

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Katedra primární pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními v malotřídní škole

Ivana Tománková

Olomouc 2024

doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA

	Práce v rámci výuky	Práce v rámci výuky
	Práce v rámci výuky	Práce v rámci výuky
	Práce v rámci výuky	Práce v rámci výuky

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci s názvem „Vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními v malotřídní škole“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucí práce a použila jsem jen uvedené pramenů a literatury.

Ve Veselíčku



Ivana Tománková

Anotace

Jméno a příjmení:	Ivana Tománková
Katedra:	Katedra primární a preprimární pedagogiky
Vedoucí práce:	doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D., MBA
Rok obhajoby:	2024

Název práce:	Vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními v malotřídní škole
Název v angličtině:	Education of pupils with support measures in a smallschool with composite classes
Zvolený typ práce:	Výzkumná práce – zpracování primárních dat
Anotace práce:	<p>Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků s podpůrnými opatřeními v malotřídní škole. Diplomová práce je zaměřena na objasnění některých pojmů a identifikaci vybraných potíží a překážek v průběhu inkluzivního vzdělávání v malotřídních školách z pohledu pedagogických pracovníků.</p> <p>Empirická část v rámci smíšeného výzkumného designu s polostrukturovaným dotazníkem a polostrukturovaným interview identifikuje potíže a překážky v inkluzivním vzdělávání a hledá faktory, které kladně ovlivňují inkluzivní vzdělávání. Výzkumný vzorek tvořili pedagogičtí pracovníci malotřídních škol.</p>
Klíčová slova:	Primární vzdělávání, malotřídní škola, inkluze, integrace, exkluze, segregace a kooperace, žák se speciálně vzdělávacími potřebami, nadaný žák, školská poradenská zařízení, individuální vzdělávací plán.
Anotace v angličtině:	<p>The thesis deals with the education of pupils with support measures in a small-classschool. The thesis is focused on the interpretation of some terms and the identification of selected difficulties and obstacles in the course of inklusive education in small-classschools from the perspective of pedagogical staff.</p> <p>The empirical part within the frame work of a mixed research design with a semi-structured questionnaire and a semi-structured interview identifies difficulties and obstacles in inklusive education and looks for factors that positively influence inklusive education. The research sample consisted of teaching staff of small-classschools.</p>

Klíčová slova v angličtině:	Primary education, small-classschool, inclusion, integration, exclusion, segregation and cooperation, pupil with special educational needs, gifted pupil, school counselling facilities, individual educational plan.
Přílohy vázané v práci:	1 příloha
Rozsah práce:	82 normostran
Jazyk práce:	Český

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

Jméno a příjmení: **Ivana TOMÁNKOVÁ**
Osobní číslo: **D190711**
Adresa: **Luká 5, Luká, 78324 Slavětín, Česká republika**

Téma práce: **Vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními v malotřídní škole**
Téma práce anglicky: **Education of pupils with support measures in a small school with composite classes**
Jazyk práce: **Čeština**

Vedoucí práce: **doc. PhDr. Dominika Provázková Stolinská, Ph.D.**
Katedra primární pedagogiky

Zásady pro vypracování:

- Sběr literatury
- Příprava teoretické části
- Příprava výzkumného nástroje
- Sběr dat
- Vyhodnocování dat
- Zpracování empirické části
- Finalizace práce

Seznam doporučené literatury:

- BARTOŇOVÁ M., VÍTKOVÁ M., BOČKOVÁ B., et al. *Inkluze ve škole a ve společnosti jako indisciplinární téma. 2., upravené vydání.* Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.
- KARGEROVÁ, J., MAŇOUROVÁ, Z. *Individualizace ve výchově a vzdělávání.* Praha: Step by step ČR, 2013.
- MUSIL, F., SEDLÁČEK, J. *Naše malotřídní školy.* Praha: SPN, 1964.
- NELEŠOVSKÁ, A., SPÁČILOVÁ, H. *Didaktika primární školy.* Olomouc: UP, 2005
- PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, D. *Dimenze pedagogické komunikace v inkluzním prostředí primární školy. In Společenské aspekty inkluze.* Olomouc: UP, 2016.

VÍTEK, J., VÍTKOVÁ, M. *Teorie a praxe v edukaci, intervenci, terapii a psychosociální podpoře jedinců se zdravotním postižením se zaměřením na neurologická onemocnění*. Brno: Paido, 2010.

Stav schvalování: Vedoucím katedry schválen studentův podklad VŠKP

Podpis studenta:



Datum:

13.4.2024

Podpis vedoucího práce:

Datum:

Podpis vedoucího pracoviště:

Datum:

Poděkování:

Ráda bych touto cestou vyjádřila poděkování vedoucí mé diplomové práce, doc. PhDr. Dominice Provázkové Stolinské, Ph.D., MBA, za její neocenitelnou podporu, vedení a odborné rady během celého procesu tvorby práce. Její podpora byla klíčová při překonávání obtíží a dosahování stanovených cílů. Bylo mi ctí, že jsem mohla mít takovou vynikající vedoucí práce. Velmi bych také chtěla poděkovat svým třem spolužačkám, Andreji Procházkové, Lucii Maléřové a Aleně Krátké, které mi byly neskutečnou oporou a motivací po celou dobu studia. Sdílené zkušenosti a společné úsilí přispěly k tomu, že jsem se cítila silnější překonat všechny výzvy, které studium přinášelo. Jejich povzbuzení a sdílení rad v dobách náročnosti pro mě byly neocenitelné a pomohly mi k dosažení cílů.

Obsah

Úvod	9
TEORETICKÁ ČÁST.....	11
1 SOUČASNÉ POJETÍ PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	11
2 SYSTÉMOVÉ PROBLÉMY VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	13
3 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA	16
Malotřídní škola jako prostředí pro vzdělávání.....	16
Historie malotřídních škol na našem území	17
Úkol malotřídní školy	18
Personální podmínky na malotřídní škole.....	18
Pojetí samostatné práce žáků na malotřídní škole	20
Výhody a nevýhody výuky na malotřídní škole.....	22
4 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM.....	25
4.1 Přijetí a názor společnosti na populaci lidí se zdravotním postižením	25
4.2 Vývoj přístupu k lidem s handicapem	26
5 INTEGRACE, INKLUZE A DALŠÍ ZPŮSOBY SPOLUŽITÍ A SPOLUPRÁCE	29
5.1 Význam pojmů integrace, inkluze, exkluze, segregace a kooperace	29
5.2 Role učitele v inkluzivním vzdělávání.....	37
5.3 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami	39
Individuální vzdělávací plán	41
6 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	43
6.1 Cíle výzkumného šetření	43
6.2 Výzkumné předpoklady.....	43
6.3 Výběr výzkumného vzorku	46
6.4 Zpracování a analýza dat.....	47
6.4.1 Metoda zpracování a analýzy dat – dotazník	47
6.4.2 Analýza jednotlivých položek dotazníku	47
6.5 Rozhovor	72
6.5.1 Doslovný přepis rozhovorů	73
6.5.2 Analýza výzkumného rozhovoru	76
6.6 Výsledky výzkumného šetření.....	78
ZÁVĚR	83
POUŽITÉ ZDROJE	85
SEZNAM OBRÁZKŮ	88
SEZNAM ZKRATEK	89
SEZNAM PŘÍLOH.....	90

Úvod

„Blahoslavený, který bere ohled na slabého.“

(Žalm 41,1)

„Nad zlato dražší poklad je dítě, ale nad sklo křehčí.“

(J. A. Komenský: Informatorium školy mateřské)

Diplomová práce byla zaměřena na problematiku vzdělávání žáků s podpůrnými opatřeními v malotřídní škole. Toto téma jsem si pro svoji práci zvolila z toho důvodu, že v současné době vyučuji na malotřídní škole, kde mám spojený 3. a 4. ročník, a proto mě tato problematika zajímala hlouběji. Vzdělávání žáků na malotřídní škole je velmi náročné i bez žáku se SVP. Proto jsem se ve své práci chtěla zaměřit na podrobný výzkum, který zjistí, jakým způsobem je zajišťována kvalita inkluzivního vzdělávání žáků v malotřídních školách.

Objevily se v ní pojmy jako malotřídní škola, inkluze, integrace, žák se speciálně vzdělávacími potřebami, nadaný žák, školská poradenská zařízení atp.

Hlavním cílem této diplomové práce je identifikovat vybrané potíže a překážky v průběhu inkluzivního vzdělávání v malotřídních školách z pohledu pedagogických pracovníků (pedagogové, asistenti pedagogů).

Hledali jsme faktory, které kladně ovlivňují průběh inkluzivního vzdělávání. Zaměřili jsme se nejen na vzdělávací předměty, ale také na výchovy.

Výzkumnými otázkami jsme cílili k tomu, abychom zjistili, s jakými problémy se inkluzivní vzdělávání na malotřídních školách potýká, jakými prostředky lze co nejúčinněji ovlivnit průběh inkluzivního vyučování a zda umí pedagogičtí pracovníci pracovat se žáky se SVP postižením.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, první část je teoretická a druhá empirická. Teoretická část je dále rozdělena do pěti kapitol. V první kapitole jsme se zabývali primárním vzděláváním v České republice. V druhé kapitole systémovými problémy ve vzdělávání. Ve třetí kapitole malotřídními školami, jejich historií, úkoly, personálními podmínkami na malotřídních školách, pojetím samostatné práce žáků ve výuce a výhodami a nevýhodami malotřídních škol. Čtvrtá kapitola je zaměřena na osoby se zdravotním znevýhodněním, jejich přijetí do společnosti a na vývoj přístupu k nim. Poslední pátá kapitola blíže představuje

různorodé způsoby spoluzítí odlišných lidí – inkluzivní, integrované, kooperativní, segregáční a exkluzivní. Dále uvádí roli učitele v inkluzivním vzdělávání a žáky se specifickými potřebami. Empirická část navazuje na část teoretickou. Výzkumný vzorek tvořili pedagogičtí pracovníci malotřídních škol. Jako metodu zpracování jsme zvolili:

Smíšený výzkumný design s polostrukturovaným dotazníkem a polostrukturovaným interview.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SOUČASNÉ POJETÍ PRIMÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Jak uvádí (Spilková, 2021), primární vzdělávání je celosvětovým námětem vyššího zájmu, protože je pokládáno za ontogeneticky důležitý a didakticky vymezený stupeň v celoživotním učení člověka. Kvalita primárního vzdělávání a zdokonalování osobnosti dítěte v tomto mladším věku hraje klíčovou roli v dalším vývoji dítěte. Podle psychologů je právě předškolní a mladší školní věk rozhodující pro rozumový vývoj dítěte (podle Bloomova systému se asi 80 % intelektového potenciálu člověka vyvíjí do 8 let). Hlavní složkou primárního vzdělávání jsou procesy vložení základů pro celoživotní učení, osvojování gramotnosti, tvorba prvotního náhledu na svět kolem sebe a souvislosti s ním.

(ISCED, 2012) rozumíme stupeň ISCED 1 – Primary education – jako komplexní a zřetelně definovaný stupeň ve vzdělávacím procesu, který je vymezen věkovou hranicí dítěte od 5 (6) do 10 (12) let.

Transformace primárního vzdělávání v praxi

Dle (Lechty, 2010) se významnou úpravou v primárním vzdělávání stalo prodloužení primárního vzdělávání ze čtyř roků na pět let. Na této změně se společně shodli politikové, rodiče a učitelé z praxe. Tato přeměna byla zavedena od školního roku 1996/1997. Pro celkový přístup primárního vzdělávání je podstatné řešení otázky integrace neboli vyčleňování žáků s různými druhy znevýhodnění. Do roku 1989 se tyto skupiny žáků vyčleňovali do specializovaných škol. Tento trend gradoval v době tzv. nové koncepce vzdělávání z roku 1976, se kterou přišlo jisté zvýšení požadavků na žáky. Navýšila se oblast žáků, kteří měli potíže s plněním školních požadavků, stupňovala se netolerance ke všemu, co se odchylovalo od standardu. Takzvaní problémoví žáci, obzvláště žáci se specifickými poruchami učení, se stávali obtížnými, „způsobovali potíže“ během vyučování, a proto byli vytlačováni do specializovaných tříd. V průběhu 90. let je možno v praxi škol, především primárních, pozorovat znatelný trend k integraci těchto žáků. Stát však dlouhou dobu neposkytoval školám podporu a podmínky. Vše bylo postaveno na odhodlání a snaze vedení škol a obětavosti učitelů.

(Štech, 2021) uvádí: v roce 2016 byl plán společného vzdělávání plošně uplatněn do hlavního vzdělávacího proudu a na základě legislativního upevnění byly v dalších letech vytvářeny hodnotnější podmínky finanční, organizační, personální a jiné.

Strategie vzdělávací politiky 2030 +

Jelikož neustále dochází ve společnosti ke změnám, je potřeba tomuto vývoji přizpůsobit i obsah, metody a formy vzdělávání. Důležité je motivovat žáky k osvojení si systematické práce s chybou a vytvoření podmínek takových, které umožní individualizaci vzdělávání s úsilím o rozvoj potenciálu všech žáků. Dále se změnami v obsahu, metod a forem vzdělávání se vytvoří dostatečný prostor pro individualizaci výuky. Pro účinnější vzdělávání a rozvoj potenciálu všech žáků, bude podpořena individualizace výuky a větší používání didaktických postupů, které umožní vzdělávání heterogenních kolektivů. Nezbytnou součástí nových strategických postupů bude využívání formativního hodnocení, jež u žáků podpoří proces učení a přebírání vlastní odpovědnosti za sebevzdělávání. Aby se zlepšila kvalita školství je potřeba vzájemné kooperace škol a profesního sdílení učitelů. Tato spolupráce škol a jednotlivých učitelů, tak jako sdílení pozitivních i negativních zkušeností, pomůže překonat překážky a přispěje ke zvýšení kvality ve školách. (Fryč, J. a kol., 2020)

(MŠMT ČR) uvádí tyto hlavní cíle Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

1. Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání. Cílem je modernizovat obsah vzdělávání, zpřístupnit nové metody ve výuce a zkvalitnit hodnocení vzdělávacích výsledků.
2. Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání. Cílem strategie je zaměřením se na odstranění rozdílů v přístupu k vzdělávání a zabezpečení kvalitního vzdělávání pro všechny.
3. Podpora pedagogických pracovníků. Cílem je navýšení reputace učitelské profese, umožnění pedagogům podpory a možnosti profesního růstu.
4. Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce. Tato strategie dává důraz na spolupráci mezi školami, rodiči, obcemi a ostatními aktéry vzdělávání.
5. Zvýšení financování a zajištění jeho stability. Cílem je opatřit dostatečné finanční prostředky pro vzdělávání a udržitelnost financování v dlouhodobém obzoru.

2 SYSTÉMOVÉ PROBLÉMY VE VZDĚLÁVÁNÍ

Členové spolku Pedagogická komora, kterých je skoro 2500 identifikovali v rámci přípravných prací na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ pětici nejzávažnějších problémů českého školství (členové skupiny – Pedagogická komora, 2022).

První problém jsou špatné pracovní podmínky učitelů, ředitelů a dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků. V současné době jsou pedagogové přetíženi administrativou. Ta jim zabere čas, který by mohli věnovat přípravě na kvalitnější a více propracovanější výuku žáků. Učitelé jsou přetěžováni nepedagogickými povinnostmi a tím jsou více vystaveni nebezpečí syndromu vyhoření. Měl by se zajistit ucelený systém prevence, včetně půlročního až ročního placeného volna po 5 až 10 letech práce ve školství, jelikož opravdová pracovní doba učitelů je vyšší než 8 hodin denně (u třídních učitelů se jedná i o 10 hodin denně). Pedagogové jsou v současnosti zatěžováni stále dalšími a dalšími povinnostmi, aniž by někdo posoudil, zda je možné vše za stávajících okolností zvládnout, a aniž by navýšení povinností doplňovala kvalitní podpora.

Druhým problémem je, že chybí systémové zapojení pedagogů z praxe do přípravy změn ve vzdělávání a tím rozhodování o změnách ve školství je netransparentní. V současnosti vláda, MŠMT a jím bezprostředně řízené organizace ani zřizovatelé škol nepokládají učitele za významné partnery, nejsou zváni k diskuzím o chystaných změnách v legislativě nebo klíčových dokumentech (revize RVP) a jejich názory nejsou při rozhodování akceptovány, přestože učitelé z praxe mají nejvíce zkušeností se stávajícím systémem, protože se v něm každý den pohybují a nejlépe vědí, co by se mělo ve školství změnit, aby lépe fungovalo.

Třetím problémem je dlouhodobé podfinancování školství. Česká republika dává na školství jedno z nejnižších procent vzhledem k HDP mezi státy EU. Podíl školství na HDP v roce 2016 klesl na 3,6 %, což bylo historickým minimem. Projevuje se to ve velmi nízkých platech pedagogů, kteří kvůli tomu ze školství odcházejí. V současné době je obtížné za ně najít odpovídající náhradu. Průměrný věk pedagogů se nestále zvyšuje a stále častěji vyučují učitelé v důchodovém věku. Příčinou nízkých platů učitelů, které činí 60 % průměrné mzdy vysokoškolsky vzdělaných pracovníků, což je nejméně ze zemí EU, se snižuje aprobovanost výuky a nabývá nekvalifikovaných učitelů, což má dle ČŠI negativní dopad na kvalitu vzdělávání. Dlouhou dobu stagnuje částka na ONIV, ze které se čerpají finanční prostředky na

nákup učebnic, pomůcek, DVPP a další. Školám chybí finance na podpurný personál, technické vybavení ve školách je zastaralé a extrémně jsou finančně podhodnoceni třídní učitelé.

Čtvrtým identifikovaným problémem Pedagogické komory je současné nastavení společného vzdělávání, (inkluze) rozbíjí výuku a má nežádoucí vliv na kvalitu vzdělávání. V roce 2016 začala platit nová pravidla společného vzdělávání, která musela být několikrát novelizována, protože v praxi selhala. Pedagogická komora učitelů to nazvala jako jeden z příkladů nekonceptního rozhodování MŠMT, kdy nebyli přizváni zástupci profesních organizací, kteří denně pracují se žáky. Školy jsou zatěžovány složitým byrokratickým systémem, který přetěžuje poradenská zařízení a zatěžuje školy zbytečnou administrativou. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vyučováni namísto speciálních pedagogů učiteli bez vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, tím dochází ke snižování kvality výuky. V rámci podpurných opatření jsou žáci se SVP svěřováni asistentům pedagoga, kteří také nemají vzdělání v oboru speciální pedagogiky a velmi často nemají ani vysokoškolské vzdělání a absolvovali pouze 12 hodinovým kurzem, což je zcela nevyhovující. Ani vysokoškolský učitel, který pracuje na plný úvazek nemůže dohnat ve svém volné čase 5 let přípravy vysokoškolského speciálního pedagoga. Dle výsledků výzkumu Pedagogické komory se stalo několik případů neúspěšné inkluze, kdy žák zranil pedagoga nebo spolužáka, nebo intaktním žákům nastaly psychické problémy po zařazení žáka se SVP poté, co je slovně a fyzicky napadal. Tyto skutky nemohou vykompenzovat příklady úspěšného zařazení žáků s méně závažnými diagnózami, kteří pravidelně docházeli do běžných tříd.

Poslední pátý identifikovaný problém Pedagogické komory je nekonceptní rozhodování, které není založeno na analýzách, statistikách, ověřování v praxi a zahraničních zkušenostech. Změny, které se ve školství dějí jsou nahodilé, motivované politikou a ne odborně. Často schází data o českém školství, chybí také jasná koncepce a vize vzdělávání.

(Sarkozi, 2019) uvádí, že změna spočívající ve snížení financí na inkluzivní vzdělávání, kdy se má výrazně snížit počet asistentů pedagoga, se projeví v práci učitelů, kteří budou sami na žáky. V rámci nedomyšlené inkluze jsou do přeplněných tříd, často i s 30 žáky zařazovány děti se závažnými vzdělávacími potřebami např. (lehké mentální postižení, psychiatrické diagnózy, aj.) Práce asistentů velmi pomáhá při výuce těchto žáků. V zahraničních školách je mnohem více asistentů pedagoga než v České republice. Snížením asistentů povede pouze k dalšímu přetěžování učitelů a jejich odchodům ze školství. Učitelé velmi často opouští

školy nejen kvůli finančním podmínkám, ale také kvůli špatnému nastavení inkluzivního vzdělávání (dynamické navyšování nároků na učitele bez speciálně – pedagogického vzdělání, nárůst byrokracie, žádné finanční ohodnocení za práci navíc spojenou s poskytováním podpůrných opatření žákům se speciálně vzdělávacími potřebami).

3 MALOTŘÍDNÍ ŠKOLA

Malotřídní škola jako prostředí pro vzdělávání

Malotřídní škola – „jako „málotřídní“ se pro tento účel označuje základní škola, ve které probíhá alespoň v jedné běžné třídě na 1. stupni ZŠ společná výuka žáků různých ročníků, vzdělávaných v oboru 7901C01 – Základní škola. (MSMT. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [online]. [cit. 2023-10-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pocet-malotridnich-skol-v-cr>).

Malotřídní škola je nejstarší organizací základního školství. Pojem malotřídní škola byl v učebních osnovách poprvé definován v roce 1933. Za malotřídní školy se považovaly ty, ve kterých se na všech stupních vyučovalo v odděleních nebo v tzv. běžích, jednalo se o školy jednotřídní až čtyřtřídní, které měly osm ročníků a školy jednotřídní až trojtřídní, které měly pět ročníků. V současné době je v České republice celkem 2398 tříd s málotřídní výukou (MŠMT, 2020)

Malotřídní školy se zpravidla vyznačují složitostí organizace, kdy učitelé přemáhají těžké překážky a ve výchovně vzdělávacím procesu pátrají po nových cestách. Složitost učitelovy práce je tím náročnější, čím více ročníků má ve třídě. Musil, Sedláček (s. 5, 1964).

„Za málotřídní nebo ne plně organizovanou školu pokládáme tu školu, která má v jedné třídě více než jeden ročník žáků. Tyto ročníky tvoří jednotlivá oddělení třídy. Mezi málotřídní školy řadíme školy jednotřídní, dvoutřídní, trojtřídní a čtyřtřídní“ (Nelešovská, Spáčilová, 2005, str. 133).

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

V České republice lze spojovat ročníky pouze na 1. stupni základní školy. První stupeň je tvořen z pěti ročníků, malotřídky tedy mohou mít maximálně čtyři třídy. Každá třída má svého třídního učitele. Z důvodu úvazku jednotlivých učitelů na malotřídní škole, není personální situace vůbec jednoduchá, odvíjí se na počtu žáků na škole. Často se stává, že učitel, aby měl plný úvazek, dobírá ještě svůj plný úvazek ve školní družině nebo naopak, vychovatel, aby měl plný úvazek, přibírá ještě ke svému úvazku vychovatele několik hodin výuky (Trnková, Chaloupková, Knotová, 2009)

Historie malotřídních škol na našem území

Počátkem primárního vzdělávání u nás jsou právě malotřídní školy. Vyplynulo to ze zavedení povinné školní docházky Marií Terezií v roce 1774. Do škol nastoupily děti různých věkových kategorií. Rozdíl mezi tehdejší a současnou malotřídní školou byl v počtu žáků na třídu. Tehdy bylo běžné, že v jedné třídě bylo i 80 žáků na jednoho učitele. Udržení malotřídních škol nebylo vůbec jednoduché. Tyto školy byly neustále kritizovány, musely bojovat o svoji existenci a uznání, aby nedošlo k jejich zrušení. V období 1. světové války tvořily malotřídní školy 80 % všech škol. V 2. polovině 20. století jich už bylo pouze 75 % a v roce 1971 se začaly malotřídní školy výrazně rušit. Důvodem tohoto rušení bylo zavedení koncepce střediskového osídlení, kdy se obce rozdělily na:

- Perspektivní (zde byly školy úplné)
- Neperspektivní (zde byly školy malotřídní)

Po roce 1989 začínají mít malotřídní školy opět svůj význam a v té době tvoří 30 % ze všech škol. V současné době tvoří malotřídní školy asi 38 % ze všech základních škol a vyskytují se především na vesnicích s menším počtem obyvatel. (Provázková Stolinská, 2018).

Rovněž (Trnková, 2006) uvádí, že malotřídní školy byly od zavedení povinné školní docházky na našem území nejtypičtější a nejčastější formou organizačního útvaru obecných škol. S vývojem společnosti bylo zřejmé, že z hlediska realizace kurikula, nízké kvality hygieny, nedostačujících didaktických postupů atd., byly tyto školy v této podobě nadále nevyhovující. Debata o úpravě výuky, osnov a o množství žáků ve třídách kulminovaly v období první republiky, avšak až v poválečné době došlo k mnohým změnám v této oblasti. V roce 1948 vyšel školský zákon, který zřídil jednotnou školu, jejíž součástí byla škola národní pro žáky od 6 let do 11 let a škola střední pro žáky od 11 let do 15 let. Školní docházka byla stanovena na devět let. Ve třídách mohlo být podle zákona maximálně 40 žáků a v první třídě „pouze“ 30 žáků. V případě, že počet dlouhodobě klesl pod stanovenou hranici 20 žáků ve třídě, škola byla zrušena. Jednotnost primárního školství výrazně ovlivnila i malotřídky. Každý ročník malotřídní školy, měl vytvářet samostatné oddělení s platností stejných neredukovaných osnov jako na plně organizovaných školách. Pojem malotřídní škola se z osnov pro národní vzdělávání vypustil a byl nahrazen termínem škola s menším počtem tříd. Tento krok měl naznačit, že se jedná o rovnocennou národní školu.

Základní školy (1. – 5. ročník)	1955/56			
	Absolutní počet škol	% ze všech ZŠ	Absolutní počet žáků	% ze žáků 1.- 5. ročníku
Jednotřídní	2 837	34,2	66 475	7,6
Dvojtřídní	2 281	27,5	117 943	13,5
Trojtřídní	808	9,7	70 943	8,1
Čtyřtřídní	337	4,1	38 261	4,4
Pětítřídní (úplné)	2 041	24,5	581 123	66,4

Zdroj: Základní školství, 1989.

Obrázek 1 Organizace vyučování v 1. – 5. ročníku základní školy v roce 1955/56. Trnková, 2006

Úkol malotřídní školy

Jak uvádí (Musil a Sedláček, 1964, str. 11), malotřídní škola má za úkol v každém ročníku povinné základní školy, zajistit plnění výchovně vzdělávacího cíle a všech základních úkolů ve vyučovacích předmětech. Očekávané výstupy podle RVP ZV jsou pro školy malotřídní a školy plně organizované stejné. Malotřídní školy se tedy ve vzdělávacím obsahu vzdělávacích oborů neliší od vzdělávacího obsahu vzdělávacích oborů na plně organizovaných školách. Úkoly v malotřídní škole zahrnují stejné předměty jako školy plně organizované. Mimo toho také malotřídní školy poskytují žákům kvalitní vzdělávání v příjemném a podporujícím prostředí, zaměřeném na individuální přístup k žákům, k rozvoji jejich dovedností a podporu celkového osobního růstu, individuálního učení, tvořivosti a zájmu o svět kolem. Důraz bývá kladen na tvorbu pozitivního vztahu mezi učiteli a žáky.

