

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Kateřina Podešvová, DiS.

Specifika inkluzivního vzdělávání žáků
v malotřídní škole

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci vypracovala samostatně a použila jen užitá zdroje uvedené v závěru práce.

V Olomouci dne 20. 4. 2023

.....
Kateřina Podešvová

Poděkování

Ráda bych poděkovala Mgr. Zdeňce Kozákové, Dis. Ph.D. za odborné vedení a rady, které mi při zpracování práce poskytla.

Děkuji vedení malotřídní školy za umožnění výzkumu. Dále všem respondentům a účastníkům výzkumu za jejich čas. Mnohým za praktické rady, předání cenných zkušeností a podstatných informací, které mi byly nápomocné při zpracování praktické části práce.

OBSAH

ÚVOD.....	6
TEORETICKÁ ČÁST.....	7
1 Malotřídní školy	7
1.1 Tradice českých malotřídních škol	7
1.2 Specifické znaky malotřídních škol	9
1.2.1 Malotřídky na venkově	11
1.3 Učitel malotřídní školy	13
2 Inkluzivní vzdělávání	16
2.1 Inkluzivní vrchol v integraci	16
2.2 Inkluzí ke společnému vzdělávání	17
2.3 Žáci se SVP v procesu společného vzdělávání	19
2.3.1 Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice	21
2.4 Základní faktory vedoucí k úspěchu inkluzivního vzdělávání	24
2.4.1 Personální podmínky	24
2.4.2 Finanční a materiální podmínky	25
2.4.3 Další aspekty a tipy do praxe	25
2.5 Postoj vrstevnické skupiny k inkluzivnímu vzdělávání	26
PRAKTICKÁ ČÁST	28
3 Metodologie.....	28
3.1 Cíle diplomové práce	28
3.2 Charakteristika místa výzkumu	29
3.3 Charakteristika výzkumných vzorků	33
3.4 Metody výzkumu	35
3.4.1 Limity výzkumu	35
3.4.2 Analýza dokumentů	35
3.4.3 Zúčastněné pozorování	37

3.4.4	Hlubkový polostrukturovaný rozhovor.....	43
4	Analýza získaných dat	47
4.1	Případová studie č. 1 – Leoš	47
4.2	Případová studie č. 2 – Matěj.....	50
4.3	Zodpovězení výzkumných otázek	52
5	Diskuze	54
	ZÁVĚR	55
	UŽITÉ ZDROJE.....	56
	SEZNAM UŽITÝCH ZKRATEK.....	61
	SEZNAM PŘÍLOH	62
	Příloha 1: Plán pedagogické podpory - vzor.....	6
	Příloha 2: Individuální vzdělávací plán - vzor.....	9
	Příloha 3: Schéma poskytování poradenských služeb ve škole.....	13
	Příloha 4: Písemný souhlas s poskytnutím rozhovorů	14
	Příloha 5: Přepis rozhovorů	15
	ANOTACE	22

ÚVOD

Diplomová práce se zaměřuje na vztah vesnického malotřídního kolektivu prvního stupně základní školy v běžném vzdělávacím proudu. A přirozeného heterogenního vzdělávání žáků ve zvolené škole. Vzhledem k renesančnímu vzestupu inkluzivního vzdělávání a podstatnou přeměnou legislativních norem od roku 1989 je inkluzivní vzdělávání uchopeno především jako nástroj pro omezení diskriminace a propojení společnosti v celek. Úspěšné inkluzivní vzdělávání vyžaduje pozitivní postoj nejen celé školy, ale i okolí. Učitel má v tomto procesu velmi podstatnou roli, která se odvíjí od získaných zkušeností i od výborné kvalifikace. V malotřídním kolektivu, s rodinným zázemím a výborným učitelem, by měl být proces inkluzivního vzdělávání přirozený a přínosný nejen pro spolužáky.

Pro ukotvení teoretických poznatků je práce dělena do dvou hlavních kapitol. První se věnuje malotřídním školám, kde je uveden historický vhled a specifické znaky, přinášející výhody a nevýhody výuky smíšených ročníků ve vesnickém prostředí. Druhá kapitola je zaměřena na inkluzivní vzdělávání žáků, kde je vymezen proces inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vyučovacími potřebami jak legislativně, tak i konkrétně díky projektu „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice“. Dále jsou uvedeny souvislosti úspěšného inkluzivního vzdělávání dle doporučení odborníků. Do tohoto procesu jsou zapojeni především spolužáci, jejichž přijetí a rozpoložení třídního klimatu hraje v inkluzivním vzdělávání podstatnou roli. Uvedené poznatky jsou propojeny v praktické části. Ta je pojata komplexně a nashromážděné informace jsou analyzovány ve dvou případových studiích.

Výzkumník se zaměřil na uvedené téma vzhledem k aktuálnosti. Cílem je i jeho příprava pro povolání učitele ve zkoumané malotřídní škole. Avšak práce bude poskytnuta v tištěné formě malotřídní škole jako poděkování za umožnění výzkumu. Bude uložena u výchovné poradkyně, která ji bude poskytovat rodičům v kontextu s procesem inkluzivního vzdělávání.

TEORETICKÁ ČÁST

1 Malotřídní školy

Malotřídní školy jsou specifické svou organizací, v dnešní době přitahují pozornost vzhledem k malému kolektivu, můžeme říci až k rodinnému zázemí. Jaký přínos má malotřídní proces edukace pro žáky? Podstatné je i téma venkovské malotřídní školy. Uvedeny jsou typické znaky a klima determinující tento typ školy. V malotřídním edukačním procesu spatřuji především pozitiva. I když je tento typ smíšených tříd pro pedagoga náročný nejen na přípravu, ale i realizaci. A v případě inkluze je to složitý proces, který musí být perfektně sestaven, aby fungoval co nejefektivněji.

