

Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta  
Katedra speciální pedagogiky a logopedie

**Analýza edukace tématu osob se specifickými potřebami na základní škole**

Bakalářská práce

Autor:	Tomáš Neděla
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Výchovná práce ve speciálních zařízeních
Vedoucí práce:	Mgr. Kaliba Martin
Oponent práce:	PhDr. Kamila Růžičková, PhD.



## Zadání bakalářské práce

<b>Autor:</b>	<b>Tomáš Neděla</b>
Studium:	P16K0048
Studijní program:	B7506 Speciální pedagogika
Studijní obor:	Výchovná práce ve speciálních zařízeních
<b>Název bakalářské práce:</b>	<b>Analýza edukace tématu osob se specifickými potřebami na základní škole.</b>
Název bakalářské práce AJ:	Analysis of education the people with special needs theme on elementary school.

### **Cíl, metody, literatura, předpoklady:**

Cílem bakalářské práce je prozkoumat, jakým způsobem pracují pedagogové základních škol s tématem osob se specifickými potřebami. V úvodní části bakalářské práce bude nastíněn pohled na postižené osoby v současné společnosti, definováno inkluzivní vzdělávání, popsán systém vzdělávání v ČR a představeny školy, ve kterých výzkum probíhal. Prakticky orientovaná část bakalářské práce má za úkol skrze případovou studii ve vybraných základních školách analyzovat způsob práce s tématem žáků se specifickými potřebami.

Zákon č. 561/2005 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. [online]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>. STRNADOVÁ, I. Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe. 1. vydání. Praha: Grada Publishing, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7. OPATŘILOVÁ, D. Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6221-4. KANTOR, J. a kol. Edukace osob s omezením hybnosti. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého, 2013. ISBN 978-80-244-3707-1.

Garantující pracoviště: Katedra speciální pedagogiky,  
Pedagogická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Martin Kaliba

Oponent: PhDr. Kamila Růžičková, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 5.2.2015

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci (pod vedením Mgr. Martina Kaliby) vypracoval samostatně a uvedl jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne

## **Poděkování**

Děkuji vedoucímu práce Mgr. Martinu Kalibovi za cenné rady a odborné vedení, základní škole, ve které výzkum probíhal za vstřícné jednání a své rodině za neocenitelnou podporu.

## **Anotace**

NEDĚLA, Tomáš. *Analýza edukace tématu osob se speciálními potřebami na základní škole*. Hradec Králové: Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, 2019. 63 s. Bakalářská práce.

Cílem bakalářské práce je prozkoumat, jakým způsobem pracují pedagogové základních škol s tématem osob se specifickými potřebami. V úvodní části bakalářské práce bude nastíněn pohled na postižené osoby v současné společnosti, definováno inkluzivní vzdělávání, popsán systém vzdělávání v ČR a představeny školy, ve kterých výzkum probíhal. Prakticky orientovaná část bakalářské práce má za úkol skrze případovou studii ve vybraných základních školách analyzovat způsob práce s tématem žáků se specifickými potřebami.

Klíčová slova: osoby se speciálními potřebami, edukace, inkluze

## **Annotation**

NEDĚLA, Tomáš. *Analysis of education the people with special needs theme on elementary school*. Hradec Kralove: Faculty of Education, University of Hradec Kralove, 2019. 63 pp. Bachelor Degree Thesis.

The goal of the thesis is to explore how teachers on elementary school work with people with special needs theme. In the beginning part of the thesis will be described general view of people with special needs in present society, defined inclusive education, described educational system of the Czech Republic and introduced school where the research was carried out. Main goal of practical part of the thesis is to analyse, through case study, how selected school works with people with special needs theme.

Keywords: people with special needs, education, inclusio

## Obsah

Seznam tabulek .....	10
ÚVOD .....	11
I. TEORETICKÁ ČÁST .....	12
1 Postižený člověk v současné společnosti .....	12
1.1 Historický vývoj vztahu společnosti k osobám se zdravotním postižením.....	12
1.1.1 Situace do roku 1989 .....	12
1.1.2 Situace po roce 1989 .....	15
1.1.3 Integrace a inkluze osob s postižením do společnosti .....	18
1.2 Legislativní ošetření práv osob se zdravotním postižením .....	20
1.2.1 Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením.....	20
1.2.2 Listina základních práv a svobod .....	22
2 Systém vzdělávání v ČR.....	24
2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání.....	24
2.1.1 Klíčové kompetence .....	25
2.1.2 Cíle RVP ZV .....	26
2.1.3 Průřezová témata .....	28
2.2 Školní vzdělávací program.....	34
3 Vybrané vlivy působící na žáky na ZŠ .....	36
3.1 Škola.....	36
3.1.1 Klima školy .....	37
3.1.2 Efekty školní edukace.....	37
3.2 Školní třída.....	39
3.2.1 Klima třídy.....	39
3.3 Učitel.....	41
3.3.1 Učitelství jako pomáhající profese .....	42
3.4 Další zaměstnanci školy .....	44
3.4.1 Výchovný poradce.....	44
3.4.2 Metodik prevence .....	45
3.4.3 Školní psycholog .....	45
3.4.4 Školní speciální pedagog .....	46
4 Současná situace .....	48
4.1 Inkluzivní změny posledních let .....	48

4.2 Změny v přístupu ke vzdělávání .....	50
4.3 Výukové strategie.....	51
4.3.1 Kooperativní učení .....	51
4.3.2 Systémy vrstevnické podpory.....	52
4.3.3 Výcvik sociálních dovedností.....	53
II. PRAKTICKÁ ČÁST.....	55
5 Cíle a metodologie výzkumného projektu .....	55
6 Představení školy .....	59
7 Analýza práce ZŠ JAK s tématem osob se speciálními potřebami.....	61
7.1 Vliv křesťanské víry.....	62
7.2 Komunikace .....	65
7.3 Propojení organizací.....	69
7.4 Nižší počet žáků ve třídě .....	72
7.5 Výjezdy učitelů .....	73
7.6 Zařazení témat osob se speciálními potřebami v osnovách .....	74
7.7 Další specifické aktivity školy či pedagogů.....	75
8 Shrnutí výsledků .....	77
9 Diskuze .....	80
Seznam použité literatury .....	82
Internetové zdroje .....	84



## **Seznam tabulek**

Tabulka č. 1: Třídy zřízené dle § 16 odst. 9 Školského zákona .....	49
---	----

## ÚVOD

Téma osob se specifickými potřebami je v současné společnosti hojně diskutované. Týká se doslova všech občanů. Nejsilněji však rezonuje v rezortu školství kvůli současné tendenci upřednostňování inkluzivního způsobu vzdělávání.

Společné vzdělávání osob zdravých s žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami přináší mnoho pozitiv i negativ pro obě strany. S rostoucím počtem inkludovaných žáků se stává náplň práce pedagogických pracovníků bezesporu náročnější. Důležitou otázkou k řešení je, jak s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat. Pro to můžeme nalézt relativně velké množství odborné literatury. Co je dle mého názoru upozaděno, je práce s žáky intaktními. Na ně má zařazení jakkoliv znevýhodněného žáka do společné třídy vliv, který musí každý pedagogický pracovník brát v úvahu.

Pro dobré fungování inkluzivního vzdělávání musí tedy škola pracovat s inkludovanými žáky, těmi intaktními i oběma skupinami navzájem v rámci třídního kolektivu. Nelze opomenout ani rodiče žáků a členy pedagogického sboru.

Tyto úvahy stály u zrodu této bakalářské práce. Chtěl jsem se zaměřit na to, jak základní školy pracují s tématem osob se speciálními potřebami v rámci edukace žáků intaktních. Původně jsem zamýšlel uskutečnit výzkum ve více školách a výsledky následně porovnat. V tomto případě by ale kvůli časovým omezením pravděpodobně došlo jen k povrchnímu kvantitativnímu průzkumu více škol. Z tohoto důvodu jsem se rozhodl upřednostnit jeden výzkumný vzorek, který je svým charakterem odlišný a v něm provést výzkum detailní, kvalitativní. Průzkum tedy nepřináší analýzu běžné praxe, ale naopak detailní vhled do práce školy, která je v oblasti práce s tématem osob se specifickými potřebami efektivní a dlouhodobě úspěšná.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

Teoretická část je rozdělena do čtyř kapitol. První je věnována vývoji vztahu společnosti k osobám se zdravotním postižením se zaměřením na období před a po roce 1989, vymezením problematiky integrace a inkluze a legislativnímu ukotvení práv osob se zdravotním postižením. Druhá část popisuje vzdělávací systém v České republice. Následující část se zabývá vlivy, které působí na žáky během školní docházky a poslední kapitola shrnuje důležité změny posledních let ve školství, které souvisí s tématem osob se specifickými potřebami.

### **1 Postižený člověk v současné společnosti**

#### **1.1 Historický vývoj vztahu společnosti k osobám se zdravotním postižením**

##### **1.1.1 Situace do roku 1989**

Podle Michalíka (2005) byl vztah společnosti ke zdravotně postiženým vždy „lakmusovým papírkem“, ukazujícím skutečné zaměření a vnitřní život daného společenství. Zejména pak ukazoval na základní směřování dané společnosti, její priority, hodnotový systém a další. Obecně se v teorii společenských věd hovoří o následujících fázích vztahu společnosti k postiženým. Jedná se o stadia:

- represivní,
- zotročovací,
- charitativní,
- socializační.

K uvedeným názvům etap vztahu společnosti ke zdravotně postiženým není příliš třeba přidávat obsah. Je zřejmý na první pohled. Všimneme si jistě, že uvedené třídění s sebou přináší (možná podvědomé) vnímání dané stupnice v linii nejhorší – nejlepší. A tak se obvykle studenti oborů zaměřených na práci se zdravotně postiženými učí, že „ve Spartě házeli postižené ze skály“ a v Římě je odkládali „trans Tiberi“, tedy za řeku, kde hynuli hladem...

Člověk tak získává představu vedoucí k závěru, že každé další stadium vývoje lidské společnosti znamenalo víceméně automaticky zlepšení podmínek života postižených. Domyšleno do důsledku – stačí se narodit v roce 2005 a život člověka s postižením musí být nutně již zcela bez problémů. Přitom opak je pravdou. Uvedené vertikální historizující pojetí, budiž nám jen a pouze orientačním vodítkem (Michalík, 2005).

Podobné periodizace jsou dle doc. Titzla výsledkem odvěké tužby člověka zbavit se všech nemocí a trápení, která byla zejména v důsledku rozvoje medicíny umocněna přesvědčením, že je jen otázkou času, kdy to věda dokáže.

„Potřeba a snaha léčit nemoci a napravovat vady či poruchy je stará stejně jako nemoci a postižení. Mohli bychom spíše spekulovat o primitivnosti, nebo vyspělosti této péče v nejstarších obdobích lidských dějin, ale nepochybně bychom při tom vždy současně sledovali historický vývoj medicíny. Tam, kde žádná léčba ani náprava možná nebyla, nastupovaly mnohdy aspoň pokusy zabránit zhoršování stavu nemocného či postiženého člověka a zajistit mu co možná nejvyšší kvalitu života, který byl samozřejmě v důsledku nemoci nebo postižení mnohdy výrazně zkrácen“ (Slowík, 2007, s.12).

Ve své přednášce Opravdu platí Sovákova periodizace vztahu společnosti k postiženým? nesouhlasí doc. Boris Titzl se zažitou představou, že se společnost ve svých prvopočátečních obdobích svých postižených jen zbavovala. Předkládá důkazy založené na archeologických objevech o tom, že se společnost o některé jedince starala i přesto, že tato péče musela být velmi náročná. Historické nálezy osob, které se i přes vážné zdravotní komplikace (praktická hluchota, zlomeniny krčku kosti stehenní, Brechtěrevova choroba způsobující částečnou nebo úplnou imobilitu člověka) dožily vysokého věku, svědčí o jisté míře altruismu i v dobách, které jsou spojované s likvidací postižených.

Na druhé straně časového horizontu docent Titzl na vztahu k dětem demonstruje nejen egoistické, ale dokonce kruté zacházení společnosti ke slabším jedincům ještě začátkem dvacátého století, které dle Sovákovy periodizace spadá do stadia rehabilitačního, spojeného se vznikem prvních speciálních ústavů léčebně-výchovného charakteru. Podnikatelé (tzv. harfenistáři) si za mzdu částečně vyplacenou předem od rodičů „najímali“ jejich školou odrostlé děti, aby z nich tvořili skupiny potulných šumařů. Malí hudebníci byli bití, museli žebrot, dívky zhusta propadaly prostituci. Přesto rodiče takto

nezřídka řešili své zadlužení a poručníci se tak zbavovali sirotků. V roce 1908 se odhadem od východní Evropy až po Čínu pohybovalo na 1 200 českých dětských šumařů (Titzl in Vojtko, 2005).

Docent Titzl ale nekončí jen u kritiky dosud tradovaného názoru, nýbrž navrhuje vlastní možnost členění vývoje přístupu společnosti k postiženým následovně:

I. Stadium předinstitucionální

II. Stadium institucionální:

1. instituce nejsou rozčleněny dle cílových skupin a mají azylový charakter.
2. instituce již jsou rozčleněny dle cílových skupin a mají výchovný případně i léčebný charakter
3. tendence k odklonu od speciálních institucí k podpoře života jedinců s postižením v neústavním prostředí.

Časovým předělem mezi I. a II. stadiem je v našich domácích podmínkách 13. století. Počínaje roku 1786 (vznik pražského ústavu pro hluchoněmé) se u nás začaly zakládat instituce dle cílových skupin. Podobných zařízení se vždy nedostávalo a nutno výslovně poznamenat, že ani v mezidobí 1948-1989 jejich kapacita nepostačovala pro umístění všech žadatelů o přijetí. Tendence k odklonu od speciálních institucí k životu v rodině a komunitě je u nás záležitostí zhruba dvou posledních desetiletí (Titzl in Vojtko, 2005).

Při posuzování, jak společnost k postiženým přistupovala, je vždy třeba hodnotit její úroveň, ekonomickou výkonnost, stupeň organizace, existenci a formy správy, existenci a kvalitu systémů sociálního (a obdobného) zabezpečení, představy a soudy převládající v dané společnosti o postižených a řadu dalších ukazatelů. Teprve po znalosti uvedených faktorů se můžeme vyslovit (moderně řečeno) ke kvalitě života postižených v dané společnosti (Michalík, 2005).

Každá společnost navíc, jak praví Vágnerová a HadjMousová (2003, s.5) „*ve své kultuře stanovuje určitý ideál, který odpovídá jejím potřebám, náboženským a ideovým, případně filosofickým základům té které kultury – z toho pak vyplývají i základní normy toho, co je dobré, co nikoliv, co je přijatelné, žádoucí, normální.*“

Emocionální reakce, způsoby chování, přijímání či odmítání určitého jevu u jednotlivců jsou závislé na kultuře, k níž patří a jejíž hodnoty mu byly vštípeny jako vlastní (Vágnerová a HadjMousová, 2003).

Pozice osob se zdravotním postižením v naší společnosti do roku 1989 byla velmi složitá. Z dnešního pohledu se může zdát, že tvrzení o segregaci zdravotně postižených za socialismu jsou nadnesená. I když použijeme přísně historického přístupu a zohledníme ekonomickou úroveň tehdejší společnosti, musíme potvrdit a zdůraznit, že lidé se zdravotním postižením byli odsunuti na samý okraj společnosti. Možnosti vzdělávání (zejména mentálně postižených), sociální péče či služby, podpora rodin se zdravotně postiženým členem, to vše bylo na velmi nízké úrovni (Michalík, 2005).

Předlistopadový režim, byť se rád chlubil, jak se o osoby nevzdělatelné, tedy ty, pro které byly určeny ústavy sociální péče, dokáže postarat, nedokázal vytvořit dostatečné ústavní kapacity pro všechny (Titzl, 2016).

### **1.1.2 Situace po roce 1989**

Záhy po politickém převratu v roce 1989 byla jednou z priorit reforma péče o jedince s postižením, reforma celé sociální péče a obnova vzdělání v sociální práci na úrovni vysokoškolského vzdělání (Valenta, M., Müller, O., 2004).

Michalík in Vojtko (2005) uvádí stručnou charakteristiku bouřlivého vývoje po sametové revoluci v těchto etapách:

- Počáteční etapa (1990–1992/1993). Období zásadních společenských změn, jež přinesly i kvalitativní proměnu postavení občanů se zdravotním postižením. Vznik stovek nestátních sdružení na občanském principu. Budování nových zařízení pro podporu zdravotně postižených, primárně v oblasti školství a sociálního zabezpečení. Vznik Vládního výboru pro zdravotně postižené občany. Přijetí prvního Národního plánu pomoci. Vysoký stupeň vstřícnosti (rovina politická i správní) při řešení požadavků a potřeb zdravotně postižených.
- Léta devadesátá (1993–1998/1999). Dochází ke konsolidaci organizací zdravotně postižených a k profesionalizaci výkonu státní správy v dané oblasti.

Na závěr etapy je připraven Národní plán pro vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením. Jsou přijaty či novelizovány základní právní normy upravující oblasti mající bezprostřední vztah ke zdravotnímu postižení (sociální zabezpečení, školství, doprava).

*Michalík (2005, s. 35) dodává, že „Národní plány znamenaly přínos pro zlepšení přístupu státu k občanům se zdravotním postižením. Je nepochybné, že přispěly k obrácení pozornosti vlády a ostatních ústředních orgánů státní správy k řadě oblastí dotýkajících se občanů se zdravotním postižením. Kladem je rovněž skutečnost, že reprezentace zdravotně postižených se vždy podílely na přípravě úkolů Národních plánů a konečné znění opatření tak bývá kompromisem a svého druhu „smlouvou“ mezi reprezentacemi občanů se zdravotním postižením a příslušným ústředním orgánem státní správy.“*

Zároveň padlo dogma centralistické, jednotné školy a své místo zaujala opět alternativa, což dokazuje značné množství nestátních subjektů pečujících o jedince s mentálním postižením (školy, stacionáře), nastal významný rozvoj pomocných škol, vznikají třídy pro žáky s pervazivními vývojovými poruchami, inkluze postižených (i mentálně) se stala realitou. Vznikají nejrůznější občanská sdružení podporující zkvalitnění života osob s mentálním postižením (podporované bydlení či zaměstnávání, chráněné dílny, asistenční a respitní služby, ...), rozšířil se ambulantní a diagnostický servis pro klienty a jejich rodiny (SPC), v rámci možností dochází k atomizaci (zařízení rodinného typu), normalizaci a humanizaci ústavní péče, rozvíjí se systémy alternativní a augmentativní komunikace jedinců s těžkou mentální retardací. Kromě „tradičních“ kateder speciální pedagogiky v Praze a Olomouci vzniklo množství kateder a oddělení na dalších vysokých školách ČR (Valenta, M., Müller, O., 2004).

Nutností se stává zachování důstojnosti občana se zdravotním postižením, jeho právo na soukromí a svobodu rozhodování, respektování jeho individuality a potřeb i v zařízení, které poskytuje sociální péči. Vytváření podmínek pro zajištění denní aktivity a programu činnosti včetně využití volného času. Prostřednictvím pracovní rehabilitace a rekvalifikace vytvářet podmínky i pro možnost přiměřeného zaměstnávání obyvatel zařízení sociální péče zejména v chráněných dílnách. Ve velkém rozsahu se uvádějí do praxe nové metody v péči o osoby s těžkým mentálním postižením. Kromě základní péče týkající se jídla a hygieny se hledají a praktikují netradiční způsoby práce s jedinci,

kteřé vyžadují více individuální péče. Mezi tyto metody můžeme zařadit např. TEACCH program, terapeutické přístupy (muzikoterapie, arteterapie, zooterapie), pracovní a činnostní, herní a rodinná terapie, bazální stimulace, Snoezelen apod. (Švarcová, I., 2001).

Jisté zpomalení procesu integrace přinesla ekonomická krize a přijímání tzv. úsporných balíčků. Došlo k výraznějšímu snížení podpory zejména v oblasti dotační politiky, omezena byla i stavební činnost zaměřená na odstraňování bariér ve veřejných budovách, zastavena byla rovněž státní podpora pro pořizování nízkopodlažních a bezbariérových vozidel veřejné dopravy. Negativní dopady na osoby se zdravotním postižením a jejich rodiny měla také restriktivní opatření v sociální oblasti, která byla realizována v rámci tzv. sociální reformy v roce 2012 (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020).

Dnes už víme, že zdravotně postižené osoby požadují rovné příležitosti, nikoliv charitu. Během posledních desetiletí přešla Evropská unie od filozofie paternalismu k filozofii posílení odpovědnosti za rozhodování o vlastním životě. Dřívější přístupy, které byly do značné míry založené na soucitu a zdůrazňovaly bezmocnost zdravotně postižených osob, jsou nyní považovány za nepřijatelné. Aktivita zaměřené na rehabilitaci jednotlivce s cílem přizpůsobit ho co nejvíce společnosti střídá postupně celosvětová filozofie zdůrazňující nutnost společenských změn, které by umožnily uspokojování potřeb všech občanů. Zdravotně postižené osoby požadují rovné příležitosti a přístup ke všem společenským zdrojům, ke vzdělání, novým technologiím, zdravotním a sociálním službám, sportu a aktivitám ve volném čase, stejně jako k spotřebnímu zboží, výrobkům a službám.

