetření, je škola málotřídního typu. Působí v malé vesnici, která čítá necelých 630 obyvatel. Škola je umístěna ve středu obce, poblíž se nacházejí katolický kostel, domov seniorů i obecní úřad. Škola má dlouholetou tradici a důležité postavení v životě obce. První zmínka o škole pochází už ze 17. století, a to z roku 1660. Budova školy není velká. V přízemí se nacházejí zázemí mateřské školy a družina. V prvním patře je potom spojená 1. a 2. třída, spojená 3. a 4. třída, ředitelna a toalety.

Vyučuje se v postupných ročnících ve dvou třídách, které v současném školním roce navštěvuje celkem 22 žáků. Jsou spojeny 1. a 2. ročník a 3. a 4. ročník. Celkem spojenou třídu 1. a 2. ročníku navštěvuje 11 dětí – v 1. ročníku je 5 dětí a ve 2. ročníku 6 dětí. Ve spojené třídě 3. a 4. ročníku je vzděláváno 11 žáků – ve 3. ročníku 7 žáků a ve 4. ročníku 4 žáci. Z důvodu nulového počtu žáků v současném 5. ročníku není 5. třída zřízena.

Škola má letité zkušenosti se vzděláváním žáků se SVP. V průběhu let zde pracovali s žáky se specifickými vývojovými poruchami učení, s žáky s poruchami zraku a také s žáky s LMP. Škola často spolupracuje se speciálními vzdělávacími centry ve Zlíně a v Kroměříži nebo s pedagogicko-psychologickými poradnami ve Vsetíně a Valašském Meziříčí. Škola je výjimečná svou schopností vytvoření rodinného prostředí pro žáky. Velký důraz je zde kladen na výuku anglického jazyka, rozvoj počítačové gramotnosti a v neposlední řadě také na

environmentální a etickou výchovu. Pro žáky je v nabídce řada mimoškolních aktivit a kroužků organizovaných při škole. Žáci se mohou přihlásit do výtvarné nebo dramatické výchovy. Není opomíjeno ani sportovní vyžití. Žáci mají možnost navštěvovat pohybový kroužek, přihlásit se na plavecký výcvik nebo hrát stolní tenis v prostorách školy. Jedním z cílů školy je snaha o kulturní rozvoj osobnosti.

Použité metody sběru dat

Sběr dat probíhal na základě pozorování a na základě rozhovorů. Rozhovory jsou dále analyzovány, výsledky pozorování slouží k interpretaci, k přiblížení výsledků rozhovorů. Podle Chráska (2007) je metoda pedagogického pozorování jednou z nejstarších a nejrozšířenějších metod sběru dat týkajících se pedagogické reality. „*Pedagogické pozorování bývá definováno jako sledování smyslově vnímatelných jevů, zejména chování osob, průběhu dějů atd.*“ (Chráska, 2007) Často bývá tato metoda vnímána jako velmi hodnotná a nezastupitelná pro zkoumání pedagogické reality. Nutno podotknout, že ve značné míře naráží na problém subjektivity (Průcha, 2009). Tato subjektivita je ovlivněna několika příčinami. Je třeba dát pozor na tzv. haló efekt, tedy tendenci dát na první dojem z pozorované situace či osoby. Ovlivňovat pozorování mohou také předsudky, stereotypizace, aktuální psychický stav pozorovatele nebo figury a prostředí, ve kterém proces probíhá (Chráska, 2007). Další použitou metodou je rozhovor. Tato metoda patří mezi nejčastější metody sběru dat v kvalitativním výzkumu. Bývá označována též jako hloubkový rozhovor (v angličtině in-depth interview). Švaříček rozhovor definuje jako nestandardizované dotazování jednoho účastníka výzkumu zpravidla jedním badatelem pomocí několika otevřených otázek (2014). Záměrem je získat jakési vyličení žitého světa dotazovaného s respektem k jeho výkladu. Mezi hlavní dva typy hloubkového rozhovoru se řadí rozhovory polostrukturovaný a nestrukturovaný. Pro účely této diplomové práce byla zvolena strategie polostrukturovaného rozhovoru, který vychází z předem připravených otázek a témat, jež je potřeba s dotazovanými probrat (Švaříček, Šedřová, 2014).

Organizace výzkumného šetření a forma záznamu

Výzkumné šetření bylo zahájeno úvodní pilotáží, ve které byla rozebrána problematika málotřídních škol a počet žáků se SVP v rámci celé České republiky a následně podrobněji v rámci Zlínského kraje. Pro případovou studii byla hledána vhodná málotřídní škola. Byla oslovena většina těchto škol v okrese Vsetín. Některé školy neposkytly žádnou zpětnou vazbu a několik z nich se ozvalo s pozitivní odpovědí. Pro případovou studii byla zvolena dvojtřídní málotřídní škola, kde se situace v oblasti zařazování žáků se SVP potřebami jeví jako podnětná.

Před návštěvou školy byla připravena témata k rozhovoru a také konkrétní otázky. Proběhla návštěva zmíněné školy, kde bylo nejprve realizováno pozorování celého vyučovacího dne. První dvě vyučovací hodiny byly věnovány spojené třídě 1. a 2. ročníku, 3. hodina spojené třídě 3. a 4. ročníku a poslední hodina opět 1. a 2. třídě, kde bylo díky učitelce možné se zapojit do dění a pracovat s žáky v přímé interakci. Následoval rozhovor s učitelkou 1. a 2. třídy, který trval přibližně hodinu a půl a byl nahráván. Dále byl proveden rozhovor s asistentkou, která působí ve 3. třídě, ten trval přibližně 45 minut. Tento rozhovor nebyl nahráván, protože si to asistentka nepřála. Nicméně byly provedeny podrobné poznámky ke každé otázce. Asi o dva týdny později byl proveden rozhovor s učitelkou 3. a 4. třídy a následně i s ředitelkou školy. Oba tyto rozhovory trvaly více než 45 minut a byly nahrávány. Všechny rozhovory proběhly přímo ve škole. Po uskutečnění těchto rozhovorů následovaly jejich poslech, transkripce, analýza dat a vyhodnocení výzkumného šetření.

4.2 Pilotáž k výzkumnému šetření

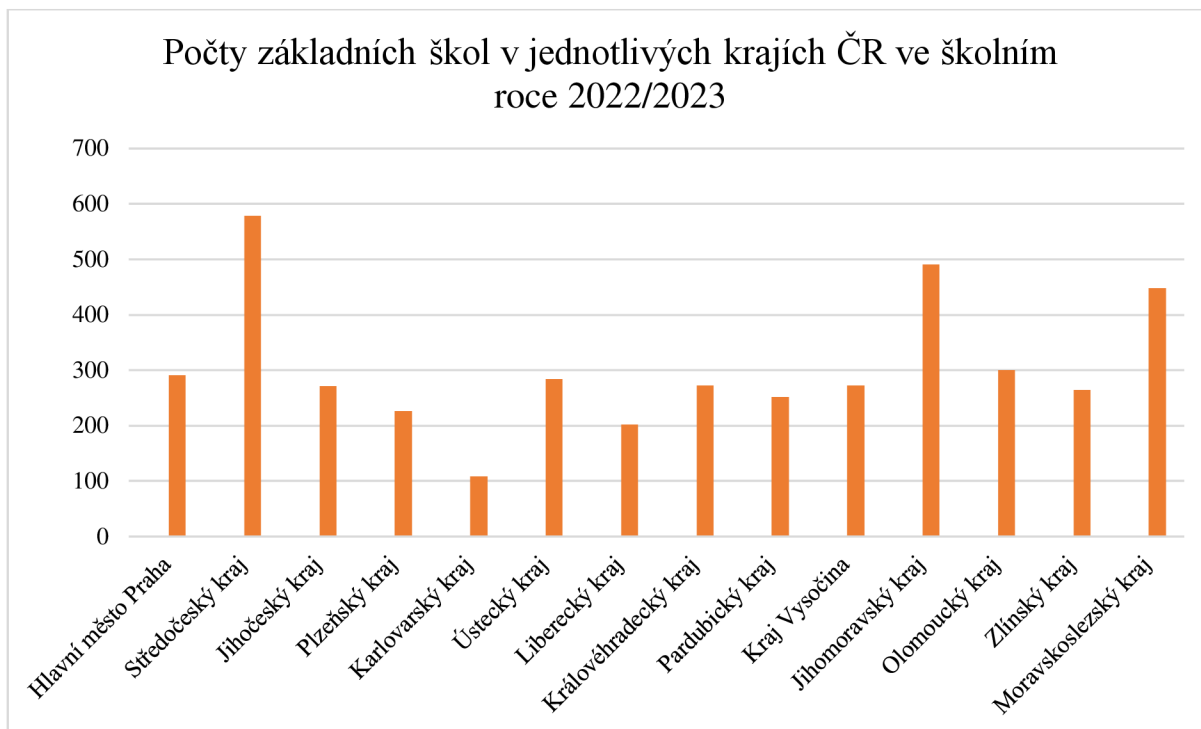
Úvodní studie je věnována současné situaci základního vzdělávání v České republice. Předmětem zájmu je problematika základních škol úplných a neúplných. I přesto, že málotřídní školy jsou i v dnešní době rozšířeným typem škol, školský zákon č. 561/2004 Sb. o nich nehovoří. V důsledku toho je blíže nesleduje ve svých statistikách ani Ústav pro informace ve vzdělávání, a proto je vzácné alespoň nějaké statistiky dohledat (Průcha, 2009).

Situace v České republice

V úvodu výzkumného šetření bude pozornost věnována statistickým údajům základního vzdělávání v rámci celé České republiky. Cílem je vytvořit stručnou představu o současné situaci. Pokud není uvedeno jinak, uvedené údaje odpovídají školnímu roku 2022/2023.

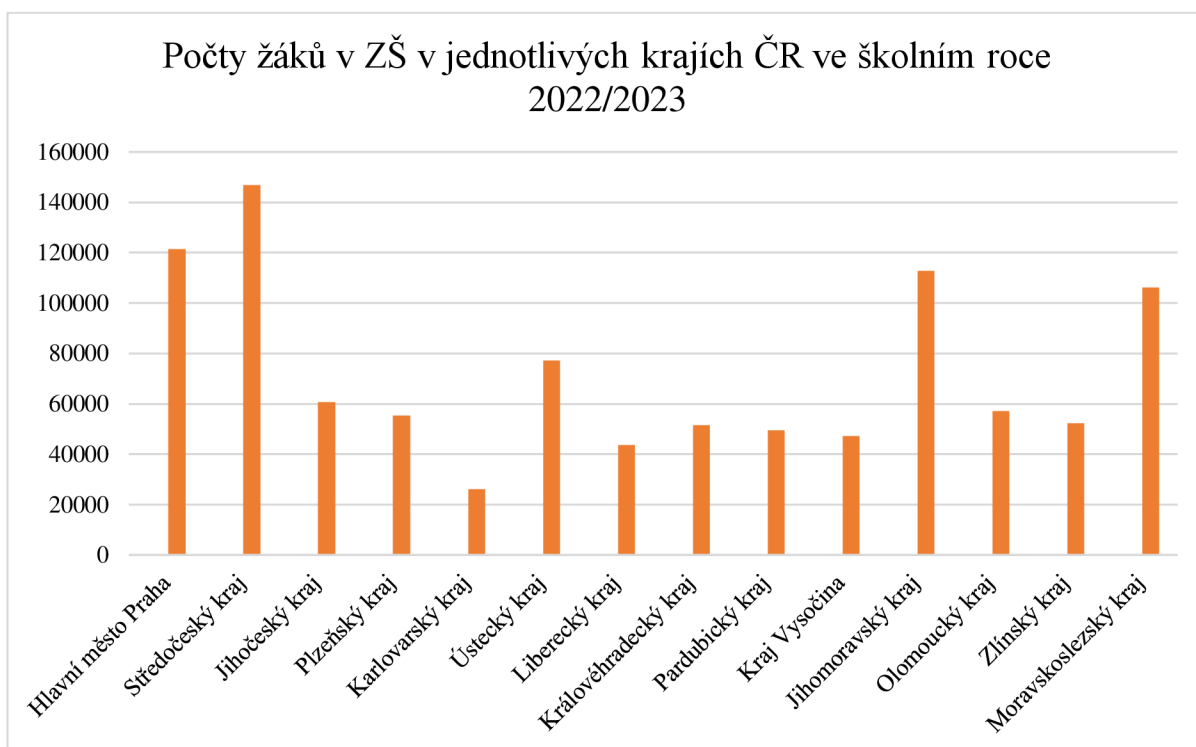
V České republice je ve školním roce 2022/2023 v provozu celkem 4 261 základních škol, které navštěvuje celkem 1 007 778 žáků (přibližně o 43 000 žáků více než v předešlém školním roce). Počty škol a žáků v jednotlivých krajích se zabývají následující grafy č. 5 a 6.

Graf 5: Počty základních škol v ČR ve školním roce 2022/2023



Zdroj: Statistický informační systém MŠMT

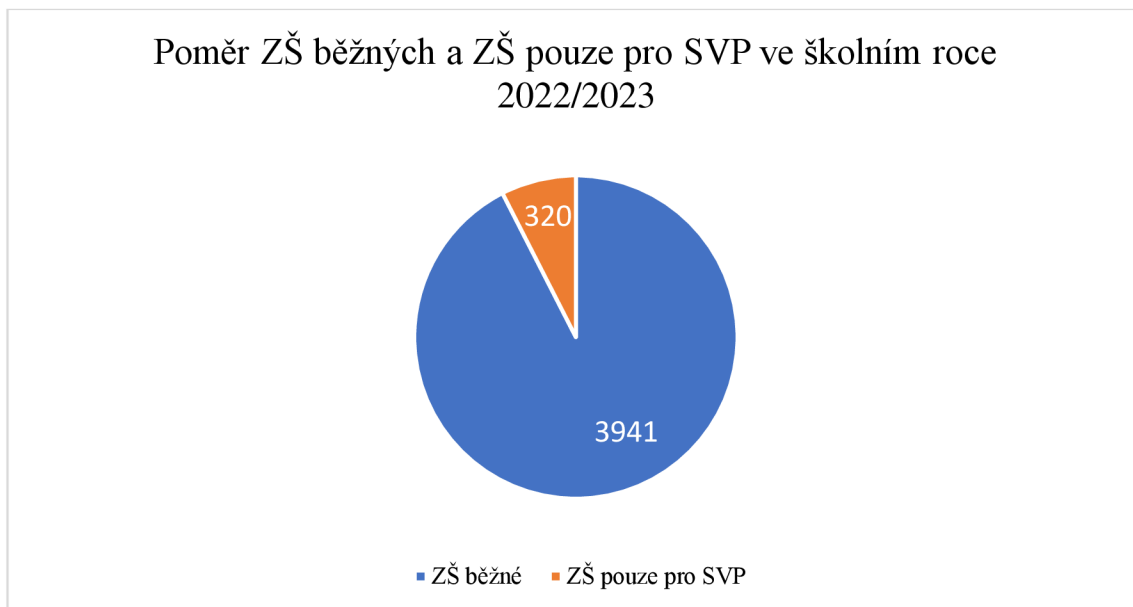
Graf 6: Počty žáků ZŠ v ČR ve školním roce 2022/2023



Zdroj: Statistický informační systém MŠMT

Základní školy se dělí na školy běžné a školy speciální. Ve školním roce 2022/2023 je v ČR v provozu celkem 3 941 běžných škol a 320 škol paragrafových (speciálních). Následující graf č. 7 představuje poměr jejich počtu v ČR ve školním roce 2022/2023.

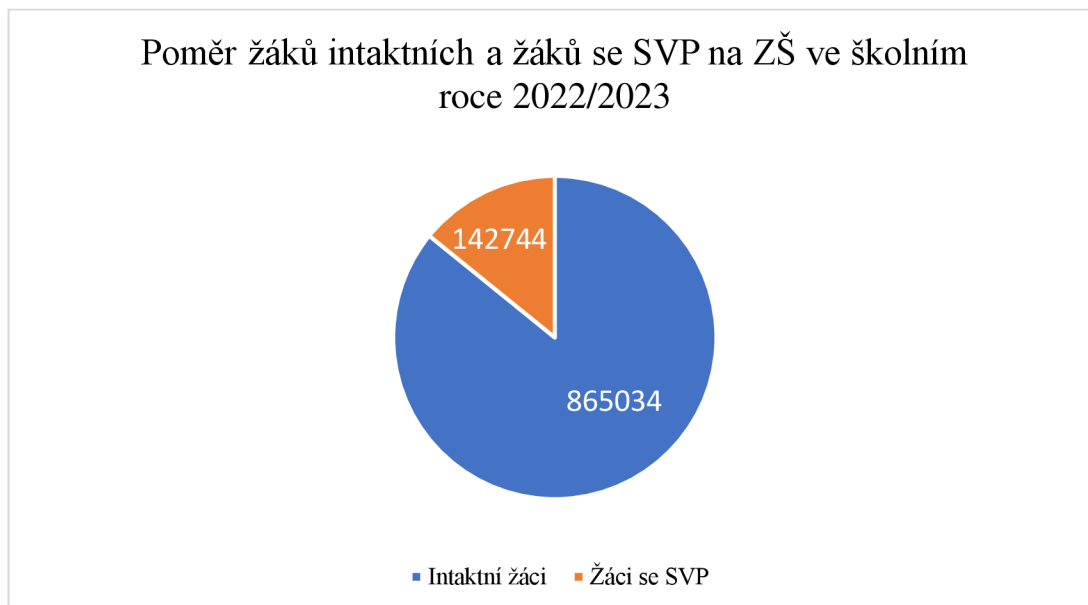
Graf 7: Počty ZŠ běžných a ZŠ pouze pro SVP ve školním roce 2022/2023



Zdroj: Statický informační systém MŠMT

Ve školním roce 2022/2023 navštěvuje základní vzdělávání celkem 1 007 778 žáků, z toho 142 744 bylo žáků se SVP. Jejich poměr znázorňuje následující graf č. 8.

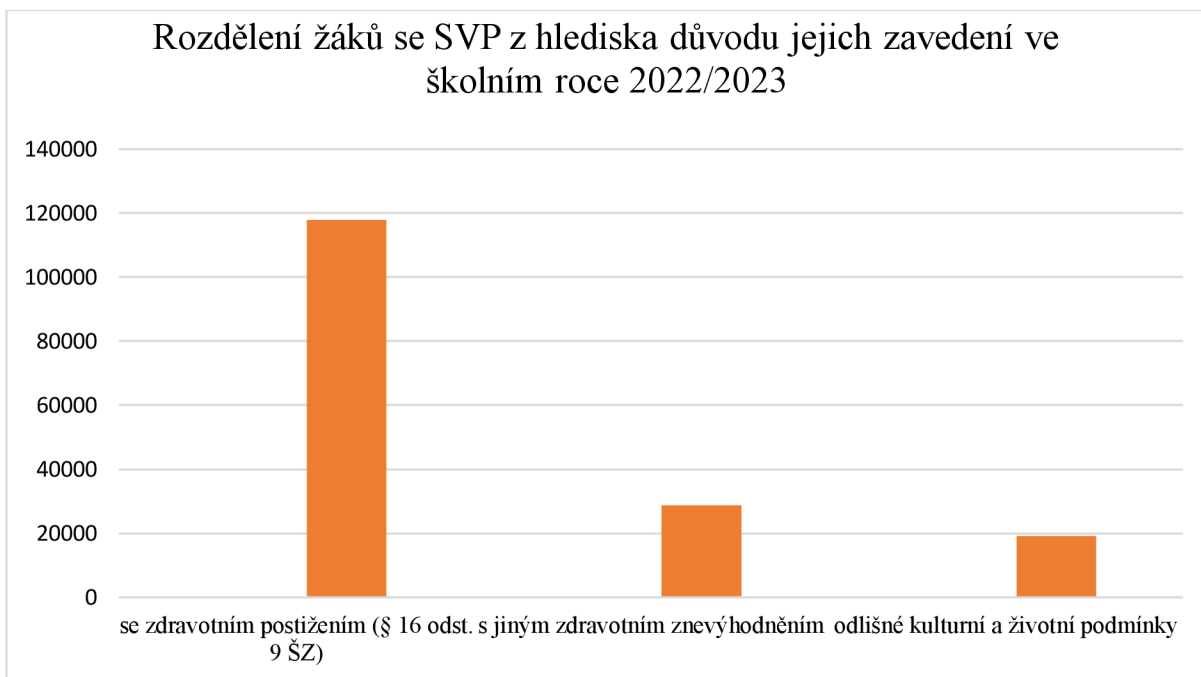
Graf 8: Počty žáků intaktních a žáků se SVP ve školním roce 2022/2023



Zdroj: Statický informační systém MŠMT

Mezi tyto žáky se řadí žáci se zdravotním postižením (celkem 117 957), žáci s jiným zdravotním znevýhodněním (celkem 28 776) a žáci s odlišnými kulturními a životními podmínkami (celkem 19 125). Následující graf č. 9 představuje jejich počty a poměry.