1.1 Tradice českých malotřídních škol

Malotřídky sahají až do historických kořenů českého školství. Vznikaly především proto, že osídlení určitých oblastí nebylo natolik husté, aby bylo zřízení plnotřídní školy reálné. Od zavedení povinné šestileté školní docházky v roce 1774 bylo celé elementární školství organizováno touto formou. Pojem malotřídní škola se objevil v zákoně z roku 1869, kde bylo ukotveno osmileté studium. Vzhledem k velkým počtům žáků ve třídách musela být práce učitele velmi náročná. Na vesnicích malotřídní školy přetrvávaly (obecné školy) i na počátku 20. století. Ve městech, větších centrech, byly tzv. měšťanky (plně organizované školy, orientované elitním obyvatelům). Obsah vyučování v malotřídních školách byl určen oddělením, kde bylo s dětmi postupně probráno. Vzdělání se velmi změnilo po druhé světové válce. V roce 1948 nabyl v planost zákon sjednocující vzdělání obecné i měšťanské do jedné školy. A délka studia byla prodloužena na 9 let. Pojem malotřídní škola byl nahrazen termínem „škola s menším počtem tříd“. V polovině 20. století se začaly navyšovat plně organizované školy. Snahou Sovětského svazu bylo úplné zrušení malotřídních škol z důvodu úspory, avšak vzhledem k nerovnoměrnému rozvoji regionů a nedostatečné hustotě osídlení se plošné zrušení neuskutečnilo. Docházelo ale k velkým poklesům malotřídek. Konflikt pedagogů a školských politiků ohledně malotřídních škol byl především z ekonomických důvodů. Obnova malotřídek nastala po roce 1989, kdy byly zpětně zřizovány. Opět nabyly na důležitosti a staly se plnohodnotnou součástí systému. Novela školského zákona č. 172/1990 definovala jednotné složení devíti ročníků ve dvou stupních (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Průcha, Walterová a Mareš (2003, s. 116) definují malotřídní školu jako: „Školu, v níž jsou žáci dvou či více ročníků vyučováni ve společné učebně, v jedné její třídě jsou společně vyučováni žáci z více ročníků. Je-li pro každý ročník 1. stupně vytvořena alespoň jedna třída, jde o školu plnotřídní“.

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o primárním vzdělávání charakterizuje spojování ročníků takto: „na prvním stupni školy lze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku prvního stupně. Na druhém stupni školy nelze do jedné třídy zařadit žáky z více než jednoho ročníku druhého stupně. Do jedné třídy nelze zařadit žáky prvního a druhého stupně“ (Vyhláška š. 48/2005 Sb., § 5 odst. 2).

Malotřídní školy procházejí obnovou. Tato alternativa je pedagogy mnohdy považována za zastaralou, až „útlumovou“. Avšak v zemích západní Evropy je velmi vítanou především k rozvoji regionů a obcí. Tyto školy se nacházejí v oblastech, kde nebylo možno z důvodu nízkého počtu žáků zřídit samostatné třídy 1. stupně. Pro zřízení musí mít třída školy zřizující dva stupně přinejmenším 17 žáků, pokud jen první, tak minimálně 15. Škole se smíšenými ročníky postačuje 13 žáků v jedné třídě, případně lze udělit výjimka (Průcha, 2012).

Vyhláškou č. 48/2005 Sb. v §4 jsou minimální počty žáků jasně uvedeny

- 1. stupně:
 - jedna třída – 10 žáků,
 - dvě třídy – 12 žáků v průměru na třídu,
 - tři třídy – 14 žáků v průměru na třídu,
 - čtyři a více tříd – 15 žáků v průměru na třídu.

Podle stavu k 30. 9. 2020 existuje 1342 malotřídních škol vzdělávajících 83 366 žáků. Průcha (2012) dále uvádí, že v roce 1989/1990 bylo malotřídních základních škol 1118 a v roce 2004/2005 1484. Dále uvádí, že žáků v těchto školách bylo v roce 1989/1990 41 787 a v roce 2004/2005 52 372. Přehleně jsou informace uvedeny v tabulce. Počet škol je téměř rovný, avšak počet žáků se navýšil.

Tabulka č. 1: Množství malotřídních škol a jejich žáků během uvedených let

Rok	Počet malotřídních škol	Počet žáků
2020	1 342	83 366
2004/2005	1 484	52 372
1989/1990	1 118	41 787

(Průcha, 2012)

1.2 Specifické znaky malotřídních škol

Podstata malotřídních škol je spatřována v edukaci věkově smíšených skupin žáků v jedné třídě jedním učitelem. Většinou je aplikováno skupinové vyučování, tzv. otevřená třída, která se vyznačuje vzájemným učením. Díky tomu mohou žáci rozdílného věku dosahovat totožné úrovně dovedností a vědomostí. Malotřídní školy přirozeně podporují společné vztahy mezi žáky. Tyto vztahy jsou navazovány i díky malému počtu obyvatel v lokalitě, kulturním a společenským akcím vesnice, obce (Průcha 2012).

Emmerová (2000, in Průcha, 2012), ve svém článku - Malotřídky v současném prostředí českého venkova - popisuje specifické rysy:

- menší počet žáků ve třídě, tudíž se jim může pedagog individuálně věnovat a tito žáci mají více prostoru k rozvoji
- vyšší podíl spolupráce mezi žáky smíšeného věku, což vede k rozvoji komunikace a také se navzájem od sebe učí
- rodinné zázemí navozující pocit sounáležitosti – děti znají personál školy, ředitel zná všechny své žáky
- vztahy personálu jsou hlubší a otevřenější
- pedagogové znají rodiče (rodinu) žáků, jejich prostředí, zázemí

Avšak tato organizace třídy je pro pedagoga velmi náročná, podstatná je praxe a dovednosti, schopnosti učitele. On sám tvoří celou podstatu kombinované třídy, aby tento složitý mechanismus fungoval spolehlivě.

Malotřídní školy zažívají renesanci i v zahraničí. V angličtině jsou pro malotřídní školy užívány pojmy – *Small school with composite classes* nebo *multilevelled school* (Trnková, Knotová, Chaloupková, 2010).

Průcha (2012) dodává *combination class*, *multigrade class*, nebo *mixesd-age class*.

V západoevropských zemích je vyučování smíšených ročníků řazeno mezi alternativní a velmi efektivní. Zde je také podporována spolupráce mezi žáky, což je plně žádoucí. Malotřídní školy jsou v severských zemích velmi vyhledávány - v Norsku je navštěvuje 45% žáků, ve Finsku 21%, ve Švédsku 20%. Tyto děti mají výsledky ekvivalentní s žáky ve městech. V USA jsou tyto školy definovány jako kombinované, podtrhující vysoké nároky na pedagogické pracovníky (Průcha, 2001).

Dlouholetý výzkum Hargreavesové v Anglii ukazuje, že žáci smíšených tříd dosahují lepších výsledků, než žáci z běžných. Třetina žáků se v roce 2000 vzdělávala v malotřídkách. V šetřeních zdůrazňuje i dopravní dostupnost škol na venkově (online, dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/248534821_Respect_and_responsibility_Review_of_research_on_small_rural_schools_in_England, 29. 6. 2022).