Neznamená to však, že by charita přestala mít ve společnosti a ve vztahu ke zdravotně postiženým své místo.

Celkově je postavení zdravotně postižených v České republice možno charakterizovat jako stabilizované, podpořené existencí solidního právního rámce a opírající se o převážně pozitivní postoje majoritní části společnosti. Případné diskriminační (či omezující) tendence nejsou mnohdy výsledkem vědomého úsilí o poškozování či neřešení zájmů osob se zdravotním postižením, nýbrž „pouze“ výsledkem poměrně



nízkého vědomí skutečných problémů zdravotně postižených jako skupiny i jednotlivců (Michalík in Krhutová, 2005).

### 1.1.3 Integrace a inkluze osob s postižením do společnosti

Termín **integrace** v souvislosti s postiženými lidmi je dnes obecně velmi známý. Fakticky je to označení nejvyššího stupně socializace člověka (prakticky opak segregace, tedy společenského vyčleňování, sociální exkluze) (Slowík, 2007).

Jesenský (1995) in Slowík (2007, s. 31) integraci chápe jako *Spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin*“.

Naproti tomu **inkluze** je podle Slowíka (2007, s. 32) „*nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení*“ . Ideálně bez použití jakýchkoliv speciálních prostředků či postupů.

„*Velmi zjednodušeně by bylo možné říci, že integrace vyžaduje větší přizpůsobení dítěte škole, zatímco inkluze se víc snaží přizpůsobit edukační prostředí dětem.*“ (Lechta, 2010, s. 29)

Vítková (2007) však poukazuje na to, že pozice úplné inkluze se ani v anglosaských zemích plně neujala, a tak vznikla, a v současné době se spíše používá, její varianta nazývaná *responsible inclusion* (uvážlivé začlenění), která znamená využívání kontinua integrativních podpůrných procesů podle aktuální potřeby příslušného jedince.

M. Bartoňová (2013) se zmiňuje o závěru O. Specka, že existují dvě cesty, jak dosáhnout integrace osob s postižením. Přímou cestou společného života a učení, a nebo nepřímou cestou speciální podpory.

Integrace osob s postižením jako cíl ve smyslu rozsáhlé společenské účasti už dnes není zásadní otázkou, protože demokratická společnost nemá jinou možnost, než garantovat stejnou účast všech členů zajištěnou ústavou, i když sociální realita osob s postižením ve společnosti se od zákona mnohdy liší. Cíle společenské integrace by měly mít širokou podporu na bázi demokratické ústavy. V mnoha společenských oblastech, zvláště v systému výchovy a vzdělávání, je cesta k cíli otevřená.

V historii speciální pedagogiky byla upřednostňovaná cesta speciální výchovy a podpory v samostatných speciálních zařízeních na základě filosofie, že teprve zvláštní a speciální školy nabízejí záruku uskutečnění specializované podpory odborným personálem v odpovídající sociální skupině s vhodnými metodami a omezeným obsahem. Také speciální podpora má vést k lepším předpokladům pro společenskou integraci.

Pozitiva speciální cesty jsou patrná především v prvních letech školní docházky. Žáci, kteří mají problémy se školní výkonností, tam zažívají úspěch a vyvíjí se u nich motivace k učení. Tato cesta je ale kritizována pro zesilování diskriminace a stigmatizace žáků s postižením. Pro žáky také nebývá lehké po letech v chráněném prostředí a se speciální péčí přizpůsobení se prostředí mimo školu.

Dle Bartoňové (2013) mnozí rodiče hodnotí šance speciální školy v dosažení profesní a společenské integrace pro žáky spíše negativně. Rodiče a pedagogičtí pracovníci (i ve speciální oblasti) se podle ní domnívají, že společenská integrace osob s postižením se v dospělém věku daří lépe, pokud přijdou do styku s jinými dětmi/žáky, co nejdříve.

Ve výchovném a vzdělávacím procesu se k dosažení výše uvedeného používají pedagogické postupy, které umožňují společné hry, učení a život. Při možnosti stálého sociálního kontaktu se dozvídají děti a mladiství s postižením i bez postižení o rozdílech mezi lidmi. Učí se s těmito rozdíly zacházet i je produktivně využívat. Právě v předškolním věku se dá předpokládat jako samozřejmé velké porozumění dětí ve vztahu k odlišnostem. Ve škole se žáci cvičí v učení se jeden od druhého. Získávají tak zkušenosti pod pedagogickým vedením, které jim včas pomohu vyrovnat se s budoucí společenskou realitou. Společné učení (dle skutečných empirických studií např. Haeberlina, 1991 nebo Blesse, 1995) působí převážně pozitivně na oblast školních výkonů. Problémy sociální integrace dětí a mladistvých s postižením zpravidla nevznikají při společném vyučování v jedné třídě. Teprve při oddělení (například při realizaci speciálně podpůrného opatření mimo skupinu) se znovu objevuje riziko sociálního vyřazení. Při odpovídajících pedagogických schopnostech tomu však lze včas zabránit.

Problém při společném učení nastává v sebehodnocení vlastních schopností a v oblasti emocionální integrace. Žáci s postižením vědí, že požadavky ročníku nemohou splnit stejným způsobem jako ostatní a klesá u nich tak pocit vlastní hodnoty.

Složitost této tematiky, která nemá jasného vítěze, ani poraženého dokresluje Bartoňová (2013) poukázáním na to, že společné hry a učení osob s postižením i bez něj, neznamená automatické zvýšení šancí pro fungující společný život.

## **1.2 Legislativní ošetření práv osob se zdravotním postižením**

*„Lidé se liší původem, vzděláním, majetkem, ale i temperamentem nebo barvou vlasů. U zdravotního postižení, resp. později handicapu, samozřejmě nedostatek rovnosti vystupuje zcela zřejmě. Ať jím rozumíme nerovnost šancí, východisek, možností či obvyčejné lidské spravedlnosti. Přestože si lidé nejsou a nemohou být rovni (vyjma utopických či vypjatě ideologických teorií), mohou být sobě navzájem i vůči orgánům veřejné moci „rovnoprávní“ (Michalík 2005, s. 46).*

Za posledních 50 let bylo vydáno mnoho mezinárodních deklarácí a úmluv, které se vztahují k osobám s různými druhy postižení a které sice nejsou právně závaznými dokumenty, ale měly by inspirovat státní legislativy k naplňování těchto významných dohod. Každá smluvní země by měla prakticky rozpracovávat obecná usnesení obsažená v uvedených dokumentech do vlastních právních předpisů, které se týkají různých oblastí života postižených lidí ve společnosti (Slowík, J., 2007).

### **1.2.1 Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením**

V prosinci 2006 přijalo Valné shromáždění OSN text Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (dále jen „Úmluva“). Ta je významnou smlouvou o lidských právech a základních svobodách, doplňuje sedm stávajících základních lidskoprávních úmluv OSN. Jednou z nich byla deklarace práv osob se zdravotním postižením vyhlášená roku 1975 valným shromážděním OSN. Ta prohlašuje, že těmto jedincům je třeba věnovat pomoc, aby se mohli rozvíjet ve svých schopnostech, a zároveň deklaruje podporu na jejich integraci do běžného života. Také klade důraz na právo získání a udržení si zaměstnání odpovídající jejich schopnostem. Dle Všeobecné deklarace

lidských práv jsou lidská práva zaručena všem lidem bez rozdílu. (Vysokajová, M. 2000).

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006 je založena na principu rovnoprávnosti a zaručuje osobám se zdravotním postižením plné uplatnění všech lidských práv a podporuje jejich aktivní zapojení do života společnosti. Úmluva je založena na obecných zásadách, kterými jsou především:

- respekt k lidské důstojnosti a nezávislosti,
- zákaz diskriminace,
- plné zapojení do společnosti,
- rovnost příležitostí,
- přístupnost,
- rovnost žen a mužů,
- respekt k vyvíjejícím se schopnostem dětí a jejich právu na zachování identity.

Zároveň s textem Úmluvy byl na Valném shromáždění OSN přijat i text Opčního protokolu k Úmluvě umožňující smluvním státům uznat pravomoc Výboru OSN pro práva osob se zdravotním postižením zabývat se stížnostmi na porušení práv vyplývajících z jednotlivých ustanovení Úmluvy.

V březnu 2007 podepsala Úmluvu i Opční protokol Česká republika v sídle OSN v New Yorku jako jeden z prvních signatářů.

Ihned poté byl v České republice zahájen proces ratifikace Úmluvy. Mezirezortní pracovní skupina i jednotlivé resorty pak provedly srovnání platné legislativy a faktického stavu s požadavky obsaženými v Úmluvě. Z výsledků vyplynulo, že legislativa České republiky stanoví vysoké standardy ochrany lidských práv osob se zdravotním postižením. Tato skutečnost tak vedla k předpokladu, že až na výjimky nebude její přijetí vyžadovat provádění rozsáhlejších legislativních změn a úprav.

Proces ratifikace Úmluvy, nikoli však jejího Opčního protokolu, byl dokončen v roce 2009. Pro Českou republiku vstoupila v platnost dne 28. října 2009. Ve Sbírce mezinárodních smluv byla Úmluva vyhlášena pod č. 10/2010 Sb. m. s. K ratifikaci Opčního protokolu Česká republika zatím nepřistoupila (Charta práv tělesně postižených osob).

## 1.2.2 Listina základních práv a svobod

Základním legislativním dokumentem týkajícím se práv osob s postižením v ČR je Listina základních práv a svobod. Ta o těchto osobách mluví nepřímou, když v článku 3 říká, že: „*Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.*“ nebo v článku 5: „*Každý je způsobilý mít práva.*“ Podle Michalíka (2005) však přímé neuvedení zdravotního postižení mezi tituly vylučujícími diskriminaci žádný bezprostřední záporný vliv. Zdravotně postižení jsou totiž, stejně jako všichni ostatní občané, zahrnutí pod označení: *ani z jiného důvodu.*

Konkrétně o osobách se zdravotním postižením mluví článek 29 takto: „*Ženy, mladiství a osoby zdravotně postižené mají právo na zvýšenou ochranu zdraví při práci a na zvláštní pracovní podmínky. Mladiství a osoby zdravotně postižené mají právo na zvláštní ochranu v pracovních vztazích a na pomoc při přípravě k povolání. Podrobnosti stanoví zákon.*“ (Zákon č. 2/1993 Sb. Listina základních práv a svobod, 1993).

Listina základních práv a svobod také zaručuje pro každého občana, tedy i jakkoli postiženého, právo na vzdělání, ochranu zdraví nebo aby byla zachována jeho lidská důstojnost, osobní čest, dobrá pověst a chráněno jeho jméno (Listina základních práv a svobod, 1993).

Dne 1. 1. 2007 vešel v platnost zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, který zmiňuje povinnost všech poskytovatelů sociálních služeb poskytovat pomoc svým klientům při uplatňování práv a oprávněných zájmů. Oblast ochrany lidských práv v rámci sociálních služeb se promítá také ve Standardech kvality sociálních služeb. Tento dokument je souborem kritérií, podle kterých se hodnotí kvalita sociálních služeb zaručená zákonem o sociálních službách. Jedním z kmenových standardů je právě ochrana práv uživatelů sociálních služeb (Čermáková, Holečková, 2008).

Dne 25. května 2015 byl schválen již šestý Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením, tentokrát na období 2015–2020, jehož cílem je podporovat integraci lidí se zdravotním postižením. Svou strukturou navazuje na Úmluvu OSN. Kromě pokračování v již nastavených programech a činnostech (např. v odstraňování bariér veřejných budov, komunikací a dopravy, v podpoře organizací osob se zdravotním postižením, v uplatňování inkluzivního vzdělávání) obsahuje plán mnoho nových úkolů jako zvyšování informovanosti o rizikových situacích a schopnosti sebeochrany lidí s postižením, přístupnost informací a veřejných služeb aj. Významnou oblastí je dále rovnost před zákonem a přístup ke spravedlnosti, kde se navržená opatření týkají zejména podpory zavádění podpůrných opatření při rozhodování pro osoby s omezenou svéprávností (Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015–2020).

V České republice existuje mnoho dalších zákonů a vyhlášek, které upravují práva osob s postižením jako např. zákoník práce, zákon o zaměstnanosti, zákony a vyhlášky o vzdělávání, občanský zákoník, zákon o důchodovém pojištění a mnoho dalších.

## **2 Systém vzdělávání v ČR**

V souladu s principy kurikulární politiky zformulovanými v Národním programu rozvoje vzdělávání v ČR (tzv. Bílé knize) a zakotvenými v zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školském zákoně), ve znění pozdějších předpisů, se do vzdělávací soustavy zavedl systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tyto dokumenty jsou vytvářeny na státní a školní úrovni.

Státní úroveň v systému kurikulárních dokumentů představují Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP). Národní program vzdělávání vymezuje počáteční vzdělávání jako celek. RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání. Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále jen ŠVP), podle nichž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. Národní program vzdělávání, rámcové vzdělávací programy i školní vzdělávací programy jsou veřejné dokumenty přístupné pro pedagogickou i nepedagogickou veřejnost.

### **2.1 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání**

RVP ZV je kurikulární dokument vymezující představy státu o zaměření, obsahu a výsledcích základního vzdělávání. Stanovuje prostor, ve kterém se škola (učitelé) bude pohybovat při realizaci základního vzdělávání. (Bartoňová 2013) Je dokumentem se vzájemnými obsahovými a strukturálními návaznostmi na rámcový program pro předškolní vzdělávání a rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání, ovlivňuje mimo jiné tvorbu ŠVP, kvalitu vzdělání, podobu a kvalitu vzdělávání učitelů nebo užší propojenost základního vzdělávání s předškolním a středním vzděláváním návazností cílových, obsahových a výstupních požadavků.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání je dokument programový, je normativním východiskem pro tvorbu školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání (ŠVP ZV). Pomocí něj má každá škola možnost se profilovat, jeho příprava je tedy plně v kompetenci školy.

RVP ZV podporuje pedagogickou autonomii školy a učitelů, umožňuje různé přístupy ke vzdělávání žáků v souladu s jejich individuálními vzdělávacími potřebami. Tento program předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod a forem výuky, navozuje lepší podmínky pro proměnu vnitřní atmosféry škol a celkově vyšší efektivitu vzdělávání. Vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2017).

### 2.1.1 Klíčové kompetence

Smyslem a cílem vzdělávání je dle RVP ZV vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na takové úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti. Výběr těchto kompetencí je založen na obecném vnímání společnosti, jaké vlastnosti a schopnosti jsou důležité pro spokojený a úspěšný život jedince v ní. Nelze je ale získat jednotlivě jako samostatné jednotky, jsou výsledkem dlouhodobého procesu, ve kterém dochází k prolínání veškerého obsahu, aktivit i činností, které ve škole probíhají.

Úroveň klíčových kompetencí, které žáci dosáhnou na konci základního vzdělávání nelze ještě považovat za ukončenou, ale tvoří základ žáka pro celoživotní učení, vstup do života a do pracovního procesu.

Za hlavní klíčové kompetence, kterými by měl být každý žák na konci základního vzdělávání vybaven, jsou považovány:

- **kompetence k učení** – žák se umí efektivně učit, má pozitivní přístup k dalšímu vzdělávání, umí cíleně vyhledávat, systematicky třídit a v praxi využívat informace, dokáže kriticky uvažovat
- **kompetence k řešení problémů** – žák umí vnímat problémové situace, přemýšlet nad jejich příčinami a naplánovat řešení na základě svého úsudku a zkušeností, zároveň zvládá správnost svých řešení prakticky ověřovat, uvědomuje si svou zodpovědnost a správná řešení umí obhájit
- **kompetence komunikativní** – žák umí své myšlenky a názory vyjadřovat logicky, kultivovaně a souvisle jak v mluveném, tak písemném projevu, umí



naslouchat, argumentovat, obhajovat svůj názor, účinně se zapojovat do diskuzí, vhodně využívat informační a komunikační prostředky a všechny tyto schopnosti využívá k vytváření kvalitních vztahů s lidmi

- **kompetence sociální a personální** – žák dokáže spolupracovat s ostatními, podílí se na vytváření pozitivní atmosféry, je ohleduplný, v případě potřeby poskytne pomoc nebo o ni požádá, respektuje různá hlediska a vytváří si pozitivní představu o sobě samém
- **kompetence občanské** – žák respektuje vnitřní přesvědčení a hodnoty druhých lidí, je schopen empatie, odmítá útlak a hrubé zacházení a uvědomuje si povinnost se proti fyzické i psychické agresi postavit, chápe základní principy, na kterých jsou postaveny společenské normy, uvědomuje si svá práva a povinnosti, chápe ekologické souvislosti a environmentální problémy
- **kompetence pracovní** – žák umí prakticky využívat veškeré pracovní nástroje a materiály i s ohledem na zdraví své i ostatních, umí plnit své závazky, využívat získané znalosti a schopnosti a má základní představu o principech podnikání

### 2.1.2 Cíle RVP ZV

V rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání jsou vzdělávací cíle rozlišovány ve dvou základních rovinách. Obecné vzdělávací cíle a cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí a oborů vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory.

Na naplňování obecných vzdělávacích cílů se podílí těchto devět vzdělávacích oblastí formulovaných v programu:

- Jazyk a jazyková komunikace (Český jazyk a literatura, Cizí jazyk, Další cizí jazyk),
- Matematika a její aplikace (Matematika a její aplikace),

- Informační a komunikační technologie (Informační a komunikační technologie),
- Člověk a jeho svět (Člověk a jeho svět),
- Člověk a společnost (Dějepis, Výchova k občanství),
- Člověk a příroda (Fyzika, Chemie, Přírodopis, Zeměpis),
- Umění a kultura (Hudební výchova, Výtvarná výchova),
- Člověk a zdraví (Výchova ke zdraví, Tělesná výchova),
- Člověk a svět práce (Člověk a svět práce, Umění a kultura).

Podíváme-li se na cíle, o jejichž naplňování základní vzdělávání dle RVP ZP usiluje, vidíme, že se přímo i nepřímo dotýkají i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou považováni žáci se zdravotním postižením či znevýhodněním, sociálním znevýhodněním a žáci nadaní a mimořádně nadaní (Bartoňová, 2013). Dle zákona 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) je termínem dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami myšlena osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Žáci intaktní mají být vedeni k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učí se žít společně s ostatními lidmi. Pedagog by měl ve všech žácích bez výjimky rozvíjet vnímavost a schopnost vytvářet citlivé vztahy k lidem, prostředí i k přírodě, stejně jako rozvíjet schopnost spolupracovat.

Obsah očekávaných výstupů podrobně vymezují standardy. Jejich smyslem je účinně napomáhat dosahování stanovených cílů. Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů škola rozčlení v ŠVP do vyučovacích předmětů a rozpracuje, případně doplní v učebních osnovách tak, aby bylo zaručeno směřování k rozvoji klíčových kompetencí. Na základě učebních osnov v ŠVP sestavuje škola IVP (individuální vzdělávací plán).

Z jednoho vzdělávacího oboru může být vytvořen jeden vyučovací předmět nebo více vyučovacích předmětů, případně může vyučovací předmět vzniknout integrací vzdělávacího obsahu více vzdělávacích oborů (integrovaný vyučovací předmět). RVP ZV umožňuje propojení (integraci) vzdělávacího obsahu na úrovni témat, tematických okruhů, případně vzdělávacích oborů. Integrace vzdělávacího obsahu musí respektovat logiku výstavby jednotlivých vzdělávacích oborů. Základní podmínkou funkční integrace je kvalifikovaný učitel.

Cílem je vzájemná spolupráce učitelů a propojování vhodných témat společných jednotlivým vzdělávacím oborům a posilování nadpředmětového přístupu ve vzdělávání.

### **2.1.3 Průřezová témata**

Průřezová témata podrobně rozepsaná v šesté kapitole RVP ZV tvoří nedílnou součást základního vzdělávání. Rozvíjí osobnost žáka v oblasti vědomostí, dovedností a schopností, ale jejich největší vliv spočívá v silně výchovném působení. Nejvíce u žáků ovlivňují oblast postojů a hodnot.

Obsah průřezových témat doporučený pro základní vzdělávání je rozpracován do tematických okruhů. Každý okruh obsahuje nabídku témat (činností, námětů). Jejich výběr a způsob zpracování v učebních osnovách je plně v kompetenci školy, ta je povinna do vzdělávání na 1. a 2. stupni zařadit do vzdělávání všechna průřezová témata uvedená v RVP ZV.

V etapě základního vzdělávání jsou vymezena tato průřezová témata:

- Osobnostní a sociální výchova
- Výchova demokratického občana
- Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech
- Multikulturní výchova
- Environmentální výchova
- Mediální výchova

## **Osobnostní a sociální výchova**

Specifikem tohoto průřezového tématu je skutečnost, že učivem se stává žák samotný či žákovská skupina. Smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založené na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a světu. Zároveň průřezové téma napomáhá primární prevenci sociálně patologických jevů a škodlivých způsobů chování.