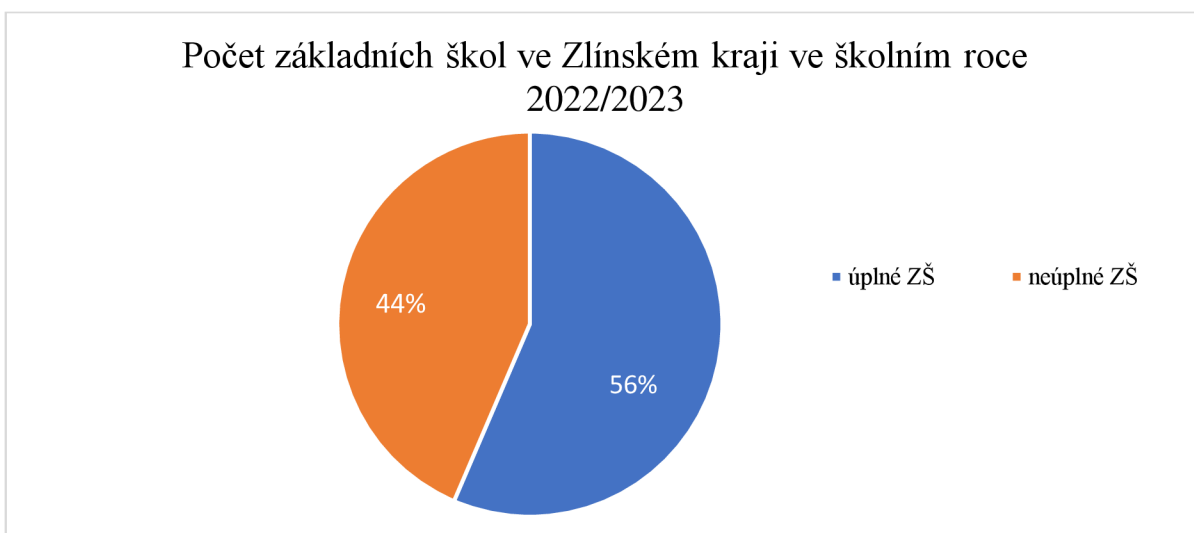
Graf 9: Počty žáků se zdravotním postižením, s jiným zdravotním znevýhodněním a s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve školním roce 2022/2023



Zdroj: Statický informační systém MŠMT

Situace ve Zlínském kraji

Graf 10: Poměr počtu základních škol úplných a neúplných v rámci Zlínského kraje ve školním roce 2022/2023

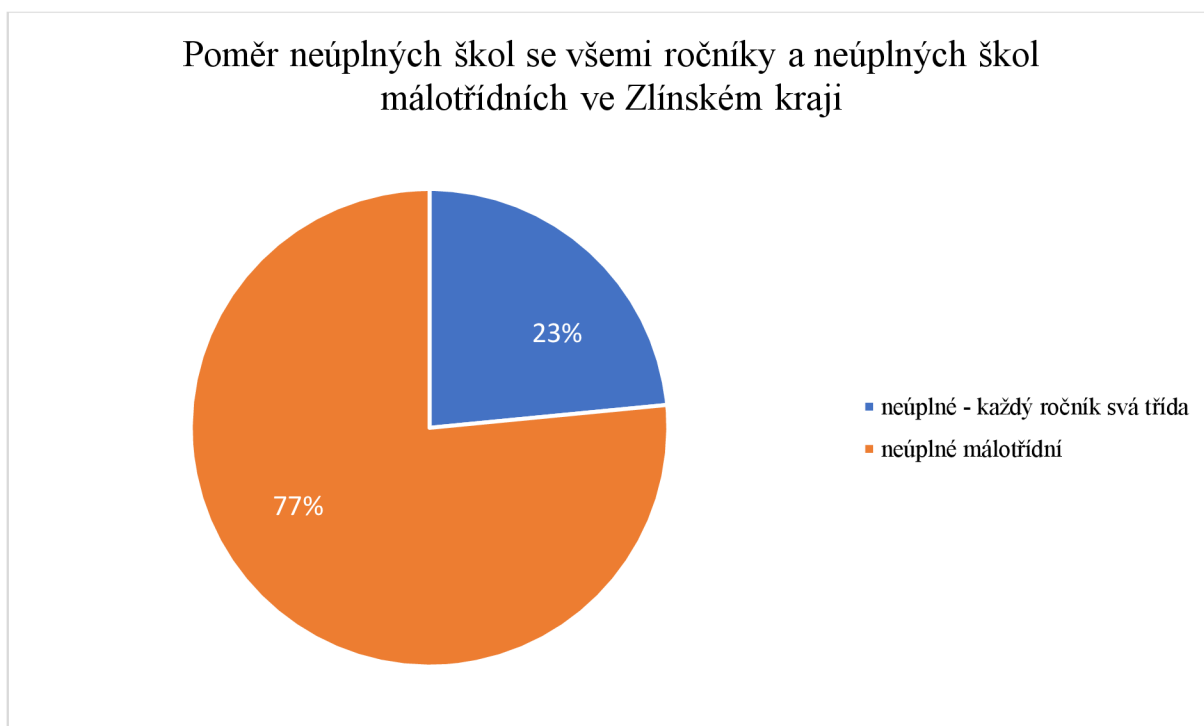


Zdroj: Zkola: Počty žáků podle druhů škol a školských zařízení, 2022

Pro účely diplomové práce bude bližší pozornost věnována situaci základního vzdělávání v rámci Zlínského kraje. Ve školním roce 2022/2023 v tomto kraji funguje celkem 226 základních škol. Z toho je celkem 128 škol úplných a 98 škol neúplných. Jejich poměr vyjadřuje graf č. 10.

Z celkového počtu 98 neúplných škol je 75 škol málotřídních. Jejich poměr znázorňuje následující graf č. 11.

Graf 11: Poměr počtu neúplných škol se všemi ročníky a neúplných škol málotřídních v rámci Zlínského kraje v roce 2023



Zdroj: Zkola: Počty žáků podle druhů škol a školských zařízení, 2022

4.3 Analýza dat vlastního výzkumného šetření

Hlavní použitou metodou výzkumného šetření byl hloubkový polostrukturovaný rozhovor se čtyřmi pedagogickými pracovníky málotřídní školy – s učitelkou spojené třídy 1. a 2. ročníku (dále jen PU1), s učitelkou spojené třídy 3. a 4. ročníku (dále jen PU2), s ředitelkou školy (dále jen PŘ) a s asistentkou působící ve spojené třídě 3. a 4. ročníku a také v družině (dále jen PA). Další použitou metodou, která slouží k přiblížení a přesnější interpretaci výsledků, bylo pozorování ve vyučovacích hodinách.

Analýza výsledků byla provedena formou rozdělení otázek rozhovorů do následujících sedmi okruhů:

- I. málotřídní škola v praxi,
- II. inkluzivní vzdělávání jako rozvíjející se trend,
- III. žák se SVP v běžné výuce,
- IV. spolupráce s asistentem,
- V. spolupráce s rodiči,
- VI. spolupráce s poradenskými zařízeními,
- VII. další podmínky nezbytné k úspěšné a efektivní inkluzi.

Všechny tyto okruhy vedou k zodpovězení hlavní výzkumné otázky a dílčích výzkumných otázek.

I. Okruh: málotřídní škola v praxi

V prvním okruhu je pozornost upřena na fungování málotřídní školy v praxi. Předmětem zájmu je, jaká pozitiva a negativa nacházejí pedagogičtí pracovníci v oblasti organizace málotřídních škol, náročnosti práce na málotřídní škole a jakéhosi celkového postoje k jejich práci na tomto typu školy. Lze vycházet z předpokladu, že specifický typ organizace vyučování na málotřídní škole s sebou nese mnoho výhod, a naopak naráží na různá úskalí, mezi které patří bezesporu organizace se svou obtížností na přípravu a realizaci vyučovacího procesu.

V prvním okruhu byly položeny následující otázky:

1. Proč jste se rozhodla pracovat právě na málotřídní škole?
2. Je podle vás práce na málotřídní škole náročnější než na škole plně organizované?
3. Jaká pozitiva, výhody spatřujete, co se týká organizace málotřídních škol?
4. Jaká negativa, úskalí spatřujete, co se týká organizace málotřídních škol?
5. Doporučila byste rodičům zařazení žáka do málotřídní školy a proč?
6. Jakým způsobem se připravujete na vyučování? Kolik času to zabere?
7. Jakým způsobem probíhá organizace vyučování ve vaší třídě? (v odděleních, v běžích, rozšířené)

1. Proč jste se rozhodla pracovat právě na málotřídní škole?

PU1 lákala práce na malé venkovské škole především z důvodu mentality dětí, které tam docházejí. Podle jejích slov jsou zde děti možná tvárnější, vřelejší. Také skutečnost, že děti žijí od útlého věku ve vzájemné kompatibilitě, znají se, vyrůstají spolu i mimo školu, je

důvodem, proč si tuto práci vybrala. PŘ lákalo získání zkušeností s něčím novým, s prací, která by ji mohla posunout dál v její pedagogické kariéře. PU2 v tomto okamžiku působí na škole jako záskok, je to její první zkušenost s prací na málotřídní škole a podle jejich slov uprostřed školního roku skočila rovnýma nohama do rozjetého vlaku. Původně neměla v plánu se po rodičovské dovolené vracet zpátky do sektoru školství, ale když se jí naskytla tato možnost, rozhodla se do toho jít. PA pracuje na málotřídní škole více než 10 let a je jí rodinná atmosféra tohoto typu školy blízká.

2. Je podle vás práce na málotřídní škole náročnější než na škole plně organizované?

Práce na málotřídní škole se bezesporu v mnohém liší od té na škole plně organizované. PU1 spatřuje náročnost v malém kolektivu, kdy každá absence kterékoliv kolegyně je opravdu citelná. Stejný postoj zaujímá také PŘ. PU2 pracovala mnoho let na škole plně organizované a velký rozdíl v náročnosti spatřuje zejména v organizaci vyučování a také v přípravě na vyučování. PA zdůrazňuje, že práce je náročná především na přípravu, přičemž je velký rozdíl připravovat se na hodinu jednoho ročníku a dělat přípravu pro dva či více ročníků, a navíc pro žáky se SVP.

3. Jaká pozitiva, výhody spatřujete, co se týká organizace málotřídních škol?

Náročná organizace málotřídních škol s sebou nese i mnohá pozitiva a výhody. PU1 vidí jako jednu z velkých výhod to, že děti, které si projdou touto organizací výuky, jsou v dalším vzdělávání velmi samostatné. *„Když ty děti odchází od nás, tak jdou většinou do vedlejší vesnice a tam si je strašně chválí, že jsou samostatné. Učitel jim řekne: „Otevřete si tohle, udělejte tohle,“ a ony to dělají. Kdežto ty děti ostatní na to nejsou zvyklé, ony pořád to vedení hledají a co učitel řekne, to udělají a tak dále, takže v tomto je to určitě pozitivum.“* Další výhodou podle PU1 je, že bystřejší děti mohou často vnímat učivo vyššího ročníku, a tak jsou další roky pružnější a celý ročník je pro ně jednodušší. Tuto výhodu zdůrazňuje také PŘ, která dále zmiňuje učení se navzájem ve spojených ročnících, kde se mladší učí od starších a starší si zároveň opakují látku předešlých ročníků. Podle PŘ se děti současně učí vzájemné toleranci a tvoří si bližší vztahy. PU2 uvádí jako jednu z velkých výhod prostor pro individuálnější přístup díky nízkému počtu žáků ve třídě, nicméně nemusí tomu tak být ve všech málotřídních školách. Například ve vedlejší vesnici je tento typ školy, ve které je v jedné třídě 22 dětí. PA vychází ze svých dlouholetých zkušeností a popisuje, že na venkovské škole jsou si děti o mnoho blíže. Vzájemně se učí sociálním dovednostem. I v budoucím životě obrazně táhnou za jeden provaz, dokáží se jeden za druhého postavit. Další velkou výhodou, kterou podle PA tento typ školy rozvíjí, je schopnost vzájemného naslouchání si. Jako příklad uvádí

situaci, kdy žáci 3. ročníku mají samostatnou práci a jsou-li hotovi, mají možnost naslouchat učivu 4. ročníku, a díky tomu jsou potom bystřejší. Může jim to pomoci například v případě, když se hlásí na víceleté gymnázium.

4. Jaká negativa, úskalí spatřujete, co se týká organizace málotřídních škol?

Podle PU1 je velmi náročné vychovávat dva ročníky najednou a není snadné naučit je samostatné práci. Děti se k tomu propracovávají malými krůčky od první třídy. Některé děti si na to zvyknou, ale některé naopak přímá práce vedlejšího ročníku velmi ruší a nedokáží se na samostatnou práci vůbec soustředit. *„Další negativum, které můžu říct, je, že některým dětem to fakt vadí. Nejsou úplně všichni tak nastartováni. Některým to vadí, že se nedokážou tolik soustředit a trvá jim to delší dobu. Zvláště to vadí těm dětem, které přišly nové. To se mi stalo, že přišly dvě nové žákyně z jiné školy. Ony nejsou schopny doteďka se soustředit, koncentrovat na svou práci. Jedna holčička, která přišla v říjnu a už je v druhé třídě, není schopná se koncentrovat, se soustředit na tu svoji práci. To se stane, ale výjimečně, že někdo přijde třeba z jiné školy, ale stane se to. Pak je to třeba problém, ona se v tom ztrácí. Asi to nějakou dobu potrvá. A náročné je to pro učitele samozřejmě,“* popisuje PU1. PU2 dodává, že pro některé žáky je velmi náročné samostatně pracovat, a právě na tyto děti to může mít určitý dopad. Některé děti také mohou „zneužívat“ samostatné práce a jejich pracovní výsledky potom nejsou tak efektivní. PŘ nalézá úskalí týkající se málotřídní školy v malém počtu pedagogů, kteří jsou nuceni převzít veškeré úlohy, které se na větších školách rozloží mezi více lidí, a tak může docházet a často dochází k přetížení pedagogů. Podobný názor zastává PA, která spatřuje jako jednu z nevýhod náročnost organizace a čas, který musí učitel vynaložit pro přípravu na výuku. Podle jejích slov je něco jiného tvořit přípravu pro jeden a druhý ročník a případně navíc pro žáka nebo žáky se SVP než tvořit přípravu pro jeden ročník.

5. Doporučila byste rodičům zařazení žáka do málotřídní školy a proč?

Podle PU1 záleží na umístění konkrétní školy vzhledem k bydlišti žáka. Je spíše pro to, aby děti navštěvovaly školu v místě svého bydliště spolu s kamarády, se kterými vyrůstají od malička. Nicméně pokud škola není příliš daleko, pravděpodobně by rodičům málotřídní školu doporučila. Podle jejích slov se stává i to, že žákovi je kvůli jeho diagnóze doporučen menší kolektiv, v tomto případě je zařazení do málotřídní školy na místě. Může se jednat například o děti s ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder) nebo autismem. Tyto děti se mohou ve velkém kolektivu třiceti dětí ztráct, a tak by to pro ně mohlo být řešením. Samozřejmě je to pro učitele práce navíc, ale podle slov PU1 je vždy na prvním místě žák. PU2 zastává obdobný názor, záleží na mnoha okolnostech, kterými mohou být sociální zázemí, dostupnost školy

vzhledem k bydlišti žáka nebo stupeň a typ postižení dítěte. V některých případech je vhodné vyhledat specializovanou školu. PŘ a PA zastávají obdobný názor.

6. Jakým způsobem se připravujete na vyučování? Kolik času to zabere?

Obě třídní učitelky se shodují, že příprava na vyučování zabere mnoho času. PU2 často stráví přípravami celé odpoledne, leckdy až do noci, k tomu patří ještě opravování. Snaží se učivo žákům podávat hravou, zábavnou formou a být kreativní, což také znamená časovou náročnost. Někdy tvoří přípravy výhradně zvlášť pro jeden a druhý ročník a pro žáka se SVP. Někdy, pokud je to možné, se snaží učivo propojovat. PŘ vyučuje především výchovy, kde ročníky pracují společně, proto podle jejích slov v těchto předmětech nejsou tak velké časové nároky na přípravu. PA se spolu s PU2 účastní na tvorbě příprav pro žáka, jenž jí byl přidělen. Tato příprava představuje práci navíc především pro PU2.

7. Jakým způsobem probíhá organizace vyučování ve vaší třídě? (v odděleních, v běžích, rozšířené)

V obou třídách probíhá vyučování naukových předmětů především v odděleních, nicméně obě učitelky se i v naukových předmětech snaží, pokud je to možné, připravovat a zařazovat aktivity společné pro oba ročníky, přičemž se témata často shodují, a jen tehdy je to možné. Ve spojené třídě 3. a 4. ročníku se učivo často prolíná a učitelka mnohdy pracuje s oběma ročníky najednou. „*Říkám, ono ta témata, která probíráme, třeba vyjmenovaná slova, čtvrtáci opakují, třetíci se nově učí, stejně tak podstatná jména, slovní druhy, ano. Teď takové ty jako hry, které se snažíme dostávat do té výuky, tak vlastně jako pracuje celá třída,*“ popisuje průběh vyučování PU2. Fungují také prvky rozšířeného vyučování. Ve spojené třídě 1. a 2. ročníku jsou asi dvě hodiny, které má samostatně 2. třída. Ve spojené třídě 3. a 4. ročníku fungují i půlené hodiny s tím, že například třetíci mají prvouku s třídní učitelkou a čtvrtáci mají vlastivědu nebo přírodovědu s ředitelkou. Všechny typy organizace se prolínají a vzájemně doplňují. Ve výchovách dělají oba ročníky totéž.

Práce na málotřídní škole je bezesporu náročná. Všichni respondenti se shodli na tom, že je podle nich náročnější než na škole plně organizované. Respondenty pro práci v málotřídní škole lákalo rodinné prostředí a nízký počet žáků ve třídě, ale také touha po nové zkušenosti. Pro některé z nich je práce na tomto typu školy srdeční záležitostí. Jiní se k ní dostali v podstatě náhodou a je na každém, jak svou roli přijme. Práce na tomto typu školy s sebou přináší výhody i nevýhody jak pro učitele, tak pro žáky. Pozitivní jsou podle respondentů bližší vztah mezi dětmi navzájem, rodinné prostředí, rozvoj schopnosti naslouchat si a rozvoj schopnosti samostatnosti, ke které jsou žáci vedeni od útlého věku. Naopak jako negativní se jeví obsáhlá

práce učitele, který musí být schopen vychovávat a vzdělávat dva ročníky najednou a naučit je samostatné práci tak, aby vyučování fungovalo. Nízký počet zaměstnanců ve škole představuje pro pracovníky školy výzvu v podobě rozdělení všech úloh, které je ve škole nezbytné plnit. Těmito úlohami jsou myšleny například organizace školních akcí, funkce školního výchovného poradce apod.

II. Okruh: inkluzivní vzdělávání jako rozvíjející se trend

Druhý okruh je věnován otázce inkluzivního vzdělávání. Je zkoumáno, jaké zkušenosti vybrání pedagogičtí pracovníci s inkluzí mají, jaký postoj k ní zaujímají a jaká pozitiva a negativa s sebou podle nich přináší. Lze předpokládat, že respondenti mají různé zkušenosti z dřívější praxe se zařazováním dětí se SVP do běžné výuky a jejich postoje k této problematice se mohou lišit.