Inspekce Estyn má ve Walesu přesnou vizi pro zdokonalení kvality vzdělání a přináší jasné výsledky. Ty ukazují na konkrétní problémy, kterým je díky uvedeným výzkumům možné předejít a užít je pro rozvoj a zdokonalení malotřídních škol. Inspekce vidí problémy v nejasném vymezení malotřídních škol, které by mělo být univerzální. Dále spatřují problém v řízení, pedagogickém rozvoji, vývoji především z nedostatku času – jedna osoba zastává pozici učitele i ředitele. Vyzdvihují přátelské vztahy mezi rodiči, učiteli – čím menší škola je, tím jsou vztahy užší. To má pozitivní vliv na školní život. Konkrétně malotřídní školy pomáhají především v sociálním a kulturním základu komunity. Úspěšnost malotřídních škol záleží i na spolupráci mezi ostatními školami. Kolaborativní jednání je nejefektivnější, když zaměstnanci ochotně a vstřícně navazují takovéto vztahy. Pokud jsou tito zaměstnanci v pravidelném kontaktu (ve „shlukujícím organizování“), přináší to další úroveň propojení pro předání podstatných informací. Což tato inspekce podstatně doporučuje opět pro zpětnou vazbu a přínos užitečných informací, novinek apod (online, dostupné z: <https://www.estyn.gov.wales/>, 29. 6. 2022).

Průcha (2012) dospěl k podobnému výsledku, jako Inspekce Estyn ve Walsu. Malotřídky v porovnání s běžnými třídami dosahují srovnatelných výsledků a dokonce v rozvoji osobnostních vlastností je překonají.

Žáci smíšené třídy jsou vzděláváni dle totožných plánů a osnov, jako žáci plných tříd. (každé ŠVP musí vycházet z RVP, které udává stát). Ale liší se právě organizací vzdělávání a vyššími požadavky na učitele (Nelešovská a Spáčilová, 2005).

U malotřídních škol můžeme však spatřovat také nevýhody. A to ve spojitosti s náročnějším financováním a ekonomickou náročností na jednoho žáka. Dále vzhledem k propojenosti a rodinnému zázemí zde není žádný prostor pro anonymitu, v případě konfliktů nelze přestoupit do jiné třídy. V případě přestupu na plně organizovanou školu to může být pro žáka podstatně náročnější. Malotřídní kolektiv žáků je velmi úzce propojen s prostředím, ve kterém žijí (online, dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18799>, 30. 6. 2022).

1.2.1 Malotřídky na venkově

Malotřídní školy jsou spjaty s obcí, vesnicí, venkovem, přírodou atd. Venkov je popisován z obou pólů – jeden se zaměřuje na soudržnost, jde o tradiční pohled. Poukazuje na kulturu, národní identitu, ochranu před vnějšími vlivy a pevnými přátelskými vazbami mezi obyvateli. Ve spojení se zemědělstvím a přírodou, může být vesnice vnímána jako kvalitní místo pro život. Na druhé straně může být venkov chápán jako málo rozvinutý, bez zapojení do moderní společnosti. Avšak to záleží i na počtu obyvatel, hustotě zalidnění či ekonomické aktivitě v dané lokalitě. Je tedy těžké vymezit pojem venkov. Podstatná je však rozmanitost – sociální, kulturní, přírodního prostředí či architektonická. Pro členské země Evropské unie je důležitý rozvoj venkova, který se orientuje na podporu kvality života. Charakter školy je ovlivněn i polohou, vlastnostmi obyvatelstva a ekonomickým stavem obce. Škola je podstatná pro rozvoj dané lokality, má vliv na osídlení oblasti, demografické složení obyvatel, a také na každodenní život. Působení školy má své benefity, avšak velké vklady. Finanční udržitelnost těchto škol je náročná, na financování se podílí více zdrojů, z nichž je hlavním financovatelem stát. Následně se podílí konkrétní obec, jakožto zřizovatel. Výdaje na chod malotřídní školy tvoří průměrně 12,4% z celého obecního rozpočtu. Další získání financí je možno z grantů, rozvojových projektů, sponzorských darů občanů, firem a jiných. Zřizovatel se musí starat o budovu školy, potřeby pro zajištění jejího chodu a doplnění materiálního vybavení. Ke školám přiléhají hřiště. Tento typ malotřídních škol vykazuje větší množství výhod, než nedostatků. Venkovské obyvatelstvo je oproti městskému charakteristické svým sociálním chováním. Na venkově je běžná vzájemná sousedská výpomoc, lidé drží pospolu. Klima malotřídních škol je charakteristické vysokou mírou sociální kontroly. Což je dáno právě soudržností a rodinným prostředím venkova. Člověk se zde obtížně schová, anonymita je nízká. Na venkově žije méně vysokoškolsky vzdělaných obyvatel, avšak nyní je nárůst studentů.

S tímto úzce souvisí ekonomická situace rodin. Školy na venkově jsou vnímány také jako socio-kulturní centrum. Očekávání není jen v oblasti vzdělávání. Jsou vnímány jako jedinečné, výsadní, vzhledem k tomu že je v okolí jediné. Tvoří tradici obce (dominantu), buduje identitu žáků vzhledem k místu bydliště. Dítě si zde tvoří svou sociální síť, získává kamarády a tím se snižuje možnost odstěhování se. Učitelům na venkově ale práce nekončí jen výukou, od učitelů se očekává plné zapojení do chodu obce – pomocí s organizací akcí a plesů, členství v zastupitelstvu obce, psaní kroniky apod. Pedagogové se angažují tedy v práci pro obec a také v přípravě mimoškolních aktivit pro děti z vesnice (Průcha, 2012).

Emmerová ve svém článku (1998 – 1999) zmiňuje specifika venkovského života. Hovoří o sousedské závislosti i výpomoci. Rodiny na vesnicích už nejsou tolik široké, avšak jsou více soudržné i díky vícegeneračnímu soužití (na statcích). Domácí hospodářství i zemědělství značně ovlivňuje život na vesnici. To se odráží i na množství volného času či možnosti dovolené. Pro vesnici je typická vyšší míra nábožnosti, víra je součástí společenského života. Tento fakt přetrvává i do dnes, stejně jako spolkovost – Sokol, hasiči, myslivci či velké vesnické slavnosti. Jako například hodové, velikonoční, vánoční apod. V tomto duchu se nese i tradice venkovských malotřídních škol. Prestiž školy umocňoval nejen učitel, ale i farář a jiní vysoce postavení obyvatelé vesnice. Z těchto individuálních specifíků nelze vyvodit obecné informace, je nutno zaměřit se na konkrétní malotřídní školu v konkrétním prostředí (online, dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18799>, 30. 6. 2022).