Osobnostní a sociální výchova má vztah téměř ke všem vzdělávacím oblastem. Od oblasti Člověk a jeho svět zahrnující například témata sebepojetí a seberegulace přes oblast Člověk a společnost související s otázkami lidského soužití a osobnostního rozvoje až po oblast Umění a kultury pracující s estetickým vnímáním a kreativitou.

**Tematické okruhy** průřezového tématu jsou rozděleny na tři hlavní části sestávajících se z dalších podtémat:

### **1) Osobnostní rozvoj**

Rozvoj schopností poznávání

Seberegulace a sebeorganizace

Psychohygiena

Kreativita

### **2) Sociální rozvoj**

Poznávání lidí

Mezilidské vztahy

Komunikace

Kooperace a kompetice

### **3) Morální rozvoj**

Řešení problémů a rozhodovací dovednosti

Hodnoty, postoje, praktická etika

Všechna témata se realizují prostřednictvím vhodných her, cvičení, modelových situací, popřípadě diskuzí. Jejich zařazování do výuky by mělo vycházet ze vzájemné domluvy

pedagoga s žáky. Zároveň by volba témat měla být citlivá, s přihlédnutím k aktuálním potřebám žáků. Během výuky mohou nastat různé komplikace, odmítání témat či technik, některé hry se mohou zcela minout účinkem a s tím je třeba počítat. I takové situace však bývají výchovně užitečné, neboť nabízejí příležitost k přemýšlení o tom, co se děje.

### **Výchova demokratického občana**

Toto téma si klade za úkol v obecné rovině rozvíjet žáky v otázkách spravedlnosti, tolerance a odpovědnosti, v konkrétní rovině pak především v kritickém myšlení, vědomí vlastních práv a povinností, porozumění demokratickému uspořádání společnosti a k demokratickým způsobům řešení konfliktů a problémů. Má vybavit žáky schopností orientovat se ve složitostech, problémech a konfliktech otevřeně, demokratické a pluralitní společnosti.

Průřezové téma Výchova demokratického občana při své realizaci využívá nejen tematické okruhy, ale i zkušenosti a prožitky žáků. Celkové klima školy založené na vzájemné spolupráci a respektu vytváří demokratickou atmosféru třídy, v níž jsou žáci podporováni k vyjadřování svých názorů, podílení se na společných rozhodnutích nebo eventuálně na vytváření nových pravidel.

Dalšími dílčími cíli tématu jsou: prohloubení empatie žáků, aktivní postoj v obhajování a dodržování lidských práv a svobod, pochopení významu práv a pravidel pro fungování společnosti, uvažování o problémech v širších souvislostech, utváření hodnot jako spravedlnost, solidarita, tolerance a odpovědnost, respektování kulturních, etnických a jiných odlišností a schopnost asertivního jednání směřujícího ke kompromisu.

**Tematické okruhy** průřezového tématu Výchova demokratického občana jsou následující:

- 1) Občanská společnost a škola
- 2) Občan, občanská společnost a stát
- 3) Formy participace občanů v politickém životě
- 4) Principy demokracie jako formy vlády a způsobu rozhodování

## **Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech**

Průřezové téma zdůrazňuje evropskou dimenzi vzdělávání, která podporuje globální myšlení a mezinárodní porozumění. Seznamuje žáky s možnostmi, které jim evropský a mezinárodní prostor poskytuje. Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech podporuje ve vědomí a jednání žáků tradiční evropské hodnoty jako je humanismus, svobodná lidská vůle, morálka, uplatňování práva a osobní zodpovědnost spolu s racionálním uvažováním, kritickým myšlením a tvořivostí.

Na prvním stupni základních škol se vzdělávání realizuje na základě zkušeností a poznatků žáků z běžného života i mimořádných událostí v rodině, v obci a nejbližším okolí. Na druhém stupni se toto průřezové téma vztahuje zejména k historickým a politickým událostem, které ovlivnily vývoj Evropy i světa. Důležitým oborem se stává Výchova k občanství, jehož náplní je objasnit sociální, ekonomické, právní a kulturní souvislosti v evropské a globální dimenzi a vztahy mezi lokální, národní, evropskou a globální úrovní. Ve vzdělávací oblasti Člověk a příroda průřezové téma zejména objasňuje globální vliv člověka na životní prostředí.

Přínos průřezového tématu pro rozvoj osobnosti žáka spočívá zejména v podpoře pozitivního vztahu k tradičním evropským hodnotám, překonávání předsudků, prohloubení porozumění vlivu kulturních, ideologických a sociopolitických rozdílů na vznik a řešení globálních problémů v jejich vzájemných souvislostech.

Prostřednictvím **tematických okruhů** si žáci zpřesňují obraz Evropy, uvědomují si souvislosti řešení běžných situací občana s globálními problémy a možnosti utváření své vlastní životní perspektivy v evropském a globálním prostoru. Jsou to okruhy:

- 1) Evropa a svět nás zajímá
- 2) Objevujeme Evropu a svět
- 3) Jsme Evropané

## **Multikulturní výchova**

Průřezové téma multikulturní výchova umožňuje žákům poznávat jednotlivá specifika různých kultur. Na základě těchto poznatků si pak žáci mohou lépe uvědomit vlastní kulturní identitu. Skrze rozvíjení smyslu pro spravedlnost, solidaritu a toleranci vede k pochopení a respektování sociokulturní rozmanitosti.

Škola, jako místo, kde se setkávají lidé z různých kulturních i sociálních zázemí, by měla zabezpečit klima, ve kterém se všichni cítí rovnoprávně. Žáci majority budou poznávat kulturu svých spolužáků a žáci minorit budou seznamováni se specifiky celé společnosti.

Multikulturní výchova se prolíná všemi vzdělávacími oblastmi. Nejblíže má však k oblastem, které se tématy různých národů a etnických skupin zabývají, jako Jazyk a jazyková komunikace, Člověk a společnost nebo Člověk a příroda, do kterého spadá Zeměpis.

### **Environmentální výchova**

Environmentální výchova vede žáky k uvědomění a pochopení vztahů člověka k životnímu prostředí, k pochopení nezbytnosti přechodu k trvale udržitelnému rozvoji společnosti a k poznání významu odpovědnosti každého jedince i společnosti. Umožňuje uvědomovat si danou problematiku z různých hledisek (ekologických, ekonomických, vědecko-technických, politických) a vede žáky k aktivní účasti na ochraně životního prostředí.

Na realizaci environmentální výchovy se podílí většina vzdělávacích oblastí, z nichž každá má svůj specifický význam. Žáci se učí vnímat přírodu kolem sebe, sledovat zákonitosti, kterými se řídí a hodnotit důsledky svého jednání. Ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost poznávají souvislosti mezi ekologickými, technickoekonomickými a sociálními jevy a například díky oblasti Člověk a svět práce se prostřednictvím konkrétních pracovních aktivit ve prospěch životního prostředí učí poznávat význam a role různých profesí ve vztahu k životnímu prostředí.

**Tematické okruhy** průřezového tématu environmentální výchova umožňují celistvé pochopení problematiky vztahů člověka k životnímu prostředí, k uvědomění si základních podmínek života a odpovědnosti současné generace za život v budoucnosti. Jsou to:

- 1) Ekosystémy
- 2) Základní podmínky života
- 3) Lidské aktivity a problémy životního prostředí
- 4) Vztah člověka k prostředí

## **Mediální výchova**

Toto průřezové téma je v současné době, ve které média a komunikace představují velmi významný zdroj zkušeností, prožitků a poznatků pro stále větší okruh příjemců, velmi důležité. Jeho záměrem je naučit žáky správně vyhodnocovat různá sdělení z hlediska záměru jejich vzniku (zda se snaží informovat, přesvědčit, manipulovat, či pobavit) a z hlediska jejich vztahu k realitě (věcná správnost, logická argumentační stavba, hodnotová platnost). Zaměřuje se na to, aby si žáci osvojili schopnost vnímat roli médií ve společnosti, dokázali se aktivně a poučeně zapojit do mediální komunikace a zejména analyzovat jednotlivá sdělení, posoudit jejich věrohodnost a vyhodnotit jejich komunikační záměr a racionálně média využívat.

Mediální výchova má blízko zejména ke vzdělávací oblasti Člověk a společnost, protože média se výrazně podílí na utváření podob a hodnot moderní doby. Velkou měrou zasahuje i do oblasti Informační a komunikační technologie, která spočívá i ve využívání tištěných a digitálních dokumentů jako zdrojů informací. Průřezové téma obrací pozornost k věcné správnosti a přesnosti sdělení, a to jak kritickou analýzou existujících textů, tak vlastní produkcí a utvářením návyku ověřovat si co nejdůkladněji veškeré údaje.

Za zmínku jistě ještě stojí přínos mediální výchovy v uvědomování si hodnoty vlastního života žáků (zvláště volného času) a odpovědnosti za jeho naplnění a citlivost vůči předsudkům a zjednodušujícím soudům o společnosti (zejména o menšinách) i jednotlivci.

**Tematické okruhy** průřezového tématu mediální výchova:

- 1) Kritické čtení a vnímání mediálních sdělení
- 2) Interpretace vztahu mediálních sdělení a reality
- 3) Stavba mediálních sdělení
- 4) Vnímání autora mediálních sdělení
- 5) Fungování a vliv médií ve společnosti
- 6) Tvorba mediálního sdělení
- 7) Práce v realizačním týmu (RVP ZV, 2017)



## **2.2 Školní vzdělávací program**

ŠVP je školský dokument, který v souladu se školským zákonem č. 561/2004 Sb. zpracovává podle RVP ZV každá škola realizující základní vzdělávání. Vychází z konkrétních vzdělávacích záměrů školy, zohledňuje potřeby a možnosti žáků, reálné podmínky a možnosti školy i oprávněné požadavky zákonných zástupců žáků. Bere na zřetel postavení školy v regionu i sociální prostředí, ve kterém bude vzdělávání probíhat. Vzdělávací proces na konkrétní škole se pak uskutečňuje podle ŠVP, který si škola vypracovala. Za jeho zpracování, vyhodnocování a případné úpravy odpovídá ředitel školy.

Samotná příprava školního vzdělávacího programu, jeho následné vyhodnocování a úpravy odráží pedagogickou autonomii i odpovědnost celé školy za způsob a výsledky vzdělávání. Proto je vhodné, aby se na zpracování, vyhodnocování určitých částí i následných úpravách podílel každý pedagog dané školy.

ŠVP vydává ředitel školy, k jeho návrhu i následnému uskutečňování vzdělávání podle tohoto programu se vyjadřuje školská rada. Školní vzdělávací program je součástí povinné dokumentace školy. Je veřejný, takže s jeho obsahem se může kdokoli seznámit, nahlížet do něj, případně žádat o jeho kopii.

Naplnění ŠVP a jeho soulad s právními předpisy a s RVP ZV zjišťuje a hodnotí Česká školní inspekce.

### **Zásady stanovené pro zpracování školního vzdělávacího programu**

- je zpracováván v souladu s RVP ZV
- zajišťuje rovnoprávný přístup k základnímu vzdělávání pro všechny žáky a přihlíží k jejich vzdělávacím potřebám a možnostem
- umožňuje realizaci diferencovaného a individualizovaného vyučování pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro žáky nadané a mimořádně nadané, pokud to vzdělávání těchto žáků vyžaduje
- vede k naplňování cílů základního vzdělávání stanovením výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni školy a k naplňování cílového zaměření

vzdělávacích oblastí stanovením výchovných a vzdělávacích strategií na úrovni vyučovacích předmětů

- je zpracován tak, aby umožňoval učitelům rozvíjet tvořivý styl práce a neomezoval je při uplatnění případných časových i metodických odlišností, které vycházejí z konkrétních potřeb žáků a ze zkušeností učitelů s efektivními způsoby výuky

### **Zásady stanovené pro úpravy a změny školního vzdělávacího programu**

Úpravy a změny ŠVP mohou být:

- inovacemi ŠVP, které vycházejí ze zkušeností nebo změn ve škole samotné (např. evaluace výsledků, průběhu a podmínek vzdělávání),
- změnami, které uvedou do souladu ŠVP s RVP ZV.

Změny v ŠVP by měly být s účinností vždy od 1. září. Forma úprav je v pravomoci ředitele školy. Nový ŠVP musí být jednoznačný a srozumitelný, s jasně daným datem nabytí platnosti aktualizace a že změny vydal ředitel školy.

### 3 Vybrané vlivy působící na žáky na ZŠ

V následující kapitole budou popsány vlivy, které na žáky navštěvující základní školu působí, nebo mohou působit. Klima školy a třídy, učitelé, či přítomnost odborně zaměřených pedagogických pracovníků se, jak se dozvíme v praktické části, výrazně projevuje ve způsobu práce s tématem osob se speciálními potřebami.

#### 3.1 Škola

Podle Průchy (2002) je škola společenskou institucí, která je účelově vytvořená k realizaci svého základního úkolu – tj. k zajišťování řízené a systematické edukace.

Dále popisuje její edukační funkce podle Huséna, Tuijnmana a Hallse (1992):

- Škola přispívá k celkovému rozvoji jedince;
- Je ochranným zařízením, protože vede mládež k hodnotám a ideálům, které jsou ve společnosti zastíněny špatnými příklady dospělých;
- Formuje lidské bytosti;
- Je nástrojem sociální politiky;
- Je instituce, která je součástí životního prostředí dětí.

Podle R. Tagiuri (1968, in Grecmanová, 2008) je škola prostředí tvořené ekologickou (materiální a estetickou), demografickou (osoby a skupiny osob mající se školou něco do činění), sociální (způsob komunikace a kooperace mezi skupinami a uvnitř skupin osob patřících do školy) a kulturní (hodnotové vzory a normy, odborné kompetence školy) dimenzí.

Také ji lze definovat jako instituci, jejíž tradiční úlohou je vzdělávat a vychovávat. Plní i socializační a personalizační funkci. Přispívá ke kvalifikaci mladé generace a je místem setkávání různých skupin a generací.

*„Pro žáky a učitele je důležité především to, jak se ve škole cítí. Aktivita, které počítají se zodpovědností žáků a jejich spolurozhodováním o organizaci školy a výchovně vzdělávacího procesu, mohou podstatně zmírnit demotivaci žák“ (Grecmanová, 2008, s. 32).*

### 3.1.1 Klima školy

*„Psychosociální klima školy lze definovat jako ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, právě odehrává nebo má v budoucnu odehrát. Důraz je kladen na subjektivní prožívání, na zahrnutí všech jedinců, kteří se školou přicházejí do styku, a na procesualnost“ (Mareš 2001 in Mareš 2013, s. 624).*

Grecmanová (2008) považuje klima školy za její velmi důležitou součást. Příznivé klima ve škole nejen že prospívá žákům, ale má také vliv na učitelský kolektiv. Někteří odborníci dokonce spojují klima školy s myšlením a chováním pedagogů a požadují, aby se učitelé seznámili s jeho účinky. Klimatem školy je totiž ovlivněna nejen psychická situace učitelů, atmosféra v jejich kolektivu, která zpětně působí na učitele, ale i sám ředitel školy.

Na klima školy má vliv region, poloha školy, která souvisí se sociálním složením obyvatelstva, architekturou a fyzickým prostředím školy (geografické a meteorologické prostředí), forma školy, organizační znaky (velikost třídy a školy, počet žáků), osobnost učitelů a žáků a vedení školy. Každý z těchto faktorů působí jak sám o sobě, tak ve vzájemných vztazích (Grecmanová 2008).

### 3.1.2 Efekty školní edukace

Nejvíce poznány a změřeny jsou **ekonomické efekty** edukace. Vztahem mezi edukací a ekonomikou se zabýval mimo jiné Američan Garry S. Becker, který ukázal, že z hlediska ekonomie je vzdělání investicí, od níž lidé očekávají, že se jim vrátí formou vysokých výdělků. Tímto tématem se u nás zabýval F. Šlesinger, který v jednom z výzkumů (Šlesinger a kol., 1988) sledoval vliv vzdělanostní úrovně zaměstnanců na některé ukazatele pracovních výkonů a produktivity práce. Bylo zjištěno, že nejnižší podíl na dynamice hospodářských výsledků zemědělských družstev měla skupina pracovníků se základním vzděláním, kdežto se vzrůstající úrovní vzdělání se tento vliv zvyšoval (Průcha 2002).

**Sociálními účinky** a důsledky edukace se u nás zabývají sociologové již od 80. let a dříve. Ti korigovali představy ekonomů o tom, že sám růst vzdělanostní úrovně může způsobovat bezprostředně pozitivní rozvoj ekonomiky. To znamená, že nelze přímo usuzovat na efekty edukace projevující se v hospodářských ukazatelích země jen např. z toho, kolik lidí absolvuje střední či vysoké školy. V současné době se čeští sociologové zabývají vzděláním jakožto fenoménem projevujícím se zejména v zaměstnaneckém a souhrnném sociálním statusu. Z nálezů z jejich sociologických a ekonomických šetření například vyplynulo, že existuje významný vztah mezi obsahem a kvalitou získaného vzdělání a úspěšností nositelů tohoto vzdělání v profesní praxi. Stupeň vzdělání má vliv na složitost vykonávané práce, mzdy pracovníků, nezaměstnanost, ale i na politickou orientaci. Některé výzkumy také naznačují, že úroveň dosaženého vzdělání determinuje, zda čtou či nečtou bulvární časopisy, jak vnímají reklamu, jak hodně jsou jí ovlivňováni nebo to, jak souhlasí či nesouhlasí s prezentováním násilí v masmédiích.

Finský sociolog Ari Antikainen (1991) na druhou stranu svými výzkumy ukázal, že efekty vzdělání pro život lidí nepůsobí jen samy o sobě, ale jsou závislé například na tom, jaký smysl a hodnotu vzdělání lidé přikládají.

Všeobecně se uznává – ze strany učitelů, politiků i teoretiků -, že školy nemohou být izolovanými světy samy pro sebe, nýbrž že musí kooperovat s prostředím, v němž působí. Současné školy vyvíjejí různé aktivity směřující ke kontaktům či kooperacím se svým prostředím, především s komunitou rodičů, ti jsou považováni za hlavního partnera pro vztahy školy s prostředím.

Situace vždy ale nebyla stejná. Za socialismu vztah rodičů a školy nebyl předmětem zkoumání, protože bylo nutno předpokládat, že se školství vyvíjí pod vedením strany úspěšně a že rodiče do jeho fungování nemají co mluvit. Bylo typické, že se někdy obávali učitelé rodičů a rodiče se obávali učitelů.

Tato situace se výrazně změnila až po roce 1989. Názory rodičů a veřejnosti se začaly brát významně v úvahu. Na rodiče a děti začalo být nahlíženo jako na klienty využívající služby vzdělávacích zařízení (Průcha 2002).

## 3.2 Školní třída

Školní třída tvoří podle J. Řezáče nejvýznamnější část sociálního prostředí vedle rodiny. Především v počátku školní docházky je důležitým modelem fungování společnosti a zároveň poskytuje potřebnou míru intimity k usnadnění přechodu z rodiny do širšího sociálního prostředí.

Osvojování si role žáka přináší mnoho změn sociálního chování a klade zvýšené nároky na sociální učení. Dítě se učí vnímat a posuzovat samo sebe i výsledky své činnosti s ohledem na objektivní, institucionalizovaná kritéria. Zatímco v předchozím období korigovaly chování dítěte sankce určité osoby, nyní tento účel plní „odosobněná“ pravidla.

Uspořádanost činností a vztahů v mikroklimatu třídy způsobuje změny v citovém prožívání a jeho kultivaci. Vrůstání do skupinových vztahů přináší dítěti stimulaci a inspiraci, objevuje smysl skupinových hodnot a norem (Řezáč, 1998).

### 3.2.1 Klima třídy

Klima třídy je podle Mareše (2013) neviditelný, ale fungující sociálně-psychologický jev.

*Grecmanová (2008, s. 9) definuje klima jako „psychosociální fenomén, který vzniká odrazem objektivní reality (prostředí) v subjektivním vnímání, prožívání a hodnocení jeho posuzovatelů. Klima nevzniká samo, nýbrž se vytváří. Jde o dlouhodobý jev. Délkou trvání se liší od atmosféry, která působí krátkodobě a je situačně podmíněná. Také je však závislá na prostředí a na lidském vnímání“.*

Nejsrozumitelněji lze klima třídy definovat jako ustálené postupy vnímání, prožívání a hodnocení toho, co se ve třídě odehrálo a/nebo právě odehrává, jsou to názory jednotlivých aktérů školního vyučování (Fraser, 1998, Průcha, 2002 in Mareš 2013). Klima třídy se vytváří jak o výuce, tak o přestávkách, na výletech a během jiných akcí (Grecmanová, 2008).

Proč je výhodné zabývat se psychosociálním klimatem školní třídy? Důvodů je hned několik, ale hlavní jsou tyto čtyři:

Klima ovlivňuje:

- Jak se v dané třídě cítí žáci i učitel, jak klima prožívají
- Motivaci žáků k učení a motivaci učitelů ve třídě vyučovat
- Výchovné i vzdělávací výsledky žáků i snažení učitele
- Chování žáků v hodinách i mimo ně, výskyt kázeňských problémů (Mareš, 2013)

Dobré klima ve výuce podporuje dobré výkony žáků i rozvoj jejich osobnosti (Grecmanová 2008).