Ve druhém okruhu byly položeny následující otázky:

1. Co se vám vybaví pod pojmem inkluzivní vzdělávání?
2. Máte dřívější zkušenost s inkludovanými žáky?
3. Jaký postoj zaujímáte v otázce zařazování dětí se SVP do běžné výuky málotřídních škol?
4. Jak hodnotíte nastavení systému českého školství?
5. Jaká pozitiva spatřujete, co se týká zařazování žáků se SVP do běžné výuky?
6. Jaká negativa spatřujete, co se týká zařazování žáků se SVP do běžné výuky?
7. Co všechno zahrnuje úvodní proces zařazování žáka po praktické stránce?

1. Co se vám vybaví pod pojmem inkluzivní vzdělávání?

PU1 popisuje inkluzi jako zařazení žáka se specifickými problémy do klasické výuky. Je to velmi individuální a inkluze má širokou škálu možností, určitě to není vhodné řešení pro úplně každé dítě. PU2 si pod pojmem inkluzivní vzdělávání představuje včleňování dětí s různými vadami, dětí s různým postižením do běžné výuky. PŘ označuje inkluzivní vzdělávání jako rozvíjející se jev posledních let, podle jejích slov to dříve tak nebývalo. Dříve fungovala propracovaná síť speciálních škol. PA inkluzivní vzdělávání ve většině případů podporuje, a navíc zmiňuje svou lásku k dětem s postižením. Vnímá je jako děti plné lásky.

2. Máte dřívější zkušenost s inkludovanými žáky?

PU1 má dlouholeté zkušenosti s žáky se SVP, protože učila na speciální škole a také působila jako učitelka ve středisku výchovné péče, kde byly umísťovány především děti s výchovnými problémy. „*A ony, protože měly nějaký, jakýkoliv výchovný problém, tak tam*

byly dané na takový dvouměsíční pobyt jakoby, aby se daly trošku do sebe. Protože tam pracovaly s psychologem, s vychovatelem, vlastně odpoledne se s nimi učili, prostě celé takové těleso. Dopoledne musely chodit do školy, tak já jsem tam dělala tu učitelku. Ta kapacita toho zařízení je 8 dětí. Takže já jsem měla každý den 8 dětí, ale třeba to byly děti 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. ročníku. Anebo 3 třetáci, 2 druháci. Měla jsem tam jednu asistentku, takže to bylo docela takové drsné na tu výuku. Ty děti si tam jako by měly zlepšit to chování, prospěch a třeba vyřešit nějaký problém, který se v nich odehrává. Takže jako pěkná práce, hodně náročná. Tam jsem dva roky pracovala, teprve potom jsem začala pracovat tady v málotřídní škole,“ popisuje své zkušenosti PU1. PŘ se ve své dlouholeté praxi setkala s mnoha případy začleňování dětí se specifickými problémy do běžné výuky. PA má bohaté zkušenosti s inkluzí v podstatě od začátku svého rozvoje před dvaceti lety. Je to podle ní jev v českém školství žádoucí, nicméně ne každé dítě lze úspěšně inkludovat. PU2 nemá v roli třídní učitelky s inkluzí dřívější zkušenost.

3. Jaký postoj zaujímáte v otázce zařazování dětí se SVP do běžné výuky málotřídních škol?

Podle PU1 je to opravdu zcela individuální. Dokonce tak, že někdy ani rodiče nebo poradenské zařízení nedokáží určit, zda je pro žáka zařazení do běžné výuky vhodné nebo by mu případně bylo lépe ve speciální škole, která se přímo věnuje dětem s daným postižením a kdy s ním pracují odborníci. Někdy je to na místě, někdy ne, nelze to obecně říci. Vždy záleží na mnoha faktorech – na typu postižení, na věku, na rodině, na spolupráci. Obdobný názor sdílí PŘ, která popisuje určité typy handicapu jako dobře integrovatelné a jejich zařazení do běžné výuky je pro tyto žáky obohacující. Není tomu však ve všech případech, jsou i takové případy, kdy inkluze opravdu možná není. Podle jejího názoru také záleží na druhu postižení, některé z nich jako například tělesné postižení nebo specifické poruchy učení jsou pro spolužáky žáka se SVP více pochopitelné než jiné, jako příklad uvádí mentální postižení. PU2 odpovídá velmi podobně. V každém případě vždy záleží na typu a stupni postižení. Popisuje osobní zkušenost, kdy opravdu je v některých těžších případech pro dítě zřejmě vhodnější zařazení do specializované školy, kde s ním pracují odborníci v dané problematice. I děti z těchto typů škol mohou být ve svém pozdějším životě velmi úspěšné. PA popisuje inkluzi jako žádoucí jev, kterého se možná učitelé v minulosti, v jejich počátcích, trochu báli. Nicméně brzy se do povědomí dostal názor, že je to v mnoha případech prospěšné. Souhlasí s výrokem, že všechny děti mají právo na vzdělání, jen opět záleží na druhu a stupni postižení. Pro některé děti s lehčím

stupněm postižení je to určitě přínosné. Pomáhá jim to v tom, že je to posouvá dopředu, více se snaží, když vidí úspěch ostatních.

4. Jak hodnotíte nastavení systému českého školství?

PU1 schází více času na poznávání hrou. Osnovy jsou naplněny tím, co je třeba děti naučit, ale potom nezbyvá tolik prostoru pro činnostní učení, na „osahání si“ a na procvičení učiva. PŘ popisuje, že rozvíjející se trend současného školství (tedy inkluze) je možná občas až příliš přeceňovaný, a ač s dobrým úmyslem, nemusí to být v každém případě šťastný krok. PU2 a PA na tuto otázku neodpovídaly.

5. Jaká pozitiva spatřujete, co se týká zařazování žáků se SVP do běžné výuky?

PŘ spatřuje jako jedno z pozitiv schopnost, která se při zařazování žáků se SVP do běžné výuky rozvíjí u všech žáků, a to sít se s člověkem s jakoukoliv odlišností. Žáci se učí toleranci a vstřícnosti, což si bezesporu ponese s sebou po celý zbytek života. PU2 vyzdvihuje skutečnost, že i když ve třídě žák s určitým problémem je, jsou naopak předměty, ve kterých je nadprůměrně šikovný, a tím ostatním žákům ukazuje, že každá mince má dvě strany, že i když s něčím člověk bojuje, může být v něčem jiném úspěšný. A to může být pro spoustu žáků motivační. PU1 a PA sdílejí podobný postoj.

6. Jaká negativa spatřujete, co se týká zařazování žáků se SVP do běžné výuky?

Jedním z možných rizik, které s sebou inkluze přináší, je šikana. Bohužel se jedinci se sklony k potenciální šikaně a povyšování najdou téměř ve všech kolektivech a většinou se zaměří na ty nejslabší jedince. PU2 popisuje, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami se mohou stát terčem posměchu, protože některé děti jsou někdy bezohledné, a tak je nutné to s nimi probírat, vysvětlovat jim situaci. PŘ dodává, že učitel je schopen zabránit šikaně ve třídě, na chodbě, ale po cestě ze školy už nikoliv. Bohužel vždycky se najdou tito potencionální šikanující a ti se zaměří na nejslabšího jedince. PU1 zmiňuje, že zařazování žáků se SVP představuje určitou formu práce navíc. Také spolupráce s asistentem nemusí být vždy funkční. PA nebyla otázka položena.

7. Co všechno zahrnuje úvodní proces zařazování žáka po praktické stránce?

PU2 popisuje jako první výhodu tohoto typu škol spojení se školou mateřskou, díky tomu mají pedagogové možnost poznat a sledovat dítě už od jeho mladšího věku. Mohou předpokládat určité problémy, které je možno sledovat od útlého věku. Učitele už děti s nástupem do první třídy děti znají. Varovným signálem může být genetická predispozice. Občas se stává, že školou prošel starší sourozenec sledovaného dítěte, a tak je možné

předpokládat, že některé problémy budou obdobné. Na základě zkušeností s dítětem je rodičům předáno doporučení navštívit pedagogicko-psychologickou poradnu. Podle jejího posouzení se postupuje dále. Poradna vydá doporučení se stupněm podpůrných opatření a navrhne, jakým způsobem s žákem pracovat. PŘ popisuje, že když se jim dítě jeví nějak jinak, mají nějaké podezření, jako první to pedagogové zkontaktují mezi sebou. V každé třídě působí minimálně dvě učitelky, a navíc dítě navštěvuje školní družinu, kde se také určitým způsobem projevuje. Po zjištění, že se žák opravdu potýká s potížemi, následuje nastavení plánu pedagogické podpory. Podle tohoto plánu se nějakou dobu postupuje a v případě, že dostatečně nepomáhá a problém se prohlubuje, je na místě kontaktování specializovaného pracoviště. Nejprve se tím zabývá pedagogicko-psychologická poradna, která buď případ vyřeší, nebo jej postoupí speciálně pedagogickému centru. PU1 popisuje úvodní proces diagnostiky žáka podobně. PA nebyla otázka položena.

Inkluze je jev, který se rozvíjí zejména v posledních dvou desetiletích. Dotýká se všech škol včetně těch málotřídních. Všichni respondenti mají větší či menší zkušenosti se zařazováním dětí se SVP do běžné výuky. Co se týká postojů k tomuto jevu, jsou také u všech respondentů obdobné. Všichni se shodují, že je to jev žádoucí, ale musí být opravdu pečlivě diagnostikován, aby mohlo být určeno, co je pro konkrétního žáka nejlepší. V některých případech je vhodnější, když je dítě zařazeno do speciální školy, kde s ním pracují odborníci v dané problematice. V některých případech je zařazení žáka do běžné třídy na místě. V každém případě záleží na druhu a stupni postižení. Inkluze s sebou přináší výhody v podobě sociálního rozvoje všech jedinců, kteří se učí vzájemné toleranci a respektu, nebo v podobě motivačního posunu konkrétního žáka. Naopak nevýhodou může být riziko šikany, kdy se někteří jedinci zaměřují právě na ty nejslabší ve skupině, nebo nevhodné zařazení jedince do běžné školy. V tomto případě se dítě více trápí, než prosperuje.

III. Okruh: žák se SVP ve vyučování

Ve třetím okruhu bude pozornost věnována konkrétním případům žáků se SVP zařazených do běžné výuky vybrané málotřídní školy. Nejprve bude popsán úvodní proces zařazování žáka se SVP do běžné výuky, bude uvedeno, co je třeba zajistit na počátku tohoto procesu, jaké mohou být varovné signály, že něco není v pořádku, pozornost bude věnována zavedení podpůrných opatření atd. Poté bude zmíněno samotné působení žáka ve vyučovacím procesu. Jelikož je pozornost věnována situaci celé školy, budou analyzovány výsledky vždy ve čtyřech různých případech zvlášť, a to z toho důvodu, že každý případ je velmi individuální a má svá

specifika, která je třeba přehledně zpracovat pro každý případ zvlášť (žák A, B, C, D). Lze předpokládat, že každý žák vykazuje specifické potíže, a tak je i řešení jeho situace individuální.

Ve třetím okruhu byly položeny následující otázky:

1. Kdy jste v konkrétním případě zaznamenala první signály, že žák nezvládá běžné vyučování?
2. S jakými problémy se žák potýkal? Jaké projevy jste zaznamenala?
3. Jaký stupeň (pokud nějaký) byl doporučen?
4. Byl žákovi přidělen asistent?
5. Znamená zařazení žáka se SVP do běžné výuky mnoho práce navíc, nebo to naopak spatřujete v určitém směru jako výhodu? Proč?
6. Jaká byla stanovena diagnóza žáka?
7. Jaká podpůrná opatření mu byla doporučena? A jak tato opatření fungují v praxi?
8. Jaké potíže se u žáka projevují v naukových předmětech?
9. Jaké potíže se u žáka projevují ve výchovách?
10. Byl žákovi vytvořen individuální vzdělávací plán? Co bylo doporučeno poradenským zařízením?
11. Je třeba zajistit tomuto konkrétnímu žákovi speciální vybavení či nějaké kompenzační pomůcky?
12. Jakou pozici má ve třídě inkludovaný žák?

Žák A

Žák A je chlapec, který navštěvuje spojenou 1. a 2. třídu, přičemž je žákem 1. ročníku. Klinickým psychologem mu byla diagnostikována vývojová dysfázie, ale vyšetření poradenského zařízení zatím nebylo vyhodnoceno, proto učitelka nemohla podniknout větší kroky v úpravě jeho vzdělávání.

1. Kdy jste v konkrétním případě zaznamenala první signály, že žák nezvládá běžné vyučování?

Základní škola je spojená se školou mateřskou, dokonce sídlí v jedné budově a jsou pod vedením jedné ředitelky. Proto je obrovskou výhodou, že učitelky znají děti už od mateřské školy. Mohou je pozorovat už od útlého věku a s případným problémem pracovat. U žáka A se už od malička projevovала logopedická vada. Navíc má staršího bratra, který má speciální vzdělávací potřeby, a tak se dalo předpokládat, že může mít také nějaké obtíže. Chlapec šel do první třídy s poruchou řeči. Odklad jednou již měl, proto už musel nastoupit. „*Většinou když už to opravdu nelze, i když tady paní logopedka ty předškoláky učí, tak tam prostě se to nepohnulo.*“

Tak nám bylo jasné, že něco tam prostě bude. Takže o to to máme jednodušší, že ty děcka sledujeme už v té školce, což je velká výhoda.“

2. S jakými problémy se žák potýkal? Jaké projevy jste zaznamenala?

Žák pracoval s celou třídou, ale učivo podle slov třídní učitelky nezvládal dobře. Měl například problém s matematickými představami. Písmenko, které jeden den poznal, za týden vůbec neznal.

3. Jaký stupeň (pokud nějaký) byl doporučen?

Zatím nebyl stupeň stanoven. Čeká se na vyjádření poradenského zařízení. *„Takže dělá s námi, pracuje. Já ho hodnotím razítky, slovně, prostě má ty známky motivační. Dávám mu jedničky, dvojky, nedávám mu pětky, že. A naštěstí je možnost to dítě hodnotit slovně i na vysvědčení. Takže tam je to lepší pro to děcko, že tam nevidí ty známky a pak se uvidí, co dál,“* popisuje situaci PU1.

4. Byl žákovi přidelen asistent?

Žákovi asistent zatím přidelen nebyl. Čeká se na vyjádření poradenského zařízení. Ale pokud žák ve třídě zůstane, asistent bude určitě na místě, minimálně do hodin českého jazyka a matematiky.

5. Znamená zařazení žáka se SVP do běžné výuky mnoho práce navíc, nebo to naopak spatřujete v určitém směru jako výhodu? Proč?

V případě, že je k žákovi přiřazen asistent pedagoga, může to být velkou výhodou. V určitých situacích může asistent dohlédnout i na ostatní děti, a učitelka se tak může plně věnovat druhému ročníku. Také v případě, že se dítě projevuje nějakým hlučným způsobem, může asistent odejít s žákem pracovat na nějaký čas jinam, a tak se vzájemně neruší, což učitelka popisuje jako výhodu. Na druhou stranu pro děti s některými druhy postižení je opravdu obtížné šeptat, a tak jsou při své práci s asistentem hlučné, a to velmi narušuje práci zbytku třídy.

6. Jaká byla stanovena diagnóza žáka?

Na vyjádření poradenského zařízení se prozatím čeká. Chlapec dochází ke klinickému logopedovi mimo školu, který mu diagnostikoval vývojovou dysfázii. Podle slov učitelky se jedná o vadu, která se může projevovat mnoha rozlišnými způsoby. Nicméně jedním ze společných znaků je logopedická vada, kterou chlapec trpí.

7. Jaká podpůrná opatření mu byla doporučena? A jak tato opatření fungují v praxi?

Jak již bylo řečeno, poradenského zařízení ještě nepodalo své vyjádření. Školou mu byl prozatím vytvořen plán pedagogické podpory, kde si pedagogové stanovili, co by pro žáka mohlo být lepší, čím by mu mohli vyučování usnadnit. Chlapec sedí v lavici s šikovnou dívkou, která mu v případě potřeby vždy ráda poradí. „*Takže já třeba ho nechávám sedět vedle šikovné holčičky a on se i kouká a vlastně podle jejího, ona mu poradí. Takže vlastně spolupracuje i s těmi prvňáčky, že oni mu pomáhají. Takže to je takové fajn. Když ony jsou rychle hotové, tak já vždycky řeknu, jestli mu někdo pomůže nebo žákyni B a oni hned. Takže je zaměstnám a zároveň můžu dodělat, co třeba dělám s druháky,*“ dodává PU1.

8. Jaké potíže se u žáka projevují v naukových předmětech?

Je-li možnost s chlapcem mluvit, není v podstatě nic poznat. Ale potom při práci v hodinách je vidět, že mu učivo činí potíže a nezvládá ho, nestíhá. Žák počítá do devíti, přičemž ostatní žáci už do dvaceti. I když počítá s chybami, určitou matematickou představu má, ale stále tu nejjednodušší. Číslo nerozdělí na dvě části. Zvládá jednoduché operace, ale například u sčítání už má problémy. Má svůj okleštěný matematický svět. V matematice má žák jinou práci než zbytek třídy. Žák je velmi snaživý a všechny učitelkou zadané úkoly samostatně plní a je vidět, že se pomalými krůčky posouvá kupředu. V českém jazyce vykazuje chlapec větší problémy. Psaní je kostrbaté. Největší problém je pro něj čtení. Místo toho mu učitelka zadává úkoly typu kroužkování písmenek v textu a podobné zjednodušené učivo, ale prozatím ze stejných učebnic jako ostatním dětem. Někdy přečte některá písmena. V podstatě v českém jazyce stojí na místě a bez asistenta je náročné věnovat se mu v hodinách zcela individuálně.

9. Jaké potíže se u žáka projevují ve výchovách?

Žák velmi pěkně a pečlivě kreslí. Horší je to potom s manipulací s nůžkami. Nicméně všechny zadané úkoly ve výchovách plní jako ostatní děti. Je také velmi nadaný sportovec.

10. Byl žákovi vytvořen individuální vzdělávací plán? Co bylo poradenským zařízením?

Chlapci prozatím nebyl vypracován individuální vzdělávací plán. Čeká se na vyjádření poradenského zařízení. Navíc platí od září novinka, že se tyto plány již nemusejí nutně vypracovávat. S žákem se pracuje na základě doporučení poradny.

11. Je třeba zajistit tomuto konkrétnímu žákovi speciální vybavení či nějaké kompenzační pomůcky?

PU1 si je jistá, že po vyhodnocení vyšetření budou na místě logopedické pomůcky. Dětem s tímto typem postižení se dokonce na tyto pomůcky přispívá třeba ve výši 3 000 Kč.

12. Jakou pozici má ve třídě inkludovaný žák?

Chlapec je velmi oblíbený, spolužáci jej znají už od školky a je vidět, že ho mají opravdu moc rádi. Je velmi kamarádský a hodný. S ostatními se rozdělí, hraje si se všemi. „*Oni ho milují. Oni mu i rozumí z nějakého důvodu. Já mu nerozumím. On je fakt zlatá duše úplně. I když se ptám ve dvojce, kdo chce být s kým, tak oni chtějí být s Honzíkem ve dvojici. A oni to neberou jako handicap u něho. To je zajímavé. To jsem si říkala, stalo se mi v jiných třídách, že jsem měla děcko nějaké specifické a ty děcka byly takové: „A jak to, že on to musí tak, a jak to, že...“ Furt jsem to musela vysvětlovat. Ale tady se mi to zatím nestalo, že by se někdo zeptal, proč to ten Honzík má.“*

Žák B

Žákyně navštěvuje spojenou třídu 1. a 2. ročníku, přičemž spadá do 1. ročníku. Na málotřídní školu přestoupila z plně organizované školy. Byla jí diagnostikována školní nezralost s prvky ADHD.

1. Kdy jste v konkrétním případě zaznamenala první signály, že žák nezvládá běžné vyučování?

Žákyně do této málotřídní školy přestoupila třetí týden v září z plně organizované školy z vedlejší vesnice s tím, že má velké problémy ve škole. Učitelky bojovaly s jejím agresivním a impulzivním chováním. Měla problém s jiným chlapcem, který měl diagnostikováno ADHD, a to byl také hlavní důvod přestupu na tuto málotřídní školu.

2. S jakými problémy se žák potýkal? Jaké projevy jste zaznamenala?

Dívka vykazovala prvky agresivního chování a učivo nestíhala.