Dále hovoří o podstatě pedagogického a psychologického působení vesnického prostředí malotřídní školy na žáka. Tyto školy poskytují všestranný rozvoj, vzhledem k menšímu počtu dětí může učitel každému dítěti věnovat dostatek času pro individuální rozvoj. Pedagog má díky menšímu kolektivu i snazší navození pocitu sounáležitosti a tolerance mezi dětmi. Škola je založena na rodinném prostředí vzhledem k malé velikosti, žáci znají všechny pedagogy i zaměstnance. Smíšená skupina dětí nabízí možnost nepřímého učení, děti si přirozeně osvojují učivo i z jiného ročníku. Zde je ovšem úskalí s udržením pozornosti pro požadovanou činnost. Některým dětem trvá, než si na koloběh ve třídě zvyknou. Děti jsou vedeny k samostatné činnosti, organizace práce jednotlivých ročníků ve třídě je velmi náročná nejen pro pedagoga. Děti musí mít přehled o zadaném úkolu, požadavku a činnosti. Komunikace s pedagogem musí být pochopitelná a věcná. Jakmile se objevují nejasnosti, případně časové prodlevy a jiné nedostatky, žáci se navzájem ruší, což je nežádoucí. Jsou vedeni i k tiché a empatické práci – tak aby se

navzájem rušili minimálně. Je důležité vyvážit přímou a samostatnou práci žáků. Podstatná je skupinová činnost, projektová výuka, která je stěžejní a přínosná. Vyšší nároky vedou učitele k aktivizujícím činnostem, metodám a inovacím. Malotřídní školy mají blíže k přírodě, je tedy podstatné využít nabízený potenciál těchto škol. Pro tuto práci je potřeba mít dostatek praktických zkušeností, znát okolí a orientovat se v něm (online, dostupné z: <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18799>, 30. 6. 2022).

1.3 Učitel malotřídní školy

„Učitel spoluvytváří edukační prostředí, klima třídy, organizuje a koordinuje činnosti žáků, řídí a hodnotí proces učení a jeho výsledky“ (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 326).

Vyučování, stejně jako jeho synonymum výuka, definuje Průcha (2003, s. 288) ze dvou hledisek. V prvním tzv. běžném významu označuje *„to, co se každodenně odehrává ve školních třídách v průběhu vyučovací hodiny. Z didaktického hlediska znamená: „druh lidské činnosti spočívající v interakci učitele a žáků, jejímž základem je záměrné působení na žáky tak, aby docházelo k učení. Vyučovací proces nazývá i edukačním procesem, jde o řízené učení.*

Vyučovací hodina je specifikována Mojžíškem (1984, s. 10) jako: *„Časový úsek, jednotka školního rozvrhu hodin, jednotka plánování výuky. V ČR zpravidla 45minut“* (online, dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/cs/handle/11222.digilib/112750>, 10. 7. 2022).

Učitel má v této organizační formě procesu výuky velmi podstatnou roli. Vzhledem ke specifickým znakům, vymezených výše, musí mít vzdělání dle zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících v §7, 1. odstavci: *„Učitel prvního stupně základní školy získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu.“* Nejen kvalifikace je ale podstatná pro učitele malotřídní školy. Velmi stěžejní roli hrají získané zkušenosti, dovednosti a povahové vlastnosti učitele. Tyto je vhodné prohlubovat prostřednictvím školení a spoluprací s jinými odborníky v oboru.

Malotřídky jsou brány obecně jako školy venkovské. Ve společnosti je venkov vnímán jako okrajová část, konzervativní, méně vybavená a mnohdy je považována i za

méně vzdělanou. Z toho plyne nižší zájem absolventů o tyto pozice (Trnková, Chaloupková a Knotková, 2009).

Pro učitele je proces výuky smíšených ročníků podstatně náročnější, dle uvedených specifikací v předchozí kapitole je tento znak uveden v nevýhodách malotřídek. Už v procesu pečlivé přípravy je na učitele kladen zcela odlišný nárok (Trnková, Chaloupková a Knotková, 2009).

Nelešovská a Spáčilová (2005) popisují tři způsoby možné organizace výuky v malotřídní škole. Podstatné je zvládnání veškerých požadavků na vzdělávací obsah, jako je:

1. Vyučování v odděleních – učitel střídavě dělí práci jednotlivých tříd, tak aby respektoval obsah vzdělávání pro jednotlivá oddělení. Oddělení jsou dle věku dětí – tříd. Stěžejní je dělení času pro přímou a samostatnou činnost žáků.
2. Vyučování v bězích bylo užíváno v minulosti a popisují jej Nelešovská a Spáčilová (2005) jako střídání 2 (dva běhy A a B) až 3 (tři běhy A, B a C) oddělení žáků, kde se učily střídavě dané běhy. První rok se učilo A, ve druhém B a takto se to střídalo.
3. Rozšířené vyučování navyšuje hodiny učitelům, ale ne žákům. Dochází ke střídání skupin, oddělení.

Přímá činnost je dle Grulichy (1954) důležitá pro pochopení nového učiva (vyvození). Učitel přímo působí na žáky, dodržuje všechny zásady edukačního procesu a měl by pravidelně kontrolovat porozumění učivu. Žáci by měli být aktivně zapojováni do celého procesu, tak aby bylo nové učivo správně osvojeno a upevněno. Přímá činnost je se skládá z přímého vyučování, vyvození nového učiva, samostatné činnosti a zpětné vazby formou kontroly (online, dostupné z: <https://katalog.muni.cz/Record/MUB01000835497>, 10. 7. 2022).

Samostatná práce by měla žáky motivovat, aktivizovat, podporovat záměrnost a efektivitu. Nejlépe ve formě písemné, ústní, praktické, nebo i v kombinaci. Jako je tiché čtení, doplňování, projekty, práce s knihou a jiné. Stěžejní je adekvátní úroveň znalostí a dovedností žáků. Pro nadanější žáky je vhodné mít připravenou činnost za odměnu, aby nenarušovali hodinu (Nelešovská a Spáčilová, 2005).

Trnková, Knotová a Škarková (2009) ve svém odborném článku „Pedagogičtí pracovníci na malotřídkách – izolovaní a nekvalifikovaní?“ uvádí, že vzhledem k vysoké náročnosti na profesionalitu, dostatek praktických zkušeností a dovedností je problémem tyto pedagogy do malotřídek obsazovat. Nejen díky snížené dopravní obslužnosti, ale i finančnímu ohodnocení

(online, dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/cs/handle/11222.digilib/115392>, 26. 3. 2023).

Učitelé malotřídních škol mezi sebou pravidelně spolupracují, sdružují se na společných akcích, především neformálních. Předávají si poznatky, důležité novinky a zkušenosti. Propojení pracovišť je zásadní pro prevenci izolovanosti. Díky malému pedagogickému sboru jsou v malotřídkách úzké vztahy, učitelé jsou otevřenější, znají všechny žáky školy. Nejen na poradách učitelé společně konzultují edukační postupy a mohou si ujasnit individuální požadavky žáků. Ale také si daleko rychleji mohou všimnout jakýchkoliv změn a neodkladně je mohou konzultovat s rodiči (online, dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/cs/handle/11222.digilib/115392>, 26. 3. 2023).