O. Hanke (2005, in Grecmanová, 2008) tvrdí, že zlepšení klimatu třídy omezuje faktory bránící učení a rozvíjí ty, které ho podporují. Během výuky je méně neklidu a škádlení kvůli špatným nebo naopak velmi dobrým známám. Je ale důležité zmínit, že žáci vnímají a hodnotí klima tříd, které prožívají, odlišně než jejich učitelé, kteří v nich vyučují (Průcha, 2002).

K dalšímu rozporu dochází v názorech na to, co, či kdo je zdrojem utváření klimatu ve třídě. Někteří odborníci míní, že hlavním zdrojem jsou žáci – jejich jedinečná struktura, vlastnosti a chování, které jsou odlišné od jedné třídy k druhé. To rozpoznává každý zkušený učitel. Nezřídka se stává, že v jedné třídě vyučuje rád, těší se na ni, kdežto v jiné třídě na té stejné škole vyučuje nerad, s nechutí a často stresován. Žáci v těchto třídách mohou vytvářet odlišné klima tím, jak se chovají, jaké mají postoje k učení nebo učitelům.

Jiní odborníci soudí, že hlavním tvůrcem klimatu ve třídě je učitel, neboť ten svými vlastnostmi a především rolí, kterou má ve vyučování, může významněji ovlivňovat klima třídy. Mezi učitelovy „klíčové dovednosti“ by tedy mělo patřit i to, jak dokáže vytvářet pozitivní klima ve třídě. Klima třídy, které učitel navodí, může mít zásadní vliv na motivaci žáků či jejich postoj k učení samotnému (Kyricou 1996 in Průcha 2002).

V akčním plánu inkluzivního vzdělávání 2016-2018 zveřejňuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy rovnici, která dokazuje důležitost klimatu třídy a školy pro každého žáka. „Nedílnou součástí podpory inkluze je rozvoj potenciálu každého žáka.

Pro rozvoj potenciálu každého žáka je nezbytná nejen odborná podpora, ale i pozitivní postoje žáka ke vzdělávání a dobré klima ve třídách a školách.“ (Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018)

### 3.3 Učitel

Učitel je bezesporu člověk, který má výrazný vliv na své žáky. Z průzkumu z roku 1996 provedeném Institutem dětí a mládeže MŠMT ČR v Praze zaměřeného na názory současné mladé generace, jehož výsledky byly publikovány pod názvem *Respondent a škola v Učitelských novinách* vyplynulo, že žáci na základní škole jsou učiteli ovlivňováni nejvíce v oblasti chování k lidem. Až potom následuje vliv na vztah k práci, k plnění svých povinností a k přírodě (Průcha, 2002).

F. Man a L. Prokešová (in Řezáč, 1998) předpokládají, že učitelovo chování určují i takové faktory jako představy, které má o výkonové schopnosti svých žáků, důvěra ve své vlastní pedagogické schopnosti, úroveň nadřazených nebo motivační hodnoty vedlejších důsledků a vědomí souvislosti mezi individuálně významnými dlouhodobými vyššími cíli a dosažitelnými výsledky ve vyučování. To vše má vliv na učitelovo očekávání vůči žákům, vztahy ve třídě, klima školní třídy, a dokonce i na žákův výkon (Řezáč, 1998).

Každý učitel je jedinečná osobnost. Při své práci využívá metody učení a postupy učení. Metody učení mají neosobní povahu, nesouvisí s učitelovými zvláštnostmi, jeho názory na to, jak vyučovat. Naopak osobité jsou učitelovy postupy, na které Mareš (2013) nahlíží ze čtyř hledisek:

Každý učitel má svůj osobitý:

1. Styl učení
2. Styl myšlení
3. Přístup k vyučování
4. Vyučovací styl



V takovém množství proměnných není lehké být dobrým, kompetentním pedagogem. Pitha a Helus (1994) in Lazarová (2008) definují kompetence učitele jako souhrn způsobilostí:

- Způsobilost rozpoznat účinky své osobnosti, záměrného i mimoděčného jednání s žáky na jejich učení, prožívání a postoje i na klima ve třídě,
- Způsobilost účinně žáky motivovat,
- Způsobilost rozklíčovat příčiny a souvislosti kázeňských problémů a účinně je řešit za použití různých strategií,
- Pracovat s různorodou žákovskou populací,
- Vhodně žáky ohodnocovat,
- Spoluvytvářet soudržnou a spolupracující pospolitost v učitelském sboru,
- Efektivně jednat s rodiči za účelem spolupráce a předcházet tak jejich vzdoru.

### **3.3.1 Učitelství jako pomáhající profese**

Učitel je v průběhu svého studia připravován především pro role spojené s výukou a běžnou výchovnou prací ve třídě. V odborných kruzích se ale čím dál častěji diskutuje o rozšiřující roli učitele. Kromě obvyklých funkcí – učitel předmětu, třídní učitel, výchovný poradce – se stále častěji dostávají do rolí poradců, mediátorů, preventistů či krizových pracovníků (Lazarová 2008).

B. Lazarová se ve své publikaci s názvem *Netradiční role učitele* podrobně věnuje učitelskému zaměstnání jako netypické pomáhající profesi. Podle ní se učitel v průběhu své kariéry nesčetněkrát dostává do situací, které se přímo netýkají výuky a běžného zacházení se třídou a jednotlivci. Tyto situace jsou typické svou jedinečností a vyžadují psychologickou průpravu. Vysvětluje, že od učitelů se především očekává, že budou dobře vyučovat a vychovávat žáky, ale zároveň se předpokládá, že je budou chránit před hrozícím nebezpečím, podporovat je a pomáhat v nesnázích. Naštěstí Simone Baillauqués (1990) zjistila, že mnozí z těch, kteří se stali učiteli, chtěli původně vykonávat jinou – typicky pomáhající profesi.

V posledních deseti letech stále sílí tlak na učitele a jeho schopnosti působit preventivně proti sociálně patologickým jevům a profesionálně zvládat krizové situace ve škole. Tento tlak je způsoben veřejností, zejména rodiči vyděšenými mediální prezentací agresivního chování ve společnosti obecně. Učitel bezesporu je člověkem, který by měl důvěru rodičů a dětí v bezpečnou a vlídnou školu posilovat. Především tím, že rodiče přesvědčí o své schopnosti a připravenosti profesionálně zvládat nezvyklé situace, je vhodným poradcem, pomáhajícím a krizovým pracovníkem.

Učitel je často požádán žákem nebo rodičem o radu či pomoc, kterou obvykle nemůže zcela odmítnout, a tak se poskytování pomoci stává (ne)běžnou součástí jeho práce (Lazarová, 2008). Vyhledávání pomoci už dávno není považováno za znak žákovy nekompetentnosti, nesamostatnosti a závislosti na jiných lidech. Výzkumy naopak už v osmdesátých letech dvacátého století upozornily, že na vyhledávání pomoci lze pohlížet pozitivně jako na doklad žákovy adaptivní strategie, způsob řešení problému vyžadující racionální přístup a angažovanost při řešení problému (Mareš, 2013).

Učitelé se také nesčetněkrát ocitají tváří v tvář nestandardní, případně krizové situaci vyžadující profesionální, ale zároveň rychlou a intuitivní reakci. Pokud není přítomen psycholog, musí si pedagog poradit sám.

Někteří učitelé (zejména třídní) se těší tak hluboké důvěře svých žáků, že jsou jimi vyhledáváni i v některých osobních problémech. Třídní učitel bývá svým žákům fyzicky nejbliže, má možnost je pravidelně sledovat a vytváří si tak určitý diagnostický náskok. Odborníci z řad školních či poradenských psychologů mají sice potenciál tyto situace řešit, ale je to právě třídní učitel, který bývá často přítomen, když se děje něco závažného (Lazarová, 2008).

Pro učitele by mělo být poskytování sociální opory součástí jejich práce. Neposkytnutí očekávané pomoci může dítěti způsobit závažnější potíže než předcházející stres (Lazarová, 2008).

### 3.4 Další zaměstnanci školy

Školu netvoří jen žáci a učitelé. Při řešení více či méně závažných problémů žáků a jiných nestandardních školních situací se učitelé – obvykle prostřednictvím výchovného poradce nebo vedení školy – obracejí s žádostí o pomoc či zákrok na vnější subjekty školy: Spolupracují nejčastěji s psychology a speciálními pedagogy, sociálními pracovníky (například z oddělení sociálně právní ochrany dětí), policisty a lékaři. Tradičně jsou školám nejbližší školská poradenská zařízení (pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra) nebo i jiné školské instituce, např. střediska výchovné péče a diagnostické ústavy. I když se tyto instituce svým primárním zaměřením a posláním liší, všechny poskytují psychologické, speciálně pedagogické a sociální služby škole, resp. učitelům, žákům i jejich rodičům, především v oblasti výukových a výchovných problémů dětí.

Velmi důležitou rolí v řešení (nejen) krizových situací sehraává vedení školy, které celý tým koordinuje a rozhoduje o všech závažných krocích (Lazarová, 2008).

Součástí vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních je příloha č. 3, která definuje standardní činnosti dalších zaměstnanců škol – výchovného poradce, školského speciálního pedagoga, metodika prevence a školního psychologa.

#### 3.4.1 Výchovný poradce

- poskytuje kariérové poradenství všem žákům;
- vyhledává žáky, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost, provádí u nich orientační šetření, připravuje návrhy na další péči o tyto žáky, spolupracuje na přípravě, kontrole a evidenci plánu pedagogické podpory pro žáky s potřebou podpůrného opatření v 1. stupni;
- u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zprostředkovává vstupní a průběžné diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání a intervenčních činností, připravuje podmínky pro jejich vzdělávání, koordinuje poskytování poradenských služeb školou a školskými poradenskými zařízeními a koordinuje vzdělávací opatření u těchto žáků;

- poskytuje metodickou pomoc pedagogickým pracovníkům školy (např. v otázkách kariérového poradenství, vyhodnocování IP nebo s přípravou a vyhodnocováním plánu pedagogické podpory);
- poskytuje informace o činnosti školy, školských a dalších poradenských zařízení v regionu, o jejich zaměření, kompetencích a o možnostech využívání jejich služeb;
- vede písemné záznamy umožňující doložit rozsah a obsah činnosti výchovného poradce, navržená a realizovaná opatření (vyhláška č. 197/2016 Sb.);
- v oblasti výchovných problémů řeší výchovní poradci nejčastěji případy nekázně žáků a problémy se záškoláctvím (Lazarová, 2008);

### **3.4.2 Metodik prevence**

- tvoří, koordinuje a kontroluje minimální preventivní program školy a další aktivity zaměřené na prevenci rizikových jevů;
- metodicky vede a vzdělává pedagogické pracovníky v oblasti prevence rizikového chování;
- pracuje individuálně i skupinově s žáky a studenty s obtížemi v adaptaci, se sociálně vztahovými problémy, s rizikovým chováním a problémy ovlivňujícími jejich vzdělávání;
- koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování;
- předává zprávy o realizovaných preventivních programech zákonným zástupcům, pedagogickým pracovníkům a školskému poradenskému zařízení;

### **3.4.3 Školní psycholog**

- podílí se na vytváření programu poskytování pedagogicko-psychologických poradenských služeb ve škole, včetně programu primární prevence;
- spolupracuje při zápisu do 1. ročníku ZŠ, provádí depistáž specifických poruch učení, v případě nadaných žáků provádí i diagnostiku;
- zjišťuje sociální klima ve třídě;

- pečuje o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kterým jsou poskytována podpůrná opatření, zejména pomáhá při sestavování plánu pedagogické podpory a vedení;
- poskytuje krizovou intervenci, techniky a hygienu učení pro žáky, podporuje spolupráci třídy a třídního učitele;
- individuálně pracuje s žáky s osobními problémy, zejména ve formě konzultací a vedení;
- poskytuje podporu dlouhodobě selhávajícím žákům;
- pořádá besedy a šíří osvětu u zákonných zástupců (vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Efektivní spolupráce učitelů s psychology se stává nutnou součástí pracovní náplně obou zaměstnanců. Bude-li učitel práci psychologa dobře rozumět, dokáže s ním lépe spolupracovat ku prospěchu žáků a celé školy (Lazarová, 2008).

#### **3.4.4 Školní speciální pedagog**

- vyhledává žáky s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb a zařazuje je do vhodného preventivního programu;
- vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a zařazuje je do speciálně pedagogické péče;
- vytyčuje hlavní problémy žáka, stanovuje plán pedagogické podpory v rámci školy i mimo ni;
- provádí diagnostiku:
  - speciálních vzdělávacích potřeb žáka,
  - pro navazující intervence,
  - studijních předpokladů žáků,
  - etopedickou,
  - speciálně pedagogickou
- poskytuje krátkodobou i dlouhodobou speciálně pedagogickou péči o skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, speciálně pedagogické vzdělávací činnosti, reedukační, kompenzační a stimulační činnosti;

- podílí se na vytváření individuálního vzdělávacího plánu u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo plánu pedagogické podpory u žáků s rizikem vzniku speciálních vzdělávacích potřeb;
- průběžně vyhodnocuje účinnost podpůrných opatření a realizuje úpravy;
- zajišťuje speciální pedagogické pomůcky a didaktické materiály;
- poskytuje metodickou pomoc třídním učitelům při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. (vyhláška č. 197/2016 Sb.);

Dle Štrachové (2013, s. 135) se poslání speciálního pedagoga netýká jen žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Stručně popisuje základní poslání školního speciálního pedagoga následovně: *„Pracuje na vytváření odpovídajících vztahů mezi intaktními dětmi a dětmi s postižením. Uplatňuje a naplňuje strategie inkluzivního vzdělávání. Speciální pedagog se snaží o maximální rozvoj všech poškozených funkcí, o dosažení co nejvyššího stupně socializace u každého dítěte.“*

## 4 Současná situace

### 4.1 Inkluzivní změny posledních let

V posledních letech bylo v České republice vydáno několik důležitých dokumentů, které výrazně ovlivnily stav našeho školství a přispěly k využívání inkluzivních principů nejen na základních školách.

V roce 2014 byla usnesením vlády č. 538 schválena **Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020**. Tento dokument je zároveň podmínkou pro čerpání prostředků z Evropské unie. Usiluje o to, aby každá společenská skupina měla rovné příležitosti ve školním vzdělávání a aby jeho průběh i výsledky co nejméně ovlivňovaly faktory, které žák sám nemůže ovlivnit jako například pohlaví, socioekonomický status nebo původ v kulturně odlišném prostředí. Česká republika si v ní klade za cíl méně rozdělovat žáky na základě kognitivních schopností do tříd a škol s náročnějším nebo méně náročným kurikulem, ale umožnit každému žákovi plně rozvíjet svůj potenciál.

Strategie považuje za důležitou osvětu rodičů a společnosti, sjednocení vnímání kvality ve výkonech žáků i učitelů a podporu pro průběžné hodnocení výsledků vzdělávání, které ale nepovede k předčasné selekci, tvorbu systému specializovaných pedagogických, sociálních a psychologických služeb, které pomohou pedagogům vyrovnat se s péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a s žáky mimořádně nadanými. Pozornost musí být současně věnována poruchám učení a chování tak, aby bylo možné předcházet narůstajícímu výskytu rizikového chování u žáků.

Několika cílů vytyčených ve Strategii vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 bylo dosaženo vyhláškou č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

V **akčním plánu inkluzivního vzdělávání 2016-2018** si Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy dalo za cíl systematicky a intenzivně zavést inkluzivní vzdělávání v návaznosti na schválenou novelu školského zákona a prioritní úkoly v roce 2015. Tímto krokem chtělo dosáhnout rovného přístupu ke vzdělávání všech žáků v rámci České republiky.

Tyto snahy nejvíce podporuje již zmíněná **vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, která ve své třetí části § 19 říká, že vzdělávání žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona se přednostně uskutečňuje ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízená podle § 16 odst. 9 zákona.

V druhé části § 19 dodává, že shledá-li školské poradenské zařízení, že vzhledem k povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáka nebo k průběhu a výsledkům dosavadního poskytování podpůrných opatření by samotná podpůrná opatření ve škole, třídě, oddělení nebo studijní skupině, která není zřízena podle § 16 odst. 9 zákona, nepostačovala k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání, doporučí školské poradenské zařízení zařazení žáka do školy, třídy, oddělení nebo studijní skupiny zřízené podle § 16 odst. 9 zákona.

Výše uvedeným Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy jasně deklaruje prioritní snahu o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných ve třídě, skupině nebo oddělení spadajícího do hlavního vzdělávacího proudu, tedy společně s dětmi intaktními.

Vyhláška č. 27/2016, mimo jiné vymezuje kategorizaci podpůrných opatření a pravidla pro jejich použití školou a školským zařízením.

Výrazné inkluzivní tendence Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy vedou ke zvyšování počtu žáků s postižením vzdělávaných v běžných třídách, což potvrzuje i Česká školní inspekce ve své výroční zprávě 2017/2018: *„V posledních dvou letech došlo k nárůstu počtu vzdělávaných žáků se zdravotním postižením. Pozitivním důsledkem realizace principů inkluzivního vzdělávání je stoupající počet handicapovaných žáků, kteří jsou integrováni v běžných třídách.“* Toto prohlášení dokazuje následující tabulkou, ze které jasně vyplývá trend zvyšování počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou individuálně integrováni, a naopak jejich klesající počet ve třídách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. Osobně si nemyslím, že tato skutečnost je ryze pozitivní, jak to podává Česká školní inspekce.



Tabulka č. 1 – Třídy zřízené dle § 16 odst. 9 Školského zákona

Zdravotně postižení žáci	2015/2016			2016/2017			2017/2018		
	celkem	*) ve spec. třídách	indiv. integrování	celkem	*) ve spec. třídách	indiv. integrování	celkem	*) ve spec. třídách	indiv. integrování
	20 046	10 541	9 505	20 335	9 853	10 482	22 316	9 331	12 985

\* Třídy zřízené dle § 16 odst. 9 Školského zákona.

## 4.2 Změny v přístupu ke vzdělávání

*„Pojetí žáka jako svébytné bytosti s vlastní identitou, právy a individuálními potencemi v inkluzivní škole přináší zásadní změnu v přístupu pedagoga k žákům, změnu komunikace ve vyučování i změnu organizačních forem práce s žákovskou skupinou“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 117).

Současné školy směřují k uvědomění, že ve výuce a učení nejde jen o monolog pedagoga, ale především o rozumný a moudrý dialog mezi učitelem a žákem. Staví na vzájemné toleranci, upřímnosti, důvěře a schopnosti vcítit se do pocitů druhého. Vztah učitele a žáka má být založen na oboustranném a vzájemném respektování práv a povinností, pozorování a vnímání jeden druhého jako neopakovatelnou individualitu (Wieruszewska-Duraj in Franiok, Knotová 2008).

Ve filozofii moderní inkluzivně směřující školy by měly dominovat přístupy, které každého žáka považují za jedinečnou osobnost, přistupovat k němu individuálně na základě jeho potřeb. Nedochozí v ní k rozdělování žáků na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a ty bez nich, žáci nejsou kategorizováni na postižené a intaktní, ale všichni jsou si rovni. Různorodost a heterogenita žáků je vnímána jako pozitivum či inspirace, ne jako problém a přítěž (Tannenbergerová, 2016).

Pedagog už není tím, kdo řídí vyučování, kdo vede žáka, kdo určuje, ukazuje, hodnotí. Stává se více facilitátorem žákova učení, průvodcem, rádcem, partnerem ve vzájemném dialogu a diskuzi. Je zaujat hledáním nových vyučovacích metod, jejich ověřováním a hodnocením.

Inkluzivnímu trendu vychází vstříc škola, ve které se uplatňují vnitřně individualizované učební postupy a sledují se individualizované vyučovací cíle. Frontální výuku nahrazuje skupinové vyučování, konfrontaci a žákovskou soutěž střídá kooperace žáků. V moderních školách se projevuje i snaha o nové členění vyučovacího času, kdy vedle standardních vyučovacích jednotek (45 minut) jsou zařazovány i kratší úseky (20minutové sekvence v nižších třídách) či delší integrované celky spojované tematicky a předmětově integrovanými projekty (blokové a epochové vyučování).

Jiným způsobem se pracuje i s chybou žáka. Chyba nebo nedostatek ve výkonu už není chápán jako nežádoucí jev, nýbrž jako přirozený průvodní znak procesu učení, jako jeho významná součást.

Častým tématem také bývá nový pohled na hodnocení, které může být vyjadřováno alternativní formou (slovní hodnocení, kombinované hodnocení). Sumativní hodnocení, které je stále na školách nejpoužívanější, je založené na stanovených kritériích a pravidlech a hodnotitelem je téměř vždy učitel. Primárním kritériem jsou dosažené výsledky v učení. Naproti tomu formativní hodnocení poskytuje informace o průběhu učení, jeho aktuálním stavu a kvalitě. Umožňuje diagnostikovat žákovo učení a poskytuje zpětnou vazbu žákům, učiteli nebo rodičům. Hodnocení provádí sám žák, který tak současně přebírá odpovědnost za své učení a učí se reflektovat svou vlastní práci (Hájková, Strnadová, 2010).