Personální podmínky na malotřídní škole

Podle (Musila a Sedláčka, 1964, str.33-44), má učitelova osobnost pro úroveň výchovy a vzdělávání na malotřídních školách mimořádně velký význam. Vzhledem ke složitosti práce na těchto školách a obtížnosti učitelovy přípravy na vyučované hodiny, lze říci, že práce na malotřídní škole klade na kvality učitele mnohem vyšší požadavky než práce na škole plně organizované. Učitel malotřídní školy plní složité úkoly sám nebo s asistentem pedagoga. Avšak přes veškeré učitelovo úsilí hrozí nebezpečí pochybení a stagnace. Aby tomu učitel předešel, musí mít učitel kromě dobrých příprav na vyučovací hodiny také výborné morální vlastnosti, aby nezaostal. Riziku zaostávání odolává i sám učitel tím, že se zajímá o

pedagogickou problematiku, pravidelně se vzdělává, zajímá se o inovace ve vzdělávání a také se setkává s učitelským kolektivem malotřídních škol. Důležitá je schopnost učitele pracovat s různorodými věkovými skupinami žáků a vytvářet podporující prostředí pro individuální učení. Učitel může mít k dispozici pedagogického asistenta k poskytnutí další podpory žákům s individuálními potřebami nebo při diferenciaci výuky. Efektivní chod školy a komunikaci s rodiči pomáhá zajišťuje ředitel školy a vedoucí pracovníci. Na některých malotřídních školách mohou být odborníci jako je psycholog nebo logoped, aby podporovali žáky se specifickými potřebami.

Smíšené věkové skupiny žáků, kladou větší důraz na učitele, vyžadují více propracovanou přípravu na vyučování, lepší organizační schopnost, včetně většího vedení záznamů a způsobují potíže při přiřazování úkolů dětem. Výhody vidí v organizaci z hlediska managementu, flexibility personálu i žáků a v individualizaci výuky (Berry in Bennet, str. 7, 2023).

(Tentýž autor, 2023, str. 10) uvádí, že větší kolektiv probouzí profesionální možnosti, kontrolu a komunikaci a obráceně, že malý pedagogický kolektiv může být ohrožen zběhlostí a nepřístupností.

(Southworth, 2004, str. 134) poznamenává, že malé skupiny (jde o skupiny pedagogických pracovníků malotřídních škol) méně vedou diskuze o formálních věcech, než je tomu u vícečlenných skupin pedagogů, což může vést k hrozbě, kterou je potřeba managementem hlídat.

(Tentýž autor, 2004, str. 135) soudí, že malé kolektivy směřují ke spolupráci, pro kterou je typická uvolněná atmosféra, laskavost a příjemná nálada. Toto prostředí by mělo mít dobrý vliv na udržení skupinové síly a mělo by podněcovat k učení se.

Je třeba dodat, že oblast spolupráce pedagogických pracovníků není v domácí odborné literatuře často zastoupena. V různých souvislostech je spolupráce pedagogických pracovníků formulována jako jedna z podmínek rozvoje instituce, např. v souvislosti „školy jako učící se instituce“ (Hloušková, 2015, str. 16).

Pedagogové z malotřídek se nezdržují pouze u komunikace a spolupráce ve svých školách, ale získávají kvalitní informace i od kolegů z jiných škol. Běžně se setkávají s pedagogy z jiných malotřídních škol. Většinou jde o neformální schůzky, které jim slouží k informování a poradě, především se jedná o kontakty s řediteli, ale i učiteli a vychovateli. Mnohdy probíhá i

spolupráce mezi školami jako institucemi. Nejčastěji se tato spolupráce týká tvorby školního vzdělávacího programu, organizace společných akcí pro své žáky (sportovní, kulturní, ...) a další vzdělávání pedagogických pracovníků. Spolupráce mezi školami se tedy týká řady oblastí a je relativně rozšířená, i když činnosti tohoto druhu nejsou úředně ze strany řídicích školských institucí podporované a jejich organizační a finanční zajištění je zásluhou iniciativy učitelů malotřídek nebo zřizovatelů škol. K lepší komunikaci a spolupráci mezi malotřídkami v dnešní době velmi přispěla i moderní technologie. Všechny školy jsou již napojeny na internetové sítě, přičemž je tedy snadné spolu vzájemně komunikovat, vyměňovat si zkušenosti nebo se inspirovat v pedagogické práci touto cestou. Také dostupnost řady materiálů a pomůcek pro výuku lze mnohem snadněji touto cestou získat, vyžaduje to však ochotu učitelů vložit svůj čas do hledání a výroby těchto produktů. A čas je pro učitele na malotřídních školách velmi vzácný, protože ho mají mnohem méně, než učitelé škol běžných (Trnková, Chaloupková, Knotová, str. 7, 2006).

Podle ČŠI si klasické vesnické malotřídní školy nevedou vůbec špatně. Mají vysokou míru wellbeingu a vzdělávají i kvalitně, v některých parametrech jsou lepší i než školy velké. Dělají svou práci spíše intuitivně, podomácku, ale funguje to (Učitelé listy, 2024).

Pojetí samostatné práce žáků na malotřídní škole

Edukační strategie charakteristické pro malotřídní školy:

(Vančová, 2001, str. 29) popisuje edukaci jako proces, který směřuje k rozvoji osobnosti postižených jedinců. Edukace (jako záměrné výchovné působení relevantního prostředí) se proto považuje za složku celistvého jevu sociálního utváření osobnosti. Edukace slouží k vytvoření celku socializace jako společenského procesu začleňování jedinců do své skupiny s odlišnou kulturou.

Podle (Průchu, 1997, in Vančová, str. 29) je edukační proces všechna činnost lidí, při které dochází k učení na straně subjektu, kterému je předáván jiným subjektem přímo nebo zprostředkovaně určitý druh informace. V edukačním procesu je edukátor aktérem edukace a edukant je subjektem edukace.

Dle (Provázkové Stolinské, 2018) předurčují specifický způsob organizace edukačního procesu právě takové podmínky, které jsou pro malotřídní školy charakteristické. Zejména se jedná o střídání přímé činnosti učitele se samostatnou prací žáků.

Organizace vyučovací hodiny na malotřídní škole ve třídě se dvěma ročníky

Nižší ročník	Minut	Vyšší ročník
Přímé vyučování: Vysvětlení úkolu pro samostatnou práci	10	Samostatná práce: Cvičení jako příprava na přímé vyučování
Samostatná práce: Řešení úkolů pro upevňování a docvičování probraného učiva	15	Přímé vyučování: Kontrola samostatné práce Výklad nového učiva a uložení úkolů pro samostatnou práci
Přímé vyučování: Kontrola samostatné práce Opakování a procvičování učiva Úkoly pro samostatnou práci a uložení domácího úkolů	15	Samostatná práce: Řešení úkolů k upevnění vyloženého učiva
Samostatná práce: Závěrečný úkol a individuální cvičení	5	Přímé vyučování: Kontrola výsledků samostatné práce

Obrázek 2 Organizace vyučovací hodiny na malotřídní škole ve třídě se dvěma ročníky (Provázková Stolinská 2018).

Tabulka nám ukazuje zahájení přímé práce s mladšími žáky, avšak není to pravidlo. Učitel si zvolí strategii na základě svého uvážení. Každé oddělení musí mít dostatek času na přímou práci s učitelem a měly by být často střídané formy a metody práce.

(Provázková Stolinská, 2018) uvádí tyto tři specifické typy organizace edukačního procesu na malotřídní škole:

1/ Vyučování v odděleních – střídání přímé činnosti učitele a samostatnou práci žáků; učitel pracuje pouze s jedním oddělením a ostatní žáci pracují samostatně.

2/ Rozšířené vyučování – úprava týdenního rozvrhu hodin, zvýšení počtu hodin pro učitele (ale ne pro žáky).

- V 1. vyučovací hodině vyučuje učitel jen jedno oddělení.
- V 2., 3., 4. hod. pracuje s oběma odděleními.
- V 5. hodině je vyučováno pouze druhé oddělení (tento typ organizace je závislý na finančních možnostech školy, protože je navýšen úvazek učitele).

3/ Vyučování v běžích – tento typ se zavedením Rámcových vzdělávacích programů již zanikl, ale můžeme se s ním setkat v inovované podobě se zaměřením na tematickou výuku – jedno téma je obsahově upraveno na vzdělávací nabídku pro jednotlivá oddělení.

(Tupý, 1978) uvádí, že malotřídní školy kladou velký důraz na rozvoj aktivity všech žáků, kde hlavním prostředkem tohoto rozvoje je samostatná práce žáků.

„Učitel rozvíjí aktivitu každého jednotlivce a vede žáky k samostatné práci. Přitom stupňuje od 1. ročníku přiměřeně věku žáků požadavky na míru samostatnosti v práci a chování, a to nejen při procvičování a prohlubování učiva, při řešení úkolů, ale i při přípravě na nové učivo i ve veškerém jednání žáků.“(Tupý, K didaktickým problémům malotřídních škol, Praha, 1978, s. 83).

Dle (Štěpánka, 1938) na malotřídní škole učitel přímo pracuje s jednou skupinou a ty zbývající pracují samostatně. Samoučení žáků vyžaduje soustředění žákových schopností. Při samostatné práci občas narazí každý žák na překážku, se kterou si sám neví rady a pokud má pokračovat dál, potřebuje pomoc. Z počátku jsou tyto překážky časté, ale s postupem času jich je méně, avšak úplně nevymizí nikdy. Schopnosti jednotlivých žáků bývají rozdílné. Na malotřídní škole je tolik skupin, že je zapotřebí určité samostatnosti žáků. Co neví jeden žák, ví druhý, a mohou si ve chvíli potřeby vzájemně pomáhat a tím vznikne nový kolektiv skupinový. Žáci si sami poradí a zkontrolují vypracované úkoly a o pomoc učitele žádají jen v nejnnutnějším případě. Tímto je umožněna individualizace práce žákům a učitel nerušeně a přímo pracuje se skupinou, která to potřebuje. Je potřeba dávat pozor na to, aby se pomoc spolužáků nestala vyučováním některého ze schopnějších žáků, pomoc spolužáků přichází pouze v případě nutnosti.

(Trnková, 2006) ve svém článku uvádí, že je pro malotřídní školy běžné používat projekty, které jsou komunitě zřízené. V přehledném a malém prostoru vesnického prostředí je snadnější takovou projektovou výuku připravit a realizovat, než je tomu ve městech. Výhodou je spolupráce s rodiči, kteří se do projektů zapojují a tyto aktivity posilují. Jedná se o další strategii výuky, která u dětí může posilovat a vytvářet spoustu nových dovedností.

Výhody a nevýhody výuky na malotřídní škole

Žák na malotřídní škole má při získávání nových vědomostí a dovedností více překážek, musí spoléhat na sebe, protože učitel k němu v přímém zaměstnání přišel řidčeji. Menší třídy umožňují učitelům individuální přístup a poskytují žákům více prostoru pro samostatné učení a zkoumání. To může podporovat rozvoj kritického myšlení a odpovědnosti za vlastní

vzdělávání. Učitel může vytvářet prostředí, které podněcuje zvědavost a aktivní angažovanost žáků. (Štěpánek, 1938, str. 48-50).

Podle (Provázkové Stolinské, 2018) přináší vzdělávání na malotřídní škole mnoho výhod. Za jednu z nejvýraznějších považuje rodinné prostředí, které vyplývá z malého množství žáků na škole. Průměr počtu žáků na malotřídní škole je 29 žáků. Vzhledem k takovému malému počtu, lze jednodušeji rozvíjet úzké vztahy s rodinami a školou a nabídat ke spolupráci těchto dvou institucí. S malým počtem žáků souvisí větší přehled o žácích a tím i menší příležitost pro případný vznik šikany, popř. její brzké odhalení. Mezi další výhody lze bezpochyby počítat tzv. „sociální učení“. Ve spojených ročnících jsou žáci různých věkových kategorií. Mladší žáci se učí od starších a starší mohou mít dobrý pocit, z toho, že jsou již zkušenější a mohou být oporou pro mladší spolužáky. A v neposlední řadě bývají žáci z malotřídních škol zvyklí pracovat samostatně, takže při přechodu do 2. ročníku jsou více samostatní.

Jako nevýhody vzdělávání na malotřídní škole (Provázková Stolinská, 2023) uvádí menší možnost srovnávání se s vrstevníky. Ostatní nevýhody se týkají spíše učitelů. Jejich edukační strategie jsou výrazně náročnější, je zde větší hrozba jejich přetížení.

Efektivní komunikace rodičů a zákonných zástupců s pedagogickými pracovníky malotřídní školy

(Pedagogové na edu.cz) uvádí, že každý vztah vyžaduje z obou stran péči, jinak nebude fungovat. Zásadou pro oboustrannou spokojenost jsou především vzájemný respekt a spolupráce. Ve vztahu rodina – škola je tato spolupráce a respekt nutný, aby se tyto dva světy spojily v jeden, aby se v něm dobře učilo a vyučovalo. V rámci projektu APIV B – Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi, který je spolufinancován EU vzniklo těchto 5 principů kvalitní komunikace se školou:

1/ **Informování** – rodiče mají vědět, jak se dítěti daří ve škole. Pokud si učitel pozve rodiče do školy v současné době, rodič předpokládá, že se děje něco špatného. Učitel by neměl být jen poslem špatných zpráv, rodiče by uvítali i informace o silných stránkách svých dětí.

2/ **Vysvětlování** – vysvětlíte rodičům, proč kterou metodu ve výuce používáte, informujte je, co s dětmi děláte a jak při tom postupujete, aby i oni věděli, jak mají s dětmi doma pracovat.

3/ **Pozorování** – nabídněte rodičům možnost nahlédnout do skutečného života školy, dejte jim možnost, aby se mohli přijít podívat i do výuky.

4/**Participace** – dejte rodičům možnost vám jako učiteli pomoci. Právě v menších či alternativních školách jsou rodiče větší součástí, což nabízí i další výhody v komunikaci s nimi.

5/ **Rozhodování** – rodiče mají mít také do určité míry možnost rozhodovat o škole, nejen v rámci školské rady. Jestliže fungují výše zmíněné principy, může tato komunikace a společné rozhodování být velmi efektivní pro chod školy.

(Tentýž zdroj) uvádí, že základem dobré komunikace s rodiči je respekt, pravidelnost a srozumitelnost. Jestliže škola bude nablízku, když to rodiče potřebují, budou se potkávat na pravidelných akcích a budou společně pěstovat partnerství, potom i rodiče tu budou zase pro školu a pro svoje děti, připraveni ke komunikaci a tvořivému řešení.

4 HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ OSOB SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM

4.1 Přijetí a názor společnosti na populaci lidí se zdravotním postižením

Vztah a názor společnosti na lidi se zdravotním postižením se v rámci historického vývoje postupně měnil od období nejhoršího po nejlepší. Postoj společnosti k lidem s postižením se vyvíjel podle kultury, stupně jejího myšlení, morálce a normách společenského života. S každým vývojem společnosti se zlepšovaly podmínky života lidí s postižením. Lze se však domnívat, že ještě v 2. polovině 20. století bylo naprosto běžné vyloučení – segregace, odložení do ústavů sociální péče všech dětí s mentálním, kombinovaným a někdy i s těžkým tělesným postižením (Jeřábková a kol., 2013).

Rozpracovaná stádia vývoje postojů v péči o osoby se zdravotním postižením

1/ Represivně lhostejný – období raného a středního starověku, opouštění, vyloučení i zabití postižených jedinců. Slabé děti byly pro společnost přítěží.

2/ Výběrově utilizační – období starověku. Pro toto období je typické využívání a zneužívání uchovaných schopností handicapovaných a snížené schopnosti znevýhodněných lidí byly využívány a některé schopnosti, které byly zachovalé byly často i cvičeny.

3/ Charitativní – období středověku, vznikají první zařízení pro handicapované lidi a začínají být zabezpečeny jejich základní potřeby.

4/ Humánně filantropický – období renesance (14.-16. st.), prosazování humanitních, dobročinných a obětavých postojů při pomoci všem lidem, včetně těm handicapovaným.

5/ Altruisticko-segregační – období osvícenství (17.-19. st.), kladné hodnocení některých schopností handicapovaných jedinců, objevuje se obětování se pro druhé, věnuje se jim čas, což začíná vést k uspokojení vyšších potřeb postižených. Vznik prvních ústavů pro nevidomé a neslyšící.

6/ Rehabilitačně emancipační – období moderní společnosti (19.-20. st.), velký rozmach v rozvoji péče o handicapované, ti jsou považováni za rovnocenné s intaktními, možnost jejich uplatnění se ve společenském životě, rozvoj spolků pro handicapované. Segregované speciální školství dosahuje maximální pozornosti.

7/ **Preventivně integrační** – období postmoderní společnosti (konec 20. st.), formulace práv handicapovaných, rozvoj jejich zachovaných schopností prostřednictvím reedukace a kompenzace, dosažení jejich nezávislosti s možností partnerského soužití.

8/ **Nevyřazování, inkluзивita** – (začátek 21. st.), pokračování předchozího stadia v oblasti prevence a rozvoje kompenzačních a reedukačních systémů, které obohacují život handicapovaných. Integraci již není potřeba obhajovat. Argumentují se segregační a diskriminační sklony. (Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, str. 57-58)

4.2 Vývoj přístupu k lidem s handicapem

Pro úplnost a přehlednost je přínos osobností v tabulce rozdělen podle oblastí speciální pedagogiky a některé osobnosti jsou uvedeny vícekrát s přínosem do té které oblasti patří (Hanáková a kol., 2015, str. 60).

Období		Právní a etická norma	Idea výchovy a vzdělávání	Přístup k lidem s postižením
Antický starověk (od r. 1200 př. Kr.)	Řecko (od 8. stol. př. Kr.)	Lykurgova ústava Solonovy zákony Vznik etiky.	Paidea, péče o duši, příprava na dobrý život, začlenění do obce.	Odmítavý a represivní.
	Řím (od r. 510 př. Kr.)	Zákony Dvanácti desek	Vir bonus – dobrý občan, vir iustus – právně myslící člověk	Odmítavý a represivní.
Židovský a křesťanský starověk a středověk (od r. 1800 př. Kr., dějiny izraelského národa až konec 15. stol.)	Judaismus (od 6. stol. př. Kr.)	Dekalog	Víra v jediného Boha, uvědomění si své hříšnosti a dosažení života věčného.	Akceptující přístup, zákaz zabíjet jedince s postižením, postižení bylo chápáno negativně (jako Boží trest).
	Křesťanský starověk (počátek našeho letopočtu až r. 476)	Dekalog + Nový zákon: láska k bližnímu, zlaté pravidlo chování, Konstantin – zákaz zabíjet lidi s postižením	Výchova k víře v Boha a Krista, pozemský život jako příprava na život věčný.	Individuální projevy péče o postižené, mísí se přetrvávající represivní přístup a negativní chápání postižení s individuálními projevy péče o lidi s postižením.
	Křesťanský středověk (od r. 476 do konce 15. stol.)	Dekalog + Nový zákon: láska k bližnímu, zákaz zabíjet lidi s postižením, rozpracování scholastické teologie	Výchova k víře v Boha a Krista, ke křesťanské dokonalosti a k aktivitě v církevním společenství, dosažení života věčného.	Individuální projevy péče o postižené, mísí se negativní chápání postižení s charitativními projevy a péčí o jedince s postižením.

Období	Právní a etická norma	Idea výchovy a vzdělávání	Přístup k lidem s postižením
Novověk (16.–18. stol.)	Myšlenka obecné lidské důstojnosti	Konec metafyzického ukotvení výchovy, idea obecného vzdělávání, snaha dosáhnout blaha v pozemském životě. První teorie a odborné publikace v jednotlivých oblastech péče o jedince s postižením.	Začátky institucionalizované speciální péče o jedince s postižením. Počátky segregované edukace.
19. stol. až první polovina 20. stol.	Všeobecná deklarace lidských práv (1948), Deklarace práv dítěte (1959)	Institucionální charakter vzdělávání; být užitečným a úspěšným ve společnosti. Konstituování pedagogiky a speciální pedagogiky jako vědní disciplíny, orientace na dítě. Vznik nových typů škol. Reformní pedagogické hnutí, nové koncepce a teorie výchovy. Vznik nových koncepcí a teorií v přístupu k lidem s postižením, vznik časopisů o problematice péče o jedince s postižením. Počátky diferenciací SPP.	Začátky institucionalizované, organizované a cílené péče o jedince s postižením. Trend segregace a separace osob s postižením, na který navázal trend integrace. Vznik duálního systému škol – běžné školy a speciální školy.
Postmoderna (od 70. let 20. stol.)	Mezinárodní klasifikace poškození – narušení schopnosti – handicapu (WHO, 1980) byla nahrazena Mezinárodní klasifikací ICF s termíny fungování, narušení a zdraví (WHO, 2001).	Idea učící se a vědomostní společnosti a celoživotního vzdělávání. Vzdělávací politika jako společenská priorita, o které rozhodují politici. Pluralita edukačních institucí a výchovných přístupů. První vědecko-výzkumná pracoviště, která zkoumají SPP problémy. Vzdělávání speciálních pedagogů na akademické půdě. Kulminace rozvoje jednotlivých subdisciplín speciální pedagogiky, interdisciplinární a transdisciplinární charakter SP, vznik inkluzivní pedagogiky.	Systematická a institucionalizovaná péče o jedince s postižením. Možnost výběru speciálního nebo běžného zařízení. Na trend integrace navazuje trend inkluze, směřující k trendu rovnosti intaktních jedinců a jedinců s postižením. Možnost výběru speciálního nebo běžného školství. Počátky inkluzivního přístupu k lidem s postižením, který vychází z rovnosti všech lidí a jejich jedinečnosti a důstojnosti.

Obrázek 3 Vývoj přístupu k lidem s handicapem (Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, str. 60)

(Lechta, 2010, str.20) uvádí, umíněné ulpívání na „normě“ a „normalitě“ je třeba považovat za nelidský a kontraproduktivní přístup. Do škol přicházejí děti s rozličnými socializačními

zkušenostmi, výukovými dispozicemi, zájmy a potřebami a tato heterogenost žáků se v moderní pedagogice považuje za nezpochybnitelnou. Jestliže se tedy tato heterogenost žáků považuje za normální, nelze tedy mluvit o nějakých odchylkách od nějaké statistické normy. Význam slova „zdravý“ zase není korektní ze stanoviska obsahového. Člověk, který je například postižený nedoslýchavostí, se necítí nemocný a také z pracovněprávního hlediska může být zaměstnán na plný pracovní úvazek.

5 INTEGRACE, INKLUZE A DALŠÍ ZPŮSOBY SPOLUŽITÍ A SPOLUPRÁCE

Pojmy integrace, inkluze, exkluze, segregace a kooperace jsou způsoby spolužití a spolupráce. Těmito termíny lze označovat poměry a okolnosti ve společnosti obecně, ale také při vzdělávacích procesech (Kašparová a kol.)

V evropské sféře je nárok na vzdělání jedním ze základních lidských práv. Jednou z priorit Evropské unie je zařídit, aby měl každý občan přístup k sociálnímu, politickému a hospodářskému životu, proto je velmi důležitý rozvoj vzdělávání a profesní přípravy na budoucnost každého občana. Osoby s postižením dosáhnou s dvakrát nižší pravděpodobností terciárního stupně ve vzdělávání v porovnání s lidmi, kteří nemají žádné postižení. V současnosti je prioritou, aby se kvalitní vzdělávání a možnost volby vzdělávací cesty staly celosvětovým lidským právem. Středem pozornosti se v této souvislosti staly zejména skupiny lidí s jakýmkoliv druhem znevýhodnění, včetně osob se zdravotním postižením. (Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, str. 70)

Termíny jako integrace nebo inkluze se v současné době staly moderními pojmy a preferovanými vzdělávacími strategiemi. Velmi často bývají oba termíny používány jako synonyma se stejným významem, avšak ve skutečnosti se významově od sebe velmi liší i přesto, že mají stejný cíl. Cílem obou pojmů je největší možný rozvoj jedince se znevýhodněním či postižením, jeho sociální přizpůsobení a maximální využití jeho schopností. (Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, str. 71)

5.1 Význam pojmů integrace, inkluze, exkluze, segregace a kooperace

(Kašparová a kol.) popisuje **integrativní směr** jako charakteristický pro 80. léta 20. století. Integrace je pojímána jako příprava žáků na začlenění do běžných škol, kde se předpokládá, že se žák přizpůsobí škole a škola jako taková (na rozdíl od inkluze) se nemusí měnit, aby zvládla přijmout větší heterogenitu, pestrost a odlišnost žáků. Integrace je propojená s pedagogikou speciálních potřeb – *special needs education*. Zjednodušeně řečeno, integrace vyžaduje větší adaptaci dítěte na školu.

(Komárková a kol., 2016) popisuje pozice integrovaných žáků ve třídách jako různorodé. Objevují se situace, kdy je integrovaným žákům dáván najevo nepřátelský postoj, a to buď

role nemožného spolužáka, nebo sociálního outsidera. Také se stále najdou školy, které si z finančních důvodů nemohou dovolit odborného asistenta. Dle všeho není české školství připraveno na rozsáhlou integraci, jakou přináší rušení praktických škol. Stát nepřipravil vhodné podmínky pro práci pedagoga, postiženého žáka a ostatních dětí.

(Vančová, 2001, str. 30) uvádí, že princip integrace představuje vytvoření podmínek pro co největší začlenění jedinců s postiženími do všech aktivit ve společnosti intaktních osob. Integrace se snaží umožnit stejné podmínky pro „normální“ život všem jedincům společnosti.

Individuální integrace (probíhá v běžné nebo speciální škole pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení). *Skupinová integrace* (žák se vzdělává ve třídě, oddělení nebo ve skupině, která je zřízená pro žáky se zdravotním postižením v běžné nebo ve speciální škole zaměřené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení). *Ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, speciální školy. Kombinací předchozích forem.* Integrace dělí děti na intaktní a děti se speciálními vzdělávacími potřebami. Děti se speciálními vzdělávacími potřebami diagnostikují odborníci z poradenských zařízení a rozhodnou, zda a za jakých podmínek integrovat dítě do běžné třídy. Integrované děti se potom musí přizpůsobit větší skupině těch dětí intaktních. Integrovanému dítěti může v kolektivu pomáhat asistent, ale přesto není plnohodnotně do kolektivu začleněno. Nebezpečí integrace tkví v tom, že místo přizpůsobení se ke společnému soužití a uznání individuálních schopností a zranitelností se mohou více vyzdvihovat rozdíly mezi dětmi. Pokud je integrace dítěte v běžné třídě vyhodnocena za neúspěšnou a dítě je přeřazeno do speciálního zařízení, může to vést k tomu, že se v něm začne vyvíjet představa o sobě samém, že nezvládá situaci v běžném životě a pocit podrázenosti a méněcennosti (Kašparová a kol.)