2 Inkluzivní vzdělávání

Právo ke vzdělávání má každá osoba a díky legislativní proměně od konce 90. let bývá prosazována integrativní otevřenost. Základem je rovná příležitost vzdělávání pro každého jednotlivce. Znovuobjevení inkluzivního vzdělávání nyní prožívá rozkvět, vzhledem ke svým specifickým. Heterogenní proces edukace je v malotřídní škole přirozenou dominantou.

Tato kapitola pojednává o postupném vývoji inkluze z integrace. Charakterizuje průběh inkluzivního vzdělávání. V konečné fázi vymezuje faktory vedoucí k úspěšnému inkluzivnímu vzdělávání.

2.1 Inkluzivní vrchol v integraci

Michalík (2013, s. 37) k integraci uvádí: *„Vždy je třeba hodnotit úroveň dané společnosti, její ekonomickou výkonnost, stupeň organizace společnosti, existenci a formy správy, existenci a kvalitu systémů sociálního (a obdobného) zabezpečení, představy a soudy převládající v dané společnosti o osobách s postižením a řadu dalších ukazatelů.“*

Obecně je pojem integrace přeložen z latinského jazyka jako „znovuvytvoření celku“. Žák je integrován, měl by se přizpůsobit právě on, podstatné jsou jeho schopnosti včlenění se do tříd běžného vzdělávacího proudu. Jeho potřeby jsou saturovány mimo tento proud. Nepředpokládá se žádná úprava ani individuální přístup (Zilcher, 2013).

Lechta (2016) chápe inkluzi jako ideu integrace, kde je různorodost dovršením procesu inkluze, která je přirozená a samozřejmá. Segregující (oddělená) edukace zanikla.

Bartoňová a Vítková (2007) popisují vývojové fáze integrace z pohledu speciálně pedagogického následovně:

- exkluze – úplná separace žáků s postižením, odtržení ze vzdělávacího systému
- segregace – rozdělení žáků do škol běžného vzdělávacího proudu a speciálních škol
- integrace – „duální systém“ kde jsou obě skupiny vzdělávány společně, avšak nejde o začlenění do kolektivu (Lechta, 2016)
- inkluze

2.2 Inkluzí ke společnému vzdělávání

Jak popisují v první kapitole, především v malotřídních školách byla inkluze v podstatě naprosto běžná. Lore Adreliková (2014) ve své knize uvádí příběh o rodině, žijící na vesnici na počátku 20. století. Rodina měla pět dětí – tři syny a dvě dcery. Děti se na vesnici musely plně zapojovat do práce na statcích, při senoseči, v lese a jinde. Synové byli velmi silní, zdatní, vyjadřovali se krátce, jednoslovně, ale zastávali se slabších. Všichni obyvatelé vesnice je znali, a vnímali jejich odlišnost. Chodili do malotřídní školy na téže vesnici, kde byly spojeny ročníky - první až čtvrtá v přízemí, v prvním patře vyšší ročníky. Do nichž mohli žáci postoupit, až když zvládali učivo požadovaného ročníku, těch bylo celkem osm. Chlapci byli po celou dobu v přízemní třídě, nikdy nepostoupili výš, nezažili ten pocit úspěchu. Jen se posouvali lavicemi do zadní části třídy, jelikož byli velcí. Ale nikoho nenapadlo, že by do školy nemohli, anebo neměli chodit. *„Celá vesnice byla úzce spjatým společenstvím, v němž měly své místo i drbný, v němž však byl každý tak zakořeněný, že vyloučení kohokoli bylo naprosto nemyslitelné“* (s. 35). Měli mnoho šancí pro rozvoj sociálních zkušeností a velmi vynikali v práci, tím si vynahrazovali pocitu neúspěchu ze školy.

Anderlíková (2014, s. 42) upozorňuje na propojenost školní a sociální inkluze následovně: *„K sociální inkluzi dochází, pokud je člověk ve své individualitě společností přijímán a má možnost plně se do ní zapojit. Rozdíly a odchylky jsou v rámci sociální inkluze brány jako obohacení pro skupinu.“* *„Inkluze je založena na rovnocennosti jedinců.“*

Pančocha (2008, s. 33) říká: *„Inkluzivní vzdělávání můžeme podřadit pod inkluzi sociální, která zasahuje do všech oblastí lidského života.“* *„Inkluzivní vzdělávání významně podporuje sociální inkluzi, která se snaží zabraňovat sociální exkluzi či odstraňovat již vzniklou, resp. vyloučení ze společnosti, izolaci“* (online, dostupné z: <https://is.muni.cz/publication/1163114>, 20. 8. 2022).

Zaměření ke společné edukaci je propojeno s konferencí v Salamance¹ v roce 1994. Byl zde uveden pojem inkluzivní vzdělávání. Inkluze je determinována jako hlavní ukazatel v boji proti diskriminaci. *„Princip inkluze předpokládá, že běžné školy by měly*

¹ Prohlášení ze Salamanky (1994) vzniklo na Světové konferenci o vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Tuto uspořádala organizace *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* – dále jen *UNESCO*). Prohlášení podepsalo 92 zástupců členských zemí, včetně České republiky.

vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky. Běžné školy s inkluzivní orientací jsou nejefektivnějšími prostředky pro potlačení diskriminujících postojů, pro vznik vstřícných komunit a vytváření zdravé společnosti“ (The Salamanca Statement, 1994, Art. 2), (online, dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>, 20. 8. 2022).

Problematika heterogenního vzdělávání je složitá, z toho důvodu je její vymezení poměrně variabilní. A taktéž definování skupin žáků dle speciálních vzdělávacích potřeb již popírá inkluzivní vzdělávání a působí ve smyslu pozitivní diskriminace. (Monika Tannenbergerová, 2016) Ta inkluzivní vzdělávání vymezuje ve smyslu plné inkluze, plného zapojení všech žáků do běžných základních škol. Podtrhuje smyslnost inkluze především v prostředí základních škol běžného typu – jeden ze základních principů inkluze. Odmítá dělení žáků dle potřeb, a zdůrazňuje individuální přístup jako k mimořádné osobnosti. Inkluze pojímá jako stále probíhající proces, kde probíhá efektivní vzdělávání všech dětí v běžných školách. V případě neúspěchu hledá bariéry v prostředí a v systému, žák je brán jako plná součást, společenství je jednotné.