### **4.3 Výukové strategie**

Kromě „tradičních“ strategií se čím dál tím častěji setkáváme s těmi, které zapojují vlastní aktivitu, reflexi a sebereflexi žáků. Ty se stávají velmi efektivním nástrojem inkluze. Určitým nebezpečím však může být snaha začít „škatulkovat“ tyto strategie do skupiny strategií vhodných pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Frederickson, Cline 2003 in Hájková Strnadová).

#### **4.3.1 Kooperativní učení**

Podle Maňáka a Švece (2003, in Hájková, Strnadová, 2010, s. 22) je kooperativní výuka *„komplexní výuková metoda, která je založená na kooperaci žáků mezi sebou při řešení různě náročných úloh a problémů, ale i na spolupráci třídy s učitelem.“*

Cross a Walker-Knight (1997 in Hájková, Strnadová 2010) uvádí tyto základní atributy kooperačního učení:

- Společný úkol musí být vhodný pro skupinovou práci a jeho zadání musí být všem žákům srozumitelné.
- Učení probíhá v malé, většinou heterogenní skupince dvou až šesti žáků.
- Žáci jsou vedeni pedagogem ke kooperativnímu chování.
- Ve skupinách žáků převládá pozitivní vzájemná závislost.
- Pedagog vede žáky k uvědomění si, že cíle dosáhnou pouze společnou prací.
- Každý žák je zodpovědný za proces učení, který ve skupině probíhá.

Pedagog se během této výukové metody stává „manažerem“ procesu učení. Rozděluje žáky do skupin a rozhoduje tak o její homogenitě či heterogenitě. Je proto velmi důležitá jeho důsledná příprava.

Kooperativní vyučování můžeme považovat za jeden z výchozích principů inkluzivní edukace, produktivnější než kompetitivní a individualistické může ale být pouze za splnění pěti principů, na nichž je založeno. Jedná se o rozvoj pozitivní závislosti, zajištění vzájemného kontaktu, posílení osobní odpovědnosti, zdokonalování interpersonálních dovedností a reflexi vzájemné činnosti (Lechta, 2010).

V USA, Kanadě a dalších zemích OECD patří teorie kooperačního učení k nejmodernějším trendům. Výsledky mnoha výzkumů potvrzují, že změna uspořádání lidských vztahů na principech kooperace přispívá k uplatnění jistých perspektivních parametrů. Zvýrazňují humanistické dimenze edukace, osobnostní a sociální aspekty a posilují demokratický participující charakter vyučování (Lechta, 2010).

#### **4.3.2 Systémy vrstevnické podpory**

Základem těchto přístupů je vytvoření dvojic, ve kterých má jeden z žáků roli tutora a druhý roli toho, kdo je doučován. Velkým přínosem této metody je skutečnost, že během ní dochází ke zlepšení obou žáků z dvojice jak v oblasti vědomostí a dovedností, tak oblasti sociální a sebehodnocení.

Pedagog může dvojice vytvářet různým způsobem, nejčastěji používané kombinace jsou starší a mladší žák a žák bez postižení ve dvojici s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nevýhodou této metody může být velká časová náročnost. Pedagog musí neustále oba žáky kontrolovat, aby například nedocházelo k učení chybným údajům od žáka v roli tutora nebo odchýlení se od tématu (Hájková, Strnadová, 2010).

#### 4.3.3 Výcvik sociálních dovedností

Dle Vygotského (1976, in Lechta 2010, s. 135) „*typicky lidské mentální funkce a výkony (vzdělání, kultivovanost) mají svůj původ v sociálních vztazích.*“ Společnou perspektivu a řešení problémů, které probíhá argumentací, vyjednáváním, diskuzí či kompromisem považuje za velmi důležitou součást výchovně vzdělávacího procesu.

Nejdůležitější složkou výcviku sociálních dovedností je motivace ke komunikaci. Její součástí je potřeba ztotožnit se s druhými a být zahrnut do sociální skupiny, být akceptován a mít přátele, kontrolovat vlastní sociální interakce (kontrola vlastních reakcí na druhé, vlivu na sociální okolí).

Mezi výukovými strategiemi používanými k rozvoji sociálních kompetencí ve školách uvádí Hájková (2010) například tyto:

- Napodobování;
- Přímý pokyn;
- Brainstorming s žáky na téma:
  - o Pozitivní a negativní pocity;
  - o Časté problémy, které mezi žáky ve škole vznikají;
  - o Chování, které narušuje účast ve výuce, jako například agrese, neposlušnost, vstávání z místa;
- Výukové strategie využívající práci ve skupinách a ve dvojicích diskusní skupiny;
- Učení pravidel, rutin a nonverbálních konvencí sociálního chování;

- Nacvičování a zkoušení rutinního použití sociálních dovedností;
- Využití autentických příležitostí k učení a cvičení v přirozeném prostředí;
- Přiřazování výrazů k pocitům (za použití fotografií, videozáznamů, kreseb jako stimulů);
- Využití hraní rolí a napodobování;
- Učení strategií sebeovládání a sebekontroly (např. než začneš jednat, zamysli se);
- Určení individuálních cílů pro jednotlivého žáka;
- Diskutování o pravděpodobných důsledcích různých strategií;
- Podporování učení žáků podněty a dotazy učitele (verbálními i nonverbálními);
- Hraní her, které rozvíjejí sociální dovednosti.

V minulosti se učení sociálním dovednostem často odehrávalo ve cvičném nebo simulovaném prostředí za použití technik hraní rolí, diskuze a opakování. To většinou vedlo k malému přenosu dovedností do přirozeného prostředí. Výuku sociálních dovedností lze zlepšit:

- využitím nejvyššího možného počtu prvků přirozeného prostředí;
- důkladným cvičením v proměnlivých situacích a kontextech;
- využitím skutečných motivací a odměn.

„Výcvik sociálních dovedností je možné metodicky opřít o řadu programů pro pedagogy, které se zabývají sociálními dovednostmi a řešením sociálních problémů.“ (Searle a Streng 1996 in Hájková, Strnadová 2010, s. 27).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

Praktická část bakalářské práce se zaměřuje na výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jak pracuje zvolená základní škola s tématem osob se speciálními potřebami. Následující kapitola popisuje cíle, metodologii, průběh a závěry výzkumného šetření. V další je popsána škola, ve které výzkum probíhal. Následuje sběr zjištěných dat rozdělených do šesti oblastí, které jsou pro školu specifické a odráží se v nich způsob práce s daným tématem. Praktickou část uzavírá shrnutí zjištěných výsledků a závěrečná diskuze.

### **5 Cíle a metodologie výzkumného projektu**

#### **Hlavní cíle výzkumu**

Hlavním cílem výzkumné části bakalářské práce bylo detailně prozkoumat, jakým způsobem pracuje křesťanská základní škola a mateřská škola ZŠ a MŠ JAK s tématem osob se speciálními potřebami. Zjištěné výsledky mohou sloužit dalším základním školám i jiným institucím či pracovníkům, kteří pravidelně přicházejí do kontaktu s osobami se speciálními potřebami jako příklad dobré praxe a inspirace pro zlepšení.

#### **Dílčí cíle**

Dílčí cíle mají za úkol analyzovat, jak pracuje ZŠ JAK s intaktními žáky, rodiči, veřejností a v rámci pedagogického sboru s tématem osob se speciálními potřebami a jaké specifické aspekty školy tuto práci usnadňují.

#### **Metodologie**

V případové studii jde dle Hendla (2016) o detailní studium jednoho nebo několika málo případů. Na rozdíl od statistického šetření spočívajícího v shromáždění omezeného množství dat od velkého počtu jedinců, v případové studii sbíráme velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. Jde tu o zachycení složitosti případu, popis vztahů v jejich celistvosti. V případové studii se předpokládá, že

důkladným prozkoumáním jednoho případu lépe porozumíme i jiným podobným případům. Zároveň ale musíme mít na mysli největší úskalí případových studií, a to skutečnost, že ne vždy lze zjištěné závěry zobecňovat.

Kvalitativním výzkumům je vytýkáno, že výsledky představují sbírku subjektivních dojmů, a protože pracují s omezeným počtem jedinců na jednom místě, vznikají obtíže při zobecňování výsledků. Toho si jsme od začátku vědomi. Výsledkem této práce tudíž není návod, jak mají základní školy pracovat s tématem osob se speciálními potřebami, ale poukázat na aspekty, které za určitých podmínek, v určitém prostředí výrazně zefektivňují práci s tímto tématem.

Hendl (2016) dále uvádí: „*Používá se ještě jeden typ případové studie. Příkladové případové studie popisují a identifikují dobré nebo zajímavé praktiky s cílem přiblížit poučení z případu v určitém směru.*“ Tento druh případové studie je využit v bakalářské práci. V souladu s výše uvedeným byla do výzkumného šetření vybrána škola, která se svým charakterem i přístupy liší od běžných základních škol.

Obecně platí, že v mnoha případech lze při výzkumu aplikovat všechny výzkumné strategie, mezi nimiž neexistuje jasná hierarchie. Každá má své přednosti i nedostatky.

Pro naplnění cílů výzkumu bylo v tomto výzkumu použito několik kvalitativních strategií. Gavora (2008) plně souhlasí s tvrzením, že u kvalitativních výzkumů je hlavním výzkumným nástrojem sám výzkumník.

Kvalitativní strategie jsou pro oblast školství dle mého názoru mnohem vhodnější než kvantitativní metody. Hendl (2016) za jedny z výhod kvalitativních metod považuje získávání podrobného popisu a vhledu při zkoumání jedince či skupiny, výzkum v přirozeném prostředí, možnost reagovat na lokální situace a podmínky nebo možnost hledání příčinných souvislostí.

Konkrétně sběr dat probíhal za pomoci polostandardizovaných rozhovorů, analýzy vybraných školních dokumentů, činnosti školy skrze oficiální internetové stránky a průzkum školních prostor.

Technika polostandardizovaného rozhovoru pracuje s připraveným seznamem otázek, reflektuje také přizpůsobení vedení rozhovoru aktuálním podmínkám vzájemné

interakce. Umožňuje záměnu pořadí otázek, jejich modifikaci formou upřesňování a doptávání a zařazení dalších otázek pro splnění požadovaného cíle (Hendl, 2016).

Kostru rozhovorů tvořily následující otázky:

- Jak konkrétně vy pracujete s žáky se SVP?
- Jak pracujete s tématem osob se SVP v rámci edukace intaktních žáků?
- Jak pracuje škola s tématem osob se SVP s rodiči?
- Jaký vliv na praxi podle Vás má vyhláška 27/2016 sb.?
- Zaznamenal/a jste zvyšující se počet žáku s poruchami chování a emocí?

Rozhovory byly přizpůsobovány vzhledem k pracovní náplni účastníků, zkušenostem či dosavadním zjištěním. V potaz byly brány také časové možnosti a osobnostní specifika. Okruhy otázek byly v průběhu rozhovorů rozšiřovány či některé úplně vynechány.

Osobní rozhovor byl veden se šesti zaměstnanci školy, pedagogy, asistenty pedagoga a ředitelem. S jednou učitelkou proběhl rozhovor skrz e-mailovou komunikaci.

Čtyři z účastníků měli delší než dvacetiletou praxi v oboru, tři pracovali na ZŠ JAK méně než tři roky. Tři z účastníků měli pevně danou pracovní pozici, ostatní vykonávali funkcí více, jako například výchovná poradkyně, která zároveň učila český jazyk, pan ředitel jazyk anglický a asistent pedagoga J. N. dějepis a zeměpis.

Každý z rozhovorů byl veden na základě dobrovolnosti. Účastníci byli předem seznámeni s tématem rozhovoru, základními otázkami tvořícími kostru polostrukturovaného rozhovoru a cíli bakalářské práce. Před každým rozhovorem jsem účastníkům všechny důležité informace zopakoval a poskytl možnost na cokoli se zeptat. Dále byli požádáni o souhlas s nahráváním rozhovoru na diktafon. Pro případ odmítnutí jsem měl připraven zápisník a psací potřeby.

Aby výzkum nebyl jen o zkušenostech jednotlivých zaměstnanců školy, zařadil jsem do okruhu zkoumání i důležité školní dokumenty. Ty jsou zastřešujícím dokumentem pro činnost všech pracovníků a metodikou jejich práce. Velkou výhodou obsahové analýzy dokumentů dle Hendla (2016) je, že data nejsou vystavena působení zdrojů chyb nebo zkreslení. Subjektivita výzkumníka hraje roli při výběru dokumentů, ale ne v informacích, které v nich jsou obsaženy. V našem případě byly analyzovány školní



dokumenty jako školní vzdělávací program, školní řád a minimální preventivní program.

V současné době je pro styk s veřejností velmi často využíván internet. Oficiální internetové stránky škol často obsahují základní informace o škole i jejích pracovnících, aktuální informace pro rodiče, žáky či zájemce o studium a v neposlední řadě informují o všech důležitých činnostech školy. Dále jsou na nich zveřejňovány důležité dokumenty i fotografie ze školou organizovaných akcí. Z těchto důvodů byla při sběru dat využita podrobná analýza oficiálních internetových stránek křesťanské základní školy a mateřské školy ZŠ a MŠ JAK.

## 6 Představení školy

Zkoumaná základní škola ZŠ JAK se nachází ve stotisícovém městě. Byla zřízena Jednotou bratrskou, stejně jako Mateřská škola, Středisko volného času a Rodinné centrum pro rodiny s dětmi. Všechny výše jmenované organizace spolu úzce spolupracují a jejich činnost na sebe plynule navazuje. Zároveň jsou situované ve stejné městské čtvrti, čímž je jejich spolupráce mnohem jednodušší a efektivnější. Úzce spolupracuje také s organizací Maják, která poskytuje programy primární prevence a jiné sociální služby a Křesťanskou pedagogicko psychologickou poradnou v Praze.

Jak název školy napovídá, jedná se o školu křesťanskou. Dle školského zákona spadá pod školy církevní, tedy takové, které jsou zřizované registrovanou církví nebo náboženskou společností, která získala oprávnění školy zřizovat.

Hlavním mottem ZŠ JAK je „*Připravujeme děti pro život*“. Dle slov pana ředitele je cílem školy, „*aby žáci ve svém životě nesli ovoce svého studijního úsilí, pokory a odvahy. Zvláště v současném poškozeném a dezorientovaném světě platí, že skutečný růst je možný pouze s hluboce zapuštěnými kořeny v těchto a jiných křesťansko-hebrejských hodnotách, na nichž naše civilizace vyrostla! Tuto skutečnost chceme také zvýraznit logem školy. Z života mnoha našich absolventů vidíme, že děti a žáci vzdělávání v prostředí právě těchto hodnot nesou zdravé ovoce, každý dle svého jedinečného obdarování a povolání.*“

V ŠVP je deklarováno, že škola „*Ve výchově a vzdělávání dětí uplatňuje princip vstřícného, laskavého a citlivého přijetí, individuálního přístupu a zároveň jasně stanovených hranic.*“

Školu základní nyní navštěvuje zhruba 180 žáků, mateřskou školu 50 dětí. Výuka probíhá v 1. - 9. ročníku po jedné třídě. V základní škole je zaměstnáno sedmnáct pedagogů a tři asistenti pedagoga. Někteří učitelé vykonávají též práci asistentů pedagoga. Zástupce ředitele vykonává funkci metodika, výchovného poradce a metodika prevence. Na škole souběžně působí výchovná poradkyně zaměřující se na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pan ředitel spravuje základní i mateřskou školu zároveň s tím, že v mateřské pracuje šest učitelek, z nichž jedna je pověřena funkcí vedoucí učitelky MŠ.

S tématem osob se speciálními potřebami má škola bohaté zkušenosti. V každé třídě jsou dva až tři žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Kromě žáků se specifickými poruchami učení, kteří se vyskytují nejčastěji, zde studují žáci s diagnózami dětská mozková obrna – hemiparéza, Aspergerův syndrom, Diabetes mellitus, ADHD či dysfázie. Žáci se speciálními potřebami navštěvovaly ZŠ JAK ve zvýšené míře už dlouho před současnými inkluzivními tendencemi. Některá poradenská zařízení i rodiče ji tak stále považují za vhodnější pro zařazování žáků s potřebou speciálních přístupů než běžné základní školy.

## 7 Analýza práce ZŠ JAK s tématem osob se speciálními potřebami

ZŠ JAK navštěvují žáci se speciálními potřebami od jejího samotného vzniku před více než dvaceti lety. Z toho logicky vyplývá potřeba s tímto tématem pracovat již od začátku. Seznamovat intaktní žáky se specifiky různých postižení, komunikovat s rodiči, veřejností i mezi sebou v rámci pedagogického sboru.

Když jakákoliv instituce dlouhodobě pracuje s určitým tématem, zdá se přirozené, že najde způsob ideálního řešení, zařadí ho do své metodiky a té se následně drží. V tomto případě ale k ničemu takovému tak docela nedošlo. Žádné systémové řešení, jak s intaktními dětmi o tomto tématu mluvit, co a jak dělat, jak přistupovat v této otázce k rodičům, neexistuje. Už jen z individuální povahy každého druhu postižení, a hlavně pak každého jedince (nejen) se speciálními potřebami najít takové systémové řešení není ani možné. To potvrzuje i výchovná poradkyně: *„My nezůstáváme ve stejných kolejích. Neřešíme problémy rutinně. I pan ředitel nás neustále nabádá hledat, hledat, hledat. To je sice hezké, že tu jsem 25 let, ale tenhle žák s Aspergerem je úplně jiný než všichni ostatní.“* Z toho vyplývá, že i příprava intaktních žáků na začlenění nového kamaráda s Aspergerovým syndromem bude probíhat jinak než všechny dosavadní.

Práce s tématem osob se speciálními potřebami je tudíž řešena individuálně. *„Tohle hodně řeší třídní učitelé. Vše probíhá přirozeně, neděláme žádná setkání, nevyvoláváme jakékoliv podobné aktivity uměle. Často na třídních schůzkách nebo samozřejmě, když se řeší konfliktní situace. Ale musí se strašně opatrně. Jak kvůli rodičům, kterých se to týká, tak protože to je takové choulostivé téma. Na jednu stranu někdy zvažujeme, jestli říct rodičům „To dítě, které věčně dělá ve třídě problémy, má Aspergerův syndrom“. Ta diagnóza sice není žádná schovávačka, ale ono to s tím chováním souvisí a někdy to leccos vysvětluje. Ale všichni rodiče zase nemají takové informace, jak se Asperger projevuje, to bychom museli dělat přednášky a to nejde,“* pokračuje výchovná poradkyně.

Práce s tématem osob se speciálními potřebami sice na ZŠ JAK nemá žádnou obecnou metodiku, prolíná se však veškerou její činností. Díky mnohaletým zkušenostem vykryštovalo několik specifík této školy, které se ukazují jako vysoce efektivní v práci s tímto tématem nehledě na směřování společnosti.

V činnosti ZŠ JAK jsem našel několik přístupů, které jsou léty ověřené a mohly by být pro ostatní školy inspirativní.

## 7.1 Vliv křesťanské víry

Vliv křesťanské víry a morálky se odráží v celém školním klimatu. Několik respondentů se vyjádřilo v tom smyslu, že veřejnost a některá poradenská zařízení považují školy křesťanské za nějakým způsobem speciální v přístupu k žákům se speciálními potřebami. Pedagogové svou školu za speciální nepovažují, nicméně odlišný přístup k lidem je zde patrný. Ne snad, že by se škola zaměřovala na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami více, ona jednoduše přijímá všechny žáky bez rozdílu. Tam, kde jiní považují inkluzi za zátěž nad rámec povinností, zde se více zaměřují na skutečnost, zda jsou schopni konkrétnímu znevýhodněnému jedinci pomoci. Škola zohledňuje obě strany, jak přijetí žáků se SVP do kolektivu, tak podporu a informovanost pro žáky zdravé.

Škola usiluje o to, aby žáci během povinné školní docházky získali kvalitní základy moderního, všeobecného vzdělání. Zároveň jim chce poskytnout ucelený biblický pohled na svět a na jejich místo v něm. Kromě vzdělávání v daných vzdělávacích oblastech proto program myslí na vzdělávání v oblasti mravní výchovy.

Skrze křesťanské hodnoty je dětem vštěpována tolerance a bezpodmínečné přijetí. Hodnoty jako úcta, pokora, důstojnost či svoboda jsou na chodbě školy vyobrazeny jako šlápěje, kterými má své žáky vést (viz příloha č. 1). Láska k bližnímu či dodržování desatera výrazně promlouvají do práce s tématem osob se speciálními potřebami.

Díky skutečnosti, že ZŠ JAK není škola spádová, si vedení může vybírat, jaké žáky přijme. Skladba žáků je zde specifická. Velmi často pochází z křesťanského prostředí a mají rodinné či přátelské vazby se zaměstnanci školy. Žáci bez těchto vazeb dle mého názoru z tohoto křesťanského morálního základu školy mohou jen těžit. Jsou přijímáni takoví, jací jsou nehledě na vyznání.