Obrázek 4 Znárodnění integrace žáků In:metodika_2.pdf (rvp.cz) [cit. 2024-03-17]

První myšlenky o **inkluzivní strategii** se objevují již v 90. letech, dále jsou zdůrazňovány ve 21. století. Termín inkluze se poprvé objevuje v roce 1998. Hlavní myšlenkou inkluzivního vzdělávání je přijmout a akceptovat individuální potřeby každého žáka, a to nejen žáka s postižením. Žáci se v rámci inkluzivního vzdělávacího plánu nerozdělují do dvou různorodých skupin, tj. ti, kteří mají speciální potřeby, a ti, kteří je nemají. Jedná se o jednu jedinou heterogenní skupinu žáků, s odlišnými individuálními potřebami. Inkluze v sobě zahrnuje tzv. školu pro všechny –*educationforall*, kde se různorodost žáků považuje za obohacení vzdělávacího procesu (Kašparová a kol.).

(Lechta, 2010, srov. Finková, Růžičková, Stejskalová, 2011) upozorňuje na to, že inkluze požaduje náročný myšlenkový posun intaktních lidí na soužití s osobami s různým postižením. Populace by měla dojít k postoji, že „různorodost je normální“ a že zařazení postiženého jedince do společnosti není potřeba, protože do ní a priori patří a je do ní přirozeně začleněn.

Jednoduše řečeno, inkluze se snaží více přizpůsobit výchovně vzdělávací prostředí dítěti. (Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, str. 72)

(Vančová, 2001, str. 30) inkluze je vytvoření vhodných podmínek pro to, aby se lidé s postižením mohli zúčastnit bez omezení na všech společenských aktivitách, které jsou otevřené lidem bez postižení.

(Kašparová a kol.) popisuje inkluzi jako nový rozměr rozvíjející myšlenku o integraci. Všechny děti, bez ohledu na své postižení mají právo navštěvovat běžnou školu, aktivně a vzájemně se učit v různorodém kolektivu dětí, kde se uznávají a respektují jedinečné a silné i slabé stránky každého jednotlivce. Jestliže je inkluzivní vzdělávání úspěšné, buduje předpoklady pro vývoj, učení a zažívání úspěchu pro všechny zúčastněné. Děti získávají zkušenosti s reálným světem, který je příznačný psychickou, fyzickou a hodnotovou růzností jednotlivců, kde panuje svoboda a zodpovědnost, soudržnost a slušnost v podmínkách soužití a spolupráce s ostatními. Inkluze není jednorázová, jedná se o dlouhodobý proces, do kterého se musí zapojit všichni aktéři. Za úspěšně dokončený lze považovat až tehdy, když je rozdílnost respektována a pokládána za normální.

(Spilková, 2021) uvádí, že hlavní zásadou inkluze v primárním vzdělávání je zpřístupnit všem dětem dosažení jejich vlastního vzdělávacího maxima se zřetelem na jejich vzdělávací potřeby. V souladu s těmito zásadami garantuje tzv. inkluzivní novela školského zákona právo dětí na podpůrná opatření, jejichž úkolem je podporovat překonávání znevýhodnění

dětí. Do skupiny znevýhodněných dětí jsou pak zařazeni žáci ze sociálně znevýhodněného a kulturně odlišného prostředí, zdravotně postižení a znevýhodnění nebo nadaní. Na základě těchto opatření bylo potřeba změn v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Počátky snažení o realizaci inkluzivního vzdělávání v praxi škol poukazovaly, jak velkou změnu to pro školu znamenalo. Školy, ředitelé, učitelé rodiče i žáci museli tuto změnu pochopit a snažit se ji realizovat. Důležitou roli měl ředitel, který musel sdělovat nejen prospěšnost, ale také problémy, které změna přinesla.

(Borg a kol., 2011) ve svém dokumentu uvádějí, že účinná inkluzivní praxe vyžaduje na všech úrovních záměrné vedení, které prokáže akceptování inkluzivních hodnot a budování pozitivních charakterů a prostředí k učení, jež jsou základem kvalitního vzdělávání. Inkluzivní hodnoty by měly být ve všech plánech školy a měly by se zobrazit ve vztazích i praxi vzájemné podpory při práci veškerého vedení školy, zaměstnanců i žáků.

(Hrubá, 2022) ve svém článku popisuje inkluzi, jako podporu každému dítěti ve škole po stránce psychosociální a intelektuální. To znamená objevit u nich a rozvinout jejich talent, přijmout odlišnosti a pracovat s nimi. Jestliže škola svůj úkol nezvládne, dopadne to hlavně na citlivé děti. Školy se také zaměřily především na péči o handicapované, sociálně vyloučené a cizince. Bohužel se do toho často zamotaly a nyní nemají kapacitu řešit seberealizaci každého žáka. To je dalším problémem. Nadané děti ve školách strádají a bývají zcela přehlíženy.



Obrázek 5 Znáornění inkluze žáků: In:metodika_2.pdf (rvp.cz) [cit. 2024-03-17]

Integrace vs. inkluze

(Kašparová a spol. in Anderlik, 2014, str. 45-47) uvádí, jak si v praxi objasnit rozdíly mezi integrací a inkluzí.

INTEGRACE	INKLUZE
Člověk buďto má nebo nemá odlišnost/odchylku od normy. Integrace se soustředí na osoby odlišné.	Každý člověk je jiný, odlišnost je přirozená. Inkluze se soustředí na všechny osoby stejně.
Kolektiv dělí na děti s/bez postižení, děti s/bez speciálních vzdělávacích potřeb.	Skupina žáků je heterogenní a nedělitelná, každý v ní má svoje individuální potřeby.
Chce začlenit jedince, kteří byli dosud vyčleněni.	Uznává rozdílnost všech zúčastněných a očekává od skupiny, že je si této skutečnosti vědomá a počítá s ní.
Rozděluje do skupin a podle toho vytváří nabídku pro jinověčné, postižené, nadané, pro odpovídající normám apod.	Hledá možnosti, jak zapojit všechny – společná práce na určitém stupni, jedni pomáhají druhým, aktivní přihlížení, pozorování, možnosti různě se zapojit.
Způsob, jak se připojit do společenství a „vnořit“ se do vlastní skupiny.	Předpokládá spoluúčast a spoluutváření každého jednotlivce ve společenství.
Učitel zodpovídá za vyučování, s integrovanými žáky pomáhají asistenti.	Asistenti pomáhají podle potřeby všem žákům.
Do třídy je přijato jedno nebo více integrovaných dětí.	Děti jsou začleňovány do škol podle svého bydliště – do tzv. spádových škol.
Dítě nechodí do spádové školy, ale do takové, která byla schopná a ochotná jej integrovat. To jej může vyloučit z komunity dětí v jeho místě bydliště.	Spádovost – všichni bydlí ve stejné oblasti, mimoškolní kontakty dětí i rodičů jsou možné, rozvíjí se komunitní ráz lokality, vztahy mezi lidmi jsou více osobní, protože se znají.

Obrázek 6 Rozdíly mezi integrací a inkluzí v praxi [cit. 2024-03-17]

V tabulce níže se (Kašparová a kol. in Lechta 2016, str. 37-38)) zaměřuje na rozdíly v cíli, systému a uznávání speciálních vzdělávacích potřeb.

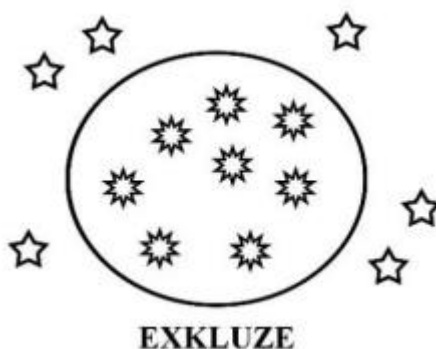
	INTEGRACE	INKLUZE
Na koho cílí?	Především na děti s postižením a znevýhodněné děti, děti „jiné“, dělí na „my“ a „oni“.	Na všechny děti bez ohledu na fyzické, intelektuální, sociální, emocionální, etnické, jazykové a jiné podmínky a předpoklady, akceptuje rozmanitost.
Jaký je systém vzdělávání?	Duální systém – speciální školy a školy běžné existují paralelně a děti jsou do nich rozdělovány.	Jednotný systém, kde je každá běžná škola připravena přijmout všechny děti, je „školou pro všechny“ bez rozdílu.
Kdo má speciální vzdělávací potřeby?	Jedna skupina žáků je má, druhá je nemá. Dělení na „my“ a „oni“.	Každý je má. Rozmanitost je přirozená podmínka vzdělávání, a to je její velká výhoda.
Kdo se přizpůsobuje komu?	Děti se připravují na začlenění do běžných škol – přizpůsobují se škole.	Škola se za účelem respektování lidské rozmanitosti přizpůsobuje všem žákům.

Obrázek 7 Rozdíly v cílech a uznávání vzdělávacích potřeb [cit. 2024-03-17]

(Kašparová a kol.) uvádí, že **exkluze** znamená odstavování určitých lidí nebo celých skupin lidí na naprostý okraj společnosti. Důvody tohoto odstavování jsou například z důvodu etnické příslušnosti, náboženskému vyznání, nebo postižení. V minulosti se exkluze považovala za nástroj zachování soudržnosti, v současnosti však víme, že vyřazení daných skupin lidí sebou přináší ekonomická a společenská rizika pro celou společnost. Exkluze neumožňuje podílet se na všedních aktivitách, na které mají podle evropských hodnot všichni lidé právo. Děti, které nesplňují dané požadavky a nesouhlasí s posuzovacím měřítkem, jsou v rámci exkluze ze vzdělávacího procesu úplně vyloučeny a je jim zamítnuto právo na základní vzdělání. Takto zamítnuty děti nechápu a odmítají hodnoty společnosti, trpí existenčními problémy, pocity bezcennosti a odloučení a dle toho jednají.

(Mareš a Sirovátka, 2008) popisují ve svém článku současnou sociální exkluzi jako ohrožení integrity a sociální soudržnosti daného kolektivu a zpochybnění společné identity jejích členů. Sociální exkluze může představovat mechanismus, který určuje, kdo kam patří či nepatří a jaká identita je mu přiřazena a jaká odepřena. Všeobecně je však chápána za důsledek

nepromyšlených procesů a spíše než zisk z posilování vnitřní soudržnosti a identity sociální exkluzí „očisťovaného jádra dané kolektivity“ se zdůrazňuje riziko z odcizení a stupňování nepřátelství početných skupin, vylučovaných z fyzického či sociálního prostoru a práv, které by měly s touto kolektivitou sdílet.

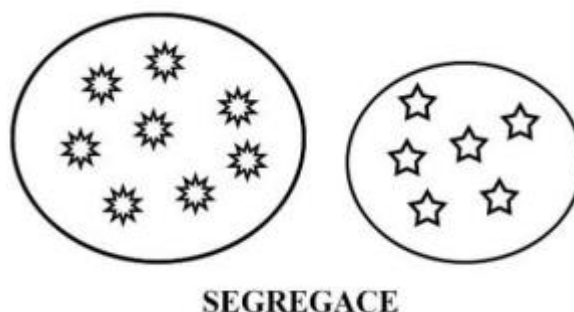


Obrázek 8 Znáornění exkluze žáků: In:metodika_2.pdf (rvp.cz) [cit. 2024-03-17]

Na principech **segregace** byl dle (Kašparová a kol.) postaven sjednocený systém vzdělávání v Československu před rokem 1989. Tento systém děti nekompromisně diagnostikoval a rozčleňoval na „normální“, které navštěvovaly běžné školy a ostatní, které rozděloval podle jejich typu postižení do speciálních škol. Tento selektivní postoj vychází z přesvědčení, že nejlepší podmínky pro vzdělávání jsou ve skupině co nejvíce si podobných dětí. I v současné době se stále najdou zastánci, kteří jsou přesvědčeni o tom, že děti s různými druhy postižení a poruch se nejlépe cítí „mezi svými“. Odloučené vzdělávání může být výhodné např. v péči speciálních pedagogů a zdravotníků, terapeutických programech, zabezpečení všech materiálních pomůcek a potřeb dětí a v neposlední řadě menší počet dětí ve třídě, který poskytne každému dítěti individuální přístup. Nelze se však mylně domnívat, že separací dětí do praktických škol jejich problémy se sociálním vyčleněním nezmizí, ale pouze se odsunou.

(MŠMT ČR, 2011) upozorňuje na to, že ve školách s vyšším počtem romských dětí dochází dříve či později k segregačním sklonům. Rodiče „bílých“ dětí dají své děti zpravidla jinam a škola se změní v čistě romskou. Absolventi takto etnicky zasažených škol se potom potýkají s problémy stejně jako absolventi škol speciálních. Tomuto problému můžeme odolat pouze tím, že se změní přístup majoritní společnosti, což je vzhledem k tomu, že realita a stereotyp vzájemně zesilují, takřka nemožné. Navzdory tomu je nutné o nabourání zaujatosti, alespoň usilovat.

(Vejmelka, 2024) představuje segregaci jako jev, který může ovlivňovat různé sociální skupiny a chovat se různými způsoby, především rasové jsou pořád cítit, i když současná společnost směřuje k jejich překonávání. Mimo rasové segregace jsou i jiné formy, jako je sociální segregace podle ekonomického postavení nebo genderová segregace. Abychom segregaci překonali, je potřeba velká iniciativa v úsilí a budování inkluzivní společnosti. Klíčovými činiteli jsou podpora rovnosti příležitostí a respektování odlišnosti. Souhrnným cílem je budovat společnost, ve které jsou lidé akceptováni a mají stejné příležitosti a možnosti bez ohledu na své osobní charakteristiky. Boj proti segregaci představuje nevyhnutelný krok směrem k inkluzivnější a spravedlivější společnosti pro všechny.



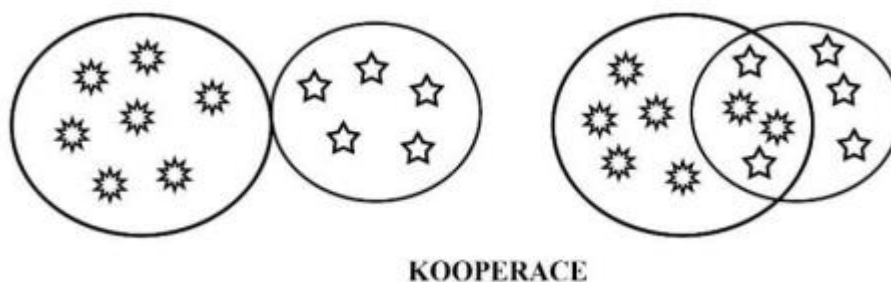
Obrázek 9 Znárodnění segregace žáků In:metodika_2.pdf (rvp.cz) [cit. 2024-03-17]

Další kontaktní formu vzdělávání uvádí (Kašparová a kol.) **kooperaci**. Kooperace je jakýsi kompromis segregované formy vzdělávání. Existují dva druhy tříd – běžné nebo speciální (praktické), děti z obou z nich jsou buď pod jednou střechou, nebo v blízkosti. Vzdělávání probíhá v oddělených třídách nebo budovách, avšak určitých vzdělávacích aktivit se děti zúčastní společně, setkávají se při běžných činnostech jako je hygiena nebo stravování a při venkovních hrách. Toto soužití klade relativně velké nároky na spolupráci a komunikaci pedagogů. Někdy se může stát, že se některá ze skupin cítí odstrčená.

(Nábělková) ve svém studijním textu zmiňuje, že kooperace je v dnešní době pokládána za jednu z kompetencí, důležitost, kterou by měl být každý člověk vybaven. Tento pojem je dnes zakomponován v základních školských dokumentech, jako potřeba rozvoje schopnosti spolupracovat, respektovat práci a úspěchy vlastních i druhých. Realizace je možná pomocí kooperativního učení.

(Kasíková, 2001) uvádí, že „Několika úrovněová teorie kooperativního učení založila určitou specifickou reálnou podobu výuky, která funguje na principech kooperativního uspořádání vrstevnických vztahů. Jde o soubor strategií, metod, technik vyučování uplatňovaných na školách různých typů a na různých stupních.“

(Kasíková, 2011) ve svém článku předkládá, že kooperativním učení jde o to, aby přístup spolupráce mezi žáky byl užíván pro nejvhodnější učení každého z žáků z hlediska podpory motivace, poznávání a sociálního učení. Ve výuce potom je možné volit kooperativní struktury, které nejsou náročné na čas a dovednosti žáků i pedagogů, nebo struktury už komplexnější, které mohou trvat i několik hodin. Kombinovat lze kooperativní vyučování s frontálním a v některých případech je to i nutné.



Obrázek 10 Znáornění kooperace žáků: In:metodika_2.pdf (rvp.cz) [cit. 2024-03-17]

5.2 Role učitele v inkluzivním vzdělávání

(Punová, 2013, in Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, str. 73-75) uvádí, že výstupy několika empirických výzkumů prokázaly, že vzdělání může žákům nahradit to, co jim nemůže nabídnout jejich vlastní rodina. Velmi důležitou roli zde hraje pedagog, který může žákům se SVP pomoci vyrovnat se s jejich poruchou. Inkluzivní vzdělávání vyžaduje po učiteli vysoké požadavky a klade na něj velké nároky. Zavedení inkluzivního vzdělávání zastihlo po vědomostní a osobnostní stránce mnoho učitelů nepřipravených. (Hanáková, Stejskalová, 2014, in Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, str. 73)

(Vítková a Lechta, 2010, str. 168, in Hanáková, Potměšil, Tylšarová, Urbanovská, 2015, str. 73-75) k problematice zmiňují fakt, že osobnostní stránka pro přijetí inkluze je velmi

problematická. Hlavním důvodem neúspěchu celé fáze inkluzivního vzdělávání je ambivalentnost pedagogů, když jde o jejich přístup k lidem s postižením, nízká informovanost, strach, rozpaky nebo jejich nedostatečné praktické zkušenosti. V každém povolání, kde se pracuje se vzděláváním dětí je nutné, prakticky užívat i znalosti a dovednosti o rozvoji mozkových funkcí. V současném školství se v našich školách velmi přehlíží emocionální stav žáků a jejich intelektové schopnosti. Zřídka se berou v potaz individuální rozdíly v tom, jak žáci dokážou rozlišně přijímat informace. Děje se to pouze tehdy, že tyto rozdíly jsou tak velké, že je dítě označováno za dítě s poruchou učení atd. Pokud je žákům učivo předáváno v adekvátní míře jejich schopnostem, je větší pravděpodobnost, že žáky bude učivo zajímat a bavit. Důležité je tedy v edukačním procesu, aby pedagogové byli informováni a dobře znali, jak pracuje lidský mozek a jak lze rozvíjet lidské myšlení. Pokud budou pedagogové vybaveni těmito dovednostmi, potom pochopí inkluzivní vzdělanost všech dětí. Inkluze je taková činnost, ve které abychom byli úspěšní, musíme změnit myšlení lidí, školní systém, metody práce a obsah edukace.

Podle (Růžičkové, 2012, str. 145) by si měl být učitel, který má ve své třídě žáka s postižením, vědom toho, že ho čekají překážky v edukačním procesu, které bude muset překonávat. Je nezbytné, aby komunikoval a řešil překážky nejen se třídou a samotným žákem, ale hlavně také s ostatními kolegy pedagogického sboru. To bývá velmi často zklamáním pro horlivé třídní učitele. Velmi často také rodiče intaktních žáků souhlasí s integrací žáků se SVP do běžných tříd do té doby, než zjistí, že žák se SVP sedí s jejich dítětem v lavici. Prokazatelně lze tvrdit, že žáci s tělesným nebo smyslovým postižením jsou lépe přijati do společnosti než žáci s mentálním postižením nebo s poruchou chování. Pedagogové by se měli seznámit se základními projevy postižení, jaké mají jejich žáci. Nezbytné je kontaktovat PPP nebo SPC, které s dítětem spolupracuje a pracovat podle jejich navržených postupů a metod. Klíčovou roli hraje osobnost učitele a dané dítě s postižením. Je potřeba, aby si učitel získal žákovu důvěru. Avšak integrace není vždy pro všechny děti vyhovující, všechny děti integrovat nelze. Nezbytná je vzájemná komunikace mezi rodiči a učiteli. Rodiče by měli učitele seznámit s návyky dítěte. Učitel v žádném případě nikdy nehodnotí a nekritizuje péči rodičů o dítě. Nezbytností učitele je informovat o zvláštěnostech integrovaného spolužáka ostatní intaktní žáky ve třídě a snažit se je zapojit do podpory. Na prvním stupni ještě většinou žáci nemají problém s akceptováním „jiného“ spolužáka. Za nesprávný přístup učitele je považován jeho nadměrný ochranný postoj k postiženému.

Děti by mu mohly pomáhat, ale hrozí z jejich strany segregace a odmítnutí se s ním kamarádit.

5.3 Žák se speciálně vzdělávacími potřebami

„Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen "ministerstvo") k zabezpečení úkolů vyplývajících z ustanovení § 4 odst. 1 a § 8 odst. 2 zákona č. 132/2000 Sb., a k zajištění procesu integrace dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do mateřských škol, základních škol, středních škol, vyšších odborných škol a speciálních škol (dále jen "škol"), vydává podle § 92 zákona č. 129/2000 Sb., a § 11 zákona č. 147/2000 Sb., tuto směrnici:“ (MŠMT, 2024)

(Michalík, 2005, str. 239) uvádí, že za děti, studenty a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni ti, jež mají:

- zdravotní postižení
- zdravotní znevýhodnění
- sociální znevýhodnění

Za zdravotní postižení se považují mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení a chování. Za zdravotní znevýhodnění se pokládá zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo méně závažné poruchy, které vedou k poruchám učení a chování a které vyžadují zohledňování v edukačním procesu. Rodinné prostředí s nízkým sociálním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, dále postavení azylanta, patří do skupiny se sociálním znevýhodněním.

Dle školského zákona 561/2004 Sb., je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami každá osoba, která ke splnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na stejném základě s ostatními potřebuje pomoc podpůrných opatření. Podpůrná opatření jsou nutné úpravy ve vzdělávání odpovídající zdravotnímu stavu nebo odlišnému kulturnímu prostředí žáka. Tito žáci mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením. (MŠMT, 2024).

(Krejčová, Bednárová a kol., str. 108, 2018) uvádí, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami (*dále SVP*) je dítě se specifickou poruchou učení a má právo na vzdělávání, jehož formy, metody a obsah odpovídají jeho vzdělávacím možnostem a potřebám. Žák se SVP má

právo na tolerantní hodnocení, poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení a na možnost užívat speciální didaktické učební pomůcky.

Žák, aby získal podpůrné opatření 2. – 5. stupně, musí navštívit poradenské zařízení, kde mu na základě vyšetření vystaví zprávu s doporučeními pro práci s žákem se SVP. Škola získá finanční dotaci na pořízení speciálních pomůcek danému žákovi a výchovný poradce vytvoří individuální vzdělávací plán (*dále IVP*). Jestliže jsou projevy specifických poruch učení mírné, žák má nárok „pouze“ na individuální přístup, jež by měl být z legislativního, profesního i etického hlediska neoddělitelným prvkem pedagogické práce. Poskytování podpory žáka se SVP není v žádném případě pouze obsahem právních předpisů, ale především by mělo vycházet ze snahy co nejvíce pomoci a podpořit žáka se SVP ve vzdělávacím procesu. V současné době se setkáváme s učiteli, kteří jsou vstřícní a schopni uplatňovat individuální přístup a podporu žáků bez nějakého posudku školského poradenského zařízení a dají jim tak možnost zažít každodenní úspěch ve vzdělávání. Ale jsou i učitelé, kteří žákovi bez „papíru“ neposkytnou ani o minutu více času na splnění zadaného úkolu (tentýž autor, str. 109).

Podpůrná opatření mohou být těchto charakterů:

- poradenská pomoc školy a školského zařízení
- úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb
- úprava podmínek k přijímání a ukončování vzdělávání
- použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, využívání komunikačních a systému neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma
- úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích určených stanovenými rámcovými programy
- vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- využití asistenta pedagoga
- využití dalšího pedagogického pracovníka
- poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky

upravených (MŠMT, 2024)

Individuální vzdělávací plán

IVP je jedním z nejdůležitějších pomocníků pro zajištění efektivní pedagogické intervence. Je tedy patrné, že se musí naplánovat speciálně pedagogická intervence se zaměřením na specifické požadavky dítěte. V souladu s tím, je možné individuální plán považovat za hlavní nástroj pro stanovení cílů a způsobů, kterými lze těchto výsledků dosáhnout. Ovšem neexistuje žádný universální individuální plán na všechny děti, protože každá cílová osoba má jiné potřeby, požadavky a schopnosti (Li a Potměšil, str. 24-26, 2016).

Dle (Krejčové, Bednárové a kol., str. 108, 2018) je IVP dokument, který stanovuje, jaké postupy práce ve škole a v domácím prostředí a ve spolupráci školy a rodiny budou při vzdělávání žáka využívány.

„Ředitel školy může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu.“ (Školský zákon 561/2004 sb.)

Základní pravidla při sestavování individuálního vzdělávacího plánu

Jedním z požadavků na sestavení co nejvhodnějšího a nejúčinnějšího IVP je, že na jeho vytvoření by se podílil celý tým, který zúčastňuje na rozvoji postiženého jedince. Učitel by měl spolupracovat se speciálním pedagogem se specializací na konkrétní handicap případně s psychologem z pedagogicko – psychologické poradny. Podstatnou roli hraje, že jsou do procesu zapojeni také rodiče žáka nebo jeho zákonní zástupci jako spolutvůrci plánu a hlavní osoby, které musí vytvořený plán schválit. U rodičů se podněcuje pocit zodpovědnosti a partnerství s týmem tím, že se jim předloží k podpisu finální IVP, ve kterém jsou formulovány cíle a pracovní metody. Je důležité nastavit takové podmínky práce a metod v IVP, jež budou nabídat rodiče k zodpovědnosti a budou vytvářet určitou právní jistotu ze spolupráce s odborníky pracujícími s dítětem za účelem odškodnění v případě pozdějších

projevů nespokojenosti a stížnosti na stanovené cíle a metody, pravidla či na konkrétní profese učitelů a terapeutů

(Li a Potměšil, 2016, str. 24-26).