Je obecně vhodné vytvářet „školy pro všechny“, které poskytují adekvátní prostředí pro sociálně diverzifikovanou komunitu v okolí školy. Pro nás pojem „Škola pro všechny“ vyjadřuje hlavně udržení vztahu mezi školou a komunitou, která uznává a oceňuje diverzitu, jinakost (Zilcher, Svoboda, 2019, s. 27).

Termín inkluze byl užit v 90. létech 20. století. Inkluzivní pojetí edukace pochází z dlouhého vývoje, ve kterém se vyvíjely různé přístupy k osobám s postižením. Navzdory tomu není stále jasně vymezená univerzální definice (Lechta, 2010).

Walterová (2004, s. 389) říká: *„Cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka.“*

Tannenbergerová (2016) uvádí základní principy inkluzivního vzdělávání, které prolínají uvedenými definicemi a různými pohledy odborníků. Nejpodstatnější principy jsou:

- princip soužití – vychází ze sociální inkluze, patrný v uvedeném příkladu na počátku kapitoly
- princip různorodosti – přínos pro celou společnost

- princip regionalizace – dle místní spádovosti školy a komunity
- princip rozvoje žáka ve všech oblastech
- princip individuálního přístupu
- princip plného zapojení a přímého, poctivého jednání
- princip lidskosti, uznání hodnot člověka a demokracie – uplatnění lidských práv a svobod demokratické společnosti

Každý stát, deklarující souhlas s úmluvu OSN² - O právech lidí s postižením, musí legislativně zabezpečit právo na vzdělání a všechny náležitosti s tím související. Dále je nutná podpora státu v inkluzivním vzdělávání – pro všechny (online, dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2010-10>, 2. 9. 2022).

Rovnost ve vzdělání je také v České republice vymezena legislativně. V zákoně č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání je zakotven rovný přístup ke vzdělávání bez diskriminace, spádovost škol dle oblasti bydliště, ale také možnost výběru školy rodičem. Vyhláška č. 27/2016 Sb. je zaměřena především na podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, inkluzivní vzdělávání je státem podporováno. Vzdělávání je spjato s poradenskými zařízeními – tyto vymezuje vyhláška č. 72/2005 Sb.

2.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v procesu společného vzdělávání

Cílem této kapitoly není diskriminace nebo segregace žáků, kterých se inkluzivní vzdělávání prostřednictvím podpůrných opatření nejvíce dotýká. Lechta (2016) užívá ve své publikaci termín „*Žák s postižením, narušením, ohrožením – zkráceně PNO*“ (s. 26) ve významu:

- postižení – dlouhodobý charakter
- narušení – možnost nápravy
- ohrožení – děti dlouhodobě ohroženy působením nepříznivých faktorů, počet dětí je vyšší, než u předchozích dvou skupin, patří zde i žáci s nadáním

Tento termín odpovídá i legislativnímu uchopení v sousedních zemích a podstatněji vystihuje inkluzivní vzdělávání (Lechta, 2016).

² OSN = Organizace spojených národů

Přednostně je však v české legislativě užíván termín „speciální vzdělávací potřeby – dále SVP“. „Žákem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření“ (zákon č. 561/2004 Sb., §16, odst. 1).

Starší způsob kategorizace skupin - žák se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním, již byla nahrazena svislým modelem, který posuzuje, do jaké míry je žák znevýhodněn. Tento model zdůrazňuje individuální posouzení žáků se SVP. Podpůrná opatření (dále PO) se zaměřují na důsledky znevýhodnění či postižení ve vzdělávání (Lechta, 2016).

Zákon 561/2004 Sb. dále vymezuje podpůrná opatření – dále PO „*Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*“

PO jsou ve vyhlášce 27/2016 Sb. rozděleny do pěti stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. PO prvního stupně si škola navrhuje, uplatňuje a vyhodnocuje sama. Může k tomu využít plán pedagogické podpory (VIZ Příloha A). V případě, že PO prvního stupně nejsou dostačující, škola doporučí využití školského poradenského zařízení, které stanovuje PO od druhého do pátého stupně. Školské poradenské zařízení zpracuje komplexní diagnostiku, zprávu a doporučení (Pedagogicko-psychologické poradny – PPP; Speciálně pedagogická centra – SPC). Na základě doporučení škola poskytuje uvedený stupeň PO. Škola společně se školským poradenským zařízením, zákonným zástupcem vyhodnocuje vhodnost nastavených PO. V případě potřeby může školské poradenské zařízení PO upravit. Obvykle vyhodnocení PO probíhá každý rok.

Vedle školských poradenských zařízení je ve vyhlášce 72/2005 Sb. v § 7 vymezeno „*Školní poradenské pracoviště, ve kterém působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, kteří spolupracují zejména s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poskytování poradenských služeb ve škole může být zajišťováno i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem.*“

Cílem PO je nastavení rovných podmínek pro vzdělávání většiny žáků ve školách běžného vzdělávacího proudu, tak aby inkluzivní vzdělávání bylo co nejúspěšnější (Lechta, 2016).

2.3.1 Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice

Jde o projekt uskutečněný v průběhu dvou let, 2013 až 2015, pod hlavičkou Pedagogické fakulty Univerzity Palackého v Olomouci. V čele celého realizačního týmu byl prof. Mgr. PaedDr. Jan Michalík, Ph.D.

Projekt se specializuje na praktické (empirické) užití PO. Hlavním výstupem projektu jsou Katalogy podpůrných opatření s přesnými informacemi k podpoře žáků při inkluzivním vzdělávání.

Katalog podpůrných opatření je na www.inkluze.upol.cz rozdělen do jednotlivých dílčích částí dle potřebné podpory ve vzdělávání z důvodu:

- poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění
- tělesného postižení a závažného onemocnění
- mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu
- zrakového postižení nebo oslabení
- žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání
- narušené komunikační schopnosti
- sociálního znevýhodnění

Uvedené dílčí části obsahují konkrétní příklady dle hlavních oblastí podpory:

1. Organizace výuky - časová i místní úprava, například vyhraněné místo pro žáka navíc (koutek, místnost – pro odpočinek i možnou individuální práci), změna zasedacího pořádku ve třídě, případně změna rozložení lavic, možnost využití koberce, polštářků. Avšak je možno snížit počet žáků ve třídě, ovšem záleží na možnostech školy. Možné je i vzdělávání z domova jak přechodně, tak i trvale. Zde patří i volnočasové aktivity, kroužky, naplňující žákovy potřeby.
2. Modifikace vyučovacích metod a forem - různé edukační formy, individuální přístup, práce v menších skupinách, aktivní zapojení žáků, vhodná motivace žáka –

prevence únavy, úprava rozložení aktivit – menší celky, častější střídání, vhodná zpětná reflexe.