Toto podtrhuje ředitel slovy: „*Jelikož jsme škola křesťanská, tak tyto hodnoty pronikají vším, co děláme. Za nejdůležitější považuji tři takové věci – bezpodmínečnou lásku,*

*přijetí, protože tak se k nám chová i Bůh. Potom je to komunikace a pevně nastavené hranice.“*

Na otázku, v čem se ZŠ JAK liší od ostatních, odpovídá: *„Hlavní rozdíl je určitě ve vlivu Jednoty bratrské, která naši školu zřídila. Stejně jako Maják. Hodně lidí, ať už z pedagogického sboru, tak z řad žáků se zná i z jiných míst, než je škola. Většina z učitelů chodí do jednoho sboru.“* Paní učitelka M. přikládá vlivu víry také důležitý význam: *„Co u nás funguje, je držet pospolu. Prostě nás spojuje víra, je to tak. Myslím, že to je základ mít kolegy, kterým člověk věří, ví, že mu pomůžou, může si přijít pro radu a ví, že to nikdo nezneužije proti němu. V tomhle je úžasný náš ředitel, který vždy stojí za námi. Není to, že by se přidal na stranu rodičů a vy byl jako voják sám v poli. To je prostě základ. Člověk na to není sám.“*

Spojitosť s tématem osob se speciálními potřebami lze najít již v obecné charakterizaci školy, kde se v ŠVP uvádí, že *„Křesťanské hodnoty ovlivňují veškeré dění ve škole – vztahy mezi pedagogickými a provozními pracovníky, vztahy k dětem a jejich rodičům i vztahy k veřejnosti. Také děti jsou vedeny k uctívým a vstřícným vztahům k dospělým i mezi sebou navzájem. Co je křesťanskými hodnotami konkrétně myšleno, nastiňují cíle a záměry ZŠ „V průběhu celého roku v dětech vytvářet povědomí o mezilidských a morálních hodnotách.“* nebo charakteristikách jednotlivých bloků: *„Rozvíjet sociální dovednosti a prosociální chování. Vést děti k navazování a posilování kamarádských vztahů. Preventivně působit proti šikaně.“* Tyto na první pohled detaily jsou velmi důležité v práci s tématem osob se speciálními potřebami. Promítá se v nich příprava budoucí generace na život mezi všemi lidmi, tedy i těmi znevýhodněnými. Důraz na morální hodnoty a prosociální myšlení se následně odráží v umění soužití a akceptaci jinakosti.

Nejhmataťelněji se víra odráží v předmětech Křesťanská výchova a Křesťanská etika. Prvně jmenovaný je vyučován jednou týdně u žáků prvního stupně a druhý na stupni druhém. Křesťanská výchova probíhá i v mateřské škole. Dle slov pana ředitele jsou žáci v těchto předmětech seznamování skrze příběhy a podobenství s křesťanským pojetím víry a morálky. Stejně tak je to vyjádřeno i v ŠVP: *„Vhodnou formou pomocí biblických příběhů jsou děti seznamovány s křesťanskou vírou.“*

Každý, kdo četl Bibli, ví, že téma pomoci, tolerance a lásky k bližnímu s jakýmkoliv znevýhodněním se v ní vyskytuje velmi často. Učitelé základní školy touto formou seznamují intaktní žáky s různými druhy postižení a zároveň podporují inkludované.

O podstatě křesťanských nauk se vyjádřila asistentka pedagoga R. B. následovně: „*U nás to není o tom, že si děti vytáhnou růženec a Bibli, ale o příbězích a textu. Takže když se probírá David a Goliáš, tak jim vysvětlíme, že možná kdysi v nějaké době byli vyšší lidi a měli i třeba postižení a měli jen jedno oko. A že David to zvládl, i když byl malej slabej klučina. Zvládl porazit obra a tím pádem padlo celé vojsko. Takže je tím povzbudíte, že i vy můžete dokázat něco, co si myslíte, že nedokážete. A to je celá křesťanka. Takže takhle se tam postupně probírají všechny ty příběhy z Bible.*“ Hezký příklad, jaký vliv může mít víra, mi vyprávěla R. B. o chlapci, který byl z nevěřící rodiny. Jeho chování bylo těžko zvladatelné. Byl sprostý, hlasitý, vše si bral osobně. Navíc byl mohutný, takže když do někoho strčil, snadno ublížil. Měl diagnostikovaný Aspergerův syndrom a ADHD. Po nějaké době ve škole, když se ocitl v nějaké složité situaci, kterou neuměl řešit, se začal modlit. Modlitba mu poskytla náhradní způsob řešení krizové situace. To samozřejmě mělo vliv i na spolužáky. Když vidí, že se modlí stejně jako oni, lépe chápou, že má problém a chce ho řešit, nevidí jen toho kluka, který jim nadává.

Velmi důležitým charakteristickým prvkem ZŠ JAK je jednotný světonázor, konkrétně křesťanská víra. Úzce v něm souvisí rovina spirituálně filosofická s významem samotné funkce školy. Zaměstnanci se shodují v tom, že výchova a vzdělávání není jen práce, ale poslání. Jsou vysoce motivovaní své povinnosti vykonávat poctivě, často i nad rámec běžných činností. „*Když se vám sejde třicet učitelů s různým názorem, z různého prostředí, s různým světonázorem, prioritami, do toho stovky jiných dětí, my to v tomhle máme jednodušší. Jsou tu důležité postoje k životu, k lidem, které nás spojují. Jsme škola, která drží tradiční hodnoty,*“ tvrdí paní učitelka M. Asistent pedagoga J. N. vidí velký rozdíl v motivaci zaměstnanců v porovnání například se spolužáky na pedagogické fakultě vysoké školy a na základě svých zkušeností z praxe. „*U nás to určitě hodně souvisí s vírou. I když nejsme úplně všichni ze stejné církve, spojuje nás to. Je to i nějaké poslání. Každý má motivaci v práci s dětmi, vidíme to jako poslání. Moje zkušenosti jsou takové, že třeba většina mých spolužáků z ped'áku jsou spíš tak nějak smíření s tím, že budou učit, ale žádná větší motivace. Odpracuju si osm hodin a půjdu*

domů.“ Obdobně se vyjádřila i učitelka M. s dvacetiletou praxí ve školství: „*Je to takové vnitřní nastavení školy, učitelů. Myslím, že u nás není nikdo, kdo by to bral jako zaměstnání a jen si odpracoval svých osm hodin. Každý to považuje za své poslání.*“

Výchovná poradkyně nazvala pedagogický sbor fungujícím týmem. „*My jsme kolektiv, který je týmovej. My se navzájem můžeme o sebe opírat. Když už někdo nemůže, tak se ta věc otevře a prostě to začneme řešit. Nehledě na to, že se i modlíme, protože někdy nic jiného nejde.*“

## **7.2 Komunikace**

Funkční komunikaci považuje ředitel školy za jeden ze základních pilířů školy. „*V naší škole klademe velký důraz na slovo. Opět u toho vycházíme z Boha. Když stvořil svět, také nebylo nic, až on do toho promluvil a řekl „Budiž světlo!“.* S žáky se snažíme hodně mluvit, naučit je vyjadřovat se, komunikovat. Jednou za čtrnáct dní se snažím chodit do naší mateřské školy, kde předčítám dětem.“

Minimální preventivní program školy (dále MPP) říká, že žáci jsou informováni svými třídními učiteli, důležité informace se zapisují do žákovských knížek a jsou vyvěšovány na nástěnky ve třídách. Žáci se mohou kdykoliv osobně či e-mailem obrátit na kteréhokoliv pedagoga. Informativní nástěnka je umístěna na chodbě školy. Stěžejní informace jsou umístěny na nástěnkách, ve vstupním vestibulu školy, v elektronické podobě pak na webových stránkách školy. Nástěnky slouží také jako informační zdroj pro rodiče. Obsahují školní řád a pozvánky na aktuální přednášky v SVCČ, MŠ či Majáku.

Jak konkrétně mluví zaměstnanci školy s žáky o tématech týkajících se osob se speciálními potřebami? Výchovná poradkyně tvrdí, že „*S dětmi neustále hovoříme. Vše, co z běžného života, či literatury tomuto tématu vyhovuje, přijímáme jako výzvu a komunikujeme.*“ To doplňuje učitelka K.: „*Veškeré diskuse jsou směřovány k tmelení kolektivu, budování spolupráce a dobrých vztahů mezi všemi spolužáky.*“

Hodně důležitá je komunikace v případě, kdy do třídy má přijít nový žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebo když nastanou nějaké problémy. Asistentka pedagoga



R. B. na toto téma odpovídá: „*Tak třeba na konci školního roku si s žáky sedneme a řekneme si „Tak v září nás bude o jednoho víc. Náš nový spolužák bude takový a takový, rozebereme si celou situaci, přiblížíme dětem, co asi tak mohou očekávat, co by asi tak kvůli své diagnóze mohl dělat, co by vypadalo třeba divně. Říkám jim, že nikdo nejsme dokonalý, ale budeme se k němu chovat slušně. Je to normální, každý jsme nějaký, takže pokud nastane tahle a tahle situace, my se v těch chvílích budeme chovat tak a tak“.* No a v září už vědí a jde to lépe.“ Konkrétně uvádí příklad chlapce s Aspergerovým syndromem, se kterým se třída nesžívala jednoduše. „*...na něj se třída musela hodně připravovat. Když je nemocný, tak o tom se třídou znovu hodně mluvíme. Aby nereagovali, když on bude křičet. Když je sprostý, jako by nic neřekl, nerejpat do něj. Což je někdy hodně pro některé žáky těžké. Ted' už je ale v šesté třídě, takže to nějakým způsobem jde.*“ Svou zkušenost přidává i asistent pedagoga J. N.: „*Tak například v sedmé třídě, jak byl ten žák s Aspergerovým syndromem, tak ono se to postupem času měnilo. Jeho stav se prohluboval, byl výraznější. Tam to třídní řešil tak, že když byl zrovna ten žák v poradně, s celou třídou si promluvil. Třída věděla, že se nějak liší, tak jim řekl, že je to tak a tak, ale budeme ho respektovat jako člověka. Neznamená to vše mu tolerovat, ale brát tu jinakost v úvahu.*“ Situace, kdy žák se SVP není přítomen ve škole, využívá ke komunikaci s intaktními i učitelka M. „*Těžké to bylo, když loni přišel žák s Aspergerovým syndromem, který byl už ze dvou škol vyhozen. Opravdu byl nezvladatelný. Tam když třeba odešel ze třídy během hodiny, dostal nějaký úkol, mluvila jsem s celou třídou o tom jeho problému.*“

Fungující praxi podporuje i oficiální podpora komunikace v MPP: „*S žáky o všech tématech otevřeně hovoříme, přihlížíme k jejich názorům a snažíme se vytvářet takovou atmosféru, aby se žáci bez jakýchkoliv ostychů a strachu se svými obavami nebo problémy svěřili. Nejčastěji si stěžují na vztahy ve třídě (pomluvy, ostrakismus), ničení osobních věcí spolužáky, neprospěch v učení nebo na obtížnou rodinnou situaci.*“

Asistentka pedagoga A. B. potvrzuje, že učitelky s žáky o těchto tématech mluví. Dětem ale není sdělena diagnóza a často se toto téma řeší, když dojde k nějakému problému.

Velká trpělivost je zapotřebí u komunikace s inkludovanými žáky. Asistentka pedagoga popisuje svůj způsob komunikace s žákem s Aspergerovým syndromem: „*Snažila jsem se s ním hodně mluvit, vysvětlovat, když někdo měl ve třídě průser nebo proč on má*

*dvojku a soused jedničku apod. Při hašteření kluků ve třídě jsem se ho ptala, jestli chápe, proč to dělají.“*

To, že otevřená komunikace funguje oběma směry, vyplývá i z případu, kdy si intaktní žák stěžoval, že nechce sedět vedle inkludovaného spolužáka, protože ho rušilo, jak na něj asistentka neustále mluvila.

Jako důležitý aspekt již zmíněný panem ředitelem je čtení. *„Snažíme se s dětmi číst literaturu. Jako od Lindgrenové, kde ten hlavní hrdina má brášku s Downovým syndromem nebo teď tu máme knížku o chlapci z Ameriky, který měl zdeformovaný obličej a nastoupil do klasické základní školy.“* Paní učitelka K. výčet literatury doplnila například o tituly *Můj brácha* od Valjy Stýblové či *Domov pro Marťany* napsaný Martinou Drijverovou.

*„Čteme v rámci hodiny literatury a na prvním stupni je zvykem, že při těch volnějším hodinách, jako je třeba výtvarná výchova, učitel dětem čte, předčítá nebo si pustíme audioknihu a příště s dětmi o tom debatujeme. Jako jak se třeba ten hlavní hrdina mohl cítit a podobně.“*

Kladný vztah školy k literatuře mohou využívat i pedagogové. Ti mohou pro přípravu třídnických hodin pro zařazení preventivních témat do svých hodin či pro rozšíření svých znalostí z oboru rizikového chování a prevence využít odbornou a metodickou literaturu a videotéku čítající desítky titulů.

Pedagogy plánuje škola dle MPP metodicky vést v oblasti prevence rizikového chování, poskytovat jim odbornou literaturu, vzdělávat v oblasti prevence rizikového chování (např. výjezd pedagogických pracovníků v přípravném týdnu, účast na akcích pořádaných PPP, krajská konference primární prevence apod.) nebo organizovat akce pořádané školou a rodiči pro děti, rodiče a pedagogy.

Neméně důležitá je komunikace s rodiči. V MPP jsou vyjmenovány způsoby komunikace s rodiči následovně: *„Rodičům jsou předávány všechny důležité informace prostřednictvím žákovských knížek, informačních letáků, na třídních schůzkách, e-mailem či telefonicky. Rodiče mají možnost telefonicky a e-mailem kontaktovat kteréhokoliv pracovníka školy (seznam kontaktů je na webových stránkách školy,*

*nejdůležitější kontakty jsou uvedeny v žákovské knížce), případně si mohou domluvit schůzku v době konzultačních hodin i mimo ně.“*

*„Komunikace s rodiči je pro nás hodně důležitá. Říkáme jim, že jsme v tom spolu a ať s námi do toho jdou naplno. To znamená všechno, abychom si říkali. Jakmile je problém s dítětem, hned je zveme, abychom si o tom promluvili a společně ho vyřešili. „Vysvětlíte nám, jak to vidíte vy, třeba to chápeme trošku z jiného úhlu,“ popisuje důraz na komunikaci s rodiči asistentka pedagoga R. B. Doplnuje ji výchovná poradkyně: „Když je nějaký problém s chováním, zjišťujeme příčinu. O to samé se snažíme s rodiči našich žáků. Chceme, aby s námi spolupracovali, mluvili.“*

Rodiče jsou zváni ke společným aktivitám, na besídky, brigády, zahradní slavnosti a další akce. Mohou se podílet na utváření prostředí školy při společných brigádách a také přinášet podněty k obohacení výchovně vzdělávacích akcí školy.

Když spolupracují i rodiče, pak je spolupráce výborná, jak dokládá asistentka pedagoga A. B. na základě svých zkušeností se dvěma inkludovanými žáky: *„S maminkou druhého chlapce s poruchou učení jsem mluvila jen párkrát většinou na třídních schůzkách a s maminkou chlapce s Aspergerovým syndromem jsem často v kontaktu hlavně kvůli tomu, když je nějaký problém. Často bývá například ve čtvrty unavený, tak volám domů mamince. Když k nám loni přišel, bylo těch setkání víc. Došlo i na sezení s třídní učitelkou a panem ředitelem kvůli chování a musím říct, že to přineslo ovoce. Tatínek se na třídních schůzkách ptal, jak jsme třeba něco mysleli, vysvětlili jsme si to a komunikace musím říct, že je opravdu dobrá.“*

Někdy mohou nastat i situace, kdy je potřeba rodičům opatrně poradit. Jako když probírala způsob komunikace maminky s dcerou mající narušenou komunikační schopnost. *„Aby s ní třeba nemluvili jako s miminem, nepoužívali ve druhé třídě výrazy jako bumbat, hačat. Jednak pak může být terčem posměchu a musí prostě umět říct tyhle slova i jinak.“* Na tomto příkladě dle mého názoru asistentka pedagoga vystihuje i návaznost a propojenost tématu osob se speciálními potřebami. Touto dobře míněnou radou může pozitivně ovlivnit přijetí inkludovaného žáka do kolektivu zdravých dětí.

V neposlední řadě je důležité, aby mezi sebou uměli komunikovat členové pedagogického sboru. Že se tak v ZŠ JAK děje, potvrzuje výchovná poradkyně: *„Když*

*byl problémový žák, který házel židlemi, a my už jsme nevěděli, co dál, sešli jsme se, probírali jsme to, každý řekl, co jemu funguje, zkusili jsme mluvit se třídou.“*

Komunikace nemusí být jen otázkou ústního rozhovoru. Několik zaměstnanců se zmínilo o používání informačních sešitů sloužících k předávání informací mezi učitelem (popř. asistentem pedagoga) a rodiči žáka. V MPP je v rovině krátkodobých cílů zmíněna plánovaná příprava informačního letáku pro rodiče, na němž budou připomenuty základní informace k omlouvání absence žáků, nejčastější omyly při omlouvání absence a upozornění na rizika spojená se záškoláctvím, šikanou, sebepoškozováním, negativními módními trendy, digitální demencí a závislostmi u dětí. Cílem bude ve shodě s rodiči postupovat jednotně při práci s mladou generací. Dále se škola zavazuje zaměřovat na projevy agresivního chování a na vztahy ve třídě.

### **7.3 Propojení organizací**

Základní a mateřská škola JAK má stejného zřizovatele jako Středisko volného času, Rodinné centrum i Maják, organizace poskytující programy primární prevence a jiné sociální služby. Navíc spolupracuje s Křesťanskou pedagogicko psychologickou poradnou v Praze. Církevní sbor, který všechny tyto organizace založil, navštěvuje většina zaměstnanců a rodinných příslušníků žáků. ZŠ, MŠ, SVČ a Rodinné centrum jsou navíc v jedné městské čtvrti a vzdálené od sebe necelých pět minut chůze.

Mnoho žáků se navzájem zná už od útlého věku, když se jejich rodiče potkávali v Rodinném centru. To přispívá k začleňování žáků se speciálními potřebami do třídního kolektivu. Děti si na sebe zvykají už od malička. Intaktní žáci tak neberou spolužáka s postižením jako někoho zvláštního, jiného, ale jako součást vrstevnické skupiny, se kterou vyrůstají. Tomu výrazně napomáhají i programy Majáku. V MPP jsou vyzdvihovány právě programy formování třídních kolektivů, které jsou považovány za obzvláště účinné a osvědčené.

Učitelky se shodují, že devadesát procent žáků se zná z mateřské školy. Asistentka pedagoga RB to dokládá přesnými čísly ze třídy, kde pracuje: „*Vlastně 90 % dětí u nás spolu chodily do školky. Ve třídě máme 19 dětí a z toho pět se nezná ze školky.*“

Tuto návaznost a propojení vedení školy podporuje. Při zápisu mají určitě přednost děti ze školky MŠ JAK, rodinní příslušníci žáků a pedagogického sboru. To dokládá i oficiální formulář s žádostí o přijetí a ŠVP, kde je psáno: „*Žádosti dětí k přijetí do MŠ mají přednost, když jejich rodiče mají v úmyslu, aby jejich potomek pokračoval ve studiu i na ZŠ.*“ A naopak na základní školu jsou přednostně přijímány děti, které navštěvovaly MŠ JAK. Pět ze sedmi dotazovaných členů pedagogického sboru mají ve škole rodinné příslušníky, ať už jde o potomky nebo rodiče. Učitelky tuto skutečnost využívají i v edukační praxi. Vědí díky tomu, jak funguje třída během přestávek, jak tráví volný čas inkudovaní žáci a jak probíhá komunikace mezi nimi a intaktními. Na základě těchto informací, například od dcery učitelky, lépe zná pedagog třídní klima a může s ním citlivě pracovat.

Pravidelné logopedické prohlídky v mateřské škole lze považovat za činnost předcházející narušení komunikační schopnosti žáků.

Ve školském vzdělávacím programu je spolupráce mezi základní a mateřskou školou také zdůrazněna: „*Mnoho aktivit je pořádáno společně. Žáci základní školy připravují pro mateřskou školu různé programy, děti z mateřské školy jsou zahrnuty do celoškolských akcí – Vánoční den, Den naruby, oslava Dne dětí a další. Důležitým prvkem jsou opakované seznamovací návštěvy předškoláků v první třídě.*“

Někteří žáci využívají postupem času služby všech zmíněných organizací od návštěv rodinného centra v batolecím věku, přes mateřskou školu, základní školu, volnočasové kroužky v SVČ, až po účast na přednáškách Majáku. Komplexnost poskytování služeb dovoluje rychle a efektivně reagovat na problémové situace, včas vhodně intervenovat bez zbytečné ztráty času vyhledáváním jiné organizace.

Středisko volného času poskytuje cenově a časově dostupné zájmové vzdělávání, které je založeno na rovném přístupu každého občana ke vzdělání bez jakékoliv diskriminace z důvodu rasy, národnosti, pohlaví, náboženského přesvědčení, zdravotního stavu či jiného postavení jednotlivce. Posláním SVČ je být institucí, která zastřešuje zájmové a volnočasové vzdělávání dětí, mládeže a dospělých a doplňuje práci dalších vzdělávacích aktivit Jednoty bratrské, zvláště pak základní školy a mateřské školy JAK.