6 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

6.1 Cíle výzkumného šetření

Základním cílem výzkumu této diplomové práce bylo identifikovat vybrané potíže a překážky v průběhu inkluzivního vzdělávání v malotřídních školách z pohledu pedagogických pracovníků (pedagogové, asistenti pedagogů). Dalším cílem bylo nalezení faktorů, které kladně ovlivňují proces inkluzivního vzdělávání se zaměřením nejen na vzdělávací předměty, ale také na výchovy. Výzkumnými otázkami jsme cílili k tomu, abychom zjistili, s jakými problémy se inkluzivní vzdělávání na malotřídních školách potýká, jakými prostředky lze co nejučinněji ovlivnit průběh inkluzivního vyučování a zda umí pedagogičtí pracovníci pracovat se žáky se SVP postižením.

Dílčí cíle výzkumného šetření:

➤ **Prostřednictvím dotazníku zjistit:**

- S jakými problémy se inkluzivního vzdělávání na malotřídní škole potýká?
- Co pozitivně ovlivňuje a působí na průběh inkluzivního vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?
- Zda umí pedagogičtí pracovníci pracovat se žáky se SVP.
- Zda spolupracují rodiče žáků se SVP ve vzdělávacím procesu s malotřídní školou.

Očekávaným výstupem mimo získaných dat bylo dále:

- ověřit, zda se mohou žáci se SVP úspěšně zapojit do společných aktivit s ostatními dětmi
- jak se cítí žáci se SVP, když pracují ve skupině na školních projektech

6.2 Výzkumné předpoklady

Na základě stanovených cílů, jsme sestavili polostrukturovaný dotazník a polostrukturované interview a stanovili jsme si předpoklady.

Výzkumný předpoklad:

VP1/ Nedostatečná informovanost pedagogických pracovníků o žácích se SVP.
(Vycházíme z kapitoly č. 2)

VP2/ Žáci se SVP mají na malotřídní škole zajištěné rovnocenné příležitosti v oblasti vzdělávání jako žáci intaktní. (Vycházíme z kapitol č. 3 a podkapitoly č. 5. 1)

VP3/ Dopad peer-to-peer pozitivně posiluje sebeúctu žáků se SVP na malotřídní škole. (Vycházíme z kapitoly č. 3 a podkapitoly č. 5.1)

VP4/ Rodiče spolupracují s malotřídní školou a zajímají se o pokroky svých dětí se SVP. (vycházíme z kapitoly č.3)

Výzkumné šetření mělo charakter smíšeného designu s polostrukturovaným dotazníkem a polostrukturovaným interview. Dotazníkového šetření se náhodným výběrem zúčastnilo 74 respondentů. Základní soubor respondentů dotazníkového šetření byli učitelé a asistenti malotřídních škol, čímž splňovali kritérium vhodné pro účast ve výzkumu a současně s výzkumem souhlasili. Výzkumné šetření bylo rozděleno do dvou částí.

Metody zpracování:

Smíšený výzkumný design

- Polostrukturovaný dotazník
- Polostrukturované interview

„Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem explodovat je, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných.“

(Hendl Jan, Kvalitativní výzkum, Praha, 2008, s. 44).

Z kvantitativních metod jsme si zvolili:

1/ První část: Dotazník s polostrukturovanými položkami

„Uzavřené (strukturované) položky se vyznačují tím, že se u nich respondentům předkládá vždy určitý počet předem připravených odpovědí.“ (Chráška Miroslav, Metody pedagogického výzkumu, České Budějovice, 2021, s. 160).

„Abychom se vyhnuli nebezpečí, že neuvedeme některou možnou odpověď, můžeme použít i nabídky, jiná odpověď“. Tuto nabídku volí respondent v případě, že mu nevyhovuje žádná z nabízených možností. Položky tohoto typu bývají označovány jako **položky polouzavřené**.“ (Chráška Miroslav, *Metody pedagogického výzkumu*, České Budějovice, 2021, s. 160).

Dotazník byl určen pro pedagogické pracovníky malotřídních škol. Jednalo se o dotazník tvořený souborem osmnácti otázek, z toho deset otázek bylo uzavřených (otázky č. 1, 3, 6, 7, 10, 12, 13, 15, 16 a 17) a osm s možností vlastního doplnění (otázky č. 2, 4, 5, 8, 9, 11, 14 a 18). Otázek s možností zvolit jednu odpověď se v dotazníku nachází celkem devět (otázky č. 1, 6, 10, 11, 13, 14, 15, 17 a 18), otázky s možností více odpovědí celkem šest (otázky č. 2, 4, 5, 8, 9 a 12) a tři otázky s možností hodnocení bodovou škálou (otázky č. 3, 7 a 16).

2/ 2. část: Polostrukturované interview, jež tvořilo druhou část výzkumného šetření

Chráška (2016) „*Nestrukturované interview se více přibližuje přirozené komunikaci mezi lidmi. Tazatel se může volně vracet k nejasným nebo zajímavým bodům ve výpovědi respondenta.*“

Při interview tazatel postupoval podle připraveného textu. U polostrukturovaného interview existuje k jednotlivým otázkám více odpovědí, navíc se také od nich vyžaduje vysvětlení, jak uvádí Chráška (2021, str. 177). Interview probíhalo v malotřídní škole, kterou navštěvuje 30 žáků. Škola má dvě třídy. V první třídě je sloučený 1. a 2. ročník a v druhé třídě je spojený 3. a 4. ročník. Ve škole jsou 4 pedagogičtí pracovníci. Ředitelka, která učí v první třídě, třídní učitelka druhé třídy, jeden asistent pedagoga, jenž je ve druhé třídě přidělen žákovi s ADHD, vychovatelka školní družiny a jedna provozní zaměstnankyně, která má na starosti, kuchyň, úklid a provoz školy. Interview bylo provedeno se dvěma respondenty, s vychovatelkou, jelikož učí ve druhé třídě tělesnou výchovu, výtvarnou výchovu, pracovní činnosti a hudební výchovu a druhým respondentem byla třídní učitelka také druhé třídy. Pro zachování anonymity byli respondenti označeni P1 (pedagog 1) a P2 (pedagog 2), také jméno chlapce, ke kterému se interview vztahuje bylo vybráno náhodně a nemá s chlapcem nic společného. Interview sloužilo k doplnění dotazníku z první části výzkumného šetření. Pro interview byly vytvořeny takové podmínky, aby respondent měl dostatečný časový prostor, nezúčastnily se ho osoby, jichž se netýkal a probíhalo v přirozeném prostředí, v kmenové třídě třídní učitelky. Respondenty jsme oslovili v průběhu měsíce února, sdělili jsme jim téma diplomové práce, objasnili jsme jim, čeho se bude interview týkat, přibližnou časovou délku rozhovoru a

využití, ke kterému získané informace použijeme. Vzhledem k tomu, že velký význam interview má jeho co nejpřesnější záznam, byl celý průběh nahráván na diktafon. Respondenti s tím, že je nutné rozhovor zaznamenávat na diktafon byli seznámeni, tím jsme je zároveň požádali o souhlas a zaručili se jim, že jejich nahrávky nebudou použity k jinému účelu než pro získání primárních dat, která jsou relevantní pro téma a výzkum práce a pomohou získat hlubší porozumění danému tématu a získat konkrétní informace, které poslouží k analýze a interpretaci výsledků. S pořízením záznamu souhlasili oba respondenti.

6.3 Výběr výzkumného vzorku

Na vytvoření výzkumného vzorku k dotazníkovému šetření, které bylo uskutečněno prostřednictvím online dotazníkového nástroje Survio, se náhodným výběrem podílelo 74 respondentů. Základní soubor respondentů dotazníkového online šetření byli učitelé a asistenti malotřídních škol, čímž splňovali kritérium vhodné pro účast ve výzkumu a současně s výzkumem souhlasili.

Výzkumný vzorek k polostrukturovanému interview byl vybrán cíleně. Interview se uskutečnilo na malotřídní škole, která je tvořena dvěma třídami. V první třídě jsou spojeny 1. a 2. ročník s celkovým počtem 11 žáků a v druhé třídě jsou spojeny 3. a 4. ročník s počtem 19 žáků. V první třídě učí matematiku, český jazyk a prvouku paní ředitelka, ostatní předměty učí paní vychovatelka ze školní družiny. V druhé třídě učí český jazyk, matematiku, anglický jazyk, prvouku, přírodovědu a vlastivědu třídní učitelka a ostatní předměty učí opět paní vychovatelka ze školní družiny. Tazatel zjišťoval informace o chlapci, který je žákem 4. ročníku a má diagnostikované ADHD. Respondenty byly třídní učitelka 2. třídy a vychovatelka školní družiny, která ve 3. a 4. ročníku učí výchovy. Malotřídní škola a dvě paní učitelky na ní vyučující žáka s ADHD postižením, tedy splňovaly kritéria vhodná pro účast ve výzkumu a s výzkumem souhlasily.

6.4 Zpracování a analýza dat

6.4.1 Metoda zpracování a analýzy dat – dotazník

Výzkum diplomové práce probíhal formou dotazníku a interview. Prvním krokem bylo zpracování dotazníkových otázek, potřebných k vyhodnocení výsledků a k potvrzení či vyvrácení stanovených předpokladů. Analýzou kvantitativních dat byl získán soubor statisticky významných výsledků, které byly nezbytným materiálem pro následné zpracování výsledků. Pro zpracování výsledků byla využita on-line platforma Survio. Sběr dat trval 3 měsíce, od října do ledna. Dotazníkového šetření se zúčastnilo 74 pedagogických pracovníků. Pro přehlednost získaných výsledků byly použity grafy koláčové a sloupcové, položky dotazníku byly vyhodnoceny v absolutních i relativních hodnotách.

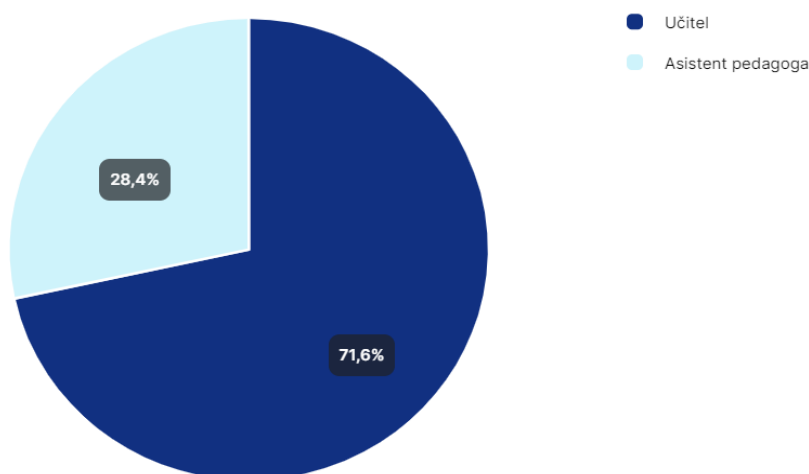
6.4.2 Analýza jednotlivých položek dotazníku

V následující části diplomové práce jsem se věnovala jednotlivým položkám dotazníku a jejich výsledkům.

Položka č. 1 Jaký je Váš pracovní vztah ke škole?

První položka byla uzavřená otázka a respondenti měli na výběr jednu ze dvou možností. Dle grafu vyplývá, že dotazníku se zúčastnilo celkem 53 učitelů a 21 asistentů pedagoga. Tato otázka měla demografický charakter. Blíže poukazuje na poměr pedagogických pracovníků malotřídních škol (učitel/asistent), kteří se podíleli na výzkumném šetření diplomové práce.

1. Jaký je váš pracovní vztah ke škole?



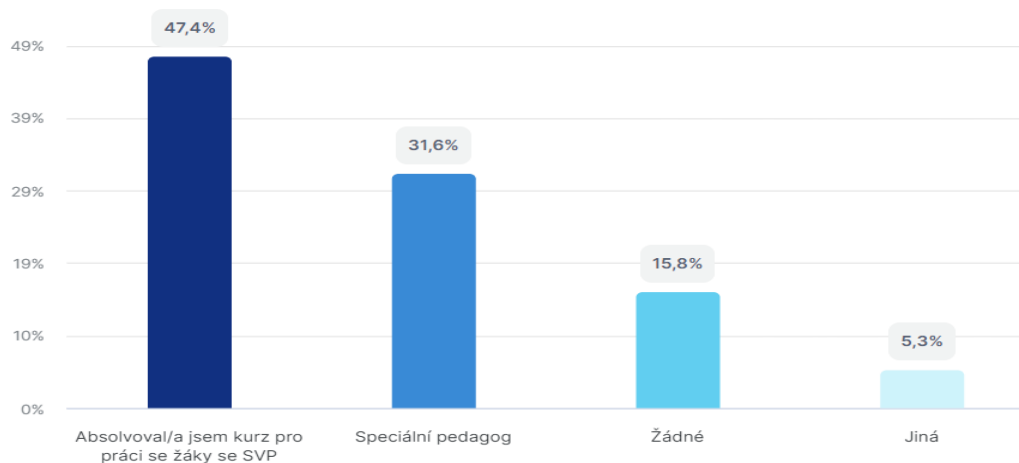
Graf č. 1 Pracovní vztah respondentů ke škole

Položka č. 2 Jaké máte vzdělání zaměřené na práci se žáky se SVP?

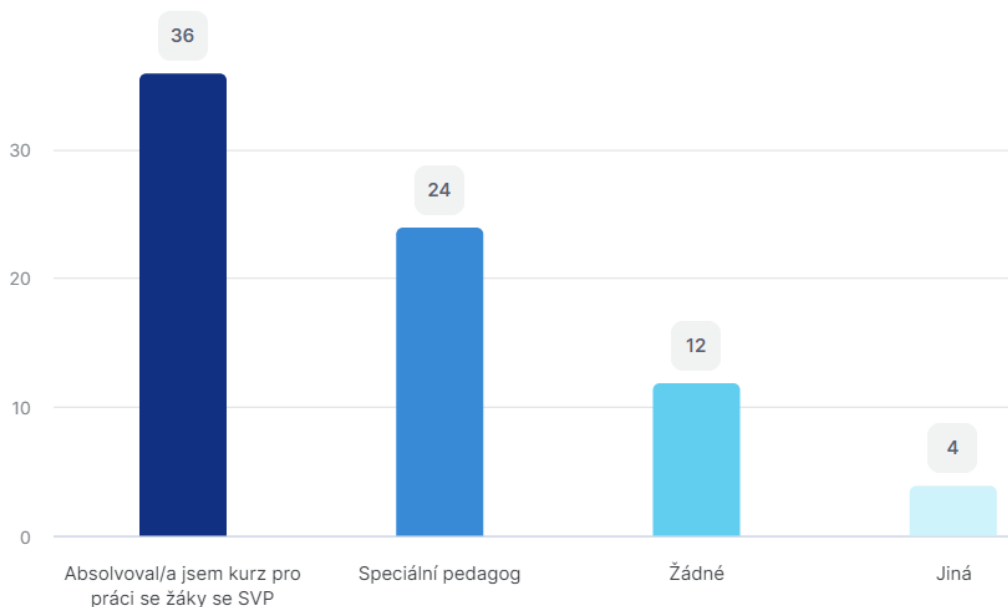
Položka č. 2 dávala respondentům na výběr jednu možnost ze tří nabídnutých nebo jejich vlastní odpověď. Nejvíce odpovědí (36) získala možnost *Absolvovala jsem kurz pro práci se žáky se SVP*. Vzdělání *speciálních pedagogů* na malotřídní škole vyplnilo (24) respondentů. *Žádné* vzdělání zaměřené na práci se žáky SVP má (12) pedagogů a poslední nabídku *jiné* vybrali (4) z dotazovaných, zároveň všichni 4 doplnili, že pracují na malotřídní škole jako *školní psychologové*. Tato otázka byla jednou z klíčových. Pomohla objasnit, podpořit nebo vyloučit případné překážky týkající se vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole. Ze 74 pedagogických pracovníků, má vzdělání zaměřené na práci se žáky se SVP celkem 62. Z pohledu současné právní úpravy školské integrace zákon č. 561/2004 Sb.- o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, je vzdělávání žáků se SVP, zejména pojmání jejich práv na vzdělávání pomocí speciálních forem a metod je z výsledků dotazníkového šetření z 84, 3 % dodrženo zcela určitě. Položka také ukazuje na to, že aktuální nosná témata o zrušení malotřídních škol a jejich nedostatečné kvalitě nejsou opodstatněna a malotřídní školy jsou schopny naplňovat stanovené strategie vzdělávací politiky 2030+, jak uvádíme v kapitole č. 1. 15, 8 % pedagogických pracovníků, nemá žádné vzdělání zaměřené na práci se žáky se SVP, což ovšem nevylučuje možnost, že tito respondenti nemají zkušenosti nebo praxi získanou od zkušeného pedagoga. Tato otázka vylučuje možnost, že by pedagogičtí pracovníci na malotřídních školách měli nedostatečné vzdělání a že by neuměli s žáky se SVP pracovat. Dle zjištěných hodnot se tedy případná nevdělanost pedagogů

neprokázala jako překážka v inkluzi. Dále také můžeme považovat tuto položku pro jednu z dílčích otázek výzkumného šetření: *Jaké mají pedagogičtí pracovníci vzdělání zaměřené pro práci se žáky se SVP*, za zodpovězenou.

2. Jaké máte vzdělání zaměřené na práci se žáky se SVP?



Graf č. 2 Vzdělání respondentů



Graf č. 3 Vzdělání respondentů

Položka č. 3 Jestliže jste absolvent/ka kurzu, byl pro Vás přínosem pro práci s dětmi se SVP?

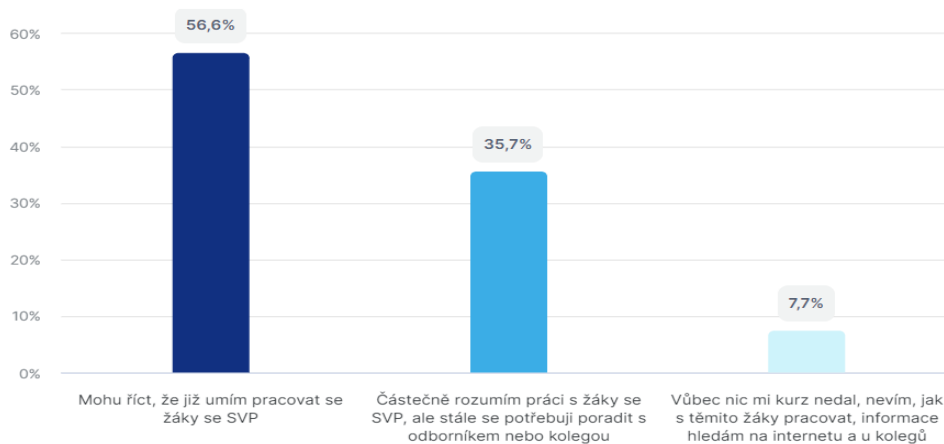
Položka č. 3 dávala respondentům na výběr ze tří možných odpovědí, respondenti k odpovědím využívali rozdělování devíti bodů mezi tři odpovědi (škála 1 – velmi nízká po 9 – velmi vysoká). Jedná se o dotazníkovou techniku, kdy určité kvalitě jevu je přiřazována kvantitativní hodnota na škále. Kerlinger (1972, in Chráska, 2021, str. 153) definuje pojem škála takto: „*Škála je souborem symbolů nebo čísel, a to tak konstruovaných, že lze symboly nebo čísla přiřadit podle pravidla jedincům (nebo jejich aktům chování), na které se škála aplikuje.*“

Posuzovatel označoval, která možnost měla největší míru k jeho tvrzení, která menší míru a která nejmenší. Výsledky škálování vytvořily trojrozměrný grafický obraz popisující míru přínosů dovedností a vědomostí zaměřených na práci se žáky se SVP na kurzech pro asistenty.

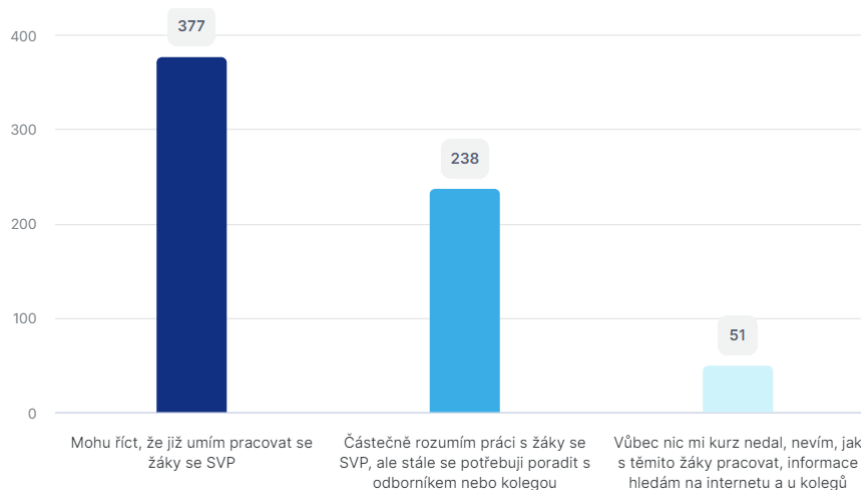
Z celkového počtu bodů (666) bylo přiřazeno nejvíce bodů (377) první položce s možností „*Mohu říci, že již umím pracovat s žáky se SVP*“. Další možnost posuzovací škály „*Částečně rozumím práci s žáky se SVP, ale stále se potřebuji poradit s odborníkem nebo kolegou*“ byla obodována celkem (238) body. Nejméně bodů (51) respondenti přiřadili k poslední možnosti „*Vůbec nic mi kurz nedal, nevím, jak s těmito žáky pracovat, informace hledám na internetu a u kolegů.*“

Tato položka měla upřesnit míru způsobilosti a dovednosti práce pedagogů při vzdělávání žáků se SVP. Graf ukazuje, že 615 bodů z 666 označili pedagogičtí pracovníci možnostem, které vyjadřují, že umí pracovat nebo částečně umí pracovat se žáky se SVP. Vzhledem k výsledkům dotazníkového šetření lze míru způsobilosti a dovednosti práce pedagogů při vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole považovat za dostatečnou. Lze tedy na základě odpovědí této položky vyloučit námi stanovený VP1/ *Nedostatečná informovanost pedagogických pracovníků o žácích se SVP* a také tato položka nám prokazuje, že malotřídní školy jsou dostatečně kvalitní a splňují i tuto strategii vzdělávací politiky 2030+, jak uvádíme v kapitole č. 1.

3. Jestliže jste absolvent/ka kurzu, byl pro Vás přínosem pro práci s dětmi se SVP?



Graf č. 4 Jestliže jste absolvent/ka kurzu, byl pro Vás přínosem pro práci s dětmi se SVP?



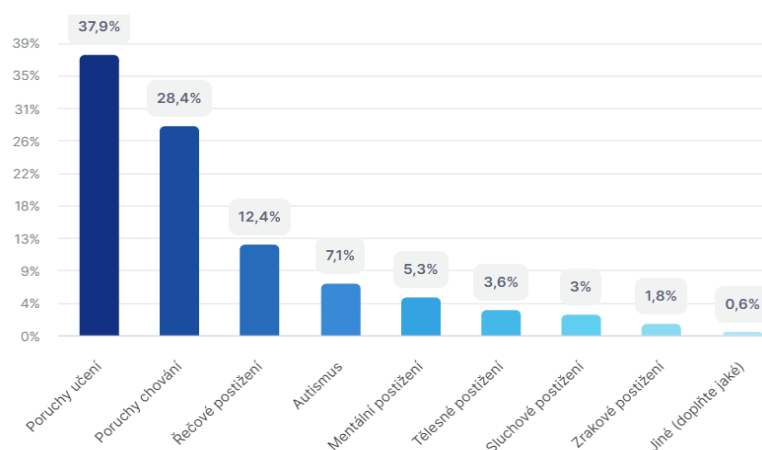
Graf č. 5 Jestliže jste absolvent/ka kurzu, byl pro Vás přínosem pro práci s dětmi se SVP?

Položka č. 4 Jaký typ speciálních vzdělávacích potřeb mají žáci ve vaší třídě?

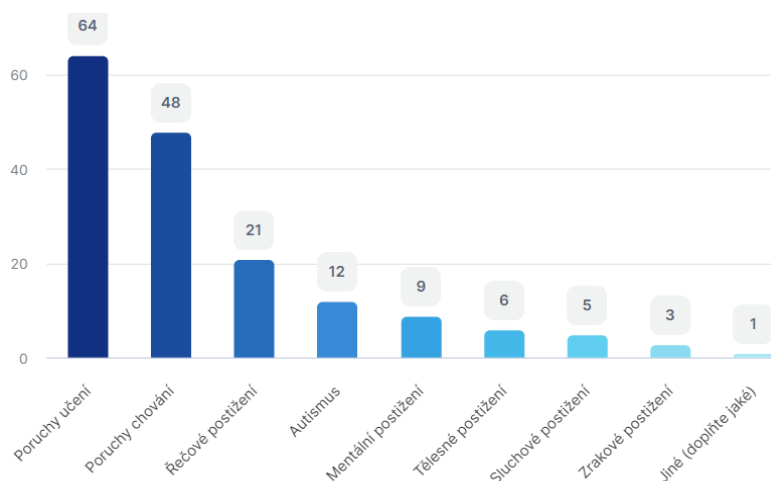
Tato položka byla vytvořena s devíti možnostmi odpovědí, kde respondenti mohli označit jednu nebo více možností, navíc zde byla také nabídka vlastní odpovědi. Položka měla opět spíše demografický charakter, měla ukázat skutečnost, v jakých mírách se na malotřídních školách objevují různé typy žáků se SVP. Sloupcový graf ukazuje, že v největší míře (37,9 %) se objevují na malotřídních školách žáci s *poruchami učení*. Hned na druhém nejpočetnějším místě (28,4 %) respondenti doplnili žáky s *poruchami chování*. *Řečové postižení* (12,4 %),

autismus (7,1 %), mentální postižení (5,3 %), tělesné postižení (3,6 %), sluchové postižení (3 %), zrakové postižení (1,8 %). V položce „jiné (doplňte jaké)“ (0,6 %) respondenti doplnili *žák nadaný*. U této položky mě velmi překvapilo, že nadaného žáka ve třídě označil pouze jeden respondent.

4. Jaký typ speciálních vzdělávacích potřeb mají žáci ve vaší třídě?



Graf č. 6 Jaký typ speciálních vzdělávacích potřeb mají žáci ve vaší třídě?



Graf č. 7 Jaký typ speciálních vzdělávacích potřeb mají žáci ve vaší třídě?

Položka č. 5 Jakou podporu a zdroje máte k dispozici pro vzdělávání žáků se SVP?