3. Jaký stupeň (pokud nějaký) byl doporučen?

Žákyni byl doporučen převažující druhý stupeň podpůrných opatření.

4. Byl žákovi přidělen asistent?

Žákyni asistent přidělen nebyl. Na tuto „diagnózu“ školní nezralosti se asistent nepřiděluje.

5. Znamená zařazení žáka se SVP do běžné výuky mnoho práce navíc, nebo to naopak spatřujete v určitém směru jako výhodu?

Stejně jako v prvním případě žáka A představuje pro učitelku příprava na vyučování žákyně a individuální práce s ní prací navíc. Nicméně pro malou školu, jako je tato, je každý žák důležitý a přínosný, co se týká zachování fungování školy.

6. Jaká byla stanovena diagnóza žáka?

Dívce byla zjištěna školní nezralost s prvky ADHD.

7. Jaká podpůrná opatření jí byla doporučena? A jak tato opatření fungují v praxi?

Dívce byl doporučen návrat do mateřské školy nebo opakování prvního ročníku v následujícím školním roce. Rodiče si nepřáli návrat do mateřské školy. Podle poradny dívka dozraje a měla by se zklidnit. Je nezbytné s ní tedy pracovat individuálně, s velkou trpělivostí, dávat jí více času na práci. Znamky dostává především motivační. Hodnocení je slovní. Byl jí přidělen finanční příspěvek ve výši 500 Kč na speciální pomůcky a 1 hodina speciální pedagogiky za týden. V této hodině se učitelka snaží o rozvoj myšlení, pracuje se smyslovým učením a snaží se upevnit základy, které dívka v září úplně nepochytila, například čtení zleva doprava, podobnosti, tvary a podobně. Dalším doporučením je více času, méně práce.

8. Potíže se u žáka projevují v naukových předmětech?

Dívka pracuje spolu se třídou. Činí jí problém například zorientovat se na tabuli, kde je napsáno více věcí. Ve spojených ročnících, kde často pracuje jedna skupina samostatně, je to obvyklé. Pro ni je nejlepší, když je tam napsána jedna jasná věc, jedna jasná instrukce. V matematice je vzhledem k ostatním žákům pomalejší. Pokud učitelka ví, že učivo dívka zvládá, umožní jí například nevypracovávat celou stránku, jako to mají ostatní žáci, ale jen třeba polovinu. Potřebuje více času na práci.

9. Jaké potíže se u žáka projevují ve výchovách?

Žákyně se velmi snaží. Její výstupy by se daly hodnotit spíše jako předškolní, tomu odpovídají i její představy. Možná vlivem pozdějších hodin a vlastní únavy už není tolik trpělivá jako v prvních hodinách. Žákyni baví tělesná výchova, vyhovuje jí hodně pohybu. Občas jí dělají problém pravidla. Ze začátku se trochu vztekala, když něco nebylo podle ní, ale to se v průběhu školního roku zlepšuje.

10. Byl žákovi vytvořen individuální vzdělávací plán? Co bylo doporučeno poradenským zařízením?

Žákyně má sestaven individuální vzdělávací plán pro tento školní rok vycházející z doporučení pedagogicko-psychologické poradny.

11. Je třeba zajistit tomuto konkrétnímu žákovi speciální vybavení či nějaké kompenzační pomůcky?

Z poradny jí bylo přiděleno 500 Kč na pomůcky. Učitelka jí pořídila grafomotorické pracovní listy, doplňovačky a podobná cvičení pro předškoláky. Dívka ráda kreslí, takže je s radostí vyplňuje.

12. Jakou pozici má ve třídě inkludovaný žák?

Spolužáci dívky jsou ohleduplní a vstřícní. Její hlučnější chování v hodinách přehlížejí a snaží se na něj nereagovat. Pro druháky je stále velkou motivací získání vytoužené jedničky, a tak když jim učitelka zadá samostatnou práci, se zapálením ji plní a žákyně si nevšímají. PU1 popisuje, že ne každý kolektiv by byl tolik chápající, starší žáci by se jejímu chování mohli třeba posmívat. Záleží tedy na skladbě dětí ve třídě. Ze začátku, než si třída na její chování zvykla, spolužáci často chodili žalovat nebo na ni pokřikovali. PU1 občas její vyrušování přehlíží a poté si ji vezme stranou a snaží se jí vysvětlit, co by měla udělat, aby nerušila ostatní děti a celé vyučování. PU1 se také snaží jejímu neklidnému chování předcházet. Například když vidí, že dívka je neklidná, pošle ji na WC nebo jí dá nějaký úkol třeba rozdat sešity. Dívka se projde, a tak je její pozornost odvedena od „zlobení“.

Žák C

Žákyně C navštěvuje spojenou třídu 3. a 4. ročníku, přičemž je ve 3. ročníku. Žákyni byla diagnostikována vývojová dysfázie.

1. Kdy jste v konkrétním případě zaznamenala první signály, že žák nezvládá běžné vyučování?

Současná třídní učitelka 3. a 4. třídy nastoupila do školy v tomto školním roce, proto nebyla u úvodní diagnostiky žákyně. Nicméně se u ní potíže vyskytovaly už od mateřské školy. Typickým varovným signálem u této poruchy je, že v době, kdy by dítě mělo už umět mluvit, činí mu to velké problémy a nemluví. Opožděný vývoj řeči byl u dívky jasným varovným signálem.

2. S jakými problémy se žák potýkal? Jaké projevy jste zaznamenala?

Pro žákyni byl a je problém, že nerozumí zadání úkolů, činí jí potíže porozumět slovnímu zadání a celkově mluvenému slovu.

3. Jaký stupeň (pokud nějaký) byl doporučen?

Žákyni byl doporučen druhý stupeň podpůrných opatření.

4. Byl žákovi přidělen asistent?

Přímo žákyni asistent přidělen nebyl, ale jelikož ve třídě působí, je velká výhoda, že když dívka něčemu nerozumí, paní asistentka je vždy připravena v pozoru k ní přiskočit a poradit jí.

5. Znamená zařazení žáka se SVP do běžné výuky mnoho práce navíc, nebo to naopak spatřujete v určitém směru jako výhodu? Proč?

Učitelka musí žákyni předávat učivo a zadávat úkoly velmi jasně a srozumitelně, nicméně i tak je to pro ni problém. Je na místě tedy vysvětlovat názorně a pomocí různých pomůcek tak, aby žákyně jev vnímala více smysly. Učitelka musí tedy volit vhodné metody, aby dívka porozuměla, a to jí také přináší práci navíc.

6. Jaká byla stanovena diagnóza žáka?

Dívce byla diagnostikována vývojová dysfázie.

7. Jaká podpůrná opatření mu byla doporučena? A jak tato opatření fungují v praxi?

Bylo doporučeno neklasifikovat dívku například na krátké, dlouhé samohlásky nebo slabiky, neměla by být hodnocena při slovním projevu, je třeba si vždy ověřovat, zda porozuměla zadání, sledovat únavu, přistupovat k ní individuálně, dávat jasné stručné instrukce a tak dále.

8. Jaké potíže se u žáka projevují v naukových předmětech?

V matematice má žákyně problém především s porozuměním zadání. Mělo by jí být vysvětleno několika způsoby, pomocí několika různých smyslů. Pro žákyni je obtížné látku pochopit, když je vysvětlována pouze verbálně, měla by si učivo „osahávat“ hravou formou pomocí názornosti.

Je pro ni velmi náročné porozumět mluvenému projevu. *„U té žákyně je to spojené s porozuměním toho slova, jo, že ona fakt jako vy ji řeknete: „Teď, prosím tě, vystřižni kolečko a nabarvi ho nahnědo.“ A ona neví, co po ní chcete,“* popisuje situaci PU2. Dále uvádí, že nejlepším způsobem, který se osvědčil při práci s dívkou, je jí všechno názorně ukazovat, představovat. Žákyně se velmi snaží, když neporozumí tomu, co má dělat, pozoruje ostatní spolužáky, co dělají, a podle nich to také udělá. *„Někdy prostě jako dělá, co po ní chcete, ale někdy dělá to, že vlastně sleduje spolužáky, co si vzali za sešit, jestli otevřeli učebnici, jestli si tedka jako hledají žakovskou. A je to i v případech, že třeba ona už za ten den je unavená a už nemá tu kapacitu na to vlastně se soustředit na to mluvené slovo a na to porozumění.“*

9. Jaké potíže se u žáka projevují ve výchovách?

Ve výchovách žákyně neprojevuje větší problémy. Například výtvarná výchova pro ni představuje určitou formu relaxu, odpočinku. Také tělesná výchova, kde je plnohodnotným členem, jí přináší uspokojení.

10. Byl žákovi vytvořen individuální vzdělávací plán? Co bylo doporučeno poradenským zařízením?

Žákyni byl vytvořen individuální vzdělávací plán.

11. Je třeba zajistit tomuto konkrétnímu žákovi speciální vybavení či nějaké kompenzační pomůcky?

Žákyně využívá různé logopedické pomůcky, na jejichž pořízení dostává také příspěvek od státu.

12. Jakou pozici má ve třídě inkludovaný žák?

I když dívka působí klidně, mírně, možná poněkud zmateně, disponuje mimo jiné impulzivním chováním. V případech, že jí něco nejde, něco se jí nelíbí, něco se jí dotkne nebo ji něco rozzlobí, začne buď plakat, anebo je agresivní. A to je to, co dětem ve třídě vadí. „*Tady co se týče posmívání se žákyni, tomu, že něčemu nerozumí, to není úplně na místě, protože ona v některých oblastech leckdy předčí ty svoje spolužáky, jo. Ona jako v matematice, když už to pochopí, tak je lepší než jako některý jiný třetíák. Ale trvá jí, než to jako pobere, trvá jí, než tomu problému vlastně jako porozumí.*“

Žák D

Žák D navštěvuje spojenou třídu 3. a 4. ročníku, přičemž je ve 3. ročníku. Žák trpí lehkým mentálním postižením, poruchami pozornosti a byl mu diagnostikován také elektivní mutismus. Žákovi byl přidělen asistent pedagoga, který s ním pracuje už od 1. ročníku.

1. Kdy jste v konkrétním případě zaznamenala první signály, že žák nezvládá běžné vyučování?

Současná třídní učitelka spojené třídy 3. a 4. ročníku nastoupila do třídy teprve v tomto školním roce, proto nebyla u úvodního procesu diagnostikování tohoto žáka. Nicméně signály, že něco není v pořádku, byly u žáka pozorovány už v mateřské škole.

2. S jakými problémy se žák potýkal? Jaké projevy jste zaznamenala?

Jak již bylo řečeno, učitelka nebyla u diagnostikování tohoto žáka.

3. Jaký stupeň (pokud nějaký) byl doporučen?

Žákovi je doporučen třetí stupeň podpůrného opatření.

4. Byl žákovi přidělen asistent?

Žák má u sebe asistentku už od 1. třídy. Asistentka zároveň pracuje ve školní družině jako vychovatelka.

5. Znamená zařazení žáka se SVP do běžné výuky mnoho práce navíc, nebo to naopak spatřujete v určitém směru jako výhodu? Proč?

Podle třídní učitelky zařazení žáka se SVP určitě znamená určitou práci navíc. Žák D má vlastní učebnice, jiné než ostatní, a proto mu vypracovává i přípravy zvlášť. Nicméně velkou oporou a jejím důležitým pomocníkem je asistentka, která je ve spojené třídě 3. a 4. ročníku se dvěma inkludovanými žáky nezastupitelným účastníkem vyučovacího procesu.

6. Jaká byla stanovena diagnóza žáka?

Žákovi byly zjištěny lehké mentální postižení, poruchy pozornosti a také elektivní mutismus. „*On mluví, s kým chce, má problémy mluvit s cizími lidmi a eventuálně to je známka všech. Když to chce říct, šeptá. Je schopen to říct člověku, se kterým mluví, kterého zná, ale třeba mezi čtyřma očima. Že když by se ho paní učitelka zeptala i ve třídě, já nevím, vyjmenuj mi měkké souhlásky, on je ví, ale on je neřekne,*“ popisuje žakovu poruchu řeči PŘ.

7. Jaká podpůrná opatření mu byla doporučena? A jak tato opatření fungují v praxi?

Podle doporučení poradny by mělo být žákovi učivo poskytováno různými výukovými metodami, mělo by se užívat názornosti, vysvětlovat na ukázkách, pracovat s nejrůznějšími pomůckami. Samozřejmě dále byl žákovi upraven celý vyučovací obsah a minimální výstupy naukových předmětů podle jeho schopností. Po posledním vyšetření mu bylo doporučeno nepsat vázaným písmem, ale pouze hůlkovým.

8. Jaké potíže se u žáka projevují v naukových předmětech?

Žák má pro naukové předměty své speciální učebnice upravené přímo pro jeho typ postižení, které jsou v souladu s minimálními výstupy zakotvenými v RVP ZV. I díky tomu se v českém jazyce v poslední době hodně posunul. Zlepšily se u něj i čtení a porozumění textu. Na druhou stranu matematika velmi vázne. Podle minimálních výstupů by měl počítat do dvaceti a provádět rozklady čísel, ale i to je pro něj velký problém.

9. Jaké potíže se u žáka projevují ve výchovách?

Ve výchovách se žák zapojuje do aktivit celé třídy, nemá s tím větší obtíže. Naopak mu vyhovuje být „plnohodnotným“ členem například v týmu v tělesné výchově. Pracovní činnosti a výtvarná výchova pro něj představují určitou formu odpočinku od naukových předmětů.

10. Byl žákovi vytvořen individuální vzdělávací plán? Co bylo doporučeno poradenským zařízením?

Individuální vzdělávací plán je sestavován pro žáka D každý školní rok od 1. třídy.

11. Je třeba zajistit tomuto konkrétnímu žákovi speciální vybavení či nějaké kompenzační pomůcky?

Chlapec má speciální učebnice, využívá různé logopedické pomůcky.

12. Jakou pozici má ve třídě inkludovaný žák?

O přestávkách a v družině se chlapec zapojuje do her a aktivit, podle slov učitelky jsou v těchto chvílích jedna parta. Nicméně ve výuce se při společných aktivitách drží raději stranou, častokrát se nezapojuje vůbec a dělá si raději svou práci s asistentkou.

Průběh zařazování žáka se SVP do běžné výuky a jeho další působení je zcela individuální. V každém z případů pedagogové přistupují jednotlivě a podle žakových potřeb a specifik je s ním také dále pracováno. V praxi sledované školy se vyskytují lehčí i těžší typy postižení. Učitelé se zpravidla řídí doporučeními poradenských zařízení. Všichni respondenti se snaží jednotlivým žákům zajistit co nejlepší podmínky pro vzdělávání. Bezesporu to pro ně není jednoduché, ale i v málotřídní škole může inkluze probíhat velmi úspěšně.

IV. Okruh: spolupráce s asistentem

Čtvrtý okruh je zaměřen na spolupráci pedagoga a asistenta pedagoga ve vztahu k žákovi se SVP. Situace je ve škole, která je blíže analyzována, následující. Ve škole působí jedna asistentka, která zároveň pracuje ve školní družině jako vychovatelka. Asistentka má letité zkušenosti s žáky s určitými specifickými problémy. V tomto školním roce byla přidělena primárně k žákovi 3. ročníku ve spojené třídě 3. a 4. ročníku, který má od 1. třídy diagnostikováno lehké mentální postižení, ale současně pomáhá žákyni s vývojovou dysfázií a často také celé třídě. Ve spojeném ročníku 1. a 2. třídy zatím asistent nepůsobí.

V tomto okruhu bude zjišťováno, jak v praxi sledované školy probíhá spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga, co je náplní práce AP a jakou roli má v rámci celé třídy. Vychází se z předpokladu, že AP je důležitým pomocníkem pedagoga ve vzdělávání žáků se SVP, ale i v rámci celé třídy.

Ve čtvrtém okruhu byly respondentům položeny následující otázky:

1. Je snadné, nebo naopak obtížné sehnat asistenta pedagoga?
2. Máte zkušenost s přítomností AP ve třídě? Jakou?
3. Jak probíhá vaše spolupráce s asistentem?
4. S čím vám asistent pomáhá? Co je náplní jeho práce?
5. Věnuje se asistent především inkludovanému žákovi, nebo jde pomoci tam, kde vidí, že je potřeba?
6. Jak reaguje inkludovaný žák na asistenta pedagoga?
7. Jak hodnotíte spolupráci s asistentem? Je vám přínosem?

1. Je snadné, nebo naopak obtížné sehnat asistenta pedagoga?

Podle slov PŘ v dnešní době není obtížné asistenta pedagoga sehnat, nabídek chodí mnoho. Co ale těžké je, je sehnat kvalitního asistenta. Mezi asistenty bývají značné rozdíly.

2. Máte zkušenost s přítomností AP ve třídě? Jakou?

PŘ si vyzkoušela práci s několika různými asistenty rozdílných kvalit. Tím, že práci asistenta pedagoga může dělat prakticky kdokoli, kdo absolvuje několikátý denní kurz, je potom úroveň jejich kvality práce velmi rozdílná. Je to jako s prací pedagoga, někdo se jako učitel narodil, a i bez studia dokáže vyučovat kvalitně. Někomu nepomůže ani titul, aby byl dobrým pedagogem, v tomto případě asistentem. PU2 dřívější zkušenost s přítomností asistenta ve třídě nemá. PU1 má díky své předešlé praxi na speciální škole bohaté zkušenosti s asistenty. „*A taky, já jsem poznala víc asistentů a není asistent jako asistent. Taky bych prostě někoho brala, někoho ne. Jak si sedneme a jak to vlastně s tím dítětem umí,*“ vysvětluje PU1. PU1 naráží na otázku, pro koho je vlastně práce asistenta pedagoga určena a pro koho je vhodná. Asistenta může dělat v podstatě kdokoli, kdo absolvuje kurz. Jenomže práce bývá většinou na kratší úvazek, a tak je vhodná například pro studenty nebo důchodkyně, jež si chtějí přivydělat.

3. Jak probíhá vaše spolupráce s asistentem?

Jedna ze dvou tříd ve škole, ve které působí asistent, je spojená třída 3. a 4. ročníku. PU2 popisuje spolupráci s asistentem následovně. Přípravy většinou tvoří ona, ale vzhledem k jiným učebnicím a upravenému učivu a mnoholetým zkušenostem jsou i situace, kdy si je asistentka pro žáka tvoří sama. Vždy to však obě dvě pečlivě zkonzultují, pozorují, v čem se žák posunul, v čem se neposunul, a probírají, co je a není potřeba dělat dále. V některých situacích, když žák potřebuje klid na práci, je tu možnost, že asistentka s žákem odejde na půl hodiny nebo na celou hodinu do družiny, kde má žák na práci klid. PŘ vyučuje především výchovy, kde asistent není přítomen, je využíván primárně v naukových předmětech.

4. S čím vám asistent pomáhá? Co je náplní jeho práce?

PŘ v současné době asistenta ve třídě téměř nevyužívá, jelikož učí převážně výchovy. Asistentka je zaměstnána na polovinu úvazku a je přítomna především v hodinách, které jsou naukové. Občas ji PŘ požádá o pomoc například s přípravami šablon nebo jiných věcí do výuky, ale to jen výjimečně. PU2, která vyučuje ve spojené třídě 3. a 4. ročníku naukové předměty, popisuje spolupráci s asistentem v předešlé otázce a hodnotí ji velmi kladně. Ve spojené třídě 1. a 2. ročníku asistent pedagoga v tomto okamžiku nepůsobí.

5. Věnuje se asistent především inkludovanému žákovi, nebo jde pomoci tam, kde vidí, že je potřeba?

Asistentka se věnuje primárně žáku s LMP (žák D), který má odlišné učebnice a pracovní sešity než ostatní. Nicméně v případě potřeby pomáhá i žákyni C, která mívá problém s porozuměním zadání. AP pomáhá také v rámci celé třídy podle potřeb učitelky.

6. Jak reaguje inkludovaný žák na asistenta pedagoga?

Asistentka a žák D jsou nerozlučná dvojice. „*Oni jsou spolu od první třídy. Oni jsou dvojka, prostě on jí říká teta,*“ popisuje jejich vztah PŘ. Vzhledem k tomu, že je s ním asistentka už od první třídy, je na ni žák zvyklý, ba dokonce fixovaný.