Jako jeden z hlavních cílů si SVČ skrze ŠVP vytyčuje: „*Být garantem rovnosti příležitostí v přístupu ke vzdělání a výchově. Město a okolí nabízí dětem a mládeži*

*prostřednictvím různých zájmových a volnočasových středisek, sportovních klubů apod. velké množství možností, jak trávit volný čas a rozvíjet své zájmy, schopnosti a dovednosti. Převážná část těchto aktivit je však orientována na „profesionalizaci“ či výkon. Je mnoho dětí, které ve své činnosti nedosahují výsledků na to, aby se prosadili do hráčského týmu, nebo nemají ambice orientovat se v takové míře na výkon. Pro SVČ jsou takové děti součástí hlavní cílové skupiny. Navíc, zájmové vzdělávání je v SVČ poskytováno za rozumnou úplatu, některé zájmové útvary jsou dokonce zdarma či za symbolickou úplatu, a mělo by tak být dostupné skutečně všem rodinám.“*

Tento proinkluzivní přístup je základním předpokladem pro začleňování osob se speciálními potřebami do společnosti. Efekt funguje ale i opačně. Přednášku na téma Aspergerův syndrom, specifické poruchy učení či narušení komunikačních schopností by mladším dětem určitě nedala více, než když takto postižené kamarády potkávají na kroužcích, které je baví nebo si s nimi hrají v mateřské škole. V ŠVP SVČ můžeme najít tento dodatek: *„Přestože ve většině kroužcích nenabízíme „profesionální“ úroveň, nabízíme ale silnou komunitu, dobré vztahy a přijetí pro každého.“* Čím lepším, než přátelským vztahem se děti naučí přijímat a žít s osobami se speciálními potřebami? Jak lépe je informovat o specifikách osob se speciálními potřebami, než zprostředkovat jim společné trávení volného času?

Kromě zájmových činností se SVČ věnuje i osvětové a vzdělávací činnosti formou jednorázových setkání (přednášky, besedy) nebo opakujících se setkání (kurzy) příležitostně převážně v průběhu celého roku.

Většina pedagogů vede i nějaký kroužek v SVČ. Znají tak mnoho svých žáků i z jiného úhlu pohledu, vidí je reagovat v jiném prostředí, u jiných aktivit než při učení. Nemalý počet dětí znají zaměstnanci školy také ze společných setkání v rámci Jednoty bratrské. Lepší znalost žáků pomáhá přistupovat ke každému individuálně. O tom, jak je toto platné při edukaci, vyjadřuje asistentka pedagoga RB následovně: *„Úplně jinak funguje, když dítě znáte. Řeknete si, aha ono doma zažívá tohle, takže já s ním budu mluvit takhle a takhle. Ve druhé třídě nám takhle z ničeho nic začal hrozně zlobit do té doby bezproblémovej kluk. Provokoval děti a hlavně každé ráno do školy přicházel s pláčem. Tak jsme si zavolali rodiče. Nejdřív prej, že dítě brečí, nechce do družiny, protože prý my ho tam šikanujeme. No nakonec se ukázalo, že problém je na opačné straně, rodiče toho chlapečka se rozváděli a dítě se bálo, že až přijde domů ze školy, jeden z nich tam*

*už nebude. Kdybychom si jen řekli, no on začal zlobit, to bude pěkný kvítko, všechno by bylo jinak.“*

Pedagogové a rodiče mají užší vztahy. Často také přátelské, nepotkávají se jen na třídních schůzkách, ale i v soukromí. Rodiče žáků tak vědí, co přibližně od učitelů očekávat, jací jsou lidé, jaké hodnoty vyznávají. Zaměstnanci školy často znají osobnosti rodičů a jejich rodinnou situaci. To napomáhá lepšímu pochopení charakteru žáků a důvodům jejich jednání. Při řešení problémových situací toto často mohou zohlednit.

Informace o všech organizacích a jednotlivých akcích se mohou žáci i rodiče dozvědět z nástěnek v prostoru všech těchto zařízení. Rodiče žáků navštěvujících ZŠ se tak dostanou snadno k pozvánce do Rodinného centra na přednášku o vlivu pozitivního prostředí na vývoj dítěte nebo na přednášku o šikaně v prostorách organizace Maják. Tímto škola preventivně působí na veřejnost i žáky.

Ve vyhodnocení MPP 2017/2018 je uvedeno, že jak dlouhodobé, tak krátkodobé cíle se podařilo naplnit. Za zmínku jistě stojí podpoření žáků při utváření správných postojů a hodnot také začleněním témat primární prevence do výuky uspořádáním besed různých organizací a pokračování ve spolupráci s Majákem, který dlouhodobě pracuje s žáky této školy při komplexních programech primární prevence.

#### **7.4 Nižší počet žáků ve třídě**

Specifický je pro ZŠ JAK i počet žáků v jedné třídě. *„Hlavní rozdíl je, že jsme menší škola. Počty žáků se pohybují od patnácti do dvaceti. Takže pro učitele je to jednodušší, druhá věc je, že máme docela dost asistentů. Je to znát, když je učitel na třicet žáků nebo když tam jsou dva na dvacet,“* říká asistent pedagoga J. N.

*„My ve škole praktikujeme individualizovanou výuku, pro kterou je nižší počet žáků ve třídě ideální. Zároveň umožňuje lepší využití prostor tříd,“* takto shrnuje ředitel školy některé z výhod nižšího počtu žáků ve třídě. Každá třída má v zadní části plochu s kobercem, stolečkem a knihovničkou, kde se může asistent pedagoga věnovat žákovi

se SVP individuálně a zároveň být součástí třídy. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou tak stále součástí vyučování společně s intaktními.

Maximální počet dvaceti žáků ve třídě usnadňuje pedagogům práci a dovoluje lépe se soustředit na individuální potřeby všech žáků.

Snadněji realizovatelná individuální práce s žáky a možnost začlenit do konkrétní třídy vybraného žáka a nebýt odkázaný na děti ze spádové oblasti poskytují lepší podmínky pro práci s tématem osob se speciálními potřebami.

Učitelka M. ukazuje trošku jiný úhel pohledu: *„Tím, že zde máme menší kolektivy, posílají nám děti například poradny. My si potom máme možnost vybrat, jestli toho žáka přijmeme nebo ne.“*

Pan ředitel se s učiteli domlouvá, zda ta konkrétní třída je připravena na integraci konkrétního jedince se speciálními vzdělávacími potřebami, ten má lepší možnost intaktní žáky na jeho příchod připravit.

## **7.5 Výjezdy učitelů**

Hodně platné z pohledu práce s tématem osob se speciálními potřebami jsou výjezdy učitelů před začátkem školního roku. Je to příprava učitelů na nový školní rok. O jejich náplni mluvila asistentka pedagoga R. B.: *„To není, jak mívají ostatní, že je to spíš takový teambuilding. Je to docela náročný. Půl dne se řeší žáci, co nás čeká další rok, jaké novinky apod. Letos si naše výchovná poradkyně nastudovala autismus, protože s dětmi s touto diagnózou se hodně setkáváme. Přednášela nám různě, co se dočetla z odborné literatury a všichni jsme pak rozebírali naše zkušenosti a zážitky.“*

V roce, kdy vešla v platnost vyhláška 27/2016 sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, členové pedagogického sboru detailně probírali, jaký vliv bude mít na jejich pracovní náplň. *„Na konci léta, kdy vždy všichni učitelé jedeme na dvoudenní pobyt se přesně toto probíralo. Výchovná poradkyně o tom mluvila a všichni učitelé i asistenti říkali, co kdo od toho očekává.“* takto mluvila o tématu náplně práce



asistenta pedagoga učitelka M., pro kterou přítomnost asistenta pedagoga ve třídě znamenala velkou změnu ve způsobu vedení vyučovacích hodin.

Tyto pracovní výjezdy nefungují tedy jen jako stmelování kolektivu, ale intenzivní příprava na nový školní rok, ve které se díky inkluzivním změnám ve školství vždy promítá i práce s tématem osob se speciálními potřebami. Výchovná poradkyně, která je zároveň koordinátorem inkluze, na nich seznamuje své kolegy s diagnózami žáků, kteří se mají nově inkludovat a jejich specifickými projevy, které lze očekávat. Všichni zaměstnanci přidávají své názory a zkušenosti, domlouvají se, jak s tímto tématem budou pracovat, jak na problematice projevy některých žáků připravit třídní kolektiv, popřípadě rodiče žáků.

## **7.6 Zařazení témat osob se speciálními potřebami v osnovách**

Práce s tématem osob se speciálními potřebami se promítá i v několika školních dokumentech. Výrazně se objevuje v osnovách díky již zmíněné křesťanské výchově a etice. Témata primární prevence prolínají všemi ročníky od první do deváté třídy, jak ukazuje příloha č. 2. Na tomto místě vybíráme jen ty, které úzce souvisí s osobami se speciálními potřebami.

Ve druhém a třetím ročníku je do výuky v prvouce zařazena v rámci tématu rasismus a xenofobie otázka tolerance k přirozeným odlišnostem lidí. V oblasti šikana/agrese žáci šesté třídy probírají vztahy ve skupině a pravidla soužití. V sedmém roce se probírají témata lidská práva a jejich poškozování, diskriminace, šikana, porušování práv a předpisů, protiprávní jednání, trestní postižitelnost, národnostní menšiny, nacionalismus a rasová nesnášenlivost. V osmé třídě se v osnovách občanské výchovy probírají stereotypy v posuzování druhých a v devátém ročníku soužití s národnostními menšinami, různými rasami, soužití různých sociálních skupin.

Školní řád ve škole zakazuje veškeré projevy diskriminace, nepřátelství, xenofobie a násilí. Pokud se žák domnívá, že jsou jeho práva nebo práva jiného žáka omezována, ať jednotlivcem nebo skupinou, bezodkladně upozorní na tuto skutečnost buď zaměstnance školy, který vykonává dohled, nebo třídního učitele, výchovného poradce či ředitele školy. Žák může rovněž využít schránku důvěry umístěnou v prostorách hlavní budovy školy.

## 7.7 Další specifické aktivity školy či pedagogů

### Terénní výuka

Čtyřikrát ročně probíhá ve škole terénní výuka, kdy všichni třídní učitelé se svými žáky tráví výuku mimo areál školy. Způsob výuky je na konkrétním učiteli. Třídy tak tráví čas v zařízeních jako je botanická zahrada a muzeum, podnikají historicky zaměřené výlety nebo se seznamují s prací v různých firmách či například v operačním středisku záchranné služby.

Terénní výuka je spolu se čtením žáků devátých tříd v mateřské škole zařazena do činnosti nespecifické primární prevence. Do ní též spadá soubor pravidel zajišťující vyšší standard bezpečnosti ve vztahu k rizikovému chování: Školní řád, pravidla pro zajištění bezpečnosti a ochrany tělesného i duševního zdraví, opatření k posílení kázně, pravidla ve třídě či nabídka volnočasových aktivit.

### Vlastní iniciativa učitelů

ZŠ JAK velmi podporuje vlastní iniciativu učitelů v otázkách řešení témat týkajících se osob se speciálními potřebami. Paní učitelka M. ve spolupráci s výchovnou poradkyní pravidelně zve dva nevidomé muže, kteří si vždy připraví dvouhodinový workshop pro žáky, ve kterém představují specifika života nevidomého člověka. *„Přinesou spoustu pomůcek, mají vodícího psa a děti si mohou vyzkoušet jak pomůcky, tak třeba chůzi s bílou holí,“* vypráví učitelka M. V podobném duchu plánuje zprostředkovat žákům vhled do problematiky kombinovaného postižení a práce v ústavu sociální péče. *„Kolegyně má ještě známou v Ústavu sociální péče, která tam pracuje jako vychovatelka. Že bychom jí pozvali, aby vyprávěla dětem o svojí práci.“*

Workshopy a přednášky na toto téma pořádá i místní knihovna, kterou žáci s učiteli navštěvují. Na oficiálních internetových stránkách ZŠ JAK jsou popsány návštěvy knihovny páté a deváté třídy s jejich třídními učiteli: *„Snažili jsme se dramaticky*

*vyjádřit emoce, diskutovali jsme a hledali odpovědi na různé otázky, které kniha otevírá. Například: proč někteří ubližují slabším, jak se cítí lidé s handicapem, kdo jsou to hrdinové všedního dne nebo mohu i já být hrdinou? Kromě besedy, která nesla název „Už mě nechte být“, se děti snažily naučit několik slov ve znakovém jazyce.“*

*„Devátý ročník absolvoval v Krajské knihovně znakový seminář, umí říci neslyšícímu "děkuji, prosím, jak se jmenuješ", zeptat se dokáží na věk, zda mají sourozence apod. Seznámili se se základy a jistě si mnohé zapamatují. Už jsme domluveni, že znak "nevím" mi v hodinách českého jazyka používat nebudou. Na navazující aktivity se již těšíme.“*

## 8 Shrnutí výsledků

Cílem výzkumné části bakalářské práce bylo v obecné i konkrétní rovině prozkoumat, jakým způsobem pracuje křesťanská základní a mateřská škola ZŠ a MŠ JAK s tématem osob se speciálními potřebami a najít specifické aspekty školy, které tuto práci usnadňují.

Bylo zjištěno, že s daným tématem pracuje zkoumaná škola velmi intenzivně. Téma osob se speciálními potřebami se promítá do všech činností školy. Vzhledem k jeho šířce a vlivu na téměř veškerou činnost školy přistupuje k němu ZŠ JAK individuálně.

Často se stává, že okruhy, do kterých toto téma zasahuje, se navzájem ovlivňují. Jeden obecný fenomén má dopad na několik širokých oblastí, které všechny souvisí s tématem osob se speciálními potřebami. Z tohoto důvodu považuji za přehledné shrnout výsledky výzkumu skrze šest oblastí/aspektů, které jsou pro zkoumanou školu specifické, odráží se v nich způsob, jakým pracuje s tématem osob se speciálními potřebami a zároveň škole práci s ním usnadňují.

**Křesťanská víra** proniká veškerou činností školy. Stmeluje kolektivy žáků, učitelský sbor i rodinné příslušníky žáků se zaměstnanci školy. Křesťanská víra a morálka nabízí široký prostor i pro práci s tématem osob se speciálními potřebami. S křesťanskou morálkou se pojí hodnoty jako láska k bližnímu, tolerance, přijetí, pokora, úcta či svoboda. Konkrétně se pak odráží skrze předměty křesťanská výchova a křesťanská etika, ve kterých je křesťanská morálka aplikována skrze různé příběhy z Bible. V nich často hraje roli určité postižení či znevýhodnění. Vyučující tyto příběhy mimo jiné používají právě pro seznámení intaktních žáků se specifiky a dopady postižení.

Kvalitní **komunikace** je základ veškeré sociální interakce. Pokud se s jakýmkoliv tématem má efektivně pracovat, je důležité o něm umět komunikovat. ZŠ JAK si je vědoma důležitosti jak tématu osob se speciálními potřebami, tak komunikace. Se žáky se o těchto tématech komunikuje v křesťanských naukách, kde podporuje diskuzi, skrze čtení a poslech tematické literatury, před příchodem spolužáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídního kolektivu, při řešení problémových projevů inkludovaného spolužáka, v běžných předmětech či na přednáškách primární prevence.

Stručně řečeno spontánně je využívána každá vhodná příležitost toto téma otevřít. S rodiči se toto téma taktéž řeší spontánně, například na třídních schůzkách, při řešení nastalého problému nebo skrze leták informující rodiče o rizicích sociálně patologických jevů. Zaměstnanci ZŠ JAK mají přístup k odborné literatuře, jsou informováni a vzděláváni na výjezdech učitelů před začátkem školního roku výchovnou poradkyní a hlavně funguje výměna zkušeností a názorů v rámci pedagogického sboru.

ZŠ a MŠ JAK má stejného zřizovatele jako Středisko volného času, Rodinné centrum, Maják a Křesťanská PPP v Praze. Jejich činnost na sebe plynule navazuje, jedna druhou doplňuje. Společně vytváří **komplex služeb a aktivit**, ve kterém funguje úzká spolupráce. Vzhledem k vyššímu počtu inkludovaných žáků se tak intaktní žáci s jejich specifickými projevy setkávají mnohdy už od mateřské školy nebo během aktivit Střediska volného času. Bez přímého záměru tak škola poskytuje osobní zkušenosti s osobami se specifickými potřebami, které jsou pro děti mnohem cennější než teoretické přednášky. V mateřské škole pravidelně probíhá logopedický screening, který pomáhá předcházet narušení komunikační schopnosti žáků. Blízkost a komplexnost poskytování služeb dovoluje rychle a efektivně reagovat na problémové situace, včas vhodně intervenovat bez zbytečné ztráty času vyhledáváním jiné organizace. Rodinné centrum pořádá kurzy pro rodiče, které se týkají správné výchovy, aby se zamezilo vzniku vad, Středisko volného času podporuje setkávání dětí ze všech sociokulturních oblastí bez ohledu na jakýkoliv handicap a stmeluje kolektiv. Propojení s Majákem přináší příležitost rychle a efektivně reagovat na případné obtíže spojené s inkluzí realizováním přednášky na konkrétní téma, zejména v oblasti sociálně patologických jevů. Spolupráce s Křesťanskou pedagogickou psychologickou poradnou nabízí rodičům žáků i pedagogickému sboru odborné služby jako každá jiná PPP, ale s více individuálním přístupem a na základě společného křesťanského přesvědčení.

Propojenost všech těchto organizací souvisí s užšími vztahy mezi žáky, rodiči i pedagogy, což se odráží v efektivnější komunikaci.

Počet žáků ve třídě se pohybuje od patnácti do dvaceti. To umožňuje individualizovanou výuku a tím pádem i individuální přístup k tématům osob se speciálními potřebami. **Nízký počet žáků ve třídě** je jeden z důvodů, proč poradenská

zařízení doporučují ZŠ JAK pro integraci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami rodičům častěji než jiné základní školy ve městě. Kvůli lidskému přístupu v souladu s křesťanskými hodnotami škola tyto žáky přijímá častěji než jiné školy. Důsledkem jsou přibližně tři žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v každé třídě. To opět přináší pro intaktní žáky přímé zkušenosti s osobami se speciálními potřebami a častý vznik příležitostí se tomuto tématu individuálně věnovat a žáky s ním seznamovat.

Intenzivní práci s tématem osob se speciálními potřebami přináší **výjezdy učitelů** před začátkem každého školního roku. Vzhledem k aktuálnosti tématu každý školní rok přináší nové situace a výzvy, na které je potřeba se připravit. Výchovná poradkyně vede přednášky na aktuální témata pro své kolegy. V posledních letech například seznamovala kolegy s problematikou autismu, poruch chování, dětskou mozkovou obrnou, ale i náplní práce asistentů pedagoga. V rámci všech témat následně probíhá diskuze a sdílení zkušeností.

Velmi důležitá je pro práci s tématem osob se speciálními potřebami **vlastní iniciativa** jednotlivých členů pedagogického sboru. Škála možností je velmi různorodá od workshopů s nevidomými, kteří žáky seznamují s kompenzačními pomůckami a specifiky života zrakově postižených osob, setkání a beseda žáků s vychovatelkou Domova pro osoby s kombinovaným postižením, návštěvu semináře v knihovně na téma osob se sluchovým postižením či jiná aktivita během terénní výuky.

## 9 Diskuze

Hlavní cíl bakalářské práce, ve vybraných základních školách analyzovat způsob práce s tématem osob se specifickými potřebami, se podařilo naplnit. Realizovaný výzkum přinesl detailní vhled do různorodých činností ZŠ JAK v rámci práce s tématem osob se speciálními potřebami. Bylo definováno šest oblastí, které jsou pro zkoumanou školu specifické, odráží se v nich způsob práce s tímto tématem a zároveň jí tuto práci usnadňují. Byla analyzována práce školy v rámci daného tématu s intaktními žáky, rodiči žáků i v pedagogickém sboru.

Ke sběru dat byly využity kvalitativní výzkumné strategie, díky nimž byla vytvořena příkladová případová studie.

Během výzkumného šetření nicméně došlo k částečnému odchýlení od tématu. Zkoumaná škola se ukázala ve své činnosti natolik efektivní a výjimečná, že bylo upuštěno od zkoumání jiných základních škol. Namísto toho byla pozornost zaměřena pouze na ZŠ JAK, a to nejen na činnost pedagogů, ale na veškeré aspekty, které se jakkoliv tématu osob se specifickými potřebami dotýkají. Z tohoto důvodu se prací často prolíná otázka inkluze. Ta s tématem osob se specifickými potřebami úzce souvisí. Jisté odchýlení od tématu na druhou stranu umožnilo hlubší analýzu a náhled na propojenost vztahů mezi jednotlivými oblastmi.