Tato otázka nabízela respondentům výběr z deseti možností, respondenti mohli zaškrtnout jednu nebo více odpovědí. U této položky se také nacházela položka „Jiné (doplň jaké).“ Nejvíce (70,3 %) malotřídních škol využívá pro žáky se SVP *podporu asistenta pedagoga*.

(50 %) používá *IVP (individuální vzdělávací plán)* a také (50 %) je podporou při vzdělávání žáků se SVP *rodinná spolupráce*. *Speciální didaktické pomůcky* využívá k podpoře (45,9 %), *speciální učební materiály a technologie* (37,8 %), *školní psycholog* je k dispozici u (29,7 %), *upravený vzdělávací program* (24,3 %), *speciální pedagog* (23 %), *speciální pedagogická podpora* (12,2 %), *žádná podpora* ve vzdělávání žáků se SVP (1,4 %) a stejně tomu je u položky „Jiné (doplňte jaké)“ (1,4 %) respondentů doplnilo, že mají jako podporu a zdroj *možnost absolvovat školení zaměřená na práci s žáky se SVP, která jim poskytnou dovednosti a strategie pro efektivní vzdělávání těchto žáků*. Malotřídní školy mohou čelit různým výzvám při poskytování podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Většinou to jsou omezené finanční a personální zdroje. Jak uvádíme v kapitole č. 2: změna školství spočívající ve snížení financí na inkluzivní vzdělávání, kdy se má výrazně snížit počet asistentů pedagoga, se projeví v práci učitelů, kteří budou sami na žáky. Lze tedy předpokládat, že by tato nedostačující personální či finanční podpora mohla být příčinou potíží v inkluzivním vzdělávání na malotřídních školách.

Touto položkou jsme chtěli zjistit, zda žáci se SVP na malotřídní škole mají rovnocenné příležitosti ve vzdělávání jako žáci intaktní. A také zda se rodiče podílejí na spolupráci se školou ve vzdělávání svých dětí. Dále s touto položkou souvisí náš *VP2/ Žáci se SVP mají na malotřídní škole zajištěné rovnocenné příležitosti v oblasti vzdělávání jako žáci se intaktní*. Podle výsledků výzkumného dotazníku jsou zdroje pro práci se žáky se SVP dostačující. Asistent pedagoga a vytvořený individuální vzdělávací plán jsou ve školách jako podpora nejvíce zastoupeny. Vzhledem k veřejně známým finančním problémům, jak uvádíme v kapitole č. 2, není novinkou fakt, že pedagogové nemají příliš pestrou škálu speciálních didaktických pomůcek a učebních materiálů, ale v dnešní době je na internetu spousta pomůcek, které si učitelé mohou stáhnout a vyrobit sami, nebo s dětmi v pracovních činnostech. Tabulka ukazuje, že žáci se SVP mají na malotřídní škole zajištěné rovnocenné příležitosti v oblasti vzdělávání jako žáci intaktní. Položka také souvisí s předpokladem *VP4/ Rodiče na malotřídní škole spolupracují s malotřídní školou a zajímají se o pokroky svých dětí se SVP*. Malotřídní školy by měly stejně jako školy plnoorganizované vyvíjet strategie

pro efektivní podporu žáků se SVP, a to včetně spolupráce s odborníky a využívání dostupných vzdělávacích zdrojů. V kapitole 3 uvádíme, že pro efektivnost komunikace je nutný vztah z obou stran rodič – učitel, zásadou této oboustranné spokojenosti je především vzájemný respekt a spolupráce.

5. Jakou podporu a zdroje máte k dispozici pro vzdělávání žáků se SVP?

ODPOVĚĎ	POČET	PODÍL
Asistent pedagoga	52	70.3%
Individuální vzdělávací plán	37	50%
Rodinná spolupráce	37	50%
Speciální didaktické pomůcky	34	45.9%
Speciální učební materiály a technologie	28	37.8%
Školní psycholog	22	29.7%
Upravený vzdělávací program	18	24.3%
Speciální pedagog	17	23%
Speciální pedagogická podpora (poskytování speciálních pedagogických metod a strategií)	9	12.2%
Žádná podpora	1	1.4%
Jiná (doplňte jaká)	1	1.4%

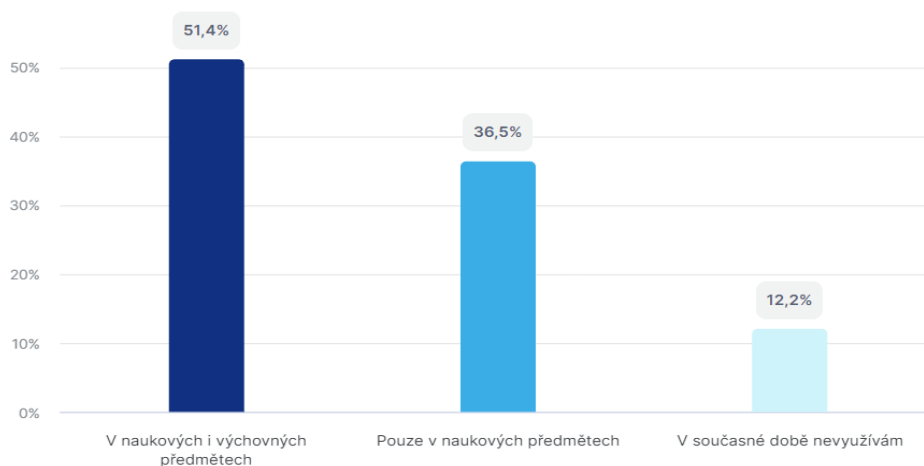
Graf č. 8. Jakou podporu a zdroje máte k dispozici pro vzdělávání žáků se SVP?

Položka č. 6 Jak často využíváte individualizované vzdělávací plány (IVP pro žáky se SVP?

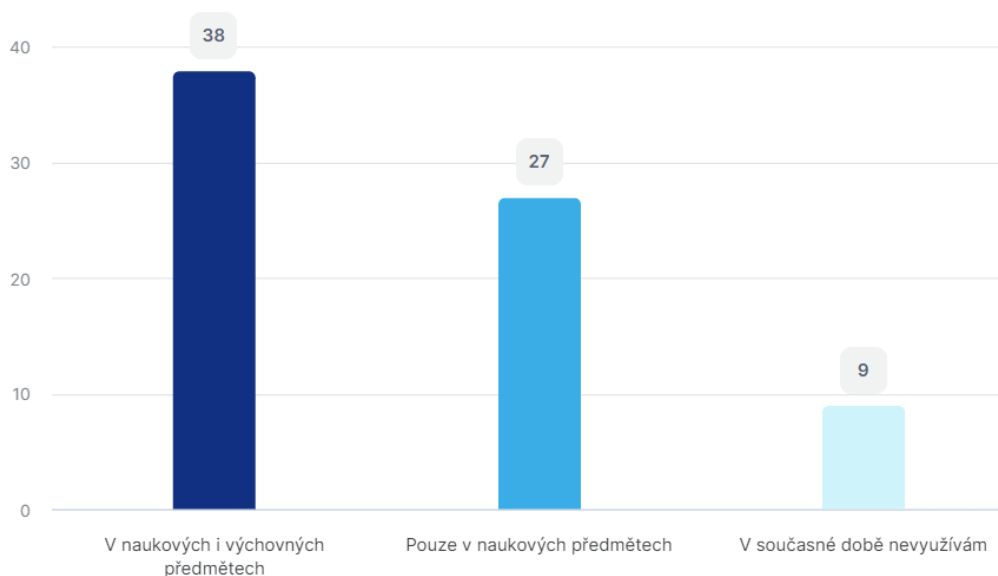
Respondenti měli na výběr ze tří možností zvolit právě jednu odpověď. Nejvíce odpovědí (38) ukázalo, že pedagogové využívají IVP nejčastěji *v naukových i výchovných předmětech. Pouze v naukových předmětech využívá IVP (27) respondentů. V současné době nevyužívá IVP v žádných předmětech (9) respondentů. Tento graf potvrzuje užívání IVP u 65 pedagogických pracovníků ze 74. VP2 zní, že žáci se SVP mají na malotřídních školách rovnocenné příležitosti ve vzdělávání, jako běžní žáci.* Právě k tomu jim je jednou z pomoci pedagogů právě vytvoření IVP. Vytvoření IVP hraje klíčovou roli při podpoře dětí se SVP. Optimalizuje učení a rozvoj dětí s ohledem na jejich individuální potřeby. Výsledky položky č. 6 ukazují, že téměř 88 % žáků se SVP, může mít díky vypracovanému IVP rovnocenné

příležitosti ve vzdělávání jako žáci intaktní. IVP poskytuje dětem větší šanci na úspěch ve vzdělávání a podporuje jejich celkový rozvoj. Tato položka byla do dotazníkového šetření zahrnuta pro bližší zjištění využití IVP na malotřídních školách. Využití IVP úzce souvisí a je propojeno s ostatními položkami dotazníku. IVP zapojují rodiče, učitele a odborníky do spolupráce na plánování podpory pro žáky, tím vytváří týmový přístup k jeho vzdělávání. Jednou z cílových otázek diplomové práce bylo zjistit, jak lze ovlivnit průběh inkluze. Užíváním IVP pedagogové poskytují žákům specifickou podporu ve vzdělávání, přispívá k posílení sebeúcty žáků se SVP, protože jsou uznáváni v jejich schopnostech a také pomocí IVP lze průběžně sledovat a hodnotit pokroky žáků. Jak bylo uvedeno v podkapitole 3. 4, individuální vzdělávací plán je jedním z nejdůležitějších pomocníků pro zajištění efektivní pedagogické intervence, tudíž je samozřejmé, že se musí naplánovat speciálně pedagogická intervence, která se zaměří na specifické požadavky dítěte. V souladu s tím, je individuální plán považován za hlavní nástroj pro stanovení cílů a způsobů, kterými lze těchto výsledků dosáhnout, jak uvádíme v kapitole č. 5. 3. Následující shrnutí výsledků dotazníkové položky č. 6, potvrzuje, že pedagogové vytvoření IVP považují za jednu z nejdůležitějších pomocníků.

6. Jak často využíváte individualizované vzdělávací plány (IVP) pro žáky se SVP?



Graf č. 9 Jak často využíváte individualizované vzdělávací plány IVP pro žáky se SVP?



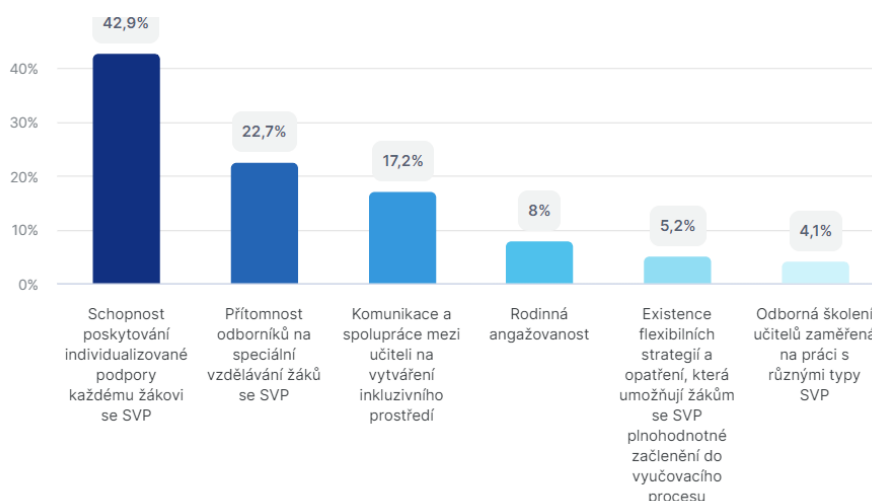
Graf č. 10 Jak často využíváte individualizované vzdělávací plány IVP pro žáky se SVP?

Položka č. 7 Jak hodnotíte úroveň inkluze a podpory pro žáky se SVP na Vaší škole?

Respondenti měli na výběr z šesti odpovědí, k odpovědím využívali rozdělování osmnácti bodů mezi šest odpovědí (škála 1 – velmi nízká po 18 – velmi vysoká). Na nejvyšší úrovni 42,9 % v oblasti hodnocení inkluze a podpory žáků dosáhla na malotřídních školách schopnost poskytování individualizované podpory každému žákovi se SVP. Tuto skutečnost jsme také mohli předpokládat z již předchozí položky č. 6 „Jak často využíváte IVP se žáky se SVP?“, když nejvíce odpovědi potvrdilo téměř 90% ní práci se žáky se SVP s podporou IVP. Na druhém místě s 22,7 % pedagogové hodnotili přítomnost odborníků na speciální vzdělávání žáků se SVP, na třetí pozici 17,2 % v hodnocení úrovně inkluze na malotřídních školách byla komunikace a spolupráce mezi učiteli na vytváření inkluzivního prostředí, rodinná angažovanost dosáhla 8 %, dále pak 5,2 % existence flexibilních strategií a opatření, která umožňují žákům se SVP plnohodnotné začlenění do vyučovacího procesu a nejméně procent 4,1 % byla hodnocena úroveň odborného školení učitelů zaměřená na práci s různými typy SVP. Vzhledem k časové náročnosti práce pedagogů na malotřídních školách, jak uvádíme v kapitole č. 3 „Vzhledem ke složitosti práce na těchto školách a obtížnosti učitelovy přípravy na vyučované hodiny, lze říci, že práce na malotřídní škole klade na kvalitu učitele mnohem vyšší požadavky než práce na škole plně organizované.“ se dalo s touto položkou umístěnou na posledním místě počítat. V kapitole č. 3 uvádíme: čas je pro učitele na malotřídních školách velmi vzácný, protože ho mají mnohem méně než učitelé škol běžných.

Pedagogové mají na malotřídní škole více práce s přípravami vyučovacích hodin a také personální kapacita je tak malá, že pokud nějaký pedagog onemocní, musí za něj na většině škol zaskakovat buď asistent pedagoga nebo vychovatelka školní družiny. Tato položka měla potvrdit či vyvrátit výzkumný předpoklad VP1 – *Nedostatečná informovanost pedagogických pracovníků o žácích se SVP*. Když jsme na grafech srovnali počet školení pedagogů s ostatními možnostmi, lze považovat nedostatečnou informovanost učitelů za možné problémy v inkluzivním vzdělávání. Z grafu je patrné, že většina pedagogů věnuje převážnou část času práci se žáky a komunikaci s kolegy na vytváření strategií a opatření zaměřené kvalitnímu vzdělávání žáků se SVP, jak uvádíme v kapitole č.3: *Pedagogové z malotřídek se nezdržují pouze u komunikace a spolupráce ve svých školách, ale získávají kvalitní informace i od kolegů z jiných škol. Běžně se setkávají s pedagogy z jiných malotřídních škol.* Graf však jednoznačně neprokázal, že jsou pedagogové nedostatečně proškoleni a že nemají dostatečné vzdělání, protože v položce č. 2 odpovědělo 62 respondentů ze 74, že mají vzdělání zaměřené na žáky se SVP a také v položce č. 3 odpovědělo 92,3 % respondentů, že práci s žáky se SVP rozumí úplně nebo částečně. Tato položka nám však jednoznačně dokázala, nejvyšší kvalitu v poskytování individuální podpory každému žákovi se SVP, čímž se potvrdil VP2 – *Žáci se SVP mají na malotřídní škole zajištěné rovnocenné příležitosti v oblasti vzdělávání jako žáci intaktní.*

7. Jak hodnotíte úroveň inkluze a podpory pro žáky se SVP na vaší škole?



Graf č. 11č. Jak hodnotíte úroveň inkluze a podpory pro žáky se SVP na Vaší škole?



Graf č. 12č. Jak hodnotíte úroveň inkluze a podpory pro žáky se SVP na Vaší škole?

Položka č. 8 Jaké jsou největší výhody vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?

Respondenti vybírali z deseti možností, vybrat mohli jednu nebo více odpovědí. U této položky byla také možnost odpovědi – Jiné (doplňte jaké). Za největší výhody vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole pedagogové zvolili s 52 body / 70,3 % možnost, že žáci nejsou vyčleňováni z kolektivu. V kapitole č. 5 uvádíme: „*Cílem inkluze je největší možný rozvoj jedince se znevýhodněním či postižením, jeho sociální přizpůsobení a maximální využití jeho schopností.*“ Respondenti potvrdili, že i jejich prioritním cílem je rozvoj jedince se znevýhodněním či postižením a jeho sociální přizpůsobení se ve skupině s intaktními spolužáky. Také ve 4. kapitole jsme uvedli: „*Nevyřazování, inkluzivita – (začátek 21. st.), pokračování v oblasti prevence a rozvoje kompenzačních a reedukačních systémů, které obohacují život handicapovaných. Integraci již není potřeba obhajovat. Argumentují se segregáční a diskriminační sklony.*“ Na druhém místě se 45 body/ 60,8 % za velkou výhodu respondenti vybrali možnost, že se žáci učí spoléhat sami na sebe. Jako výhodu to uvádí Štěpánek (1938) ve 3. kapitole: „*Žáci si sami poradí a zkontrolují vypracované úkoly a o pomoc učitele žádají jen v nejnutnějším případě.*“ Dále Provázková Stolinská považuje dovednost žáků spoléhat se sami na sebe za výhodu, jak je uvedeno také ve 3. kapitole. „*A v neposlední řadě bývají žáci z malotřídních škol zvyklí pracovat samostatně, takže při přechodu do 2. ročníku jsou více samostatní.*“ Třetí největší výhodou je dle tabulky 42 bodů/ 56,8 %, že žáci na malotřídní škole mají větší pozornost od pedagogů. Stejně jako Provázková Stolinská (2018) uvádí v kapitole č. 3: *Vzdělávání na malotřídní škole přináší mnoho výhod.*

Za jednu z nejvýraznějších považuje rodinné prostředí, které vyplývá z malého množství žáků na škole. Průměr počtu žáků na malotřídní škole je 29 žáků. Vzhledem k takovému malému počtu, lze jednodušeji rozvíjet úzké vztahy s rodinami a školou a nabídat ke spolupráci těchto dvou institucí, také i respondenti označili tuto výhodu. Rodinnou angažovanost (menší komunita usnadní spojení školy a rodiny) a individualizovanou podporu (v menším prostředí lze lépe individualizovat vzdělávání podle potřeb každého žáka) za velmi přínosnou a v dotazníkovém šetření zaměřeném na výhody vzdělávání na malotřídní škole dosáhla čtvrtého místa s 36 body/ 48,6 %. Výhoda spolupráce mezi pedagogy byla zařazena na pátou pozici výhod s 34 body/45,9 %. Menší stres a tlak (menší prostředí může snížit stres a tlak spojený se vzděláváním) je ve výhodách malotřídních škol na šesté pozici s 30 body/40,5 %. Výhoda inkluze a sociální interakce je dle tabulky a pedagogických pracovníků na sedmém místě s 29 body/39,2 %. Na předposlední místě ve výhodách vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole respondenti zvolili možnost flexibilita přístupu (malotřídní prostředí umožňuje škole flexibilitu v přizpůsobení výuky) s 24 body/ 32,4 % jak uvádíme v kapitole č. 3: „Výhody výuky na malotřídní škole jsou v organizaci z hlediska managementu, flexibility personálu i žáků a v individualizaci výuky.“ Jako nejmenší výhodu z nabízených možností pedagogičtí pracovníci vybrali možnost navýšení počtu žáků na malotřídních školách s 13 body/ 17,6 %. Možnost Jiné (doplňte jaké) vyplnil jeden respondent, napsal – výhodou vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole je lepší vztah mezi učitelem a žákem, intenzivnější spolupráce mezi žáky, což podporuje kolektivní učení. Tato položka patří mezi předchozí klíčové, napomohla spolu s jinými odpovědět na některé zvolené cílové otázky. Výhody vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole úzce souvisí se zaměřením se na nalezení případného problému v inkluzivním vzdělávání. Vzhledem k výsledkům této položky, kdy pedagogové vyzorovali největší výhodu zařazení žáků se SVP do malotřídní školy tu skutečnost, že žáci nejsou vyčleňováni ze společnosti, lze potvrdit **VP3/ Dopad peer to peer pozitivně posiluje sebeúctu žáků se SVP na malotřídní škole**. Žáci inkludovaní a intaktní se k sobě vzájemně chovají doslova jako rovný s rovným.

8. Jaké jsou největší výhody vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?

ODPOVĚĎ	POČET	PODÍL
Žáci nejsou vyčleňováni ze společnosti	52	70.3%
Žáci se učí spoléhat sami na sebe	45	60.8%
Větší pozornost od pedagogů	42	56.8%
Rodinná angažovanost (menší komunita usnadní spojení školy a rodiny)	36	48.6%
Individualizovaná podpora (v menším prostředí lze lépe individualizovat vzdělávání podle potřeb každého žáka)	36	48.6%
Spolupráce mezi pedagogy	34	45.9%
Snížení stresu a tlaku (menší prostředí může snížit stres a tlak spojený se vzděláváním)	30	40.5%
Inkluze a sociální interakce (menší skupiny mohou lépe podporovat lepší sociální interakci žáků se SVP s jejich vrstevníky)	29	39.2%
Flexibilita přístupu) malotřídní prostředí umožňuje škole flexibilitu v přizpůsobení výuky)	24	32.4%
Navýšení počtu žáků na malotřídních školách	13	17.6%
Jiné (doplňte jaké):	1	1.4%

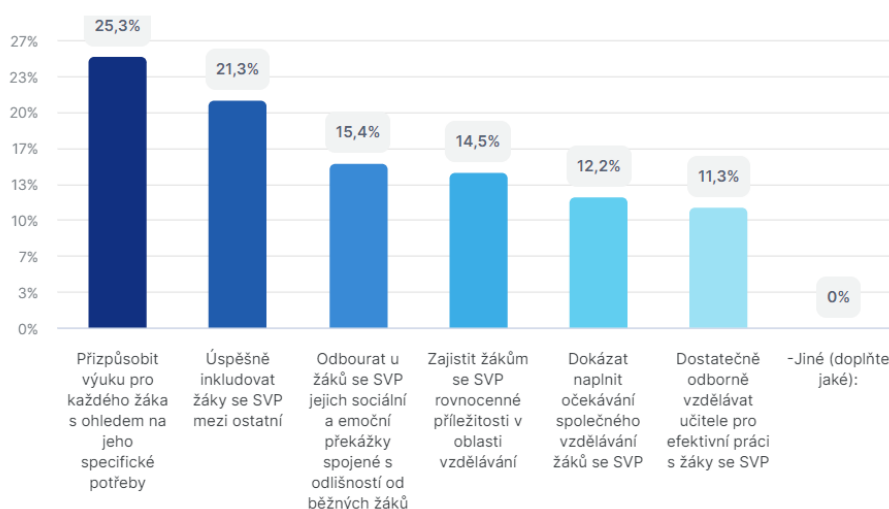
Graf č. 13 Jaké jsou největší výhody vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?

Položka č. 9 Jaké jsou největší výzvy při vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?

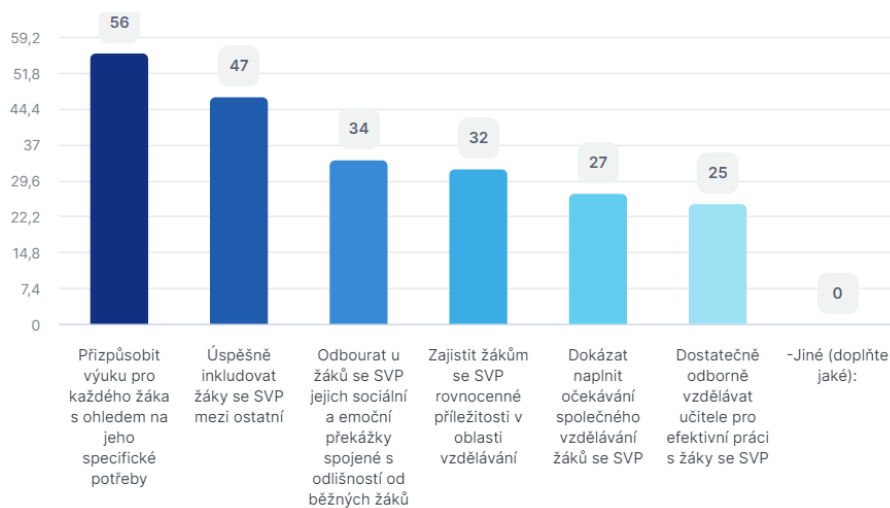
Položka měla na výběr z šesti možností a jednu možnost – Jiné (doplňte jaké). Respondenti mohli vybrat jednu nebo více odpovědí. Výsledky dotazníkového šetření ukázaly, že největší výzvou při vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole pro pedagogické pracovníky bylo dle grafu 75,7 % přizpůsobení výuky pro žáky s ohledem na jejich specifické potřeby, stejně tak uvádíme v kapitole č. 3: „Menší třídy umožňují učitelům individuální přístup.“ V 5. kapitole uvádíme: „Jestliže je inkluzivní vzdělávání úspěšné, buduje předpoklady pro vývoj, učení a zažívání úspěchu pro všechny zúčastněné“, což se nám v grafu projevilo jako druhá největší výzva pedagogů s 63,5 % odpovědí. Třetí nejvýznamnější výzvou 45,9 % byla snaha odbourat u žáků se SVP jejich sociální a emoční překážky spojené s odlišností od běžných žáků. Zajistit žákům se SVP rovnocenné příležitosti v oblasti vzdělávání se dle grafu stalo čtvrtou 43,2 % největší výzvou pedagogů, následovala výzva 36,5 % dokázat naplnit očekávání společného vzdělávání žáků se SVP a nejmenší počet 11,3 % získala výzva pro pedagogy, která se týkala

odborného vzdělávání učitelů pro efektivní práci se žáky se SVP. Na možnost Jiné (uved' jaké) nezareagoval žádný respondent. Výsledky této položky, byly významné k potvrzení či vyvrácení stanoveného předpokladu **VP2 – Žáci se SVP mají na malotřídní škole zajištěné rovnocenné příležitosti v oblasti vzdělávání jako žáci intaktní**. Vzhledem k tomu, že mezi největší výzvy pedagogů na malotřídních školách patří přizpůsobení výuky každému žákovi s ohledem na jeho specifické potřeby, lze brát VP2 za potvrzený. Současně se tato dotazníková položka soustředila na předpoklad **VP3 – Dopad peer to peer pozitivně posiluje sebeúctu žáků se SVP na malotřídní škole**. Stanovený předpoklad VP3 můžeme rovněž považovat za potvrzen, protože se tato možnost v dotazníkovém šetření objevila hned druhou největší výzvou pedagogů při vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole. Rovněž byla v dotazníkovém šetření tato položka zahrnuta, aby objasnila dílčí cílovou otázku – **S jakými problémy se inkluzivní vzdělávání na malotřídní škole potýká**. Dle výsledného grafu lze opět z nabízených možností soudit, že problémem inkluzivního vzdělávání může být nedostatečné odborné vzdělávání učitelů pro práci se žáky se SVP, a to také proto, že možnost „jiné“, kde se mohli pedagogičtí pracovníci svobodně vyjádřit a nemuseli vybírat pouze z nabízených možností, nikdo tuto možnost nevyužil a jinou výzvu nedoplnil.