7. Jak hodnotíte spolupráci s asistentem? Je vám přínosem?

PU2 je velmi vděčná za přítomnost AP ve výuce. Je jí velkou oporou a přínosem.

Tento okruh je doplněn o rozhovor s jedinou asistentkou působící ve škole. Asistence byly v tomto okruhu položeny následující otázky:

- A. Jak jste se dostala k práci asistenta pedagoga?
- B. Jak dlouho vykonáváte tuto práci?
- C. Baví vás tato práce? Proč?
- D. Jaké je vaše pedagogické vzdělání?
- E. Jaký máte úvazek?
- F. Máte dřívější zkušenost se žáky se SVP?

A. Jak jste se dostala k práci asistenta pedagoga?

Asistentka začínala jako zdravotní sestra. Před dvaceti lety hledala matka s dítětem po dětské mozkové obrně na vozíčku osobní asistentku pro tuto dívku. Byla to mladá, osmnáctiletá matka. Současná PA se zúčastnila konkurzu a toto místo na nedaleké speciální škole získala. S dítětem byla od 5. do 9. třídy a poté už u této práce zůstala. Do školy, kde pracuje nyní, se dostala v roce 2012.

B. Jak dlouho vykonáváte tuto práci?

PA působí ve své funkci již více než 20 let.

C. Baví vás tato práce? Proč?

PA popisuje svou lásku k dětem s postižením. Vnímá je jako děti plné lásky. Je to její celoživotní vášeň. Vždy chtěla vykonávat některou z pomáhajících profesí. I když vystudovala střední zdravotnickou školu, věděla, že chce pracovat s dětmi.

D. Jaké je vaše pedagogické vzdělání?

PA vystudovala speciální pedagogiku pro vychovatelství.

E. Jaký máte úvazek?

Úvazek PA je 0,5 jako asistent pedagoga + 0,5 jako družinářka.

F. Máte dřívější zkušenost se žáky se SVP?

PA má dlouholeté a bohaté zkušenosti s dětmi s různými typy a stupni postižení.

Práce asistenta pedagoga stejně jako jiná povolání s sebou nese řadu výhod a nevýhod. Určitou nevýhodou je podle odpovědí respondentů nestabilita a nejistota pracovního místa. Také malý úvazek s ne příliš vysokým finančním ohodnocením může být důvodem, proč se na tuto pozici někteří lidé nehlásí. Nicméně podle slov respondentů není žádný problém v současnosti asistenty sehnat. Největším úskalím je najít opravdu kvalitního asistenta pedagoga. Ne každý má předpoklady k této práci. Člověk na této pozici by měl být empatický, plný lásky, pochopení a trpělivosti. Většina respondentů má s přítomností AP ve třídě zkušenosti. V konkrétním případě sledované třídy funguje spolupráce velmi dobře. Je to dáno i tím, že asistentka působí ve škole dlouhá léta a se všemi pedagogy má blízký vztah. Přínosem jsou také její dlouholeté zkušenosti s žáky se SVP. S žákem D je už třetí rok a jsou naprosto sžití. Asistentka se věnuje především tomuto žákovi, ale v případě potřeby pracuje i s žákyní C anebo s celým ročníkem. Pro učitelku spojené třídy představuje velkou pomoc a oporu. PA pracuje s žákem individuálně. Především kvůli jeho diagnóze a nastavení minimálních výstupů používá jiné učebnice než zbytek třídy. V rámci zachování jednotnosti třídy a nevyčleňování žáka z kolektivu probíhá jeho výuka přímo ve třídě s ostatními žáky. V případě potřeby mohou AP s žákem odejít do školní družiny, kde mají klid na práci.

V. Okruh: spolupráce se zákonnými zástupci

V pátém okruhu je zkoumána spolupráce školy se zákonnými zástupci jako jedna z podmínek pro úspěšnou inkluzi. Bude zjišťováno, jakým způsobem je tato podmínka důležitá a jakou roli hraje při vzdělávání žáka se SVP. Lze předpokládat, že je tato spolupráce nedílnou součástí působení žáka se SVP ve vzdělávání a může jej velmi výrazně ovlivnit.

V tomto okruhu byly položeny následující otázky:

1. Funguje v konkrétních případech spolupráce s rodiči?
2. Jakým způsobem spolupráce probíhá?
3. Mají rodiče zájem o spoluutváření vzdělávacího procesu?
4. Setkáváte se s problémy s komunikací?

1. Funguje v konkrétních případech spolupráce s rodiči?

V rámci celé školy velmi dobře funguje sdružení rodičů pod názvem Spolek rodičů. Rodiče projevují aktivní zájem o organizaci školních akcí, na kterých často vydělávají peníze, které jsou využívány pro potřeby školy. „Jako ne, že nám hodí sumu peněz, ale třeba jede se na školní výlet a oni řeknou: zaplatíme autobus. Nebo díky nim jsme byli v divadle, jelo se do Zlína, protože SRPŠ platilo všechno – vstupenky i autobus,“ popisuje PU1 fungování sdružení rodičů. Dále zmiňuje, že některé akce připravují výhradně rodiče a některé jsou organizovány ve spolupráci se školou. Příkladem je celooobecní karneval, kde škola organizovala program a sdružení rodičů vše ostatní – občerstvení, tombolu, sál a podobně. „Takže se podělíme o tu spolupráci a pak jsou z toho peníze, že tady tohle extrémně u nás je perfektní. Dělají potom ve spolupráci se školou, jmenuje se to Vánoční koledování u lípy. Je to venkovní akce, stánky. My děláme program. Oni dělají takové ty prodejní, že třeba maminky vyrábí a děti vyrábí, potom se to tam prodává. Takže takový jarmark, to je zase takové společné. Pak dělají pálení čarodějnic, stezku odvahy a teď ještě dělali na podzim akci, něco jako Strašidýlkova párty se to jmenovalo. Zase k těm dýním, takže tolik akcí do roka a z toho jako děti mají. Takže paráda,“ dále popisuje PU1 činnost Spolku rodičů.

Co se týká konkrétních případů, postoje rodičů se značně liší. Ve většině případů mají rodiče velký zájem a spolupráce s nimi probíhá velmi pozitivně. Nicméně se PU1 setkala i opačným přístupem, kdy rodiče měli na všechno dost času a potřebné věci potom trvaly velmi dlouho a žák tím může ztratit velkou část školního roku. To působí na jeho vzdělávání velmi negativně.

2. Jak způsobem spolupráce probíhá?

PU2 v případech žáků C a D vyzdvihuje špičkovou práci rodičů, kterým velmi záleží na tom, aby oba žáci prosperovali. V obou případech zdůrazňuje dokonalé plnění pokynů, domácích úkolů a bezvadnou domácí přípravu žáků. PU1 se ve většině případů setkává s velmi funkční komunikací, ale jak již bylo zmíněno, má i zkušenost opačnou. Dle jejího názoru tato spolupráce a komunikace ve velké míře ovlivňuje vzdělávací proces konkrétního žáka.

3. Mají rodiče zájem o spoluutváření vzdělávacího procesu?

I díky tomu, že je škola na malé vesnici a rodiče se ve většině případů znají, funguje spolupráce velmi dobře. Na škole funguje Spolek rodičů, který aktivně pomáhá škole se vzděláváním všech žáků, i těch sociálně slabších. Finančními prostředky ze zrealizovaných akcí spolek přispívá škole například na lyžařské, bruslařské kurzy a podobné akce. Jsou tak dostupné všem dětem bez rozdílu sociálního pozadí. Ve většině konkrétních případů funguje spoluutváření vzdělávacího procesu pedagogů a rodičů bez problémů.

4. Setkáváte se s problémy s komunikací?

PU1 se setkala s případem, kdy vážla komunikace s rodiči. Přes opakované výzvy navštívili pedagogicko-psychologickou poradnu až o několik měsíců později nebo nepředali škole informace o vyšetření žáka klinickým logopedem, to potom má negativní vliv na vzdělávání žáka.

Spolupráce s rodiči je podle předpokladů velmi důležitým faktorem vzdělávání žáka se SVP nejen v málotřídní škole. Většina rodičů sledované školy projevuje aktivní zájem vzhledem ke škole. Důležitá je také domácí příprava žáka, plnění domácích úkolů a příprava pomůcek. V případě nefunkční komunikace může docházet k časovým prodlevám v úvodním procesu diagnostikování, k nesouladu školní a domácí práce. V každém případě, ať pozitivně či negativně, tato spolupráce významně ovlivňuje vzdělávání.

VI. Okruh: spolupráce s poradenskými zařízeními

Šestý okruh se zaměřuje na spolupráci školy s poradenskými zařízeními. Tuto podmínku je třeba považovat za jednu z důležitých pro efektivní zařazení žáka se SVP do běžné výuky. Bude zjišťováno, jak v konkrétním případě této školy spolupráce probíhá a jestli je podle pedagogických pracovníků podmínkou k úspěšné inkluzi. Lze předpokládat, že je tato podmínka významným faktorem v procesu zařazování žáka se SVP do běžné výuky.

V šestém okruhu byly položeny následující otázky:

1. Jakým způsobem probíhá spolupráce školy a školského zařízení?
2. Funguje tato spolupráce?

1. Jakým způsobem probíhá spolupráce školy a školského zařízení?

PŘ popisuje spolupráci s poradenskými zařízeními následovně. Po vyšetření žáka poradna vydá doporučení, kde jsou uvedeny rady, jak s konkrétním žákem pracovat. Na základě těchto doporučení škola vyhodnotí, jak jednotlivé body fungují v praxi, a vyhotoví písemné vyhodnocení, které následně poradně pošle zpět. Toto vyhodnocení se posílá na konci školního roku. Nicméně pokud se pedagogům zdá, že něco nefunguje, nebo potřebují něco zpřesnit, pracovníci poradny jsou vždy ochotni poradit i kdykoliv v průběhu roku a případně přijet mimo pořadí a poupravit doporučení tak, aby fungovalo správně. Dokonce jsou ochotni přijet a proškolit učitelku, která je ve třídě nová a nemá zatím s žákem mnoho zkušeností. Takže spolupráce je podle ní v pořádku. PU2 hodnotí spolupráci s poradenskými zařízeními také velmi kladně. I když se někdy mohou doporučení zdát nesrozumitelná, příliš odborně definovaná, jsou vždy pracovníci z poradny velmi milí, vstřícní a laskaví. Jako příklad udává, že v případě, že něčemu nerozumí, neví, jak to udělat lépe, pracovníci rádi poradí a upřesní práci s konkrétním žákem. „*Přijedou i, byli tady na náslech a rozebírali tu třídu, rozebírali tu situaci a dávali pokyny, dávali rady, dávali instrukce, co vlastně dělat jinak, co zachovat, u čeho zůstat.*“

2. Funguje tato spolupráce?

Všechny respondentky hodnotí spolupráci s poradenskými zařízeními velmi kladně. Oceňují pravidelné návštěvy poradenských pracovníků přímo ve škole, hospitace přímo ve výuce i ochotu a flexibilitu. Tato spolupráce jim podle jejich slov usnadňuje práci s žáky se specifickými problémy a dává jim jistotu, že na to nejsou samy.

Spolupráce školy s poradenskými zařízeními je podle analýzy v tomto konkrétním případě velmi přínosným prvkem ve vzdělávání žáků se specifickými problémy. Všichni respondenti spolupráci vnímají jako nedílnou součást tohoto procesu a tato spolupráce jim poskytuje významnou oporu.

VII. Okruh: další nezbytné podmínky k úspěšné inkluzi

Sedmý okruh analyzuje další nezbytné podmínky pro vzdělávání žáků se SVP v běžných málotřídních školách. Mezi tyto podmínky se mimo jiné zařazují požadavky na politiku – tedy spolupráci školy s jejím zřizovatelem, dále spolupráce všech pedagogických i nepedagogických pracovníků školy, materiální a prostorové podmínky, kompenzační pomůcky, organizační

a personální podmínky a další. Je třeba vycházet z teoretického základu a bude ověřováno, jakou roli hrají tyto podmínky v praxi konkrétní málotřídní školy.

V sedmém okruhu byly položeny následující otázky:

1. Cítíte určitou podporu ze strany zřizovatele školy vzhledem ke vzdělávání žáků se SVP?
2. Jakým způsobem probíhá spolupráce všech pedagogických pracovníků školy?
3. Je vaše škola speciálně vybavena pro vzdělávání žáků se SVP?

1. Cítíte určitou podporu ze strany zřizovatele školy vzhledem ke vzdělávání žáků se SVP?

PŘ hodnotí podporu ze strany zřizovatele velice kladně. Vyzdvihuje důležitou roli školy jakožto posledního a největšího nositele kultury v obci. A obec si toho je vědoma, je tedy i v jejím zájmu chod školy zachovat a naplňovat ji žáky. PU1 zdůrazňuje význam této fungující spolupráce, jelikož obec jako zřizovatel školy rozhoduje a zajišťuje veškeré vybavení a technické věci. *„A ta spolupráce je obrovská s tím, že máme třeba hřiště školní, a to je ve výsledku obecní odpoledne. Takže aby to fungovalo, my tam třeba nechceme některé věci, které víme, že děti tam dělají nebezpečné věci, a oni zase je tam chtějí, takže se vždycky domlouváme na nějakém kompromisu,“* dává příklad vzájemného si vycházení vstříc PU 1.

2. Jakým způsobem probíhá spolupráce všech pedagogických pracovníků školy?

Díky malému pedagogickému sboru, který tvoří ředitelka, dvě učitelky a asistentka, probíhá komunikace mezi těmito pracovníky velmi snadno. PU2 je ve škole poměrně nová a je vděčná za ochotu PŘ a PU1, které jsou jí ve všem oporou. Kdykoliv něco neví nebo si není jistá, jde za kolegyněmi a o problému s nimi ihned hovoří. Dělají si malé porady, kdykoliv je potřeba něco řešit. *„S PU1 jsme se domlouvaly, že bych si zašla i na nějakou její výuku na náslech, eventuálně jsem ji prosila, kdyby třeba ona mně na mém náslechu nebo třeba když ona mně přijde na náslech, tak by mně třeba poradila, co mám dělat jinak nebo co bych mohla obměnit, nebo dala nějaký tip, co jí funguje ve třídě,“* popisuje vzájemnou spolupráci PU2. PU1 zastává názor, že na takové malé škole spolupráce mezi pedagogickými pracovníky musí fungovat. Dává následující příklad: *„Třeba bude školní výlet a teďka úplně všichni to musí vědět a všichni se na to musí připravit, že je to takový komplex, aby ten zařídil to a ten to a paní kuchařka většinou taky s námi jezdí a připraví třeba balíčky na oběd a je to celkově taková týmová práce všechno, si myslím. Ale funguje, asi bych řekla, že u nás funguje. Myslím si, že to*

i platí. Čím menší kolektiv, tím to jde líp – tady tyhle domluvy. Nebo i ze dne na den se stane, že se musí něco řešit, a všechno jde.“

PŘ považuje tento faktor za nesmírně důležitý, a to z toho důvodu, že dítě s nějakým handicapem se potřebuje cítit dobře a bezpečně. V případě, že z pedagogů cítí jejich vzájemnou součinnost, tvoří to i jemu lepší podmínky pro vzdělávání. Tento malý kolektiv je podle ní schopen vytvořit žákům rodinné prostředí a pocit pohody.

3. Je vaše škola speciálně vybavena pro vzdělávání žáků se SVP?

Ve škole bylo v minulosti vzděláváno pouze jedno dítě s tělesným postižením. Nicméně nedávno byla díky projektu provedena úprava suterénu, kde vznikla polytechnická dílna a součástí toho je i schodolez. Díky tomu je škola bezbariérová a je schopná přijmout žáka s tělesným postižením.

Z analýzy sesbíraných dat bylo zjištěno, že další podmínky v podobě spolupráce se zřizovatelem školy, spolupráce všech pracovníků školy nebo materiální vybavenosti konkrétní školy představují důležitou roli v procesu vzdělávání žáka se SVP. Čím lépe jsou tyto podmínky zajištěny, čím lépe fungují, tím kvalitněji je žákovi vzdělávání poskytováno.

4.4 Vyhodnocení výzkumného šetření

Při výzkumném šetření byly v rámci sběru dat vedeny rozhovory s pedagogickými pracovníky vybrané málotřídní školy. Rozhovory byly doplněny o pozorování žáků přímo ve výuce, což umožnilo vytvoření ucelené představy o působení žáků ve vyučovacím procesu. Na základě výše uvedené analýzy lze odpovědět na stanovené výzkumné otázky.

VO 1: Jak vybrané teoreticky vymezené podmínky fungují v praxi?

První výzkumná podotázka sleduje vybrané podmínky, které jsou důležité pro úspěšnou inkluzi. Lze předpokládat, že je nezbytné, aby při procesu zařazování žáka se SVP do běžné výuky byly zajišťovány různé faktory, přičemž je třeba vycházet z teoretických předpokladů, které jsou popsány v kapitole 3. Záměrem je ověřit, jak tyto teoretické podmínky skutečně fungují v praxi.

Za první předpoklad je považován požadavek na politiku, přičemž by měla společnost být nakloněna nejen inkluzi školní, ale také inkluzi sociální. V rámci sledované školy funguje tento faktor velmi dobře. Důkazem toho je fakt, že sdružení rodičů má snahu o utváření rovných podmínek pro všechny. Finanční prostředky z akcí, které rodiče organizují, věnují na podporu žáků. Sdružení vychází se snahy o snížení ceny veškerých aktivit navíc, které jsou financovány samotnými rodiči, a tak mají možnost zúčastnit se těchto akcí všechny děti, a tedy i ty ze

sociálně slabších rodin. Jedná se například o lyžařské kurzy, kurzy bruslení, plavecký výcvik a podobně. Významně k rozvoji tohoto požadavku přispívá také rodinné prostředí, které je pro školu charakteristické. Vzájemné soužití lidí na vesnici vede k respektování individualit a odlišností u všech jedinců. V rámci tohoto požadavku je sledována také spolupráce školy s jejím zřizovatelem, která podle slov respondentů funguje bez problémů. Vzájemně si vycházejí vstřícně a dochází k bezproblémovému soužití. Podmínka je splněna především díky oboustranné komunikaci a vzájemnému naslouchání.

Dalším významným faktorem je spolupráce všech pracovníků školy. V analyzované škole je tato podmínka i vzhledem k velmi nízkému počtu pracovníků nepostradatelná. V základní škole působí celkem čtyři pedagogičtí pracovníci, kteří se snaží tvořit všem žákům podnětné a příjemné prostředí pro vzdělávání. Učitelé se učí vzájemně jeden od druhého, sdílejí své zkušenosti a problémy, chodí si vzájemně na hospitace a kdykoliv je potřeba, udělají si poradou. Respondenti kladou na tento předpoklad velký důraz, jelikož všechny úlohy mimo vyučování, které jsou ve větších školách úkolem pro více pedagogů, si musejí rozdělit a spolupracovat na nich. Co se týká žáka se SVP ve vyučování, je spolupráce žádců a v této konkrétní škole v tomto ohledu plně funkční. Důraz je kladen především na spolupráci učitelů s asistentem pedagoga.

Ve sledované škole jsou v současné době vzdělávání čtyři žáci se SVP. Všichni tito žáci vyžadují aplikaci podpůrných opatření ve výchovně-vzdělávacím procesu. I když jeden z žáků stále na vyjádření poradny čeká, je už nyní jasné, že úprava vzdělávání bude nutná. Učitelé se snaží všem těmto žákům co možná nejlépe upravit vzdělávací proces tak, aby každý z nich byl rozvíjen podle svých vlastních možností a potřeb. Ve vyučování učitelé používají a aplikují podpůrná opatření stanovená poradenskými zařízeními. Díky tomu je splněna podmínka speciální vzdělávací potřeby a aplikace podpůrných opatření.

Další teoreticky stanovenou podmínkou, kterou ale není nutné v každém případě plnit, je individuální vzdělávací plán. Tento dokument je nezbytné vypracovat pouze v situaci, kdy jsou žákovi upraveny minimální výstupy. Ve sledované škole je tato podmínka taktéž splněna, jelikož žák s LMP (žák D) má upraveny minimální výstupy a je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Také ostatní žáci se SVP s výjimkou žáka A jsou vzděláváni podle IVP.