3. Intervence – podstatná je spolupráce mezi rodinou a školou pravidelně, podpora zlepšení vyjadřování, pochopení textu a praktického užití, možnost užití intervenčních technik (například u žáků s mentálním postižením – zooterapie a stimulační techniky). Na tyto techniky se pojí rozvoj kognitivních schopností a dovedností (posilování smyslů, myšlenkových operací atd.). Návčik sebeobsluhy (u žáků s tělesným postižením) ale rozvoj finanční gramotnosti, cestování veřejnou dopravou atd.), s tímto se pojí chování ve společnosti a ovládání vlastních emocí. Spolupráce školy se školským poradenským zařízením – pomoc, doporučuje vhodné změny přímo pro jednotlivého žáka. Vhodným PO jsou i odlišné způsoby komunikace – prostřednictvím technologií, fotografií, obrázků, piktogramů apod.
4. Pomůcky – didaktické, kompenzační a reedukační.
5. Úpravy obsahu vzdělávání – tyto se vztahují k rámcovému vzdělávacímu programu (dále RVP), ze kterého musí vycházet školní vzdělávací program, dále ŠVP, (každá škola má vlastní). Individuální přístup je ale velmi podstatný, a tak lze každému žákovi upravit rozsah a obsah učiva prostřednictvím individuálního vzdělávacího plánu, dále IVP. Cílem je uvědomění, propojení a praktické uchopení podstatných informací. Žákům s těžkým postižením lze učivo rozložit, případně i zkrátit (neúplné základní vzdělání). Žákům nadaným lze učivo obohacovat.
6. Hodnocení – individuální, podstatné je pravidelné a dlouhodobé hodnocení, cíle dosažitelné, přiměřené. Hodnocení by mělo dítě motivovat.
7. Příprava na výuku – spočívá ve stanovení přiměřené míry domácích úkolů, jejichž cílem je především opakováním nosných poznatků.
8. Podpora sociální a zdravotní – PO vztahující se kléčbě dle individuálních požadavků a potřeb žáka, pravidelné svačiny, dopomoc. Lze spolupracovat s organizacemi, případně je možný reedukační či socializační pobyt.
9. Práce s třídním kolektivem – klima třídy a školy je velmi podstatným činitelem, stejně jako pozitivní přístup učitele, vhodná je i pomoc školního psychologa či jiných odborníků. Tato část je zaměřena především na žáky sociálně znevýhodněné.
10. Úprava prostředí – tak, aby úpravy vedly ke zlepšení podmínek (odstranění bariér) – na základě odborného posouzení.
11. Implementace PO – tato část je dále členěna na organizační (IVP, Plán pedagogické podpory, karta žáka s krizovým scénářem, podstatná je opět spolupráce všech

odborníků formou případové konference) a personální. Nejběžnějším PO je asistent pedagoga (dále AP), případně další učitel, školní psycholog, školní speciální pedagog a další odborníci, podílející se na inkluzivním vzdělávání (jako tlumočníci, přepisovatelé apod. (online, dostupné z: <https://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>, 25. 3. 2023).

Asistent pedagoga

Na základě doporučení školského poradenského zařízení lze zřídit pozici (pedagogického pracovníka) asistenta pedagoga. Jeho postavení v procesu společného vzdělávání je podstatná. Vyhláška 27/2016 Sb. definuje tuto pozici následovně: „*Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.*“ (§5, odst. 1.)

Dále zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících vymezuje dle kvalifikačních požadavků dvě úrovně.

1. AP vykonávající přímou činnost (minimálně středoškolské vzdělání a kurz AP)
2. AP vykonávající pomocné činnosti (minimálně kurz AP)

Z vyhlášky č. 27/2016 Sb., § 5 dále plyne, že AP první úrovně vykonává činnost přímo podílející se na vzdělávání žáků dle pokynů učitele, motivuje žáka. Jeho hlavním cílem je podpora samostatnosti žáka. AP v druhé úrovni vykonává pomocné činnosti – s organizací, v sebeobsluze, případně při nácviku sociálních dovedností. AP smí pracovat s celou třídou dle pokynů učitele.

Teplá (2016) uvádí, že AP pomáhá žákům k efektivnějšímu inkluzivnímu vzdělávání. To vede i ke zlepšení kvality života.

2.4 Základní faktory vedoucí k úspěchu inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání je ryze individuální a neexistuje univerzální plošné pravidlo aplikovatelné ve všech školách vedoucích k úspěšné inkluzi. Avšak lze vymezit základní doporučení, vedoucí k úspěchu. Kvalita, propojenost všech komponentů a požadavků jsou podstatné k realizaci úspěšného inkluzivního vzdělávání. Inkluzivní edukace má dlouhodobý charakter trvání (Lechta, 2016).

2.4.1 Personální podmínky

Lechta (2016) klade důraz na „transdisciplinární“ přístup – komplexní pojetí, zapojení podstatných osob do celého procesu na základě kladného postoje k inkluzivnímu vzdělávání. Anderlíková (2014) uvádí navíc tyto účastníky – zřizovatele a účetní (skrz finanční zajištění) a celý personál školy (od pedagogů až po personál v kuchyni).

Do procesu je nutno zapojit všechny rodiče, nikoliv jen toho jednoho žáka. UNESCO klade důraz na kladný postoj společnosti k inkluzivnímu vzdělávání. (online, dostupné z: Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>, 25. 3. 2023) Tento je velmi podstatný především z pohledu žáka, který se v nedůvěryhodném vztahu rodičů k inkluzivnímu vzdělávání, spolužáků a jiných, necítí dobře (Anderlíková, 2014).

Klima školy i třídy je podstatné, jde o dlouhodobou kvalitu interpersonálních vztahů (Průcha, 2003).

Vzdělání učitele je zcela zřejmé dle legislativního vymezení, avšak podstatné je i následující vzdělávání v oboru, předávání zkušeností mezi učiteli, osobnostní kvality a mnoho dalších. Asistent pedagoga (vzhledem k podpůrnému opatření) by měl dítě vést k samostatnosti, tak aby dítě chápalo odpovědnost za své jednání a chování. Být pro něj oporou, tak aby se dítě cítilo bezpečně. Ale pomoc by měla přijít, až projeví vlastní snahu, vlastní činnost a aktivitu. Na věku asistenta příliš nezáleží, avšak jeho cílem je žáka: „*naučit se vzít do rukou svůj život*“ (s. 71). Asistent i učitel se snaží třídu sjednocovat, a to nejen ve školních aktivitách a výuce, ale i mimo. Velmi důležitá je jejich spolupráce, pozitivní přístup, umění poskytovat dětem volnost volby, ukazovat jim možné alternativy a cesty k dosažení cíle. Asistent by měl být v kontaktu s rodiči, měl by znát zázemí a vztahy v rodině. Tak aby dokázal cíle přizpůsobit konkrétnímu žákovi, nepodceňovat jej ale ani

nepřetěžovat. Dále je podstatný kontakt i s poradenským zařízením, v případě potřeby se poradit, požádat o pomoc, či radu. Asistent pedagoga plní podstatnou roli v inkluzivním vzdělávání (Anderliková, 2014).