9. Jaké jsou největší výzvy při vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?



Graf č. 14 Jaké jsou největší výzvy při vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?

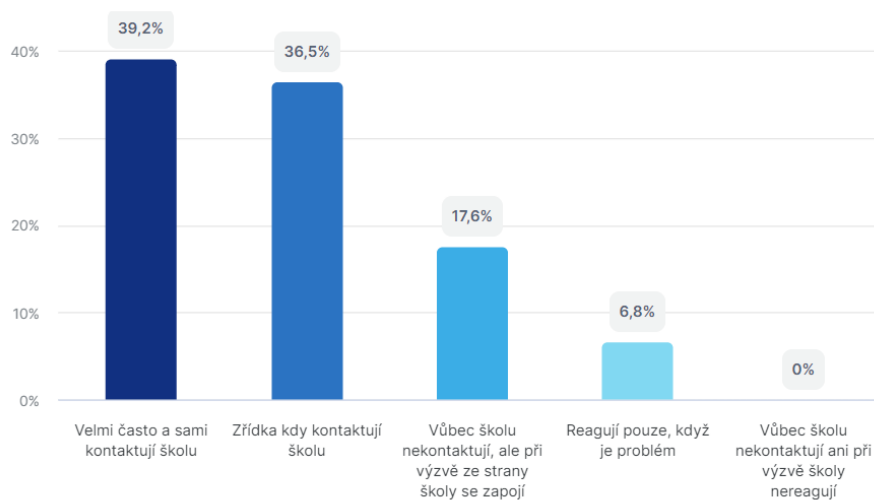


Graf č. 15 Jaké jsou největší výzvy při vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?

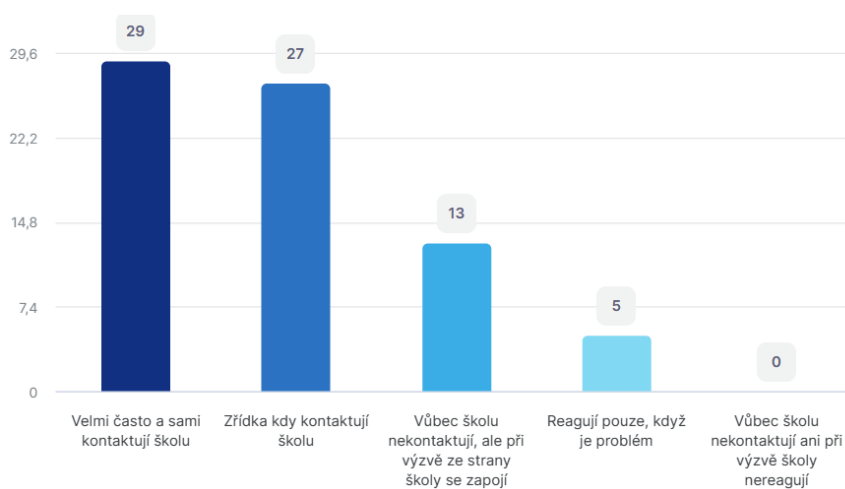
Položka č. 10 V jaké míře spolupracují rodiče žáků se SVP ve vzdělávacím procesu s vaší školou?

Respondenti měli na výběr z pěti možností a mohli vybrat nejvýše jednu. Nejvíce 39,2 % respondentů označilo možnost – velmi často a sami kontaktují školu, na druhém místě s 36,5% byla vybrána možnost – zřídka kdy kontaktují školu, 17,6 % respondentů odpovědělo na možnost – vůbec školu nekontaktují, ale při výzvě ze strany škola se zapojí, možnost, že rodiče reagují pouze, když je problém označilo 6,8 % respondentů a poslední možnost – vůbec školu nekontaktují ani při výzvě školy, rodiče nereagují, neoznačil žádný respondent. V kapitole č. 3 jsme uvedli: *“ každý vztah (rodina – škola) vyžaduje z obou stran péči, jinak nebude fungovat. Zásadou pro oboustrannou spokojenost jsou především vzájemný respekt a spolupráce. Ve vztahu rodina – škola je tato spolupráce a respekt nutný, aby se tyto dva světy spojily v jeden, aby se v něm dobře učilo a vyučovalo.“* Tato položka měla pomoci s identifikací problémů inkluzivního vzdělávání na malotřídní škole na základě spolupráce rodiny se školou. Výsledky dotazníkové šetření ukazují, že 29 respondentů z celkového počtu 74 označili možnost, že rodiče sami kontaktují školu, aby se informovali na své dítě. Vzhledem k výsledkům, lze považovat komunikaci rodiny se školou za identifikovaný problém a označit ji za potíže v inkluzivním vzdělávání na malotřídní škole.

10. V jaké míře spolupracují rodiče žáků se SVP ve vzdělávacím procesu s vaší školou?



Graf č. 16 V jaké míře spolupracují rodiče žáků se SVP ve vzdělávacím procesu s vaší školou?



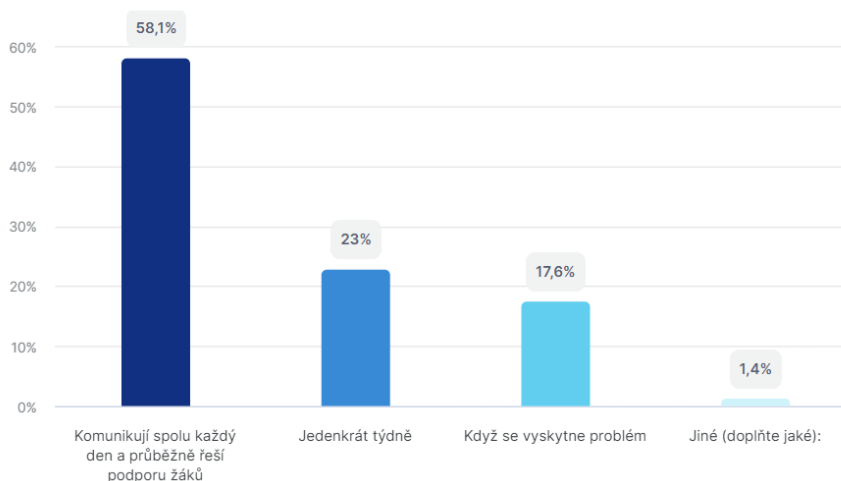
Graf č. 17 V jaké míře spolupracují rodiče žáků se SVP ve vzdělávacím procesu s vaší školou?

Položka č. 11 Jak spolupracují učitelé a podpůrný personál při poskytování individuální podpory pro žáky se SVP?

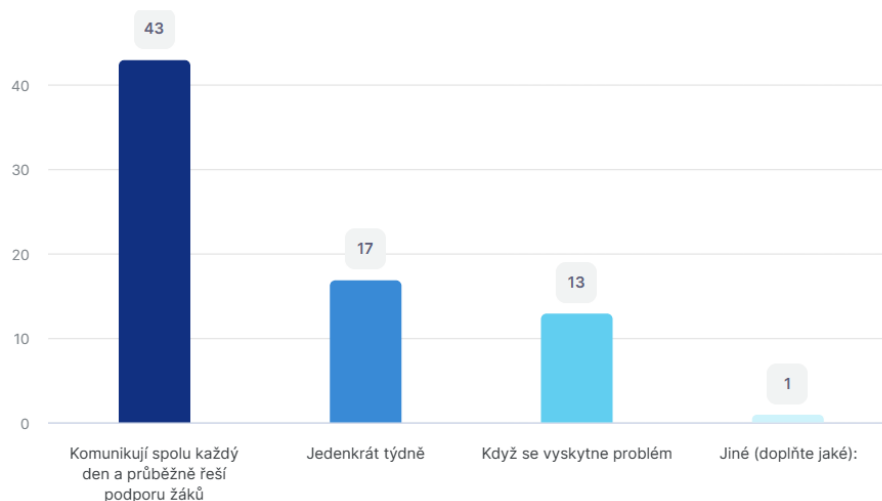
Respondenti měli na výběr ze tří možností, vybrat mohli pouze jednu. Také v této položce se nachází možnost pro respondenty nazvaná – Jiné (doplňte jaké). Možnost, že spolu učitelé a podpůrný personál komunikují každý den a průběžně řeší podporu žáků označilo

v dotazníkovém šetření 58,1 % respondentů, jedenkrát týdně spolupracuje s podpůrným personálem 23 % respondentů. Vzájemnou spolupráci pedagog – podpůrný personál řeší až když se vyskytne problém 17,6 % respondentů. Jeden respondent využil možnost „jiné“ a doplnil, že s podpůrným personálem má vytyčen jeden den v měsíci, a to vždy první středu, kdy se setkají všichni zaměstnanci na poradě, kde plánují následující měsíc a řeší, co se stalo v předchozím. Tento respondent také uvedl, že pokud se objeví nějaký problém, řeší ho ihned. V kapitole č. 3 uvádíme, že: „malé skupiny (jde o skupiny pedagogických pracovníků malotřídních škol) méně vedou diskuze o formálních věcech, než je tomu u vícečlenných skupin pedagogů.“ Výsledky dotazníkového šetření však ukazují opak, většina pedagogů malotřídních škol komunikují s podpůrným pracovníkem každý den, ostatní v pravidelných intervalech a v případě potřeby provedou konzultaci ihned. Naopak v kapitole č. 3 uvádíme, že: „pedagogové z malotřídek se nezdržují pouze u komunikace a spolupráce ve svých školách, ale získávají kvalitní informace i od kolegů z jiných škol.“ Tato položka poukazuje na fakt, že na malotřídních školách probíhá komunikace pedagogů s podpůrným personálem, při poskytování individuální podpory pro žáky se SVP, v pravidelných intervalech a nelze jí tedy považovat za problém v inkluzivním vzdělávání.

11. Jak spolupracují učitelé a podpůrný personál při poskytování individuální podpory pro žáky se SVP?



Graf č. 18 Jak spolupracují učitelé a podpůrný personál při poskytování individuální podpory pro žáky se SVP?

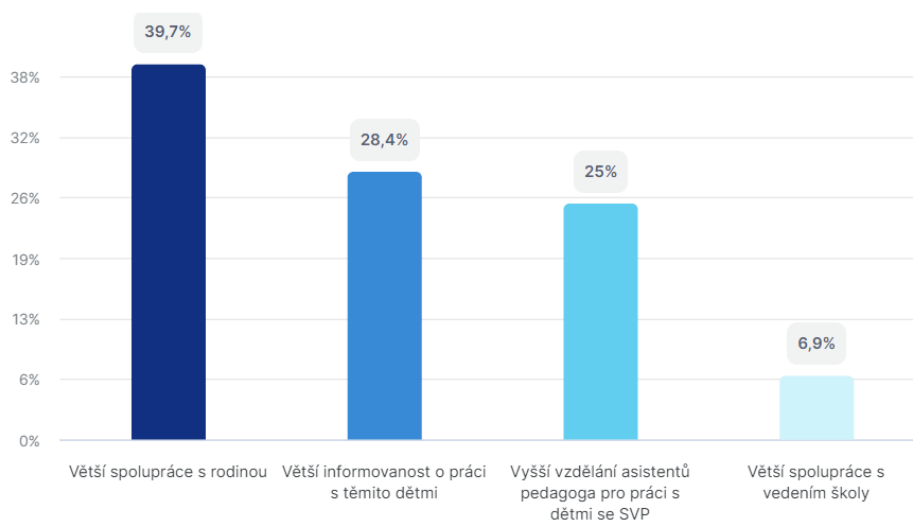


Graf č. 19 Jak spolupracují učitelé a podpůrný personál při poskytování individuální podpory pro žáky se SVP?

Položka č. 12 Co by podle vás mohlo být zlepšeno v podpoře a vzdělávání žáků se SVP na škole?

Respondenti měli na výběr ze čtyř možností. Vybrat mohli jednu nebo i více odpovědí. Nejvíce respondentů 39,7 % označilo za největší potřebu zlepšení v podpoře a vzdělávání žáků se SVP na škole, větší spolupráci s rodinou, dalších 28,4 % respondentů považuje za slabou stránkou při vzdělávání žáků se SVP malou informovanost o práci s těmito dětmi. 25 % respondentů považuje vzdělání asistentů pedagoga pro práci s žáky se SVP za nízké. Možnost zlepšení spolupráce s vedením školy označilo 6,9 % respondentů. Tato položka měla ukázat problematiku z nabídnutých možností. Graf ukázal, že největším problémem v podpoře vzdělávání žáků se SVP na škole je malá spolupráce rodiny se školou. Jak uvádíme v kapitole č. 3: „*Ve vztahu rodina – škola, je spolupráce a respekt nutný, aby se tyto dva světy spojily v jeden, aby se v něm dobře učilo a vyučovalo.*“

12. Co by podle vás mohlo být zlepšeno v podpoře a vzdělávání žáků se SVP na škole?



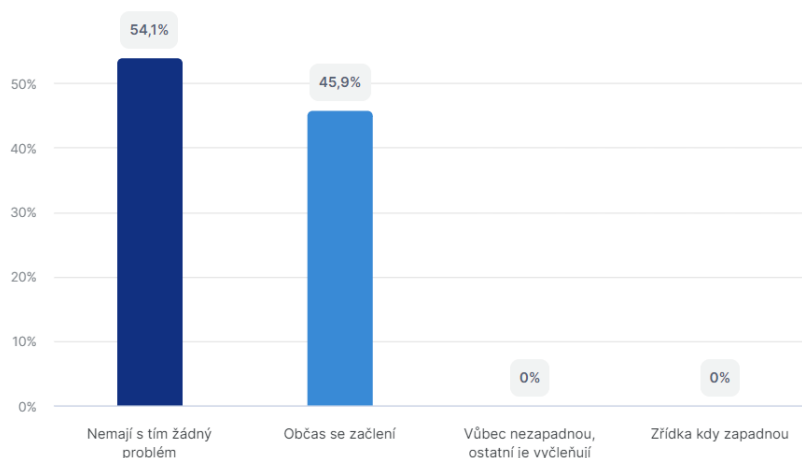
Graf č. 20 Co by podle vás mohlo být zlepšeno v podpoře a vzdělávání žáků se SVP na škole?

Položka č. 13 Jak se začleňují žáci se SVP mezi běžné žáky ve třídě?

Tato položka měla na výběr ze čtyř možností a respondenti mohli zvolit právě jednu. Možnost, že žáci se SVP nemají žádný problém se začleněním do kolektivu mezi intaktní žáky zodpovědělo nejvíce respondentů a to celkem 54,1 %. Další možnost, že se žáci se SVP občas zapojí do kolektivu, označilo 45,9% respondentů. Možnost, že žáci se SVP mezi běžné žáky ve třídě vůbec nezapadnou a ostatní je vyčleňují, nevybral žádný respondent, stejně jako poslední možnost výběru, že žáci se SVP zřídka kdy zapadnou, nevybral žádný z respondentů. Položka měla zjistit, zda je inkluze žáků se SVP mezi běžné žáky ve třídě problematickou. Dotazníkové šetření ukazuje, že žáci se SVP nemají problém se začleněním se do kolektivu mezi běžné žáky. Očekávaným výstupem této položky bylo dále ověřit, zda se mohou žáci se SVP úspěšně zapojit do společných aktivit s ostatními dětmi. Z grafu vyplývá, že se dokážou do společných aktivit s ostatními úspěšně zapojit všechny děti. Některé se zapojí vždy, jiné děti občas. Tato položka potvrdila stanovený **VP3/ Dopad peer – to – peer pozitivně posiluje sebeúctu žáků se SVP na malotřídní škole**. Dle výsledků dotazníkového šetření, interakce mezi žáky se SVP a jejich intaktními vrstevníky podporuje sociální integraci a přijetí a žáci se SVP mají možnost se učit od svých intaktních vrstevníků nové dovednosti a strategie. Naopak intaktní žáci se učí empatii, porozumění a toleranci vůči rozdílným

potřebám a schopnostem svých spolužáků se SVP. Tato položka opět ukazuje, že malotřídní školy jsou schopny naplňovat strategie vzdělávací politiky 2030+.

13. Jak se začleňují žáci se SVP mezi běžné žáky ve třídě?



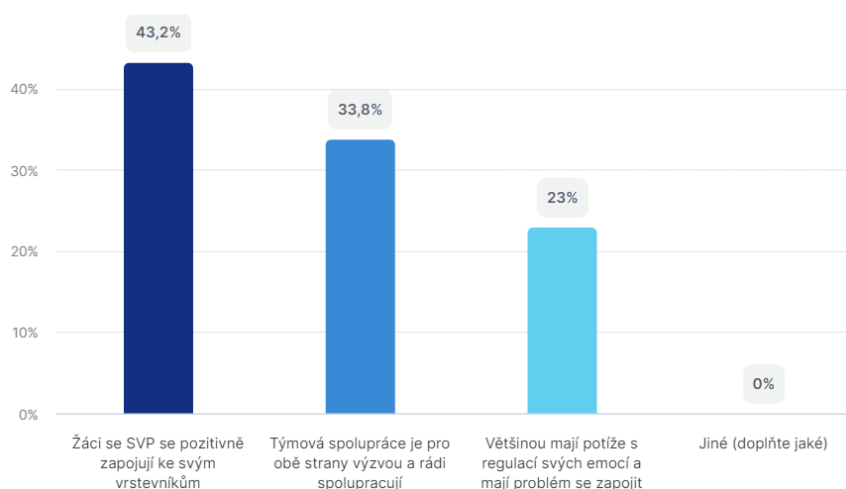
Graf č. 21 Jak se začleňují žáci se SVP mezi běžné žáky ve třídě?

Položka č. 14 Jak se projevuje sociální a emoční rozvoj žáků se SVP v malotřídní škole?

Jak uvádíme v kapitole č. 3 „*Malotřídní školy poskytují žákům kvalitní vzdělávání v příjemném a podporujícím prostředí, zaměřeném na individuální přístup k žákům, k rozvoji jejich dovedností a podporu celkového osobního růstu, individuálního učení, tvořivosti a zájmu o svět kolem. Důraz bývá kladen na tvorbu pozitivního vztahu mezi učiteli a žáky.*“ Na základě výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že prostředí v malotřídní škole na žáky se SVP působí příjemně a příznivě je ovlivňuje. Respondenti měli na výběr ze tří odpovědí a jednu možnost nazvanou – Jiné (napište jaké). Nejvíce respondentů 43, 2 % označilo možnost, že se žáci se SVP pozitivně zapojují ke svým vrstevníkům. 33, 8 % respondentů uvedlo, že týmová spolupráce je pro obě strany výzvou a rádi spolupracují. Tato položka souvisí s **VP3/ Dopad peer to peer pozitivně posiluje sebeúctu žáků se SVP na malotřídní škole.** Peer to peer dopad mezi žáky běžnými a žáky s intaktními potřebami může být velmi pozitivní. Intaktní žáci mohou poskytovat podporu a porozumění žákům s různými potřebami, což vede k větší integraci a inkluzi ve třídě. To může zvýšit sebevědomí, sociální dovednosti a empatii mezi všemi žáky, jak už jsme uvedli v předchozí položce. Dle grafu vyplývá, že dopad peer to peer je na malotřídních školách zaznamenán v relativní hodnotě 33, 8 %.

Naopak 23 % respondentů uvedlo, že většinou mají žáci se SVP potíže s regulací svých emocí a mají problém se zapojit. V kapitole č. 2 uvádíme, že „se stalo několik případů neúspěšné inkluze, kdy žák zranil pedagoga nebo spolužáka, nebo intaktním žákům nastaly psychické problémy po zařazení žáka se SVP poté, co je slovně a fyzicky napadal.“ V konečném výsledku dotazníkového šetření této položky se prokázalo, že 77 % žáků se SVP se zapojuje ke svým vrstevníkům a týmově spolupracují a 23 % má většinou (ne tedy vždy) potíže s regulací svých emocí a mají problém se zapojit mezi běžné žáky.

14. Jak se projevuje sociální a emocionální rozvoj žáků se SVP v malotřídní škole?



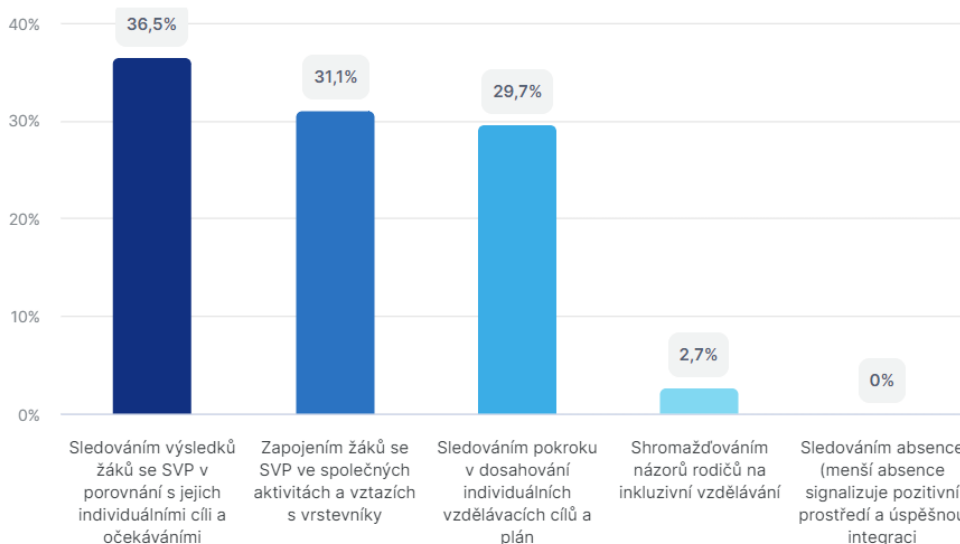
Graf č. 22 Jak se projevuje sociální a emocionální rozvoj žáků se SVP v malotřídní škole?

Položka č. 15 Jak měříte a hodnotíte úspěch inkluzivního vzdělávání pro žáky se SVP na malotřídní škole?

Položka měla na výběr z pěti možností, kdy respondenti mohli vybrat nejvýše jednu odpověď. Nejvíce respondentů 36, 5 % hodnotí úspěch inkluzivního vzdělávání pro žáky se SVP na malotřídní škole sledováním výsledků žáků se SVP v porovnávání s jejich individuálními cíli a očekáváními. Pedagogové se podle výsledků dotazníkového šetření nejvíce zaměřují na akademický pokrok a růst žáků se SVP srovnáváním s jejich předchozími výsledky. Dalších 31, 1 % respondentů uvedlo, úspěch inkluzivního vzdělávání měří a hodnotí zapojením žáků se SVP ve společných aktivitách a vztazích s vrstevníky. Na druhém místě se ukázal jako nejvíce měřený a hodnocený úspěch inkluzivního vzdělávání sociální a emoční rozvoj a zapojení žáků se SVP do školního prostředí. 29, 7 % respondentů uvedlo, že úspěch

inkluzivního vzdělávání hodnotí a měří sledováním pokroku v dosahování individuálních vzdělávacích cílů a plánů. Zpětnou vazbu od rodičů a průzkum jejich spokojenosti se vzděláváním žáků se SVP, jako nástroj k měření úspěchu inkluzivního vzdělávání uplatňuje 2,7 % respondentů. Sledování absence žáků se SVP (menší absence signalizuje pozitivní prostředí a úspěšnou integraci) jako metodu měření úspěchu inkluzivního vzdělávání nevybral žádný respondent. Měření úspěchu inkluzivního vzdělávání pro žáky se SVP je komplexní úkol, který vyžaduje kvantitativní a kvalitativní metody. Vybraná metoda sledování hodnocení úspěchu inkluzivního vzdělávání měla za cíl ukázat, na jakou oblast se pedagogové nejvíce zaměřují.

15. Jak měříte a hodnotíte úspěch inkluzivního vzdělávání pro žáky se SVP na malotřídní škole?



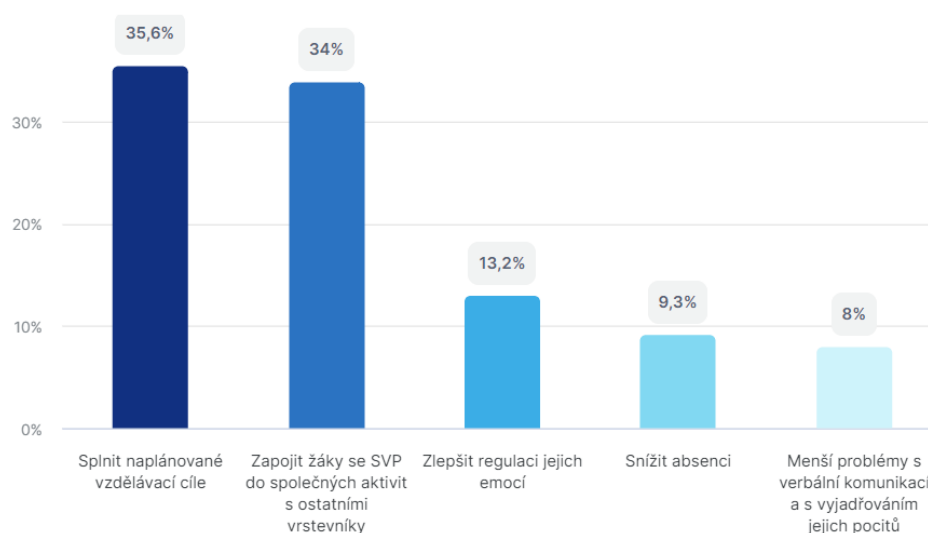
Graf č. 23 č. 15 Jak měříte a hodnotíte úspěch inkluzivního vzdělávání pro žáky se SVP na malotřídní škole?

Položka č. 16 Co se žákům se SVP na Vaší malotřídní škole nejvíce daří?

Respondenti rozdělovali 15 bodů mezi 1-5 odpovědí. Hodnotící škála 1 – velmi nízká po 15 – velmi vysoká. Splnit naplánované vzdělávací cíle označilo celkem 35,6 % respondentů. Zapojit žáky se SVP do společných aktivit s ostatními vrstevníky vybralo 34 % respondentů. Jak uvádíme v kapitole č. 5 „V současném školství se v našich školách velmi přehlíží emocionální stav žáků a jejich intelektové schopnosti,“ tak se nám také zobrazilo ve velmi nízké míře i v dotazníkovém šetření, kdy pouhých 13,2 % respondentů uvedlo, že se jim nejvíce daří u žáků se SVP regulovat jejich emoce. Snížit absenci se u žáků se SVP daří na

malotřídní škole u 9,3 % respondentů, nejméně 8 % se daří u žáků se SVP rozvíjet verbální komunikaci a pomoci ve vyjadřování jejich pocitů. Tato položka měla za cíl zjistit s jakými problémy se inkluzivní vzdělávání na malotřídních školách potýká. Graf prokázal, že regulovat emoce žáků se SVP ve školách se daří u 13,2 %. Tato dovednost pedagogů není tedy na příliš vysoké úrovni a lze ji považovat za problém v inkluzivním vzdělávání. Dále potom rozvoj verbální komunikace a pomoc žákům se SVP v jejich vyjadřování emocí, se dle grafu v malotřídních školách daří u 8 % respondentů.