Ve škole není v současné době zařazen žák s tělesným postižením vyžadující speciální vybavení či jiné technické zázemí, proto škola otázku speciálního materiálního vybavení nemusí řešit. Nicméně byl v minulých letech pro tyto případy vybudován schodolez. V rámci konkrétního případu zařazení žáka s LMP jsou pro něj zajištěny učebnice vytvořené přímo pro

žáky s tímto typem postižení a další kompenzační pomůcky v podobě logopedických pomůcek sloužících také pro žáky s vývojovou dysfázií.

Co se týká organizačních podmínek, byla využita možnost přímo se zúčastnit vyučování v obou třídách. Bylo vidět, že učitelky mají každou hodinu velice pečlivě promyšlenou a zorganizovanou. Žáci jsou na organizaci málotřídní školy již zvyklí a jsou schopni samostatně pracovat. Nečiní to potíže dokonce ani žákům první třídy, což bylo velmi pozoruhodné sledovat. Všichni žáci byli v každé hodině po celou dobu zaměstnáni. Byli navíc také velmi ukáznění.

Personální podmínky se zaměřují na zajištění dostatečně kvalifikovaných učitelů a asistentů a také na jejich soustavnou rekvalifikaci. Podle slov PŘ není vůbec těžké asistenta v současné době sehnat. Jako mnohem větší problém se jeví fakt, že mezi asistenty jsou značné rozdíly. Je velice důležité pro konkrétní dítě vybrat toho vhodného. Ve škole působí dostatečně kvalifikovaní pedagogičtí pracovníci, kteří se díky různým školením a setkáním s pracovníky poradenských zařízení soustavně dále v oblasti inkluze rozvíjejí, a tak je i tato podmínka splněna.

Podmínka, která se jeví jako neméně důležitá, je klima třídy, ve které konkrétní žák působí. V obou třídách vládla velmi přátelská atmosféra. Navíc z analýzy rozhovorů bylo zjištěno, že všichni žáci se SVP vybrané školy mají ve třídě dobrou pozici a spolužáci je vnímají přátelsky a bez předsudků. Významně k této atmosféře přispívá rodinné prostředí málotřídní školy.

Nakonec bude zmíněna podmínka individualizace a diferenciací. Nejen z rozhovorů, ale především z pozorování je patrné, že učitelé sledované školy přistupují ke každému žákovi individuálně a snaží se, aby každý z nich měl možnost maximálně využít svého potenciálu a dosáhnout co možná největšího rozvoje.

VO 2: Jak významnou roli hraje asistent pedagoga jako jedno z podpůrných opatření?

Druhá výzkumná podotázka se zaměřuje na spolupráci učitele a asistenta pedagoga. Cílem je zjistit, jak v praxi tato spolupráce probíhá a jak významné toto podpůrné opatření je.

Ve sledované málotřídní škole pracuje jedna asistentka pedagoga, jež současně působí jako vychovatelka ve školní družině. Je primárně přiřazena k žákovi spojené třídy 3. a 4. ročníku, kterému byly diagnostikovány LMP, poruchy pozornosti a elektivní mutismus (žák D). S žákem pracuje již od 1. ročníku jeho fungování na základní škole. Žák a asistentka mezi sebou mají přátelský vztah, žák asistentku dokonce oslovuje „teto“. Asistentka současně pomáhá jiné žákyni s vývojovou dysfázií, která učivo ve většině případů zvládá sama, ale činí jí problém především porozumění slovnímu zadání.

Učitelka 3. a 4. ročníku je ve škole poměrně nová. Se třídou pracuje v současné době přibližně teprve 4 měsíce, proto je proces spolupráce s asistentem v rozvoji. Podle slov učitelky je role asistenta v této třídě nezastupitelná. Žák D má nastaveny minimální doporučené výstupy a v naukových předmětech pracuje s jinými učebnicemi. Úspěšná spolupráce začíná v přípravě na vyučování, kterou pro žáka se SVP tvoří většinu času učitelka společně s asistentkou. V rámci hodin žák pracuje s asistentkou na zcela jiných úkolech a na jiném učivu než zbytek třídy. Pokud je to možné, učitelka se snaží co nejvíce zapojovat žáka do společných aktivit, do her nebo komunitního kruhu. Žák D se někdy připojí, ale jsou i situace, kdy raději pracuje dál samostatně. Když je potřeba, aby měl na práci klid, asistentka s ním odchází do školní družiny, kde pracují buď část hodiny, nebo celou hodinu samostatně. Učitelka spatřuje možnost přítomnosti asistenta pedagoga jako velkou a významnou pomoc v procesu edukace žáků se SVP. Nejen, že asistentka pracuje s konkrétním žákem, ale pomáhá další žákyni. Navíc v případech, když se učitelka chce věnovat těmto žákům, asistentka dohlíží na práci zbylých dvou ročníků.

Role asistenta pedagoga v tomto konkrétním případě je klíčová a zcela přínosná pro všechny účastníky vyučovacího procesu.

VO 3: Jakou strategii podpory představuje spolupráce školy se zákonnými zástupci?

Třetí výzkumná podotázka se zabývá strategií podpory ze strany zákonných zástupců z pohledu pedagogů. Vychází se z předpokladu, že rodiče jsou významnými činiteli v žákově edukaci a rozvoji, jelikož velká část výchovy a vzdělávání probíhá právě v domácím prostředí. Také spolupráce třídního učitele a rodičů na tvorbě vyučovacího procesu žáka hraje podle původních předpokladů významnou roli.

Respondenti popisují ve většině případů bezproblémovou komunikaci s rodiči, která je podle jejich slov předpokladem k úspěšnému zařazení žáka se SVP do běžné výuky. Důležitou roli podle nich představuje předávání si zásadních informací, výsledků vyšetření, tvorba IVP, vzájemná součinnost a jednotnost, dále také domácí příprava, plnění domácích úkolů, příprava pomůcek a podobně. Většina rodičů sledované školy si důležitost tohoto faktoru uvědomuje a ve všech směrech spolupracuje se školou. Představují tak pro žáka nezastupitelnou podporu. PU1 popisuje případ, kdy rodiče neprojevovali větší zájem a kdy komunikace vážla. Rodiče několikrát nenavštívili domluvenou schůzku v poradenském zařízení a nedonesli do školy vyšetření klinického logopeda. Všechny tyto skutečnosti zbrzdily žákovo vzdělávání, téměř rok trvalo, než škola získala vyšetření z poradny, a tak žákovi nemohlo být ve větší míře upraveno vzdělávání. Podle slov učitelky by žák výrazně pokročil a kvůli této nefunkční komunikaci

ztratil téměř rok. PU1 tedy vyzdvihuje důležitost spolupráce se zákonnými zástupci a považuje ji za zcela rozhodující.

Podle původních předpokladů bylo díky analýze zjištěno, že učitelé sledované školy považují spolupráci školy se zákonnými zástupci za zásadní v procesu edukace žáka se SVP. V případě, že je nefunkční, má to negativní vliv na žákův rozvoj, naopak v případě, že je funkční, podstatně to k jeho rozvoji přispívá.

VO 4: Jakou strategii podpory představuje spolupráce školy s poradenskými zařízeními?

Čtvrtá výzkumná podotázka řeší spolupráci školy s poradenskými zařízeními jako jednu z podmínek pro úspěšné zařazování žáků se SVP do běžné výuky. Podle teoretických východisek by poradenská zařízení měla představovat podporu pro učitele, kteří pracují s žáky s různými formami a typy postižení, poskytovat jim rady a doporučení, jak s těmito žáky pracovat, a konzultovat vývoj a úspěšnost vzdělávání těchto žáků.

Sledovaná škola pracuje s několika poradenskými zařízeními v kraji. Respondenti se shodují na tom, že tato zařízení jsou jim oporou a komunikace s nimi je na velmi kvalitní úrovni. Pracovníci těchto zařízení školu a třídy s žáky se SVP pravidelně navštěvují, sledují tyto žáky přímo v praxi a na základě toho dále upravují či stanovují doporučení. Jsou dokonce ochotni přijet mimo dlouhodobý plán a pomoci s řešením konkrétního problému.

Tato podmínka vycházející z teoretického východiska byla v analýze zhodnocena jako nepostradatelná a přinášející velkou oporu učitelům.

4.5 Diskuze

Tato část diplomové práce obsahuje zamyšlení a diskusi o výsledcích celé práce. Práce je věnována podmínkám, které se uplatňují při aplikaci inkluzivního přístupu do výuky málotřídní školy. Ve 3. kapitole byl vytvořen analytický seznam podmínek, za kterých je možné inkluzivní přístup aplikovat. Mezi tyto podmínky byly zařazeny požadavky na politiku, organizační a personální podmínky, materiální a technické vybavení školy, dále spolupráce školy se zákonnými zástupci, s poradenskými zařízeními, spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga a další. Výzkumným souborem byli pedagogové působící na vybrané málotřídní škole. V tomto výzkumném šetření se pracovalo s pedagogickými pracovníky, což může působit jednostranně, a tak nelze výsledky zobecňovat. Nicméně záměrem bylo představit případ vybrané školy.

Cílem výzkumného šetření bylo analyzovat podmínky, za kterých probíhá inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí vybrané málotřídní školy. Hlavní otázka

byla stanovena následovně: Jak jsou zajišťovány podmínky pro proces inkluze v prostředí málotřídní školy v praxi vybrané školy? Podle původních předpokladů bylo z analýzy rozhovorů s respondenty zjištěno, že je nezbytné přistupovat ke každému případu zařazování žáka se SVP zcela individuálně. Každý případ má svá specifika, vyžaduje odlišné metody práce a různorodé vzdělávací potřeby. Přes všechny individuality byl vytvořen výše zmíněný seznam podmínek, které jsou pro všechny případy společné.

Pro realizaci úspěšné inkluze uvádí Anderliková (2014) požadavky na politiku, na zařízení, na pedagogy, na asistenty, na sociální služby, na širší sociální prostředí. Výsledky analýzy případové studie potvrdily, že všechny zmíněné požadavky významně ovlivňují proces inkluze. Je nezbytné, aby společnost vnímala jedince s určitými odlišnostmi jako součást společenství a jako plnohodnotné osobnosti. Také požadavek spolupráce školy se zřizovatelem představuje důležitou roli například při finančním zajišťování speciálních potřeb. Podobně je to s požadavky na zařízení, které lze chápat jako materiální a technické vybavení speciálně upravené pro žákovy potřeby. Jako významná podmínka se jeví soustavné vzdělávání pedagogů a asistentů v oblasti inkluze. Požadavek na sociální prostředí je splněn za podmínky, že je žák se SVP vzděláván ve třídě společně s intaktními žáky a třídu opouští jen ve výjimečných situacích.

Další autorkou, která se problematikou zařazování žáků se SVP do běžné výuky zabývá, je Tannenbergerová (2010), která jako podmínky inkluze uvádí rozpočet školy podporující inkluzi, heterogenní třídy, průběžné vzdělávání všech pedagogických pracovníků či volnočasové aktivity přístupné všem žákům. Obdobně jako v předešlém případě se výsledky tohoto výzkumného šetření shodují.

V další práci by bylo zajímavé zpracovat téma kvantitativní metodou, kdy by pomocí dotazníkového šetření bylo sledováno, jak jsou stanovené teoretické podmínky zajišťovány v různých případech a zda vůbec tyto podmínky zajišťovány jsou. V případové studii se pracovalo s pedagogickými pracovníky, což může působit jednostranně. Nicméně záměrem bylo představit případ vybrané školy. V důsledku toho nelze výsledky zobecňovat. Proto by bylo vhodné se také v dalším šetření zabývat pohledem rodičů a širší veřejnosti na tuto problematiku, což by bezpochyby přineslo další zajímavé a podnětné výsledky.

Závěr

Diplomová práce s názvem *Podmínky pro uplatňování inkluzivního přístupu v prostředí málotřídní školy* se zabývá podmínkami, za kterých je možné uplatňovat inkluzivní přístup v málotřídní škole. Málotřídní školy představují v České republice nedílnou součást českého vzdělávacího systému, a to více než čtvrtinovou část všech základních škol primárního vzdělávání. Nejen primární školy mají snahu o zařazování inkluzivního přístupu do běžné vyučovací praxe. Inkluzivní přístup je ve vzdělávání stále více žádoucí a stále více aktuální. Díky rozvoji školských poradenských zařízení a díky nově získaným poznatkům je každým rokem diagnostikováno více žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Málotřídní školy často bojují s nízkým počtem žáků, který je pro jejich existenci hraniční, a tak jsou vděčné za každého žáka. Faktorů, které proces zařazování žáka se SVP do běžné výuky málotřídní školy ovlivňují, je mnoho. V třetí kapitole byly teoreticky vymezeny ty, které lze považovat za klíčové.

Hlavním cílem diplomové práce bylo zjistit, jaké mají málotřídní školy podmínky pro uplatňování inkluzivního přístupu. Dílčími cíli teoretické části bylo specifikovat fungování málotřídních škol, představit inkluzivní přístup ve vzdělávání a s ním související pojmy a specifikovat podmínky, za kterých je inkluzivní přístup uplatňován v prostředí málotřídní školy. Cílem výzkumného šetření potom bylo analyzovat podmínky, za kterých probíhá inkluze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v prostředí vybrané málotřídní školy. Dílčími cíli výzkumného šetření bylo prezentovat stručný přehled o situaci žáků se SVP v rámci ČR a o situaci škol úplných a neúplných v rámci Zlínského kraje, ověřit, jak se teoretické podmínky shodují s těmi v praxi vybrané školy, ověřit, jak podmínky v praxi vybrané školy fungují, analyzovat proces zařazení žáka se SVP do běžné výuky. Hlavní i dílčí cíle byly naplněny.

V empirické části byla použita kvalitativní metoda případové studie. Byly použity metody pozorování a polostrukturovaného rozhovoru s pedagogickými pracovníky vybrané školy. Byla hledána odpověď na výzkumnou otázku znějící následovně: „Jak jsou zajišťovány podmínky pro proces inkluze v prostředí málotřídní školy v praxi vybrané školy?“

Bylo zjištěno, že inkluzivní přístup je podle výsledků vlastního výzkumného šetření možné uplatňovat pouze za součinnosti mnoha faktorů, které se vzájemně doplňují. Byla využita i možnost si ověřit, že podmínky, které byly stanoveny v teoretické části, opravdu zaujímají důležitou pozici v podpoře vzdělávání žáků se SVP a jejich zajištění je nevyhnutelné. Významnou roli v tomto procesu představuje spolupráce všech účastníků vyučovacího procesu – učitele, žáka, zákonných zástupců, asistenta pedagoga, dalších pedagogických

i nepedagogických pracovníků dané školy. Podmínka spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci je zajištěna pouze za předpokladu oboustranné komunikace a součinnosti. Podobně je zajišťována další teoreticky vymezená podmínka spolupráce školy s poradenskými zařízeními. Všichni respondenti považují tuto podmínku za významnou a její zajištění opět závisí na vzájemné komunikaci pracovníků obou pracovišť. V případě nespolupráce jedné strany je nemožná. Podle respondentů vždy záleží při uplatňování inkluzivního přístupu nejen na druhu a typu postižení žáka, ale také na rodinném zázemí a dalších faktorech. V každém případě je nezbytné při práci s žákem se SVP uplatňovat princip individualizace a diferenciaci, zajistit žákovi materiální vybavení či kompenzační pomůcky, které vyžaduje jeho typ postižení. Dále je z výsledku výzkumného šetření zřejmé, že je důležité vhodně nastavit funkční podpůrná opatření a v případě potřeby sestavit individuální vzdělávací plán. Úlohou ředitele školy je, aby zajistil dostatek kvalifikovaných pedagogů – učitelů a asistentů pedagogů a aby byli soustavně dále vzděláváni a rekvalifikováni. V některých případech je nutné zajistit také finanční stránku speciálních potřeb žáka. Tyto potřeby jsou ve většině případů financovány z prostředků MŠMT. Úlohou třídního učitele je mimo jiné sledovat třídní klima a snažit se o vytvoření co nejpodnětnějšího, příjemného a přátelského prostředí pro žáka se SVP a celou třídu. Specifiky málotřídní školy jsou její nízký počet žáků na třídu, ale také spojené ročníky. Učitel tedy čelí nelehké úloze a měl by být vybaven velmi kvalitními organizačními schopnostmi. Jeho úkolem při uplatňování inkluzivního přístupu je vhodně zorganizovat průběh celého vyučování pro každý ročník zvlášť, a navíc pro žáka se SVP.

Hlavním přínosem této diplomové práce je představení konkrétního případu inkluzivního přístupu, který je aplikován ve vybrané málotřídní škole. Analyzovaný případ může sloužit k dalšímu rozvoji fenoménu inkluze. Bylo by zajímavé provést podobné výzkumné šetření v zahraniční málotřídní škole a získat možnou inspiraci pro rozvoj tohoto přístupu.

Bibliografický seznam

Tištěné zdroje:

ADAMUS, Petr. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy: evaluační nástroj hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě, Fakulta veřejných politik, 2015. ISBN 978-80-7510-163-1.

ANDERLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava, Marie VÍTKOVÁ, Barbora BOČKOVÁ, et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma: Inclusion in schools and society as an interdisciplinary issue*. 2., upravené vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BASLEROVÁ, Pavlína, Jan MICHALÍK a Lenka FELCMANOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: obecná část – pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání*. 2., přepracované a rozšířené vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5717-8.

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

BENÍŠKOVÁ, Tereza. *První třídou bez pláče*. Praha: Grada, 2007. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-1906-1.

BUZEK, K. *Nejdůležitější zákony a nařízení o národním školství pro zemi Českou*. 1935

ČORNEJOVÁ, Ivana, Tomáš KASPER, Dana KASPEROVÁ et al. *Velké dějiny země Koruny české. Školství a vzdělanost*. Praha: Paseka, 2020. ISBN 978-80-7432-985-2.

EMMEROVÁ, K. *Málotřídky v současném prostředí českého venkova*. In: *Studia Paedagogica – Sborník prací Filozof. fak. brněnské univerzity, Řada pedagogická*, 2000, č. 34, str. 81-96

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: GRADA, 2010. ISBN 978-80-247-3070.

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

JEŽKOVÁ, Věra, Dominik DVOŘÁK a Christopher CHAPMAN. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. V Praze: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1784-8.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část – pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu specifických poruch učení a chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5714-7.

KENDÍKOVÁ, Jitka. *Vademecum asistenta pedagoga*. Praha: Pasparta, 2016. ISBN 978-80-88163-12-1.

KOŘÍNEK, M. *Perspektivy počátečního stupně základní školy*. Praha: SPN, 1975, s. 85

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

MEL'NIKOV, M., A. *Organisace a metody práce sovětských učitelů na škole s menším počtem tříd*. Praha: SPN, 1952, s. 88

MICHALÍK, Jan a Vít VOŽENÍLEK et al. *Atlas vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2022, 176 s. Edice M·A·P·S. Num 24. ISBN 978-80-244-6199-1., DOI: 10.5507/pdf.22.244611991

MICHALÍK, Jan. *Diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb: u dětí, žáků a studentů s potřebou podpůrných opatření ze zdravotních důvodů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5891-5.

MORÁVKOVÁ VEJROCHOVÁ, Monika. *Standard práce asistenta pedagoga*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4722-3.

MUSIL, Fraňo, SEDLÁČEK, Josef. *Naše malotřídní školy: Příručka ke studiu a praxi*. 1. vyd. Praha: SPN, 1964. 199 s.

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana SPÁČILOVÁ. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 80-244-1236-5.

PANČOCHA, Karel. *Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání*. In BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. s. 31-38. Edice pedagogické literatury. ISBN 978-80-210-4736-5.

POTMĚŠIL, Miloň. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5295-1. Praha: Státní nakladatelství, 1935.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál (vydavatelství), 2001. ISBN 80-7178-584-9.

- PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie (ed.)*. Praha: Portál, 2009, 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- PUGNEROVÁ, Michaela a Jana KVINTOVÁ. *Přehled poruch psychického vývoje*. Praha: Grada, 2016. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-5452-9.
- RIGEL, Filip, et al. *Školský zákon: Komentář*. Praha: C. H. Beck, 2014. ISBN 978-80-7400-550-3.
- RÝDL, Karel, Milan VALENTA a Růžena VÁŇOVÁ. *Výchova a vzdělání v českých dějinách: (obecné školství 1848-1939), (střední školství a učitelské vzdělání 1914-1939). IV. díl., Problematika vzdělávacích institucí a školských reforem*. Praha: Karolinum, 1992, 311 s. ISBN 80-7066-607-2.
- SLOWÍK, Josef. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada, 240 s., 2022. ISBN 978-80-271-3010-8.
- SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997, 121 s. ISBN 8086039412.
- ŠAFRÁNEK, Jan. *Školy české: obraz jejich vývoje a osudů. Sv. 1, R. 862-1848*. Praha: František Řivnáč, 1913, 323 s.
- ŠVARCOVÁ-SLABINOVÁ, Iva. *Mentální retardace: vzdělávání, výchova, sociální péče*. Vyd. 4., přeprac. Praha: Portál, 2011. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-889-0.
- ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0644-6.
- TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí: aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Wolters Kluwer ČR, a. s., 2016. ISBN 978-80-7552-008-1.
- TRNKOVÁ, Kateřina, Dana KNOTOVÁ a Lucie ŠKARKOVÁ. *Málotřídní školy v České republice*. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-204-8.
- TRNKOVÁ, Kateřina. *Vývoj malotřídních škol v druhé polovině 20. století*. Sborník prací Filosofické fakulty brněnské univerzity, 2006, U 11, 133-144.
- VALENTA, Milan. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu: dílčí část. 2., přepracované a rozšířené vydání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2020. ISBN 978-80-244-5715-4.

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.

VOŘÁK, Josef. *Logopedický slovník: [terminologický a výkladový]*. 2. upr. a rozš. vyd. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum, 2001. 223 s. ISBN 80-902536-2-8.

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.

VYSKOČILOVÁ, Helena, Vladimíra SPILKOVÁ, Jana UHLÍŘOVÁ a Alexandr TUČEK. *K současnému pojetí didaktiky základní školy*. Praha: Univerzita Karlova, 1994, 38 s. ISBN 8070669209.

WESTWOOD, Peter. *Inclusive and Adaptive Teaching: Meeting the Challenge of Diversity in the Classroom*. 2nd edition. London: Routledge, 2018. ISBN 9781138481015.

Základní školství v ČSSR a některé trendy jeho vývoje od roku 1921. Praha: UŠI, 1989, s. 50. ISBN 80-211-0026-5.

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

ZILCHER, Ladislav a Zdeněk SVOBODA. *Inkluzivní vzdělávání: Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada, 216 s., 2019. ISBN 978-80-271-0789-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. *Srovnání vzdělávacích systémů vybraných evropských zemí*. Vydání I. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2018. ISBN 978-80-7452-135-5.

Elektronické zdroje:

ANDRIENKO, Nadezhda Konstantinova et al. *Retraining of Teachers of Primary School for Working with Children with Disabilities of Health in the Conditions of Inclusive Education*. Journal of Pharmaceutical Sciences and Research [online]. 2017, vol. 9, no. 10, s. 1668-1671. [cit. 2023-05-21].

Dostupné z: <https://www.jpsr.pharmainfo.in/Documents/Volumes/vol9Issue10/jpsr09101701.pdf>.

BERRY, Chris. *Mixed age classes in urban primary schools: Perceptions of headteachers*. [online]. Institute of Education, University of London, 2018, 1-13. [cit. 2023-06-02]. Dostupné z: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextBerrymixedage.pdf>.

BULI-HOLMBERG, J., SUJATHAMALINI, J. *Effective Practise in Inclusive and Special Needs Education. International Journal od Special Education* [online]. 31 (1), str. 119-134. [cit. 2023-06-02]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099986.pdf>.

ČESKO. *Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>.

ČESKO. *Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 2023-06-18]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-48>

ČESKO. *Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>.

ČESKO. *Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 16. 6. 2023]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

ČESKO. *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. In: *Zákony pro lidi.cz* [online]. © AION CS 2010-2023 [cit. 2023-06-16]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

DANIELS, H. a P. GARNER, 1999. *Inclusive Education* [online]. (1st ed.). Routledge. [cit. 20. 5. 2023]. Dostupné z <https://doi.org/10.4324/9780203062449>.

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2019. *The Organisation of School Time in Europe. Primary and General Secondary Education – 2019/20* [online]. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [cit. 2023-06-16]. ISBN 978-92-9484-103-2. ISSN 2443-5309. doi:10.2797/678694

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2020. *Compulsory Education in Europe – 2020/21* [online]. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the

European Union. [cit. 2023-06-16]. ISBN 978-92-9484-349-4. Dostupné z: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/632063>

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, 2020. *The Structure of the European Education Systems 2020/21: Schematic Diagrams* [online]. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. [cit. 2023-06-16] ISBN 978-92-9484-347-0.

EURYDICE. *National education system. Česká republika. 2022/2023* [online] [cit. 2023-01-28]. Dostupné z: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems>.

FRIČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, Karel KOVÁŘ a kolektiv autorů Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2020 [cit. 2023-04-17]. ISBN 978-80-87601-47-1, Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf.

MŠMT: *Statistická ročenka školství – výkonové ukazatele školního roku 2022/2023*. StatIS MŠMT [online]. Odbor školské statistiky a analýz MŠMT, 2023 [cit. 2023-05-29]. Dostupné z: <https://statis.msmt.cz/rocenka/rocenka.asp>.

PROKOSHEVA, Sasha, Oleg SIDORKIN a Barbora ZAVADILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v České republice: regionální perspektiva* [online]. Praha, 2016 [cit. 2023-04-17]. Dostupné z: <https://www.vzdelavacisluzby.cz/dokumenty/banka-souboru/44005.pdf>. Studie. Nadace Open society fund.

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. *Strategie málotřídních škol jako inspirace pro školy plnoorganizované*. [online]. Prevence, roč. 15, č. 6, rok 2018. [cit. 2023-06-16]. ISSN 1214-8717.

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. [online]. MPSV ČR, © 2016 [cit. 2023-03-18]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim>.

ZKOLA. *Počty žáků podle druhů škol a školských zařízení*. 2022 [online] [cit. 2023-02-13]. Dostupné z: <https://www.zkola.cz/pocty-zaku-podle-druhu-skol-ms-zs-a-zus-a-skolskych-zarizeni-svc/>

Seznam obrázků, grafů a tabulek

Obrázek 1: Systém školství v České republice.....	17
Obrázek 2 Vzdělávací systém v Anglii.....	18
Obrázek 3 Vzdělávací systémy ve Walesu, v Severním Irsku, ve Skotsku	18
Obrázek 4: Systém kurikulárních dokumentů	21
Tabulka 1: Systém škol na našem území po tereziánském zákoně roku 1774.....	11
Tabulka 2: Organizace prvních stupňů základních škol v letech 1960/61–1988/89	14
Tabulka 3: Počty základních škol v letech 1989/90–1995/96.....	15
Tabulka 4: Druhy postižení a jejich podmínky vzdělávání	32
Tabulka 5: Ukazatele inkluzivní školy.....	45
Graf 1: Organizace prvních stupňů základních škol v letech 1960/61–1988/89.....	14
Graf 2: Poměr ZŠ úplných + neúplných s rozdělenými ročníky a málotřídních škol ve školním roce 2020/2021	22
Graf 3: Poměr žáků s vybraným druhem postižení ve školním roce 2020/2021.....	34
Graf 4: Počet žáků s vybraným druhem postižení v letech 2014/2015 a 2020/2021.....	34
Graf 5: Počty základních škol v ČR ve školním roce 2022/2023	51
Graf 6: Počty žáků ZŠ v ČR ve školním roce 2022/2023	51
Graf 7: Počty ZŠ běžných a ZŠ pouze pro žáky se SVP ve školním roce 2022/2023	52
Graf 8: Počty žáků intaktních a žáků se SVP ve školním roce 2022/2023	52
Graf 9: Počty žáků se zdravotním postižením, s jiným zdravotním znevýhodněním a s odlišnými kulturními a životními podmínkami ve školním roce 2022/2023	53
Graf 10: Poměr počtu základních škol úplných a neúplných v rámci Zlínského kraje ve školním roce 2022/2023	53
Graf 11: Poměr počtu neúplných škol se všemi ročníky a neúplných škol málotřídních v rámci Zlínského kraje v roce 2023	54

Seznam zkratk

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder
AP	asistent pedagoga
ČR	Česká republika
HMI	Her Majesty's Inspectorate of School
IQ	intelligenční kvocient
IVP	individuální vzdělávací plán
LMP	lehké mentální postižení
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OSN	Organizace spojených národů
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
RVP	rámcový vzdělávací program
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola
ZV	základní vzdělávání

Seznam příloh

Příloha č. 1 Oblasti podpůrných opatření.....	97
Příloha č. 2 Cíle základního vzdělávání	98
Příloha č. 3 Počty škol, žáků a žáků se SVP ve školním roce 2022/2023	99
Příloha č. 4 Ukázky rozhovorů	105

Příloha č. 1 Oblasti podpůrných opatření

Podle zákona § 16 odst. 2 školského zákona oblasti podpůrných opatření tvoří:

- a) *poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,*
- b) *úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělání až o dva roky,*
- c) *úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,*
- d) *použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,*
- e) *úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,*
- f) *vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,*
- g) *využití asistenta pedagoga,*
- h) *využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů,*
- i) *poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených (školský zákon, 2015).*

Příloha č. 2 Cíle základního vzdělávání

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2021) stanovuje následující cíle:

- *umožnit žákům osvojit si strategie učení a motivovat je pro celoživotní učení;*
- *podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů;*
- *vést žáky k všestranné, účinné a otevřené komunikaci;*
- *rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých;*
- *připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako svébytné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti;*
- *vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě;*
- *učit žáky aktivně rozvíjet a chránit fyzické, duševní a sociální zdraví a být za ně odpovědný;*
- *vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi;*
- *pomáhat žákům poznávat a rozvíjet vlastní schopnosti v souladu s reálnými možnostmi a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci;*
- *pomáhat žákům orientovat se v digitálním prostředí a vést je k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při zapojování do společnosti a občanského života (RVP ZV, 2021).*

Příloha č. 3 Počty škol, žáků a žáků se SVP ve školním roce 2022/2023

Základní vzdělávání – počty škol ve školním roce 2022/2023 podle území (Česká republika)

Území		školy			
		celkem	z toho		
			s 1. stupněm	s 2. stupněm	
Česko		CZ0	4261	4241	2866
	z toho speciální třídy		471	452	447
	Hlavní město Praha		291	289	264
		CZ010	39	37	36
	z toho speciální třídy				
	Středočeský kraj		579	577	379
		CZ020	58	57	55
	z toho speciální třídy				
	Jihočeský kraj		271	271	193
		CZ031	27	26	25
	z toho speciální třídy				
	Plzeňský kraj		226	223	152
		CZ032	26	26	26
	z toho speciální třídy				
	Karlovarský kraj		108	107	83
		CZ041	19	18	18
	z toho speciální třídy				
	Ústecký kraj		284	282	231
		CZ042	43	43	42
	z toho speciální třídy				
	Liberecký kraj		202	201	132
		CZ051	29	28	29
	z toho speciální třídy				
	Královéhradecký kraj		272	271	165
		CZ052	30	29	28
	z toho speciální třídy				
	Pardubický kraj		252	252	151
		CZ053	17	17	17
	z toho speciální třídy				
	Kraj Vysočina		273	270	156
		CZ063	26	22	26
	z toho speciální třídy				
	Jihomoravský kraj		491	490	290
		CZ064	42	40	40
	z toho speciální třídy				
	Olomoucký kraj		300	297	184
		CZ071	32	30	31
	z toho speciální třídy				
	Zlínský kraj	CZ072	264	264	165

v tom

		z toho speciální třídy		29	28	24
	Moravskoslezský kraj		CZ080	448	447	321
		z toho speciální třídy		54	52	50
ZŠ běžné			CZ0	3941	3921	2552
v tom	Hlavní město Praha		CZ010	258	256	232
	Středočeský kraj		CZ020	538	536	339
	Jihočeský kraj		CZ031	247	247	170
	Plzeňský kraj		CZ032	208	205	134
	Karlovarský kraj		CZ041	100	99	76
	Ústecký kraj		CZ042	260	258	208
	Liberecký kraj		CZ051	184	183	114
	Královéhradecký kraj		CZ052	248	247	142
	Pardubický kraj		CZ053	237	237	136
	Kraj Vysočina		CZ063	261	258	144
	Jihomoravský kraj		CZ064	465	464	264
	Olomoucký kraj		CZ071	278	275	162
	Zlínský kraj		CZ072	243	243	144
	Moravskoslezský kraj		CZ080	414	413	287
ZŠ pouze pro SVP			CZ0	320	320	314
v tom	Hlavní město Praha		CZ010	33	33	32
	Středočeský kraj		CZ020	41	41	40
	Jihočeský kraj		CZ031	24	24	23
	Plzeňský kraj		CZ032	18	18	18
	Karlovarský kraj		CZ041	8	8	7
	Ústecký kraj		CZ042	24	24	23
	Liberecký kraj		CZ051	18	18	18
	Královéhradecký kraj		CZ052	24	24	23
	Pardubický kraj		CZ053	15	15	15
	Kraj Vysočina		CZ063	12	12	12
	Jihomoravský kraj		CZ064	26	26	26
	Olomoucký kraj		CZ071	22	22	22
	Zlínský kraj		CZ072	21	21	21
	Moravskoslezský kraj		CZ080	34	33	34

Základní vzdělávání – počty žáků ve školním roce 2022/2023 na základních školách podle území (Česká republika)

Území			žáci					
			celkem	z toho dívky	na 1. stupni		na 2. stupni	
					celkem	z toho dívky	celkem	z toho dívky
Česko			1007778	490531	569927	277689	437851	212842
	z toho speciální třídy	CZ0	28741	10509	14990	5240	13751	5269
v tom	Hlavní město Praha		121401	59126	70792	34648	50609	24478
		z toho speciální třídy	3499	1149	1818	560	1681	589
	Středočeský kraj		146883	71722	84695	41412	62188	30310
		z toho speciální třídy	2974	1147	1635	598	1339	549
	Jihočeský kraj		CZ031	60610	29382	34370	16605	26240

		z toho speciální třídy		1284	506	672	249	612	257
	Plzeňský kraj		CZ032	55392	27176	30966	15181	24426	11995
		z toho speciální třídy		1644	617	853	287	791	330
	Karlovarský kraj		CZ041	26090	12675	14353	6979	11738	5696
		z toho speciální třídy		1277	494	648	246	629	248
	Ústecký kraj		CZ042	77219	37514	42366	20589	34853	16925
		z toho speciální třídy		3470	1315	1786	666	1684	649
	Liberecký kraj		CZ051	43662	21208	24002	11616	19660	9592
		z toho speciální třídy		1788	693	901	328	887	365
	Královéhradecký kraj		CZ052	51513	25011	28019	13656	21432	10461
		z toho speciální třídy		1731	622	894	313	837	309
	Pardubický kraj		CZ053	49451	24117	28019	13656	21432	10461
		z toho speciální třídy		1177	439	609	216	568	223
	Kraj Vysočina		CZ063	47175	22919	26718	13035	20457	9884
		z toho speciální třídy		894	333	389	126	505	207
	Jihomoravský kraj		CZ064	112842	55106	64879	31679	47963	23427
		z toho speciální třídy		2531	857	1328	450	1203	407
	Olomoucký kraj		CZ071	57178	27807	32068	15599	25110	12208
		z toho speciální třídy		1929	726	1015	363	914	363
	Zlínský kraj		CZ072	52305	25289	28958	14052	23347	11237
		z toho speciální třídy		1233	445	694	251	539	194
	Moravskoslezský kraj		CZ080	106057	51479	59031	28597	47026	22882
		z toho speciální třídy		3310	1166	1748	587	1562	579
ZŠ běžné			CZ0	983829	481898	557225	273288	426604	208610
v tom	Hlavní město Praha		CZ010	118180	58079	69049	34100	49131	23979
	Středočeský kraj		CZ020	144535	70814	83424	40956	61111	29858
	Jihočeský kraj		CZ031	59343	28883	33709	16363	25634	12520
	Plzeňský kraj		CZ032	53974	26638	30212	14925	23762	11713
	Karlovarský kraj		CZ041	25418	12415	13982	6840	11436	5575
	Ústecký kraj		CZ042	74717	36567	41065	20090	33652	16477
	Liberecký kraj		CZ051	42175	20642	23220	11339	18955	9303

	Královéhradecký kraj	CZ052	49876	24434	27858	13747	22018	10687
	Pardubický kraj	CZ053	48323	23697	27434	13452	20889	10245
	Kraj Vysočina	CZ063	46617	22725	26436	12944	20181	9781
	Jihomoravský kraj	CZ064	110661	54406	63713	31306	46948	22100
	Olomoucký kraj	CZ071	55519	27179	31166	15266	24353	11913
	Zlínský kraj	CZ072	51197	24890	28367	13839	22830	11051
	Moravskoslezský kraj	CZ080	103294	50529	57590	28121	45704	22408
ZŠ pouze pro SVP		CZ0	23949	8633	12702	4401	11247	4232
v tom	Hlavní město Praha	CZ010	3221	1047	1743	548	1478	499
	Středočeský kraj	CZ020	2348	908	1271	456	1077	452
	Jihočeský kraj	CZ031	1267	499	661	242	606	257
	Plzeňský kraj	CZ032	1418	538	754	256	664	282
	Karlovarský kraj	CZ041	672	260	370	139	302	121
	Ústecký kraj	CZ042	2502	947	1301	499	1201	448
	Liberecký kraj	CZ051	1487	566	782	277	705	289
	Královéhradecký kraj	CZ052	1637	577	853	294	784	283
	Pardubický kraj	CZ053	1128	420	585	204	543	216
	Kraj Vysočina	CZ063	558	194	282	91	276	103
	Jihomoravský kraj	CZ064	2181	700	1166	373	1015	327
	Olomoucký kraj	CZ071	1659	628	902	333	757	295
	Zlínský kraj	CZ072	1108	399	591	213	517	186
Moravskoslezský kraj	CZ080	2763	950	1441	476	1322	474	

Zdroj: Statický informační systém MŠMT

Základní vzdělávání – žáci se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním roce 2022/2023

Území				Žáci se SVP			
				celkem	z toho		
					se zdravotním postižením (§ 16 odst. 9 ŠZ)	s jiným zdravotním znevýhodněním	odlišné kulturní a životní podmínky
Česko	CZ0	žáci	142744	117957	28776	19125	
		z toho dívky	50419	39462	10892	7624	
v tom	Hlavní město Praha	CZ010	žáci	15045	12233	2852	2674
			z toho dívky	5277	4070	976	988
	Středočeský kraj	CZ020	žáci	19079	16136	4906	2413
			z toho dívky	6617	5274	1911	974
	Jihočeský kraj	CZ031	žáci	7149	6084	1213	757
			z toho dívky	2513	2053	416	309
	Plzeňský kraj	CZ032	žáci	7247	6003	1236	1051
			z toho dívky	2522	1932	472	416
	Karlovarský kraj	CZ041	žáci	4817	4283	911	1320
			z toho dívky	1798	1532	391	535
	Ústecký kraj	CZ042	žáci	13399	10895	2957	3055
			z toho dívky	4868	3703	1088	1268
	Liberecký kraj	CZ051	žáci	6965	5604	1425	950
			z toho dívky	2522	1950	548	387
	Královéhradecký kraj	CZ052	žáci	7520	6729	885	619
			z toho dívky	2671	2318	367	250
	Pardubický kraj	CZ053	žáci	6891	5197	1844	1007
			z toho dívky	2466	1738	667	377
	Kraj Vysočina	CZ063	žáci	6270	4827	1370	401
			z toho dívky	2145	1532	491	152
	Jihomoravský kraj	CZ064	žáci	16194	13240	3441	1646
			z toho dívky	5780	4474	1374	678
	Olomoucký kraj	CZ071	žáci	9091	7538	2044	1046
			z toho dívky	3243	2530	819	460
Zlínský kraj	CZ072	žáci	7218	6478	792	785	
		z toho dívky	2497	2197	323	297	
Moravskoslezský kraj	CZ080	žáci	15859	12710	2900	1401	
		z toho dívky	5500	4159	1049	533	

Zdroj: Statický informační systém MŠMT

Základní školy ve Zlínském kraji ve školním roce 2022/2023

školní rok 2022/2023	družiny		kluby	školský zákon			celkem	
	oddě- lení	žáků	žáků	§ 41	§ 38	§ 42	tříd	žáků

okr. Kroměříž, obec, 41 ZŠ	104	2 695	775	58	88	0	445	8 758
okr. Uherské Hradiště, obec, 59 ZŠ	165	4 122	2 893	759	298	0	676	12 047
okr. Vsetín, obec, 59 ZŠ	153	3 958	1 913	68	101	0	634	12 286
okr. Zlín, obec, 67 ZŠ	218	5 641	1 033	16	122	0	810	16 413

Zdroj: ZKOLA. *Počty žáků podle druhů škol a školských zařízení*. 2022 [online] [cit. 2023-02-13].