Výsledky výzkumného šetření mohou být v mnoha ohledech přínosné. Zjištěné skutečnosti mají potenciál posloužit jiným školským i neškolským organizacím jako příklad dobré praxe a inspirace pro zlepšení. Ředitelům základních škol mohou výsledky šetření sloužit jako inspirace, jak efektivně pracovat s tématem osob se specifickými potřebami v reakci na výzvy, které přináší inkluzivní vzdělávání, ale i pro celkové zlepšení školního klimatu. Ukazuje, jak velký pozitivní vliv může mít výběr zaměstnanců se stejným světonázorem, propojení s jinými organizacemi či podpora kvalitní komunikace na fungování školy a hlavně, jak je důležité s tématem osob se specifickými potřebami pracovat individuálně.

Na závěry výzkumného šetření musí být současně hleděno s vědomím negativ, která kvalitativní metody výzkumu přináší. Výsledky nelze zobecňovat na všechny základní školy, dokonce ani na školy křesťanské. To, že jistý aspekt funguje na ZŠ JAK, nutně

neznamená, že bude účinný i na jiné škole. Vždy je potřeba zohlednit individuální potřeby a možnosti každého zařízení.

S daty výzkumu je možné nadále pracovat. Praktické výsledky by například mohlo přinést porovnání příkladových případových studií se stejným zaměřením s jinými (běžnými či pouze církevními) školami a hledání spojitostí.



## Seznam použité literatury

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4.

BAZALOVÁ, B. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, Katedra speciální pedagogiky, 2006. 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2008. ISBN 978-80-223-2391-8.

GRECMANOVÁ, H. *Klima školy*. Olomouc: Hanex, 2008. ISBN 978-80-7409-010-3.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál, 2016. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I., 2010. *Inkluzivní vzdělávání. Teorie a praxe*. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-3070-7.

KRHUTOVÁ, L., MICHALÍK, J. a kol. *Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005. 267 s. ISBN 80-244-1168-7.

LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele: o situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. 2., upr. vyd. Brno: Paido, 2008. 69 s. ISBN 97-880-7315-169-0.

LECHTA, V. a kol. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MAREŠ, J. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál, 2013. 1 vydání. ISBN 978-80-262-0174-8.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. 2., přepracované a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2002, 488 s., ISBN 80-7178-631-4.

ŘEZÁČ, J. *Sociální psychologie*. Brno : Paido, 1998. – 268 s., ISBN 80-85931-48-6.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠVARCOVÁ, I. Mentální retardace. 2. vyd. Praha: Portál, 2001, 178 s. ISBN 80-7178-506-7.

TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti? 1. vyd. Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. ISBN 978-80-7552-008-1.

TITZL, Boris. Naučit, nebo inkludovat?: To teach or to Include?. *Speciální pedagogika: časopis pro teorii a praxi speciální pedagogiky*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy 1990-, 2016, 26(3), 261-293. ISSN 1211-2720.

VÁGNEROVÁ, M. a HADJ-MOUSSOVÁ, Z.. Psychologie handicapu. Část 1., Handicap jako psychosociální problém. Liberec: Technická univerzita, Fakulta pedagogická, 2003. ISBN 80-7083-763-2.

VALENTA, M., MÜLLER, O. Psychopedie. Praha: Parta, 2004. 443 s. ISBN 80-7320-063-5.

VOJTKO, T. Postižený člověk v dějinách: vybrané přednášky k dějinám speciálně pedagogické teorie a praxe. Hradec Králové: Gaudeamus, 2005, 48 s. ISBN 80-7041-017-5.

## Internetové zdroje

Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018 In: msmt.cz [online]. 2015 [cit. 2018-14-12]. Dostupné z:

[http://www.vzdelavani2020.cz/images\\_obsah/dokumenty/apiv\\_2016\\_2018.pdf](http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf)

Charta práv tělesně postižených osob. [online]. 2017, [cit. 2018-05-06]. Dostupné z: <https://www.mpsv.cz/cs/841>

Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015-2020 [online]. Dostupné z:

<https://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-podpory-rovných-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2015-2020-130992/>

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, 2017 [cit. 2018-07-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/43792/>

ČERMÁKOVÁ, K., HOLEČKOVÁ, M., K. 2008. Standardy kvality sociálních služeb – výkladový slovník pro poskytovatele. Praha: MPSV ČR. Dostupné z: [https://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4\\_vykladovy\\_sbornik.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/5966/4_vykladovy_sbornik.pdf)

Vyhláška č. 27/2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných In: msmt.cz [online]. 2018 [cit. 2018-14-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/48843/download/>

Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018 – výroční zpráva ČŠI. In: csicr.cz [online]. 2018 [cit. 2018-15-12]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1))

Individuální vzdělávací plán [online]. 2018 [cit. 2018- 07-18]. In: msmt.cz. [online]. Dostupné z: [www.msmt.cz/file/44239\\_1\\_1/](http://www.msmt.cz/file/44239_1_1/)

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 In: msmt.cz [online]. 2018 [cit. 2018-15-12]. Dostupné z: [http://www.msmt.cz/uploads/Strategie\\_2020\\_web.pdf](http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf)

ŠTRACHOVÁ, K., 2013. Speciální pedagog. In KOLEKTIV AUTORŮ Mají na to! 1. vyd. Člověk v tísní, o. p. s., 2013. Dostupné z: [http://www.majinato.cz/majinato\\_web.pdf](http://www.majinato.cz/majinato_web.pdf)

WIERUSZEWSKA-DURAJ, S. Respektování individuality žáka v současné škole. In FRANK, P.; KNOTOVÁ D. *Učitel a žák v současné škole*. Brno: MU, 2008. 415 s. ISBN 978-80-210-4752-5. Dostupné z <http://www.digitalniknihovna.cz/mzk/view/uuid:c053fb30-d9c9-11e3-b110-005056827e51?page=uuid:9a60edf0-f325-11e3-a012-005056825209>

Zákon č. 2/1993 Sb. Listina základních práv a svobod v platném znění, 1993, článek č. 29. <https://www.mpsv.cz/cs/3498>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání cz [online]. 2018 [cit. 2018-1-12]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2018>

## Seznam příloh

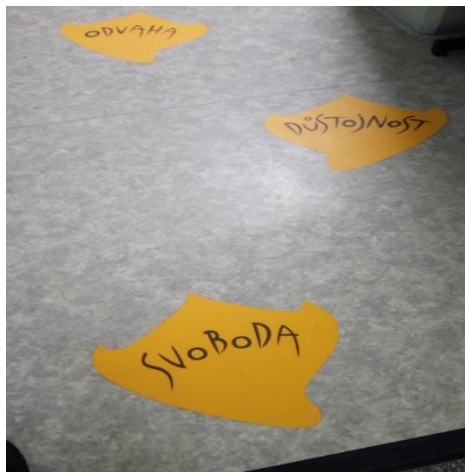
Příloha č. 1: Šlápěje na chodbě školy

Příloha č. 2: Rozhovor s ředitelem ZŠ JAK

Příloha č. 3: Rozhovor s výchovnou poradkyní ZŠ JAK

## Příloha č. 1

Šlápěje na chodbě školy zobrazující hodnoty, ke kterým škola své žáky vede.



## **Příloha č. 2: rozhovor s ředitelem školy**

S panem ředitelem jsme se sešli ve škole v ředitelně po předchozí domluvě. Na rozhovor mi poskytl 30 minut. Struktura našeho rozhovoru byla odlišná od rozhovorů s pedagogy a asistenty pedagoga. Více jsem se zaměřil na organizační stránku jeho práce. I vzhledem k tomu, že jsem okruh svých otázek zasílal všem předem, nemusel jsem se příliš doptávat.

V úvodu mi pan ředitel popsal, jakým způsobem organizuje třídní rozvrhy a domluvili jsme se na možnostech zapůjčení ŠVP k analýze.

Na všeobecně formulovanou otázku „**Jak pracuje Vaše škola s tématem žáků se speciálními potřebami?**“ se pan ředitel sám rozhovořil:

*Ř. „Naše škola je školou křesťanskou a soukromou. To nám umožňuje například mít ve třídě jen kolem dvaceti žáků, což umožňuje věnovat se žákům individuálně. My ve škole praktikujeme individualizovanou výuku, pro kterou je nižší počet žáků ve třídě ideální. Zároveň umožňuje lepší využití prostor třídy. K tomuto omezení počtu žáků přispívá i relativně malá kapacita školy.*

*My nejsme škola spádová, takže si můžeme dovolit přijímat žáky za určitých podmínek. Rodiče podepisují smlouvu, ve které souhlasí s našimi podmínkami a jsou informováni o tom, že jsme škola křesťanská se všemi jejími specifiky.*

*Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zde máme. Dokonce jich máme více, než mívají ostatní školy. V každé třídě jsou cca dva až tři. Také jsme škola s vysokým počtem asistentů pedagoga. My jich máme šest na celou školu. Obvykle bývají dva, maximálně tři. Všichni se vzdělávají podle IVP.*

*S těmito žáky pracují tedy všichni učitelé, ale speciálně se jim věnuje naše výchovná poradkyně, která má na starosti komunikaci s poradnami a tuto problematiku řeší komplexně. Další kolega, který je mým zástupcem, má na starosti prevenci. Ta probíhá za úzké spolupráce s Majákem (Maják o.p.s. je obecně prospěšná organizace založená Sborem Jednoty bratrské v Liberci a Nadací EURONISA, jejím posláním je napomáhat při řešení rizikového chování mezi dětmi, mládeží a mladými dospělými jak preventivně, tak pomocí odpovídajících programů, volnočasových aktivit a sociálních*

služeb pozn. Autor), jehož zaměstnanci k nám chodí dělat přednášky na různá témata pro žáky od šesté až do deváté třídy. Někdy chodíme i my tam. “

**JÁ: Řešíte tuto problematiku i v rámci klasické výuky, odráží se například v průřezových tématech?**

Ř: U nás na škole máme tzv. křesťanskou výchovu. Na druhém stupni to je pak křesťanská etika. To je specifický předmět, který pomocí příběhů a podobenství vede žáky k základům křesťanské morálky. Mluví se tam o různých situacích, o kterých se následně debatuje. Jelikož jsme škola křesťanská, tak tyto hodnoty pronikají vším, co děláme. Za nejdůležitější považuji tři takové věci – bezpodmínečnou lásku, přijetí, protože tak se k nám chová i Bůh. My si bereme příklad v tom, jak nás vychovává On. Potom to jsou pevně dané hranice. Máme tu žáka, kterého vyhodili už ze dvou škol. My jsme si, po zhodnocení celé situace, řekli, že to s ním zkusíme. A on už tu úspěšně studuje třetím rokem. Ten má ADHD a diagnostikovaný Aspergerův syndrom.

Za druhé jsou to pevně dané hranice a komunikace. V naší škole klademe velký důraz na slovo. Opět u toho vycházíme z Boha. Když stvořil svět, také nebylo nic, až on do toho promluvil a řekl: „Budiž světlo!“. S žáky se snažíme hodně mluvit, naučit se je vyjadřovat se, komunikovat. Jednou za čtrnáct dní se snažím chodit do naší mateřské školy, kde předčítám dětem.

Když je nějaký problém s chováním, zjišťujeme příčinu. O to samé se snažíme s rodiči našich žáků. Chceme, aby s námi spolupracovali, mluvili.

**JÁ: Jaký vliv na Vaši práci měla vyhláška 27/2016 sb., vedla ke zvýšení počtu žáků se SVP?**

Ř: Rozhodně nám přidala spoustu práce. Byrokratická zátěž se rozhodně zvýšila. V mé pracovní náplni je to vidět hodně. Vyšla daná vyhláška, ale nic víc nám nikdo neřekl, vše jsme si museli dohledat sami. To jsou hodiny práce vyhledáváním na internetu, účastí na různých školeních, seminářích, kde se stejně nedozvíme všechno. Zvládnout to vše ufinancovat a zorganizovat není nic snadného a bere mi to spoustu času.

U nás se počet žáků se speciálními potřebami nezvýšil. Tím, že jsme křesťanská škola, nás lidi už od devadesátých let měli zaškatulkované: „Když nevíte, co s tím žákem,



zkuste třeba křesťanku,“ říkali. Takže se dá říct, že počty žáků s nějakým postižením jsou u nás pořád podobné.

**JÁ: Co podle Vás děláte jako škola jinak než ostatní?**

Ř: Hlavní rozdíl je určitě ve vlivu Jednoty bratrské, která naši školu zřídila. Stejně jako Maják. Hodně lidí, ať už z pedagogického sboru, tak z řad žáků se zná i z jiných míst než je škola. Většina z učitelů chodí do jednoho sboru.

### **Příloha č. 3: rozhovor s výchovnou poradkyní VP**

VP pracuje v této ZŠ dvacet pět let. V současnosti plní funkci výchovné poradkyně (koordinátor inkluze) a učitelky českého jazyka a výtvarné výchovy na druhém stupni.

Rozhovor s výchovnou poradkyní jsem vedl už po několika jiných rozhovorech. Byl jsem tedy vybaven už některými informacemi, a i vzhledem k její náplni práce jsem pozměnil některé otázky a témata hovoru tak, abych dostal celistvý pohled na práci školy s tématem osob se speciálními potřebami. Mnohem více jsme probírali současnou situaci a nastavení inkluze.

#### **Jak konkrétně Vy pracujete s žáky se SVP?**

Mou pracovní náplní je vyučování (dvacet hodin týdně), vedení administrativních zápisů, sestavování a koordinace práce asistentů, přiřazování asistentů k žákům se speciálními potřebami do tříd, konzultace s asistenty, komunikace se ŠPZ, koordinace a vytváření IVP, vedení hodin Pedagogické intervence a reedukačních hodin a aktivit.

#### **Jak pracujete s tématem osob se SVP v rámci edukace intaktních žáků?**

S dětmi neustále hovoříme. Vše, co z běžného života či literatury tomuto tématu vyhovuje, přijímáme jako výzvu a komunikujeme.

#### **Jak pracuje škola s tématem osob se SVP s rodiči?**

Tohle hodně řeší třídní učitelé. Vše probíhá přirozeně, neděláme žádná setkání, nevyvoláváme jakékoliv podobné aktivity uměle. Často na třídních schůzkách nebo samozřejmě když se řeší konfliktní situace. Ale musí se strašně opatrně. Jak kvůli rodičům, kterých se to týká, tak protože to je takové choulostivé téma. Na jednu stranu někdy zvažujeme, jestli říct rodičům: „To dítě, které věčně dělá ve třídě problémy, má Aspergerův syndrom“. Ta diagnóza sice není žádná schovávačka, ale ono to s tím chováním souvisí a někdy to leccos vysvětluje. Ale všichni rodiče zase nemají takové informace, jak se Asperger projevuje, to bychom museli dělat přednášky a to nejde.

Komunikace s rodiči je někdy složitá. Záleží člověk od člověka. Často je spolupráce s rodiči těžší než s dětmi. Ale opravdu záleží jak s kterými. Jedna maminka má syna, který v IVP má, že by měl předem dostávat všechny písemky. Naštěstí je rozumná a

sama říká, že to ne, to by měl jedničky za nic. A potom tu je opak, kdy žák má nárok na hodinu pedagogické intervence, ale on už na nich usíná, je po celém dni unavený, ale maminka na nich přesto trvá. Těžko říct, jestli to tomu chlapci vůbec prospívá.

### **Jak spolupracujete s poradenskými zařízeními?**

Na prvním stupni dostává poradna kontakt na třídního učitele, se kterým komunikuje a já vyřizuju druhý stupeň. Nejvíce spolupracujeme s místní pedagogicko psychologickou poradnou. Ta nás potom většinou odkáže na konkrétní speciálně pedagogické centrum. Ještě máme PPP v Praze, kterou kontaktujeme v případech, kdy potřebuji nějak speciálně pomoci nebo to je třeba na žádost křesťanských rodičů, kteří si neví s výchovou moc rady a vědí, že v té křesťanské poradně se jim fakt budou výslovně věnovat.

### **Zaznamenal/a jste zvyšující se počet žáků s poruchami chování a emocí?**

My jich tolik diagnostikovaných nemáme. Oni se stejně projevují ti s Aspergerovým syndromem.

### **Jaký vliv na praxi podle Vás má vyhláška 27/2016 sb.?**

Papíry, papíry, papíry a kontroly.

### **Přijímáte víc žáků se SVP než ostatní školy?**

To bylo spíš ze začátku, protože jsme byli nová škola. A to jsme brali žáky, kteří měli problémy, ale neměli je napsaný, diagnostikovaný. A za poslední rok mi přibylo opravdu hodně dětí. Hodně si před přijímačkami vzpomínají rodiče, že jejich dítě kdysi dávno bylo šetřené v poradně z nějakého důvodu a potřebovalo by víc času u přijímaček. Rozhodně přibývá těch papírů a všeho.

### **V čem si myslíte, že je Vaše škola odlišná co se týká přístupu k tématu žáků se SVP?**

My jsme kolektiv, který je týmovej. My se navzájem můžeme o sebe opírat. Když už někdo nemůže, tak se ta věc otevře a prostě to začneme řešit. Nehledě na to, že se i modlíme, protože někdy nic jiného nejde.

Měli jsme tu žáka, o kterém nám říkali, než přišel, že je agresivní a hází židlemi. U nás nic takového nedělal. Jo, vytácel se, rozhodně to s ním nebylo jednoduché. Když odešel na střední, tak asi po třech měsících nám volal ředitel, jak jsme ho zvládali, že jim dělá strašný věci. U nás to nedělal. On tady musel zažít nějaké přijetí. Když už jsme nevěděli, co dál, sešli jsme se, probírali jsme to, každý řekl, co jemu funguje, zkusili jsme mluvit se třídou, jednou týdně s ním mluvil výchovný poradce.

Já nevím, jestli něco děláme jinak, na jiné škole jsem neučila. Myslím, že máme opravdu skvělý tým. Jsme lidi, kteří klečí, prosí a hledají řešení. My nezůstáváme ve stejných kolejích. Neřešíme problémy rutinně. I pan ředitel nás neustále nabádá hledat, hledat, hledat. To je sice hezké, že tu jsem 25 let, ale tenhle žák s Aspergerem je úplně jiný než všichni ostatní. To je dobře, protože já zase musím znova hledat a hledat cestu, jak mu pomoci.

### **Jaký je Váš názor na současný stav inkluze?**

Není to lehké říct jo, nebo ne. Určitě mnoha žákům pomáhá. Měli jsme chlapce s těžkou dysfázií, jeho mamince říkali, že nezvládne základní školu a měl by jít na speciální. Ona si ale stála za svým. Nevím jak, ale uvnitř věděla přesně, co pro něj chce. Chtěla malotřídní školu a vybrala si nás. No a on teď už bude maturovat. U mnoha dětí dosáhneme víc, než bychom čekali. Ty osnovy táhnou některé integrované nahoru, ale jiné naopak dolů.

Mnoho těchto dětí mezi zdravými a chytrými neustále zažívá frustraci. Děti na druhém stupni už hůř nesou, že mají neustále u sebe asistenta, většinou ženu, stojí u nich, radí jim, chodí s nimi stranou. Patnáctiletý žák tak sedí hned před učitelkou, neustále má u sebe asistentku, nezažívá úspěch a doma je honěn zase maminkou. On pracuje, maká, ale stejně dostane čtyřku. Protože je v osmé třídě a já mu prostě nemůžu dát lepší známku. Já nevím, jestli za těchto podmínek jsou ty děti šťastné.

Někdy to není jednoduché, protože v jedné třídě třeba jeden žák řekl, že nechce sedět vedle spolužáka s asistentkou, protože ta na něj pořád mluví a ono ho to ruší. Jednou se nám stalo, že jsme ve třídě měli dva problémové žáky s Aspergerovým syndromem. Ve třídě bylo celkem čtrnáct dětí. Pro ty zdravé to znamenalo, že mají mnohem menší prostor pro výběr kamarádů, protože s dětmi Aspergerem to opravdu není jednoduché.

U nás se sice děti ve třídě neposmívají, když je někdo jiný, ale pořád vědí, že toho asistenta tam ten spolužák má, protože je hloupější. Oni se neposmívají, protože ví, že se to nedělá, ale to víte, že se na sebe ušklíbnou aspoň. Někdy si říkám, jestli jsou takhle spokojení. Ale asi jo, protože vidí, že pro ně děláme, co můžeme. Většina z nich si podle mě je vědoma toho, že je prostě máme rádi takové, jací jsou. Tady jim nikdo nedává najevo, že jsou hloupi. Často se stane, že sami poznají, že jsou hloupější, protože jim pořád něco nejde. A nebo se setkáváme s tím, že když je začnete moc povzbuzovat a říkat, že jsou dobří, že to zvládají hezky, tak třeba jeden kluk v osmé třídě teď říká, že chce maturitu. Zapomínají pak, že velkou část práce děláme za ně, že jim ulevujeme. Pokud by neměli asistenci, byli by ztraceni, maximálně by si něco opsali z tabule, ale nerozuměli by tomu, potřebují ujišťování, že postupují dobře, nápovědu, připomenutí.

Oni se potřebují setkávat s realitou. V životě jim nebudou všichni vycházet vstříc, čeká, než něco změří, spočítají. Mluvím hlavně o dětech s poruchami učení a nižšími mentálními předpoklady.

Nehledě na to, že my neustále děláme to, že jim pořád vycházíme vstříc, uzpůsobujeme jim prostředí, ale oni jsou generace, která se nepřizpůsobuje.