16. Co se žákům se SVP na Vaší malotřídní škole nejvíce daří?



Graf č. 24 Co se žákům se SVP na Vaší malotřídní škole nejvíce daří?

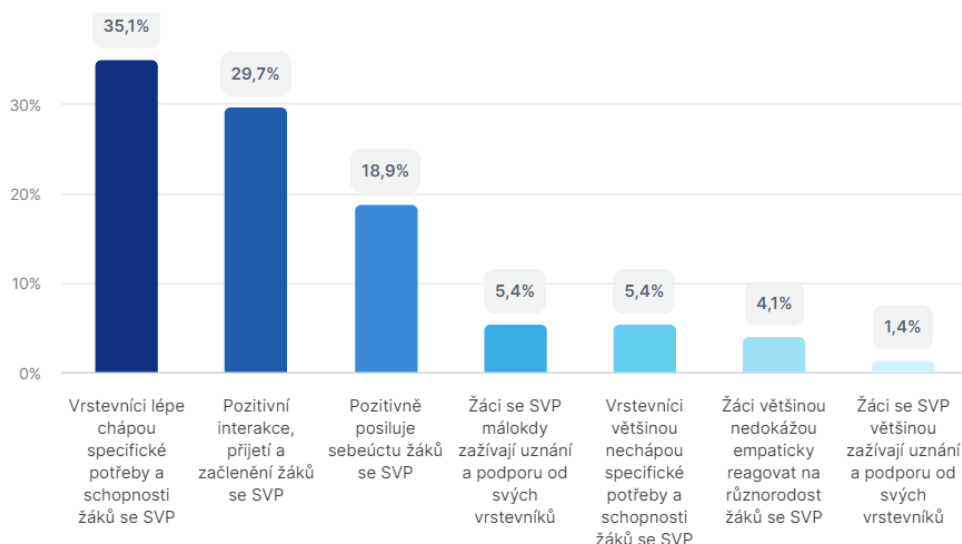
Položka č. 17 Jaký je dopad peer to peer interakcí na sociální integraci žáků se SVP na malotřídní škole?

Respondenti měli na výběr ze sedmi odpovědí a mohli vybrat jen jednu. Nejvíce 35,1 % respondentů uvedlo, že vrstevníci lépe chápou společenské potřeby a schopnosti žáků se SVP. Dalších 29,7 % vybralo možnost pozitivní interakce, přijetí a začlenění žáků se SVP. 18,9 % respondentů zaznamenalo pozitivní posilování sebeúcty žáků se SVP. Další dvě možnosti byly označeny stejným počtem respondentů 5,4 %. Jedna z nich byla, že žáci málokdy zažívají uznání a podporu od svých vrstevníků a druhá nabídka v položce se stejným počtem 5,4 % zněla, že vrstevníci většinou nechápou specifické potřeby a schopnosti žáků se SVP. 4,

1 % respondentů potom uvedlo, že žáci většinou nedokážou empaticky reagovat na různorodost žáků se SVP. Pouhé 1, 4 % pedagogických pracovníků v dotazníkovém šetření označilo možnost, že žáci se SVP většinou zažívají uznání a podporu od svých vrstevníků, tato nabídka nebyla dále akceptována z níže popsanych důvodů.

Poslední nabídku odpovědi pravděpodobně respondenti řádně nečetli. Jelikož je pozitivního charakteru, ale přesto byla uvedena až poslední ze všech nabízených možností. Vzhledem k tomu, že uváděli na svých školách chápající vrstevníky ke spolužákům se SVP, jejich přijetí a začlenění do kolektivu jako velký pozitivní dopad peer to peer, předpokládali jsme, že poslední položku vnímali jako negativní a pochopili ji v opačném smyslu. Z tohoto důvodu nebyla tato položka podrobněji analyzována. Tato položka měla potvrdit či vyvrátit výzkumný předpoklad *VP3/ Dopad peer – to – peer pozitivně posiluje sebeúctu žáků se SVP na malotřídní škole*. Vzhledem k výsledkům dotazníkového šetření, kdy 83, 7 % respondentů pozitivně zhodnotilo dopad peer to peer v malotřídních školách, lze potvrdit výzkumný předpoklad VP3 za správný.

17. Jaký je dopad peer-to-peer interakcí na sociální integraci žáků se SVP na malotřídní škole?



Graf č. 25 Jaký je dopad peer to peer interakcí na sociální integraci žáků se SVP na malotřídní škole?

Položka č. 18 Máte nějaké další komentáře nebo nápady týkající se vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?

Respondenti měli na výběr ze dvou možností. První možnost byla, že nemají žádné komentáře ani nápady týkající se vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole a tuto možnost označilo 72 respondentů ze 74. Druhá možnost nabídky odpovědi byla Jiné (doplňte jaké), tuto možnost vybrali 2 respondenti.

Respondent č. 1 doplnil: My máme ve škole vytvořené prostředí, které je přizpůsobené žákům se SVP, ale aby se neporušovala inkluze, je zpřístupněn i běžným žákům. Žáci, kteří mají splněné úkoly ve vyučování dříve, mohou do tohoto koutku, kde jsou k dispozici didaktické materiály k procvičování učiva pro běžné děti a ke vzdělávání žáků se SVP. Mají zde k dispozici i tablety. Chodí sem všichni žáci, kteří mají splněné všechny úkoly a nechci je zatěžovat dalšími pracovními listy apod. Žáci jsou zde rádi, je to pro ně motivující a zároveň podporuje vzájemnou spolupráci mezi žáky se SVP a jejich běžnými spolužáky.

Respondent č. 2 doplnil: Pro podporu komunikace poskytuji alternativní komunikační prostředky, různé karty s obrázky nebo fotkami, kterými vyjádří žáci se SVP své pocity. Na lavici mají otočenou vždy kartu, která vyjadřuje jejich momentální pocit (radost, pracovitost, smutek, únava, ...) a podle toho se žákem pracujeme. Na základě těchto dvou odpovědí, lze považovat *VP1/ Nedostatečná informovanost pedagogických pracovníků o žácích se SVP*, za splněný. Oba respondenti popsali individuální práci se žáky se SVP, kde uplatňují také bezpečné a podpůrné prostředí pro všechny žáky. Také můžeme potvrdit *VP2/ Žáci se SVP mají na malotřídní škole zajištěné rovnocenné příležitosti v oblasti vzdělávání jako žáci intaktní*, opět na základě jejich doplňující výpovědi dotazníkového šetření a za splněný předpoklad se ukázal i *VP3/ Dopad peer – to – peer pozitivně posiluje sebeúctu žáků se SVP na malotřídní škole* Učitelé snaží o společné aktivity žáků se SVP s žáky intaktními.

6.5 Rozhovor

Rozhovor se dvěma pedagogickými pracovníky na malotřídní škole

V této kapitole jsme se zaměřili na rozhovory s pedagogickými pracovníky malotřídní školy, kteří mají přímý kontakt s žáky a každodenně se podílejí na jejich vzdělávání a rozvoji. Cílem těchto rozhovorů bylo získat hlubší porozumění jejich pohledu, postojům a praktikám v oblasti vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami. V rámci rozhovoru jsme

zkoumali detailní přístupy k diferenciaci výuky a strategie podpory pro žáky se SVP. Tato analýza poskytla cenné informace o efektivních přístupech v práci s žáky se SVP na malotřídní škole. Respondenti byli pojmenováni P1 (pedagogický pracovník 1) a P2 (pedagogický pracovník 2).

6.5.1 Doslovný přepis rozhovorů

PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK P1 – Třídní učitelka

1/ Co o Danielovi přesně víte?

P1 – Jedná se o chlapce, který chodí do 4. ročníku na naši malotřídní školu. Letos mu byla diagnostikována klinickým psychologem porucha chování ADHD se symptomy Aspergerova syndromu a v PPP porucha učení ve smyslu dysgrafie. Daneček má taky problémy se sluchem, má mírnou nedoslýchavost a letos na jaře jde s tímto problémem na operaci.

2/ Jak k němu přistupujete?

P1 – Snažím se být co nejvíc trpělivá a laskavá. S Danečkem máme nastavená jasná pravidla.

3/ Daří se mu je dodržovat?

P1 – Většinou ano, a když se stane, že je poruší, vedeme o tom po vyučování diskuzi mezi čtyřma očima.

4/ Jak Danečka zohledňujete?

P1 – Snažím se mu ve třídě zajistit bezpečné prostředí. Ve vyučování aktivizuji jeho koncentraci a pozornost tím, že mu dávám kratší úkoly, pravidelné přestávky, rád rozdává sešity, maže tabuli, nebo ho pošlu pracovat s asistentkou na koberec a tam spolu pracují s různými didaktickými hrami nebo se jdou i projít na chodbu.

5/ Jak přesně postupujete a pracujete s Danečkem?

P1 – Napřed jsem se snažila pochopit a porozumět jeho potřebám, protože i když má diagnostiku ADHD nemohu s ním pracovat podle metodiky práce s dětmi co mají poruchu ADHD. Tak jak používám individuální přístup k běžným dětem, tak taky rozlišuji přístupy k dětem postiženým ADHD. Takže jsem se nejdřív snažila poznat více jeho chování

pozorováním a potom jsem si vytvořila plán práce. Stanovila jsem si tam postupy, jak s ním pracovat a čeho bych chtěla, aby dosáhl.

6/ Daří se Vám dosáhnout naplánovaných cílů?

P1 – Většinou ano, ale i Daneček mívá své dny, kdy to prostě nejde, a to s ním nehne nic. Takže to potom musím přeorganizovat. Pošlu ho s paní asistentkou na chodbu nebo i do družinky. Když se vrátí, tak buď pokračujeme nebo to holt přesuneme na další den, nemá smysl ho trápit, protože by to stejně nic nepřineslo. Někdy mu stačí vyjádřit pochopení, že i já mám občas takové dny a vždy se mi nedaří, požádám ho, jestli by to nechtěl aspoň zkusit, a to ho většinou nakopne k práci a už v tuto chvíli ho pochválím za to, že to nevzdal a že je šikovný a on pokračuje v práci dál.

7/ Co zohledňujete?

P1 – Jelikož má diagnostikovanou i dysgrafii, tak určitě zohledňuji jeho písmo. Má k dispozici vizuální podporu jako jsou různé tabulky, které mu pomohou tak často nechybovat. Dál má také nedoslýchavost, takže se potřebuji neustále přesvědčovat, zda mi rozuměl a ví, co má dělat. Hodnocení má Daneček zohledněno také při psaní, poskytuji mu více času na vypracování úkolu a hodnotím to, co se mu podařilo.

8/ Podle čeho postupujete?

P1 – Postupuji z části podle doporučení z poradny, protože nejsem speciální pedagog, tak jsem se zaváděním inkluze do škol absolvovala nějaké kurzy zaměřené na práci se žáky se SVP a taky hodně konzultuji s kolegy.

PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK P2 – Učitelka výchov

1/ Co o Danielovi přesně víte?

P2 – Daneček má stanovenou poruchu chování ADHD se symptomem Aspergerova syndromu. Od září mu byly předepsány medikamenty na zklidnění. Tyto léky mu obvykle působí do 11 hodin, potom už přestávají účinkovat a Daneček má zase sklony k náhlým reakcím bez promyšlení, často vybuchuje a těžko kontroluje své emoce.

2/ Jak k němu přistupujete?

P2 – Pomáhám mu s organizací úkolů a materiálů. Protože ho učím v hudební výchově, pracovních činnostech a tělesné výchově, tak už většinou medikamenty přestávají účinkovat. Pokud ještě účinkují, spolupracuje a dělá, co po něm chci, ale jakmile přestanou účinkovat, je neklidný, má nutkání neustále pobíhat, mluvit bez pauz, má potřebu být ve fyzickém kontaktu se spolužáky, sahá na ně, provokuje je.

3/ Jak na něj reagují ostatní spolužáci, když medikamenty zabírají a naopak, když nezabírají? Chovají se k němu odlišně?

P2 –V předchozích letech, když chodil do 1. až 3. třídy a když ještě léky na zklidnění nebral, děti se mu vyhýbaly, vyčleňovaly ho úplně z kolektivu. Letos, když je od září bere a děti poznaly, že se chová i hezky a pochopily, že za své chování nemůže, chovají se teď k němu pěkně i bez účinku medikamentů. Rády ho vybírají do svého týmu, rády si s ním povídají i hrají. Dokonce si dovolím i tvrdit, že patří mezi oblíbence třídy.

4/ Jak Danečka zohledňujete?

P2 – Podporuji ho ve spolupráci s ostatními spolužáky v týmu, uznávám co nejvíc jeho úspěchy a chválím ho za jeho snahu a úsilí spolupracovat, během náročných fyzických aktivit mu umožňuji pauzy.

5/ Jak přesně postupujete a pracujete s Danečkem?

P2 – Řeknu mu jasné instrukce před každou hodinou, aby věděl, jak se má chovat a co má dělat. V hodinách tělesné výchovy mu v případě nepůsobení medikamentů umožním, aby si sám vybral aktivity, které chce dělat, pokud chce cvičit sám a něco jiného, pošlu ho s asistentkou trénovat a cvičit bokem.

6/ Daří se Vám v hodinách výchov dosáhnout naplánovaných cílů?

P2 – Protože už málokdy působí medikamenty, musím improvizovat nebo Danečkovi musí hodně pomáhat asistentka. Když je pouze s ní a nic ho nerozptyluje, tak dokáže úkol s dopomocí splnit.

7/ Co zohledňujete?

P2 – Zohledňuji u něj pomalejší tempo, úkoly v pracovních činnostech mu rozdělím na menší kousky tak, aby jich byl schopen dosáhnout a vytvořit to, co má vytvořit. Výrobek většinou

dokončuje v další hodině. Neustále se s ním snažím komunikovat pozitivně, chválím ho za každý malý pokrok.

8/ Podle čeho postupujete?

P2 – Držím se metodického pokynu z poradny, ale nejvíc se radím s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga.

4/ Jak Danečka zohledňujete?

P1 – Snažím se mu ve třídě zajistit bezpečné prostředí. Ve vyučování aktivizuji jeho koncentraci a pozornost tím, že mu dávám kratší úkoly, pravidelné přestávky, rád rozdává sešity, maže tabuli, nebo ho pošlu pracovat s asistentkou na koberec a tam spolu pracují s různými didaktickými hrami nebo se jdou i projít na chodbu.

6.5.2 Analýza výzkumného rozhovoru

Položka č. 1/ Co o Danielovi přesně víte? (shodná u obou respondentů)

Tato položka nás blíže seznamuje s osobou s danou diagnózou (dále jen křestním jménem Daniel). Od P1 i P2 jsme zjistili, že jde o chlapce ze 4. ročníku, s poruchou chování ADHD, učení ve smyslu dysgrafie a zdravotní problémy – nedoslýchavost. Daneček od letošního školního roku užívá medikamenty na zklidnění.

Položka č. 2/ Jak k němu přistupujete? (shodná u obou respondentů)

Položka č. 2 měla za cíl zjistit, jak dokážou pedagogové individuálně pracovat s Danečkem.

P1 – se snaží být trpělivá a s Danečkem má pro lepší kázeň nastavená jasná pravidla.

P2 – vzhledem k tomu, že Danečka učí ve výchovách, které jsou zařazeny do rozvrhu mezi poslední vyučovací hodiny, musí již řešit Danečkovi projevy ADHD, protože medikamenty již většinou nepůsobí. Pomáhá mu s organizací úkolů a s materiálem v PČ.

Dle výpovědí obou učitelek, pracují s Danečkem empaticky s porozuměním, pomáhají mu při organizaci úkolů a aktivit a pomocí nastavení jasných pravidel vytvořit rutinu v každodenním pobytu ve škole.

Položka č.3/ Daří se Danečkovi dodržovat pravidla?(otázka pro P1)

P1 – Daneček pravidla většinou dodržuje, když se stane, že je poruší, učitelka si ho po vyučování vezme do třídy, kde si s ním o porušení promluví mezi čtyřma očima.

Tato položka měla za cíl zjistit, jestli dokáže učitelka reagovat na nepředvídané okolnosti v rámci změny chování Danečka. S Danečkem jeho nevhodné chování neřeší za přítomnosti ostatních žáků, ale po vyučování mezi čtyřma očima.

Položka č.3/ Jak reagují ostatní spolužáci na Danečka, když mu účinkují medikamenty na uklidnění a naopak, když mu nezabírají? Chovají se k němu odlišně?(otázka pro P2)

P2 – Když Daneček léky vůbec nebral, byl vylučován z kolektivu. Od doby, tj. září 2023, když začal medikamenty užívat, žáci poznali, že se umí chovat i hezky, se jejich chování k němu velmi zlepšilo. Pěkně se již k němu chovají, i když léky už neúčinkují.

Položka č. 4/ Jak Danečka zohledňujete? (shodná u obou respondentů)

P1 – Se snaží zajistit bezpečné prostředí, ve vyučovacích hodinách přistupuje individuálně tím, že u Danečka často aktivizuje pozornost různými činnostmi, posílá ho pracovat s asistentkou na koberec, popř. je pošle se projít na chodbu.

P2 – Podporuje ve výchovách Danečkovu spolupráci s ostatními dětmi, často ho chválí, u náročnějších úkolů umožňuje pauzy.

Položka č. 5/Jak přesně postupujete a pracujete s Danečkem? (shodná u obou respondentů)

P1 –Nejdříve pozorovala a studovala chování Danečka, na základě toho sestrojila IVP.

P2 – Zadá Danečkovi jasné instrukce před každou hodinou, v hodinách TV má Daneček možnost výběru aktivity a jde cvičit s asistentkou.

Položka č. 6/ Daří se Vám dosáhnout naplánovaných cílů? (shodná u obou respondentů)

P1 – Většinou ano.

P2 – S dopomocí ano

Položka č.7/ Co zohledňujete?

P1 – Písmo, k dispozici má různé vizuální pomůcky a také zohledňuje hodnocení.

P2 – Pomalé tempo.

Položka č.8/ Podle čeho postupujete?

P1 – Z části dle doporučení z poradny, absolvovala školení pro práci s dětmi se SVP a konzultuje s kolegy.

P2 – Postupuje podle metodických pokynů z poradny, ale nejvíce se radí s třídní učitelkou a asistentkou pedagoga.

6.6 Výsledky výzkumného šetření

Kapitola výsledků představuje klíčovou část této práce, kde jsme prezentovali hlavní výsledky provedeného výzkumu. Cílem této kapitoly bylo detailně analyzovat a interpretovat data, která jsme získali prostřednictvím polostrukturovaného dotazníku a polostrukturovaného interview. V této kapitole jsou prezentovány výsledky, které odpovídají na dílčí cíle výzkumného šetření a výzkumné předpoklady. Na konci jsou vyvozeny závěry ze získaných výsledků k dané problematice.

Dílčí výzkumná otázka č. 1/ S jakými problémy se inkluzivní vzdělávání na malotřídní škole potýká.

Odpověď na tuto dílčí otázku jsme získali v dotazníkových položkách č. 2, 3, a 7, které byly doplněny v rozhovorech s pedagogickými pracovníky u položek č. 3 a 6. V rámci tohoto cíle jsme předpokládali, že inkluzivní vzdělávání na malotřídní škole se potýká s problémy nedostatečné informovanosti pedagogických pracovníků o žácích se SVP.

Výsledky ukazují, že mnoho pedagogických pracovníků na malotřídní škole věnuje převážnou část svého času práci se žáky a také komunikaci s kolegy, kdy budují strategie a opatření

určená kvalitnímu vzdělávání žáků se SVP, jak uvádíme v kapitole č. 3. *Pedagogové se nezdržují pouze u komunikace a spolupráce ve svých školách, ale získávají kvalitní informace i od kolegů z jiných škol. Běžně se setkávají s pedagogy z jiných malotřídních škol.* Vzdělání pedagogických pracovníků na malotřídní škole zaměřené na práci s žáky se SVP má 84, 2 % respondentů. Zbývajících 15, 8 % uvádí, že nemá žádné vzdělání zaměřené na žáky se SVP. Vzhledem k tomu, že první myšlenky o inkluzivní strategii se objevily již v 90. letech a dále jsou zdůrazňovány v 21. století a také termín inkluze se objevil již v roce 1998, jak uvádíme v kapitole č. 5. 1, nelze vyloučit, že by pedagogové bez speciálního vzdělání pro práci s žáky se SVP, nemohli mít v tomto směru (díky dlouholeté praxi a s dlouhodobými zkušenostmi v inkluzivním prostředí) dostatečné znalosti a dovednosti. Pedagogové v rozhovoru uvedli, že se snaží vytvořit ve třídě pro žáka se SVP bezpečné prostředí, aktivizují jeho koncentraci a pozornost, při práci mu pomáhá dle momentálních potřeb asistentka pedagoga, používají speciální didaktické pomůcky, podporujícího ve spolupráci s intaktními spolužáky, často ho chválí, tolerují pomalejší tempo, v hodinách TV má žák se SVP možnost výběru aktivit a zohledňují hodnocení jeho výsledků. Jak jsme uvedli v kapitole č. 5. 1, hlavní myšlenkou inkluzivního vzdělávání je přijmout a akceptovat individuální potřeby každého žáka, a to nejen žáka s postižením.

Pokud jde o školení v oblasti potřeb žáků se SVP, odpovědělo 92,3 % respondentů, že účast na kurzu zaměřeného na práci s žáky se SVP jim poskytl dovednosti a znalosti potřebné k efektivnímu vzdělávání a podpoře žáků se speciálními potřebami. Tento kurz jim pomohl lépe porozumět potřebám svých studentů a poskytl jim nástroje k úspěšnému vzdělávání. Pedagogové, kteří získali potřebné dovednosti částečně se na práci s žáky se SVP, radí s odborníky nebo s kolegy.

Na nejvyšší úrovni inkluze a podpory pro žáky se SVP na malotřídní škole se prokázala právě schopnost poskytování individualizované podpory každému žákovi se SVP.

Z těchto odpovědí je bezpochyby zřejmé, že informovanost pedagogických pracovníků o práci s žáky se SVP je vysoká. Tato informovanost zahrnuje znalosti o individuálních potřebách žáků se SVP a efektivních strategiích pro podporu jejich učení a rozvoj. Výzkumné šetření tedy nepotvrdilo náš předpoklad.

Dílčí výzkumná otázka č. 2/ Co pozitivně ovlivňuje a působí na průběh inkluzivního vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?

K této dílčí otázce se vztahovaly dotazníkové položky č. 8, 13, 14 a 17, které byly doplněny daty, získanými z rozhovorů s učiteli u položky č. 3. Předpokládali jsme, že dopad peer – to – peer pozitivně ovlivňuje a působí na průběh inkluzivního vzdělávání. Vycházeli jsme z kapitol č. 3 a 5. Respondenti potvrdili, že jejich prioritním cílem je rozvoj žáků se SVP a jejich sociální přizpůsobení se ve skupině intaktních spolužáků. Učitelé malotřídních škol také uvedli, že největší výhodou při vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole je, že žáci nejsou vyčleňováni ze společnosti.

Co se týče začlenění žáků se SVP mezi běžné žáky, nejvíce respondentů uvedlo, že žáci s tím nemají žádný problém. Dopad peer – to – peer mezi žáky běžnými a žáky intaktními je velmi pozitivní. Intaktní žáci poskytují podporu a porozumění žákům se SVP, což zvyšuje sebevědomí, sociální dovednosti a empatii mezi všemi žáky vzájemně.

V rámci interakce peer – to – peer vrstevníci lépe chápou specifické potřeby a schopnosti žáků se SVP a dokáží je přijmout takové, jací jsou.

V rozhovorech s pedagogickými pracovníky jsme se dozvěděli, že se intaktní žáci dokážou chovat ke spolužákům se SVP hezky, chápou, že za své chování nemohou, u některých žáků intaktních je žák se SVP i oblíbencem a rádi si ho vybírají při skupinových hrách či soutěžích do svého týmu.

Z těchto výsledků vyplývá, že dopad peer – to – peer pozitivně ovlivňuje a působí na průběh inkluzivního vzdělávání, tím je náš předpoklad potvrzen.

Dílčí výzkumná otázka č. 3/ Umí pedagogičtí pracovníci pracovat se žáky se SVP?

K této dílčí otázce se vztahovaly dotazníkové položky č. 5, 6, 7 a 16, které byly doplněny informacemi získanými z rozhovorů s učiteli u položek č. 2, 5, 6 a 7. Předpokládali jsme, že žáci se SVP mají na malotřídní škole zajištěné rovnocenné příležitosti v oblasti vzdělávání jako žáci intaktní.

Vycházeli jsme z kapitoly č. 2 a z podkapitol č. 3, 4, a 5. 3. Nejvíce respondentů uvedlo, že žáci se SVP mají k dispozici asistenta pedagoga, individuální vzdělávací plány, rodinnou spolupráci a speciální didaktické pomůcky. V dotazníkovém šetření u položky č. 6 jsme zjistili, že pedagogové využívají individuální vzdělávací plány převážně ve všech předmětech. IVP je jedním z nejdůležitějších pomocníků pro zjištění efektivní pedagogické intervence zaměřené na požadavky dítěte.

V hodnocení úrovně inkluze a podpory pro žáky se SVP na školách se na prvním místě ukázala schopnost poskytování individualizované podpory každému žákovi se SVP a přítomnost odborníků na speciální vzdělávání žáků se SVP.

V rozhovorech jsme se dozvěděli, že pedagogové pomáhají žákovi se SVP s organizací úkolů, podporují ho ve spolupráci s ostatními žáky, chválí ho za snahu a úsilí, zohledňují pomalejší tempo a hodnocení, zajišťují mu bezpečné prostředí, aktivizují jeho pozornost různorodými aktivitami a postupují dle metodického doporučení z poradny, pokud je potřeba, žáka pošlou s asistentkou pedagoga pracovat individuálně na koberec nebo se mohou jít i projít mimo třídu. Co se týká dosažení naplánovaných cílů žáka se SVP, oba respondenti odpověděli, že se jim většinou daří stanovených cílů dosáhnout.