A. ukázka rozhovoru s PU1

Málotřídní školy

1. Proč jste se rozhodla pracovat na málotřídní škole?

Mě osobně lákalo to, že málotřídní školy fungují obvykle na menších vesnicích, kde je větší pravděpodobnost, že děti budou tvárnější. Mají trochu odlišnou výchovu. Žijí kompaktně v dané vesnici. To znamená, že od malička, od školky, se znají a jsou v určité komunitě. S tím souvisí i vzdělávání, které má takový trochu individuálnější a lidštější, možná i srdečnější přístup. Lákalo mě tu mentalitu dané školy a obce lépe poznat.

2. Je podle vás práce v málotřídní škole náročnější než práce ve škole plně organizované?

V málotřídní škole je nejdůležitější ta věc, že veškerý personál jako paní učitelky, paní asistentka, paní družinářka, paní kuchařka, paní uklízečka a tak dále, tak všichni táhneme za jeden provaz. A když vypadne jeden člověk, musí ho zastoupit někdo jiný. A to je vždycky problém. Protože když jsme tady dvě paní učitelky a jedna onemocní, tak potom tady vyučuje prostě ten, kdo má ruce a nohy. Naším úkolem je být co nejvíce variabilní. Když paní učitelku z mateřinky pošlou sem, ona by tady měla fungovat, tak jako kdyby byla paní učitelka A to samé já, kdybych měla jít do mateřinky nebo do družiny, tak to prostě udělám. Je to náročné, protože člověk udělá svoji práci dopoledne, a pak jde suplovat do družiny. Takže to jsou pro mě ty nejnáročnější chvíle. Dále jsou malotřídky náročnější na vytváření příprav k vyučování a mimoškolních aktivit. Když jsme dvě paní učitelky a něco se děje, tak to udělá jedna nebo to udělá druhá nebo to uděláme obě. Ve větších školách je to jiné. Zažila jsem plánování karnevalu na normální škole, kde každý udělal jen svůj dílčí úkol a měl splněno, kdežto tady děláme celou věc ve dvou nebo ve třech lidech mimo vyučovací proces.

Všechno má svoje. Méně lidí – lepší komunikace při řešení problému. Domluva, když se něco připravuje, je daleko jednodušší. Ve většině případů se svolá nečekaná pedagogická porada. Při pár lidech je to možné podstatně rychleji.

3. Pracovala jste v plně organizované základní škole?

Skoro celý svůj život jsem učila tady, takže ne. Měla jsem mezistádium, že jsem učila na praktické, ve zvláštní škole a než jsem přišla sem, tak jsem učila dva roky ve výchovném středisku ve Valašském Meziříčí. Jedná se o Středisko výchovné péče, kde se uplatňuje speciální školství a tam jsem pracovala jako učitelka. Ve většině případů šlo o děti s výchovným problémem. Klasické základkové děti byly ve Středisku výchovné péče pouze na dvouměsíční

pobyt, aby se vyřešil jejich problém a daly se trošku do sebe. Byly to děti různé a z různých míst, například třeba z Brna, z Ostravy a tak dále. Dopoledne se učili se mnou. Odpoledne pracovaly s psychologem, s vychovatelem. Fungovali jsme jako jedno výchovné těleso. Kapacita takového zařízení je 8 dětí. Tudíž jsem měla každý den 8 dětí, ale třeba to byly děti 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. ročníku. Anebo 3 třetáci, 2 druháci. Měla jsem k dispozici jednu asistentku, takže to bylo mnohdy velice drsné na výuku. Hlavním úkolem bylo, aby si děti zlepšily chování, prospěch a třeba dokázaly i vyřešit nějaký problém, který se v nich odehrává. Byla to hezká práce, ale velmi náročná. Po dvou letech jsem přešla sem a zůstala tu do teď.

3.1. Kdo tam ty děti posílá?

K umístění do takového zařízení je vždycky nějaký impuls. Ve většině případů má dítě nějaký problém ve škole nebo doma. Rodiče se obrací na psychology, etopedy či poradny, kteří se snaží s daným problémem rodině pomoci. Když už je to ve fázi, kdy rodina nezvládá sama řešit tento problém, je ze strany odborníků navržen tento pobyt. Jednak si rodina trošku odpočine od takového dítěte. A dítěti vytržení z tohoto prostředí prospěje. Napadá mě hezký příklad. Chlapec chodí v Ostravě do školy, chodí za školu, neučí se, takový klasický problém. Tato situace se neustále opakuje a rodina už neví kudy kam. Obrátí se na příslušné orgány a ty jim doporučí tento pobyt. Dítě najednou změní prostředí, změní kamarády a teď se postupně pracuje na jeho uvažování. Neustálý dozor při učení. Vychovatel nad vámi sedí a vy musíte. Většinou se děti v takových místech polepší. Jenomže je otázka, jak to funguje v praxi, když jsou zase dány zpátky do domácího prostředí. Tam se musí zapojit hlavně rodina, ale mnohdy se to vrátí do stejných kolejí. Je to prostě strašně těžké. Takže děti jezdí i opakovaně. Dále je toto místo zajímavé i pro děti, které jsou sociálně úplně slabé a pochází z chudých rodin. Takové děti nikam nechodí, na kole nejezdí, nikdy nebylo v divadle a tak dále. V takovém případě se taktéž doporučí dát na ten pobyt, aby naopak něco zažilo. Protože v odpoledních časech to není vždy jen učení, ale chodí do lesa, na bazén, do divadla alespoň jednou za pobyt. Pokud jsou šikovní, tak jdou na bowling. V tomto případě je cílem vytrhnout dítě z nuzného prostředí, ze spodu nahoru. Častým problémem je setkání těchto dvou odlišných skupin. Může docházet například sebepoškozování, a to je opravdu strašné. Vychovatelé musí být opravdu opatrní. Ale je to takové to první stádium a pokud se dítě zase nelepší nebo je to horší, tak potom jsou zde další zařízení. Nevím, zdali se to dnes jmenuje polepšovna pořád. Byla to určitě zajímavá práce. Takže tohle je moje třetí zaměstnání.

4. Jaká spatřujete pozitiva, co se týká organizace málotřídních škol?

Když děti odchází od nás, tak jdou většinou do vedlejší vesnice, a tam si je strašně chválí, že jsou samostatné. Učitel jim řekne: „Otevřete si tohle, udělejte tohle,“ a oni to udělají. Kdežto ostatní děti na to nejsou zvyklé. Oni pořád hledají přímé vedení a co učitel neřekne, neukáže, tak neudělají. Samostatnost je v dnešní době velké pozitivum.

Z pozitiv bych ještě možná vypíchl, že ty trochu bystřejší děti, když vidí tu třídu, ve které jsou třeba prvňáci a druháci, tak už hledí a dávají pozor, co se děje i vedle. Takže oni příští rok jsou daleko pružnější, protože už jedním uchem třeba odposlouchávají učivo starších dětí a když jim to ta hlavička bere, tak je to potom jednodušší v budoucnu.

5. Jaká spatřujete negativa, co se týká organizace málotřídních škol?

Máme dvě třídy dohromady a je obtížné vychovat děti k práci tak, aby se část třídy soustředila na samostatnou práci, kterou mají zadanou. Trvá to nějakou chvíli, než se k tomu dostaneme, ale všechno jde. Postupnými krůčky jsou na to připravováni od první třídy.

Další negativum, se kterým se setkávám je, že některým dětem to vadí. Nejsou úplně všichni stejně zapálení. Některým to vadí, že se nedokážou tolik soustředit a trvá jim to delší dobu. Zvláště to vadí těm dětem, které přijdou nově. Stalo se mi, že přišly dvě nové žákyně z jiné školy a do teď se nejsou schopny soustředit, koncentrovat na svou práci. Stává se to výjimečně, že někdo přijde z jiné školy, ale stát se to může. Pak je to problém. Žákyně se v tom ztrácí. Asi to nějakou dobu potrvá. Podobně náročné je to i pro pedagogy.

Dnes to bylo trochu jednodušší skladbou dětí. Dva žáci chyběli, a to udělá hodně. Každý jedinec vydá za určitou námahu, ale je to o času. Někdy stačí třeba rok, dva, tři, a potom už to začne mít člověk pod kůží. Je pouze o tom si to vyzkoušet různé varianty. Několikrát se to člověku podaří, několikrát padne na kolena. A pak jsou krize, nemoci, nefunkčnost hlasivek a já nevím co všechno. Pohádá se s kolegou a tak dále. To je i jinde. Když člověk chce, tak to ve výsledku vždy jde. Jsou i kolegyně, které přijdou, vidí to a utečou. Říkají: „To já nedám.“ Zase je to ta daň za to, že naše děti jsou vřelejší. Tady jich je opravdu maličko. Tyto děti spolu tráví čas nejen ve škole, ale i po škole venku a zase si hrají. To je ta kompatibilita všeho. Jsou naladěné stále na jednu vlnu. Rodiče se znají a navštěvují se třeba odpoledne i s dětmi, a to je ten rozdíl s dětmi z města.

6. Doporučila byste rodičům zařazení žáka do málotřídní školy? Proč?

Myslím si, že to záleží hlavně na tom, kde se taková škola nachází. Vždy si dobře zvážit extra dojíždění kvůli málotřídní škole. Vždy jsem byla názoru, ať je dítě v místě bydliště se

svými kamarády. Ale pokud to není daleko, tak bych to i doporučila. Děti mohou vyniknout vždy. Záleží, zdali se umí přizpůsobit. Pokud se jedná o dítě s nějakým problémem a doporučuje se mu menší kolektiv dětí, tak určitě ano. To mohou být třeba děti s ADHD nebo s autismem. Pro tyto děti, které jsou ve 30 dětech úplně ztracené, to může být řešením. Občas bývají takové děti do málotřídek opravdu posílány. Sice pro nás, učitelky, je to další práce navíc. Je to těžké. Ale vždy myslíme na potřeby žáka a na to, co je pro něj nejlepší. Může mu být k ruce asistent. Záleží, jaké to je postižení.

B. Ukázka rozhovoru s PŘ

Úvodní proces zařazování žáka se SVP do běžné výuky

1. Co všechno zahrnuje úvodní proces zařazování žáka se SVP do běžné výuky?

Když zjistíme, že se nám někdo jeví odlišně a mohl by být zde nějaký problém, tak to rozhodně zkonkultujeme mezi sebou, protože vždycky jsou tam minimálně dva, kteří vyučují plus je dítě v družině. Tudíž fáze konzultace je pro nás zásadní. Když zjistíme, že v tom učení je to tak, jak nechceme, tak nastavíme plán pedagogické podpory. Nastaví se ku příkladu individuální tempo nebo mírně se sníží výstupy, které potřebujeme dosáhnout. Tyto výstupy musí být ve finále ale stejné jako vyžadujeme po všech žácích, ale jedná se o ústupky typu, že u diktátu píše ze tří vět dvě. Nechceme po něm úplně celý rozsah práce.

Skončili jsme u plánu pedagogické podpory. Necháme ho nějakou dobu běžet. V případě, že se nám zdá, že nepomáhá a vada se prohlubuje, tak kontaktujeme specializované pracoviště. Většinou to přechází přes poradnu, pedagogicko-psychologickou poradnu. A oni tam řeknou verdikt, buď to ošetří oni nebo to postoupí speciálně pedagogickému centru.

1.1. A pak vydávají nějaká doporučení?

Ano, ano. Pro takovou tu prostou školní neúspěšnost, kde si myslíme, že není nic než slabé nadání, tak funguje plán národní obnovy. Jedná se o doučování, které jsme si trochu rozšířili. V tomto plánu jsou přesně dané podmínky, koho bychom tam měli zařadit vzhledem k distanční výuce, vzhledem k sociální situaci doma, ale my tam přiřazujeme i ten nedostatek nadání, kde hrozí školní neúspěšnost. A většinou doučování pomáhá.

2. Co všechno zahrnuje proces zařazování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné výuky po formální stránce?

Určitě je to nastavení již zmíněného plánu pedagogické podpory. Aplikujeme ho a po určité době, dejme tomu po dobu dvou měsíců, vyhodnotíme, zda je úspěšný nebo neúspěšný posun žáka. V případě neposunu, nastavíme další kroky.

3. Znamená pro vás zařazení žáka se SVP do běžné výuky mnoho práce navíc nebo naopak to vidíte jako výhodu? Proč?

Já s tím víceméně moc starostí nemám, protože učím především výchovy a těch výchov se to tak moc netýká. A u těch mladších učím prvouky, kde oni naopak tady tyto praktické věci zvládají lépe než ty teoretické. Takže mě to zas až tak tolik práce navíc nepřinese. A naopak jsou to předměty, kde ty děti mají možnost vyniknout.

4. Když si vezmeme například žáka C a D, o kterých jsem hovořila s paní učitelkou. Mají tito žáci nějaké problémy ve výchovách?

Ne, ne, ne, ne. Ve výtvarné výchově oba nejsou bůhví jak nadaní, ale dělají to rádi a je to pro ně do jisté míry relax. I v tělocviku, kde oba nejsou úplně nejlepší sportovci, ale nicméně forma her a forma soutěží, kde můžou být plnohodnotní soupeři, tak ta jim přináší uspokojení. Takže tam ten problém nevidím, tam se to dá nastavit velice lehce. Ty stěžejní předměty jsou na tom daleko hůř.

5. Co se týká komunikace s rodiči, funguje v rámci tady těch dětí?

Určitě, jak žák C, tak žák D mají rodiče, se kterými je spolupráce úplně bezproblémová. Řekla bych u obou nadstandardní.

5.1. Jeví se tato spolupráce jako stěžejní v jejich školním úspěchu?

Určitě. Odráží se to hodně.

Výuka

6. Jakým způsobem probíhá vyučování ve vaší třídě?

Ve výchovách, které jsou vždy jsou spojené, se jedná o práci naprosto celé skupiny. Vlastivědu a přírodovědu žák D ani žákyně C ještě nemají, ti mají prvouku. V prvoukách děláme toho spoustu společně. Tam třeba žákyně C nemá vůbec upravené výstupy. Žák D je má zde upravené, ale když vím, že by ani to nestihl a bylo by to na něj moc, dostane náhradní práci. To, co dělají ostatní děti, ale ve zjednodušené formě. Ku příkladu probíráme hodiny. Všechny děti ukazují minuty. Žák D ukazuje celé hodiny. A postupně se dostáváme na půl a čtvrt hodiny, aby tady v tom dosáhl nějakého pokroku. Ale jsou to jenom mírné úpravy a mírné variace, takže tam toho moc není k úpravám.

7. Kolik času zabere příprava na tyto hodiny, kdy máte dvě třídy a žáka se SVP, který potřebuje něco speciálního? Je to náročné na přípravu?

Určitě, určitě. Jistě na výchovy se připravuji tak, jako by to byla jedna třída, to je úplně jedno. V prvouce musím udělat plán pro jednu třídu, pro druhou třídu. Nejtěžší je přijít na to, jakým způsobem to zharmonizovat, aby děti byly neustále zaměstnány. Příprava náhradní práce, která musí být připravena, kdyby náhodou zbyl čas, aby se tam někdo nenudil. Tady toto vychytat je docela umění.

8. S jakými problémy se během výuky setkáváte?

Co se týká největšího úskalí, může dojít ke špatné organizaci výuky. Opravdu ani po tolika letech se to nepodaří vždy stoprocentně a sem tam vznikne nějaké hluché místo, kdy je žák nevyužitý a mohl by pracovat více. Co se týká nějakých dalších úskalí, tak ty v mých předmětech to nehrozí. Můžou hrozit ku příkladu v tělocviku, kde někteří jsou na tom i tělesně trošku hůř, tak že je ty děti takto vnímají. Ale zase je výhoda, že jsou dva, takže děláme družstva. Do jednoho půjde jeden, do druhého půjde druhý, takže jsou potom vyrovnanější a tím se tomu zamezí, takže zase to není až tak neřešitelné.

Asistent pedagoga

9. Je problém v dnešní době asistenta sehnat? Je jich dostatek?

Sehnat asistenta asi není těžké, protože nabídek práce chodí strašně moc, ale je nesmírně těžké sehnat *kvalitního* asistenta. Vždy je rozdíl asistent a asistent.

10. Máte dřívější zkušenosti s přítomností AP ve třídě?

Zažila jsem jich několik v různých kvalitách. A kvalita asistenta pedagoga toho ovlivňuje spoustu. Myslím, že zde je to taktéž špatně nastaveno, kantor musí mít vystudováno. Někdo se kantorem narodil, a i bez studia to dělá kvalitně. Někomu nepomůže ani titul k tomu, aby byl dobrým pedagogem, ale víceméně funguje. U asistentů, kteří mají jenom několika hodinový kurz, je kvalita tak různá, že v některých případech je lepší asistenta nemít vůbec. Potom ale můžeme mít takového, jako máme tady naší paní asistentku a to je výhra pro celou třídu.

11. S čím vám asistent pomáhá? Co je jeho náplní práce?

Víceméně já osobně asistenta nevyužívám, protože asistent je na půl úvazku a stěžejně jde do hodin, které jsou naukové. Ve výchovách asistenta vůbec nechci, maximálně ho požádám v případě výtvarné výchovy, že potřebuji předpřipravít materiály. Například když potřebuji udělat nějaké polotovary pro děti požádám o pomoc, ale jinak tam není potřeba, protože ty děti tam opravdu pracují jako jeden celek.

ANOTACE

Jméno a přímení:	Zuzana Vítková
Pracoviště:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA
Rok obhajoby:	2023

Název diplomové práce:	Podmínky pro uplatňování inkluzivního přístupu v prostředí málotřídní školy
Název diplomové práce v anglickém jazyce:	The Conditions for the Use of an Inclusive Approach in the Environment of Mixed-Aged Classrooms
Anotace diplomové práce:	Diplomová práce je zaměřena na problematiku zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do procesu běžné výuky na málotřídní škole. Práce je rozdělena na dvě části, teoretickou a praktickou. Teoretická část se zabývá málotřídními školami, jejich specifiky, historickým vývojem a legislativním ukotvením, inkluzivním přístupem ve vzdělávání a v neposlední řadě podmínkami pro zařazování žáků se SVP do procesu běžné výuky. Výzkumná část sleduje podmínky úspěšné a efektivní inkluze v praxi konkrétní školy. Hlavním cílem diplomové práce je zjistit, jaké podmínky mají málotřídní školy pro uplatňování inkluzivního přístupu.
Klíčová slova:	málotřídní škola, inkluze, žák se speciálními vzdělávacími potřebami
Anotace diplomové práce v anglickém jazyce:	The thesis focuses on the issue of inclusion of pupils with special educational needs (SEN) into the mainstream teaching process in a small classroom school. The thesis is divided into two parts, theoretical and practical. The theoretical part deals with small-class schools, their specifics, historical development and legislative anchoring, inclusive approach in education and last but not least conditions for inclusion of children with special needs into the process of regular

	education. The research part observes these conditions for successful and effective inclusion in the real practice of a particular school. The main aim of the thesis is to find out what conditions small schools have for the implementation of an inclusive approach.
Klíčová slova v anglickém jazyce:	small class school, inclusion, pupil with special educational needs
Přílohy vázané v práci:	Příloha č. 1 – Oblasti podpůrných opatření Příloha č. 2 – Cíle základního vzdělávání Příloha č. 3 – Počty škol, žáků a žáků se SVP ve školním roce 2022/2023 Příloha č. 4 – Ukázky rozhovorů
Rozsah práce:	96 stran + přílohy
Jazyk práce:	český jazyk