Z těchto výsledků vyplývá, že pedagogičtí pracovníci jsou při vzdělávání žáků se SVP flexibilní, rozumí individuálním potřebám každého žáka a dokážou přizpůsobit svůj výukový přístup tak, aby těmto potřebám vyhovoval. Zjištění naznačuje, že většinou je jim úspěšně dostatečně blízké dosažení stanovených cílů, což ukazuje na pozitivní schopnost učitelů v práci s těmito žáky. Žáci se SVP mají tedy na malotřídní škole zajištěné rovnocenné příležitosti v oblasti vzdělávání jako žáci intaktní a tím je náš předpoklad potvrzen.

Dílčí výzkumná otázka č. 4/ Spolupracují rodiče žáků se SVP ve vzdělávacím procesu s malotřídní školou?

Dílčí výzkumná otázka č. 4 se orientovala právě na to, jak se rodiče žáků se SVP zapojují do vzdělávacího procesu svých dětí na malotřídní škole. Předpokládali jsme, že rodiče se zajímají o pokroky svých dětí se SVP ve vzdělávání. Vycházeli jsme z kapitoly č. 3. K této výzkumné otázce se vztahovaly dotazníkové položky č. 5, 7 a 10. Podporu rodiny má k dispozici 50 % respondentů. Výsledek ukazuje, že polovina rodičů projevuje podporu škole. Tento poměr naznačuje solidní angažovanost rodiny ve vzdělávacím procesu. Na tuto položku navazovala položka č. 10, kde je výzkumný výsledek velmi podobný a naznačuje, že téměř 40 % rodičů aktivně spolupracuje se školou z vlastní iniciativy. Čísla ukazují na pozitivní snahu těchto rodičů o zapojení do vzdělávacího procesu svých dětí. Důležité je uznat a podpořit tuto dobrovolnou angažovanost, která může být klíčem k úspěšnému partnerství mezi školou a rodinou. V položce č. 7 jsme u respondentů zjišťovali, na jak vysoké úrovni považují

rodinnou angažovanost. Kvalitní úroveň rodinné angažovanosti na malotřídní škole při vzdělávání žáků se SVP vyplnilo pouze 8 % respondentů.

Výzkumné zjištění odhaluje, že téměř polovina rodičů projevuje určitou míru spolupráce se školou, avšak pouze 8 % dosahuje kvalitní úrovně této spolupráce. Tento rozdíl v kvalitě a kvantitě naznačuje potřebu dalšího zkoumání a posílení strategií a iniciativ, které by podporovaly efektivní partnerství mezi školou a rodinami. Důležité je zaměřit se na identifikaci překážek bránících vyššímu zapojení rodičů a na vyvinutí opatření, která by podpořila jejich aktivní účast a angažovanost ve prospěch jejich dětí.

Hlavní výzkumná otázka: **Identifikovat vybrané potíže a překážky v průběhu inkluzivního vzdělávání v malotřídních školách z pohledu pedagogických pracovníků (pedagogové, asistenti pedagogů).** V rámci této diplomové práce jsme se zaměřili na identifikaci vybraných potíží a překážek v průběhu inkluze v malotřídních školách z pohledu pedagogických pracovníků. Analýza získaných dat nám umožnila hlouběji proniknout do tématu inkluze a získat cenné poznatky pro praxi a další výzkum v oblasti pedagogického působení na žáky se SVP v malotřídních školách.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na problematiku vzdělávání žáků s podpurnými opatřeními v malotřídní škole. **Hlavním cílem** této diplomové práce bylo identifikovat vybrané potíže a překážky v průběhu inkluzivního vzdělávání v malotřídních školách z pohledu pedagogických pracovníků (pedagogové, asistenti pedagogů). Výzkumnými otázkami jsme cílili k tomu, abychom zjistili, s jakými problémy se inkluzivní vzdělávání na malotřídních školách potýká, jakými prostředky lze co nejučinněji ovlivnit průběh inkluzivního vyučování a zda umí pedagogičtí pracovníci pracovat se žáky se SVP postižením. K dosažení stanoveného hlavního cíle byly vytvořeny **dílčí cíle**. Dílčí cíl – „*S jakými problémy se inkluzivní vzdělávání na malotřídní škole potýká?*“ byl realizován v kapitole č. 3 a v podkapitole č. 5. 1. Dílčí cíl – „*Co pozitivně ovlivňuje a působí na průběh inkluzivního vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?*“ byl naplňován prostřednictvím kapitol č. 3 a 5. Dílčí cíl – „*Zjistit, zda umí pedagogičtí pracovníci pracovat se žáky se SVP*“ byl naplňován prostřednictvím kapitoly č. 2 a podkapitol č. 3. 4 a 5. 3. a poslední dílčí cíl - „*Zda spolupracují rodiče žáků se SVP ve vzdělávacím procesu na malotřídní škole*“ byl naplňován prostřednictvím kapitoly č. 3.

V rámci naší studie jsme se podrobně zaměřili na analýzu znalostí učitelů malotřídní školy v oblasti práce se žáky se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP). Z analýzy získaných dat jsme se dopracovali k výsledkům, že nedostatečná informovanost pedagogických pracovníků o žácích se SVP, není překážkou v průběhu inkluzivního vzdělávání. Výsledky ukázaly, že pedagogičtí pracovníci na malotřídní škole věnují převážnou část svého času práci se žáky se SVP a komunikaci s kolegy, kdy budují strategie a opatření určená kvalitnímu vzdělávání žáků se SVP. Vzdělání pedagogů na malotřídní škole má již v rámci své akreditace či absolvování kurzů zaměřených na práci s žáky se SVP téměř 93 % respondentů. Schopnost poskytování individualizované podpory každému žákovi se SVP se dle dotazníkového šetření a interview prokázala na nejvyšší úrovni. Učitelé malotřídních škol jsou při vzdělávání žáků se SVP flexibilní, rozumí individuálním potřebám každého jedince a zvládnou přizpůsobit své výukové pojetí tak, aby těmto potřebám vyhovoval. Zjištění naznačuje, že je jim úspěšně dostatečně blízké dosažení stanovených cílů, což ukazuje na pozitivní schopnost učitelů v práci s těmito žáky. V rámci dotazníkového šetření a interview jsme se také zaměřili na nalezení faktorů, které kladně ovlivňují proces inkluzivního vzdělávání. Učitelé malotřídních škol vyzorovali jako největší výhody při vzdělávání žáků na malotřídních školách tu skutečnost, že žáci nejsou vyčleňováni z kolektivu. Samotní žáci se SVP převážně nemají dle

výzkumu větší problém se mezi běžné žáky začlenit. Intaktní žáci jim poskytují podporu a porozumění, což zvyšuje sebevědomí, sociální dovednosti a empatii mezi žáky. V rámci dopadu interakce peer – to – peer dochází mezi vrstevníky k lepšímu pochopení specifických potřeb a schopností žáků se SVP a přijímají je takové, jací jsou. Z toho vyplývá, že dopad peer – to – peer kladně ovlivňuje proces inkluzivního vzdělávání.

V rámci této diplomové práce jsme se zaměřili také na analýzu úrovně rodinné podpory při výchově a vzdělávání žáků malotřídních škol. Z výzkumného šetření v této otázce vyplývá, že polovina rodin projevuje určitou míru spolupráce s malotřídní školou, avšak malé procento této podpory dosahuje kvalitní úrovně. Zvláště důležitá je skutečnost, že téměř 40 % rodičů spolupracuje se školou z vlastní iniciativy, což naznačuje potenciál pro posílení partnerství mezi rodinou a školou. Naše zjištění podtrhují nutnost dalšího zkoumání dynamiky této spolupráce a identifikaci překážek bránících v dosažení vyšší úrovně angažovanosti rodin ve vzdělávacím procesu malotřídních škol.

Závěrem této práce lze konstatovat, že identifikované překážky ve vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole, zejména nízká úroveň rodinné angažovanosti a spolupráce se školou, představují výzvy, kterým je potřeba čelit. Naopak na základě našeho výzkumu se ukázalo, že zkušenosti pedagogové, individuální přístup a dopad peer – to – peer jsou klíčovými faktory, které pozitivně ovlivňují vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole. Důležité je, aby školy a pedagogičtí pracovníci tyto poznatky využili k dalšímu rozvoji strategií a podpůrných opatření, které povedou k efektivnějšímu a úspěšnějšímu začlenění žáků se SVP do vzdělávacího prostředí malotřídních škol.

POUŽITÉ ZDROJE

BERRY, Chris. *Mixedageclasses in urbanprimaryschools: Perceptionsofheadteachers*. [online]. Institute ofEducation, University of London, 2018, 1-13. [cit. 2024-03-17]. Dostupné z: <http://multigrade.ioe.ac.uk/fulltext/fulltextBerrymixedage.pdf>

BORG, Georg., Hunter, John., Sigurjonsdottírová, Bryndis., D' Alessiová, Simona., *Klíčové principy zlepšování kvality inkluzivního vzdělávání, doporučení pro praxi*. 2010, ISBN 978-87-7110-296-3. Dostupné z: AGENCY REPORT – STANDARD FORMATS (european-agency.org) [cit. 2024-04-02].

Edu.cz. *Efektivní komunikace školy s rodiči*. 2022, roč. 22, č. 2, s. 4. Dostupné z: Efektivní komunikace školy s rodiči - edu.cz. [cit. 2024-03-22].

FRYČ, J., a kol. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030 +*, Praha. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: Brozura_S2030_online_CZ.pdf (msmt.cz) [cit. 2024-04-02].

HANÁKOVÁ, Adéla, Potměšil, Miloň, Tylšarová, Vladimíra, Urbanovská, Eva. *Vzdělání pohledem žáka se zdravotním postižením*. 1. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4924-1.

HLOUŠKOVÁ, Lenka., Trnková, Kateřina., Lazarová, Bohumíra., Polák, Milan. *Diverzita žáků: téma pro vedení školy*. Studia pedagogica. Brno, Masarykova univerzita, 2015, roč. 20, č. 2, str. 105-126. ISSN 1803-7437. Dostupné z: Zobrazit Diverzita žáků: Téma pro vedení školy | Studia paedagogica (muni.cz)[cit. 2024-03-17]

HRUBÁ, Jana. Školy se učí podporovat nadané žáky! S pomocí "mentorů škol – konzultantů vyvážené inkluze. *Učitelské listy*. 2022, s. 3. Dostupné z: Učitelské listy: Školy se učí podporovat i nadané žáky! S pomocí „mentorů škol – konzultantů vyvážené inkluze“ (ucitelske-listy.cz) [cit.2024-04-02].

CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, dotisk 2., 2021, 254 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

ISCED (2012). *International Standard ClassificationofEducation*. UNESCO Institute forStatistics: Montreal.

KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení a vyučování: teoretické a praktické problémy*. Praha: Karolinum, 2001. Učební texty Univerzity Karlovy v Praze. ISBN 80-246-0192-3.

KASÍKOVÁ, Hana. *Výuka v kooperativních strukturách. Česká škola*. 2011. Dostupné z: Česká škola: Hana Kasíková: Výuka v kooperativních strukturách (ceskaskola.cz). [cit. 2024-04-04].

KAŠPAROVÁ, Irena a KMUBOVÁ, Barbora. *2. inkluze a integrace. Články RVP ZV*. S. 95. Dostupné z: metodika_2.pdf (rvp.cz) [cit. 2024-03-17]

KOMENSKÝ, Jan Amos, *Informatorium školy mateřské*, Praha, Academia, 2007. ISBN 978-80-200-1451-1.

KREJČOVÁ, Lenka, Bodnárová, Zuzana, a kol. *Specifické poruchy učení dyslexie, dysgrafie, dysortografie*. 2. vyd., Brno, Edika, 2018. ISBN978-80-266-1219-3.

LECHTA, Viktor a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě se specifickými potřebami ve škole*. 2. vyd. Praha, Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LECHTA, Viktor. *Základy inkluzivní pedagogiky: Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd. Praha, Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-679-7.

LI, X., POTMĚŠIL, M. *Early intervention for children with developmental disabilities - a family centred approach*. 1. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4925-8.

MAREŠ, Petr a SIROVÁTKA, Tomáš. Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začleňování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda*. *Sociologický časopis*. 2008, s. 24. Dostupné z: adoc.pub_socialni-vyloueni-exkluze-a-socialni-zalenovani-in.pdf [cit 2024-04-02].

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí se zdravotním postižením na základních školách České republiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1. vydání. Olomouc: Papírtisk s r.o., 2005. ISBN 80-244-1045-1

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *Počet malotřídních škol v ČR*. Dostupné z: Základní školy "malotřídní", MŠMT ČR (msmt.cz) [cit. 2024-11-3]

MŠMT ČR, *Segregace vážně škodí Vám i lidem ve Vašem okolí*. 2011, s. 18. Dostupné z: MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ VARUJE! Segregace vážně škodí Vám i lidem ve Vašem okolí – PDF Free Download (adoc.pub) [cit. 2024-04-02].

MŠMT ČR. *MŠMT představilo Dlouhodobý záměr vzdělávání ČR 2023-2027*, (msmt.cz) [cit. 2024-04-04].

MŠMT ČR. Směrnice MŠMT k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, MŠMT ČR (msmt.cz)

MŠMT ČR. Školský zákon ve znění účinném ode dne 1. 1. 2024, MŠMT ČR (msmt.cz) [cit. 2024-04-02].

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

NÁBĚLKOVÁ, Jitka. *Využití modelu kooperativního učení pro rozvoj klíčových kompetencí žáka*. Studijní text k projektu Podpůrné aktivity směřující ke zkvalitnění pregraduální přípravy učitelů na Univerzitě Palackého v Olomouci. s. 15. [cit. 2024-03-31]

NELEŠOVSKÁ, Alena a Hana Spáčilová. *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. ISBN 8024412365.

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

PEDAGOGICKÁ KOMORA z.s.: *5 nejzávažnějších systémových problémů českého školství*. 2022, roč. 15, č. 1, str. 5. Dostupné z: pk_5_problemu_ke_strategii_2030.doc - Disk Google [cit. 2024-3-03]

POLANSKÁ, Jitka. *Podpořme spojování malých škol pod jednoho ředitele*. Učitelské listy: 5 nejzávažnějších systémových problémů českého školství. 2024. Dostupné z: Učitelské listy:

Jitka Polanská: Podpoříme spojování malých škol pod jednoho ředitele, říká náměstek ministra školství Jiří Nantl (ucitelske-listy.cz).[cit. 2024-03-21].

PROVÁZKOVÁ STOLINSKÁ, Dominika. *Strategie málotřídních škol jako inspirace pro školy plnoorganizované*. [online]. Prevence, roč. 15, č. 6, rok 2018. [cit. 2024-03-17]. ISSN 1214-8717.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. ISBN 9788071789994.

RŮŽIČKOVÁ, Dora. *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami*. 1. vyd. Olomouc, Univerzita Palackého v Olomouci, 2012. ISBN 978-80-244-3177-2.

SARKOZI, Radek. *Pedagogická komora žádá poslance o navýšení financí pro školství*. Učitelství: 5 nejzávažnějších systémových problémů českého školství. 2019, roč. 24, č. 2, s. 1. Dostupné z: pk_poslanci_rozpocet_skolstvi_2020_zadost.pdf - Disk Google [cit. 2024-03-20].

SOUTHWORTH, Geoff. *PrimarySchool Leadership in Context: LeadingSmall, Medium and LargeSizedPrimarySchools*. London: Routledge&Falmer, 2004. ISBN 0-415-30396-6

SPIPKOVÁ, Vladimíra. *Hlavní směry transformace primárního vzdělávání v České republice po roce 1989 a perspektivy dalšího vývoje*. Dostupné z: 2082 článku-12324-1-10-20220625.pdf [cit. 2024-03-17]

ŠTECH, S. *Výzkum, experti a politici – podivuhodný život ideje inkluzivního vzdělávání v ČR*. Pedagogika, roč. 71, č. 3, 2021, str. 403-420. Dostupné z: 1974 článku-10827-1-10-20210929.pdf

TRNKOVÁ, Kateřina. *Vývoj malotřídních škol v druhé polovině 20. století*. Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. U, Řada pedagogická. 2006, vol. 54, iss. U11, pp. [133] -144. ISBN 80-210-4143-9. ISSN 1211-6971. Dostupné z: 104638.pdf (muni.cz).[cit.2024-03-18]

TRNKOVÁ, Kateřina., D. KNOTOVÁ a L. CHALOUPKOVÁ. *Pedagogičtí pracovníci na malotřídkách-izolovaní a nekvalifikovaní?* Studia paedagogica [online]. 2009, 14(2), 51-69 [cit. 2024-03-18]. ISSN 1803-7437. Dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18690/14751>

VANČOVÁ, Alica. *Edukáciaviacnásobne postihnutých*. SAPIENTIA, Bratislava, 2001. ISBN 80-967180-7-X.

VEJMELKA, Michal. *Segregace: Překonávání historických bariér ve společnosti*. 2024. Dostupné z:Co je segregace – význam a historie (mivemi.cz). [cit.2024-04-02].

TRNKOVÁ, Kateřina. *Žák na malotřídní škole*. Česká asociace pedagogického výzkumu. 2006, s. 9. Dostupné z: 2_Trnkova.pdf (capv.cz).[cit.2024-04-03].

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obr. 1: Organizace vyučování v 1. -5. ročníku základní školy v roce 1955/56.

Obr. 2 -Organizace vyučovací hodiny na malotřídní škole ve třídě se dvěma ročníky

Obr. 3 Vývoj přístupu k lidem s handicapem

Obr. 4: Znázornění integrace žáků

Obr. 5 Znázornění inkluze žáků

Obr. 6: Rozdíly mezi integrací a inkluzí v praxi

Obr. 7: Rozdíly v cílech a uznávání vzdělávacích potřeb

Obr. 8 Znázornění exkluze žáků

Obr. 9: Znázornění segregace žáků

Obr. 10 Znázornění kooperace žáků

SEZNAM ZKRATEK

ADHD- Attention Deficit Hyperactivity Disorder (hyperkinetická porucha, porucha pozornosti s hyperaktivitou)

APIV B – Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi

ČŠI – Česká školní inspekce

DVPP – Další vzdělávání pedagogických pracovníků

EU – Evropská unie

HDP – Hrubý domácí produkt

ISCED – International standard Classification of Education

IVP – Individuální vzdělávací plán

MŠMT – Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

ONIV – Ostatní neinvestiční výdaje

PPP – Plán pedagogické podpory

RVP – Rámcový vzdělávací program

SPC – Speciálně pedagogické centrum

SVP – Speciálně vzdělávací potřeby

ZŠ – Základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

P1/ Dotazník k výzkumu

Dotazník k výzkumu vzdělávání žáků se SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) na malotřídní škole. Dotazník má za cíl získat informace od učitelů a dalších pracovníků školy o jejich zkušenostech, postojích a potřebách týkajících se vzdělávání žáků se SVP. Vaši odpověď prosím zvýrazněte nebo podtrhněte. Může být i více odpovědí u jedné otázky.

1/ Jaký je váš pracovní vztah ke škole?

- Učitel
- Asistent pedagoga

2/ Jaké máte vzdělání zaměřené na práci se žáky se SVP?

- Speciální pedagog
- Absolvoval/a jsem kurz pro práci se žáky se SVP
- Žádné
- Jiné (doplňte jaké):

3/ Jestliže jste absolvent/ka kurzu, byl pro Vás přínosem pro práci s dětmi se SVP?

- Mohu říct, že již umím pracovat se žáky se SVP
Škála od 1 - velmi nízká po 5 - velmi vysoká:
- Částečně rozumím práci s žáky se SVP, ale stále se potřebuji poradit s odborníkem nebo kolegou
Škála od 1 - velmi nízká po 5 - velmi vysoká:
- Vůbec nic mi kurz nedal, nevím, jak s těmito žáky pracovat, informace hledám na internetu a u kolegů
Škála od 1 - velmi nízká po 5 - velmi vysoká:

4/ Jaký typ speciálních vzdělávacích potřeb mají žáci ve vaší třídě? (více na výběr)

- Poruchy učení
- Mentální postižení
- Poruchy chování
- Autismus
- Tělesné postižení
- Zrakové postižení
- Sluchové postižení
- Řečové postižení
- Jiné (doplňte jaké)

5/ Jakou podporu a zdroje máte k dispozici pro vzdělávání žáků se SVP? (více na výběr)

- Asistent pedagoga
- Speciální pedagog
- Školní psycholog
- Rodinná spolupráce
- Speciální učební materiály a technologie
- Speciální didaktické pomůcky
- Upravený vzdělávací program
- Individuální vzdělávací plán
- Speciální pedagogická podpora (poskytování speciálních pedagogických metod a strategií)
- Žádná podpora
- Jiné (doplňte jaké):

6/ Jak často využíváte individualizované vzdělávací plány (IVP) pro žáky se SVP?

- Pouze v naukových předmětech
- V naukových i výchovných předmětech
- V současné době nevyužívám

7/ Jak hodnotíte úroveň inkluze a podpory pro žáky se SVP na vaší škole?

- Schopnost poskytování individualizované podpory každému žákovi se SVP
Škála od 1 - velmi nízká po 5 - velmi vysoká:
- Přítomnost odborníků na speciální vzdělávání žáků se SVP
Škála od 1 - velmi nízká po 5 - velmi vysoká:
- Komunikace a spolupráce mezi učiteli na vytváření inkluzivního prostředí
Škála od 1 - velmi nízká po 5 - velmi vysoká:
- Rodinná angažovanost
Škála od 1 - velmi nízká po 5 - velmi vysoká:
- Existence flexibilních strategií a opatření, která umožňují žákům se SVP plnohodnotné začlenění do vyučovacího procesu
Škála od 1 - velmi nízká po 5 - velmi vysoká:
- Odborná školení učitelů zaměřená na práci s různými typy SVP
Škála od 1 - velmi nízká po 5 - velmi vysoká:

8/ Jaké jsou největší výhody vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?(více na výběr)

- Žáci se učí spoléhat sami na sebe
- Žáci nejsou vyčleňováni ze společnosti
- Individualizovaná podpora (v menším prostředí lze lépe individualizovat vzdělávání podle potřeb každého žáka)
- Větší pozornost od pedagogů
- Inkluze a sociální interakce (menší skupiny mohou lépe podporovat lepší sociální interakci žáků se SVP s jejich vrstevníky)
- Flexibilita přístupu) malotřídní prostředí umožňuje škole flexibilitu v přizpůsobení výuky)
- Spolupráce mezi pedagogy
- Rodinná angažovanost (menší komunita usnadní spojení školy a rodiny)
- Snížení stresu a tlaku (menší prostředí může snížit stres a tlak spojený se vzděláváním)
- Navýšení počtu žáků na malotřídních školách
- Jiné (doplňte jaké):

9/ Jaké jsou největší výzvy při vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?(více na výběr)

- Úspěšně inkludovat žáky se SVP mezi ostatní děti
- Přizpůsobit výuku pro každého žáka s ohledem na jeho specifické potřeby
- Odbourat u žáků se SVP jejich sociální a emoční překážky spojené s odlišností od běžných žáků
- Dostatečně odborně vzdělávat učitele pro efektivní práci s žáky se SVP
- Zajistit žákům se SVP rovnocenné příležitosti v oblasti vzdělávání
- Dokázat naplnit očekávání společného vzdělávání žáků se SVP
- Jiné (doplňte jaké):

10/ V jaké míře spolupracují rodiče žáků se SVP ve vzdělávacím procesu s vaší školou?

- Velmi často a sami kontaktují školu
- Zřídka kdy kontaktují školu
- Vůbec školu nekontaktují, ale při výzvě ze strany školy se zapojí
- Vůbec školu nekontaktují ani při výzvě školy nereagují
- Reagují pouze, když je problém

11/ Jak spolupracují učitelé a podpůrný personál při poskytování individuální podpory pro žáky se SVP?

- Komunikují spolu každý den a průběžně řeší podporu žáků
- Jedenkrát týdně

- Když se vyskytne problém
- Jiné (doplňte jaké):

12/ Co by podle vás mohlo být zlepšeno v podpoře a vzdělávání žáků se SVP na škole?(více na výběr)

- Větší spolupráce s vedením školy
- Větší informovanost o práci s těmito dětmi
- Větší spolupráce s rodinou
- Vyšší vzdělání asistentů pedagoga pro práci s dětmi se SVP

13/ Jak se začleňují žáci se SVP mezi běžné žáky ve třídě?

- Nemají s tím žádný problém
- Občas se začlení
- Zřídka kdy zapadnou
- Vůbec nezapadnou, ostatní je vyčleňují

14/ Jak se projevuje sociální a emocionální rozvoj žáků se SVP v malotřídní škole?

- Žáci se SVP se pozitivně zapojují ke svým vrstevníkům
- Většinou mají potíže s regulací svých emocí a mají problém se zapojit
- Týmová spolupráce je pro obě strany výzvou a rádi spolupracují
- Jiné (doplňte jaké)

15/ Jak měříte a hodnotíte úspěch inkluzivního vzdělávání pro žáky se SVP na malotřídní škole?

- Sledováním výsledků žáků se SVP v porovnání s jejich individuálními cíli a očekáváními
- Zapojením žáků se SVP ve společných aktivitách a vztazích s vrstevníky
- Sledováním pokroku v dosahování individuálních vzdělávacích cílů a plánů
- Shromáždováním názorů rodičů na inkluzivní vzdělávání
- Sledováním absence (menší absence signalizuje pozitivní prostředí a úspěšnou integraci)

16/ Co se žákům se SVP na Vaší malotřídní škole nejvíce daří?

(Škála od 1 - velmi nízká po 5 - velmi vysoká)

- Splnit naplánované vzdělávací cíle
1 2 3 4 5

- Zapojit žáky se SVP do společných aktivit s ostatními vrstevníky
1 2 3 4 5
- Snížit absenci
1 2 3 4 5
- Zlepšit regulaci jejich emocí
1 2 3 4 5
- Menší problémy s verbální komunikací a s vyjadřováním jejich pocitů
1 2 3 4 5

17/ Jaký je dopad peer-to-peer interakcí na sociální integraci žáků se SVP na malotřídní škole?

- Pozitivní interakce, přijetí a začlenění žáků se SVP
- Vrstevníci lépe chápou specifické potřeby a schopnosti žáků se SVP
- Vrstevníci většinou nechápou specifické potřeby a schopnosti žáků se SVP
- Pozitivně posiluje sebeúctu žáků se SVP
- Žáci většinou nedokážou empaticky reagovat na různorodost žáků se SVP
- Žáci se SVP většinou zažívají uznání a podporu od svých vrstevníků
- Žáci se SVP málokdy zažívají uznání a podporu od svých vrstevníků

18/ Máte nějaké další komentáře nebo nápady týkající se vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole?

- Ne
- Ano (doplňte jaké):

Tento dotazník je anonymní a respektuje soukromí respondentů. Děkuji vám za váš výzkum a přínos k lepšímu porozumění vzdělávání žáků se SVP na malotřídní škole.