Podstatný je pocit sounáležitosti, podpora přirozené heterogenity ve společnosti, škole, třídě. Sociální přijetí mezi spolužáky závisí i na volnočasových aktivitách, budování sociální sítě. Inkluzivní vzdělávání přináší žákům poznání variability, učí se navzájem mezi sebou, přináší empatické chování a toleranci (Lechta, 2016).

2.4.2 Finanční a materiální podmínky

Z pohledu školy, je pro úspěšné inkluzivní vzdělávání podstatné materiální zajištění, především z důvodu kompenzace. Důležitá je individuální připravenost, tak aby se dítě cítilo bezpečně a jistě. Každý má jiné potřeby – bezbariérový přístup, případně sanitární místnost, klidný koutek, a mnohé jiné pro správnou eliminaci dopadů postižení (Anderliková, 2014).

Materiální podmínka souvisí s finanční stránkou. Financování probíhá přes podpůrná opatření, ta jsou vymezena i s normovanou finanční náročností ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. Proces spolupráce školy a poradenského zařízení pro správné nastavení IVP a PO je popsán v předchozí kapitole.

2.4.3 Další aspekty a tipy do praxe

Úspěšnost inkluze je ovlivněna mnoha dalšími důvody. Z pohledu na žáka – jeho připraveností, zralostí, a také včasným zahájením. Také neúspěch neznamená, že v jiné škole to nepůjde. Je vhodné, znát jak dlouhodobý, tak i aktuální zdravotní stav dítěte. Aby nebylo přetěžováno, případně například: *Dítě se srdeční vadou a velmi špatným prokrvováním končetin může při deštivém počasí v lesní školce prochladnout tak, že ho to ohrozí na životě*“ (Anderliková, 2014, s. 73).

Spádové školy (podporující inkluzivní vzdělávání) přijímají všechny žáky, důležité je vzdělávání v přirozeném bydlišti, zde je podstatný význam malotřídních škol. Každý žák má své silné a slabé stránky, různé záliby a koníčky. Je důležité, aby každý zažil pocit úspěchu, není potřeba vyzdvihovat jen vítěze. Rozmanitost kolektivu je přirozená a je vhodné ji podporovat – například celoškolskými projekty. Inkluzivní vzdělávání je respektováno a kladně přijímáno všemi. Pokud se žákovi nedaří, je doporučeno zaměřit se

na PO případně kontaktovat poradenské zařízení, vhodně nastavit PO a IVP. Každá škola by měla podporovat sebevzdělávání učitelů i asistentů pedagoga, vychovatelů či dalších pracovníků. Asistent pedagoga je respektován na stejné úrovni jako učitelé. Podstatný je správný výběr asistentů pro konkrétní pozici ve třídě, zapojení učitele je žádoucí pro týmovou spolupráci. Vhodné jsou i společné schůze asistentů z různých škol, podpora spolupráce a předávání konkrétních informací do praxe. Hodnocení žáka poskytuje zpětnou vazbu pro žáka i všechny v okolí. Pomáhá k naplnění cílů, zhodnocení pokroků a činností. Vhodné jsou i pravidelné schůzky s rodiči i schůze s žáky a rodiči. Učitelé podporují vrstevnickou spolupráci, výuku, školní parlament. Z pohledu praxe je vhodné dělat schůze – brífinky – učitelského sboru, naslouchání potřeb učitelů, případně zřízení supervizí pod odborným vedením (Tannenbergerová, 2016).

2.5 Postoj vrstevnické skupiny k inkluzivnímu vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání se dotýká celého kolektivu, celé školy i rodin, nikoliv jen jednoho žáka. Vrstevnická skupina je definována jako skupina žáků přibližně stejného věku, která se významně podílí na socializaci žáků. Nabízí ochranu, může mít na žáka jak negativní, tak i pozitivní vliv (Průcha, 2003).

Pro žáka je jeho vrstevnická skupina velmi podstatná, ostatním přisuzuje podle svého postavení a podle svých zkušeností, určité vlastnosti a schopnosti (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Vztahy a přijetí vrstevnickou skupinou jsou budovány již v předškolním věku, jsou také závislé na bydlišti, seznámení při volnočasových a mimoškolních aktivitách. Dítěti přináší nejen pocit jistoty a sebeuplatnění, ale i emoční oporu a nové informace. Školní třída je seskupení žáků a již se téměř od počátku tvoří hierarchizovaná struktura. Žáci si budují své postavení ve třídě, ke které mají citový vztah, nadřazují ji nad ostatní třídy. Postavení v třídním kolektivu má podstatný vliv na tvorbu vlastní identity. Ve smíšených ročnících, které vznikají především na základě společného bydliště, je důraz kladen na ohleduplnost, empatii, přijetí rozdílností. Avšak pro všechny žáky ve třídě musí platit stejná pravidla, učitel podporuje celistvost skupiny a její postavení, autonomii (Vágnerová, 2012).

V knize Inkluzivní vzdělávání (Zilcher, Svoboda, 2019) je uveden Výzkum postojů žáků k žákům s postižením a s PO od třetího stupně (se zjevnou jinakostí ve třídě) na prvním stupni základní školy běžného typu. Tak aby všichni žáci postřehli odlišnost. Výsledky výzkumu rozdělili do jednotlivých oblastí:

- Přítomnost žáka s postižením ve třídě - ukazují, že jen přítomnost spolužáka s postižením ve třídě má pozitivní vliv, snižuje předsudky, přináší porozumění a empatii a rovnocennost. V tomto směru mají dívky pozitivnější postoje, než chlapci.
- Učitel a jeho „proinkluzivní“ kompetence – učitel svým postojem významně ovlivňuje žáky
- inkluzivní škola jako prediktor pozitivních postojů – inkluzivní vzdělávání nemá vliv na postoj žáků ve srovnání s žáky z běžných škol

Chování žáků bylo pozitivnější ke spolužákům s tělesným postižením, než ke spolužákům s mentálním postižením nebo autismem. Pozitivní změny postojů žáků vedou i ke změnám chování k osobám s postižením ve společnosti. Přijetí a akceptace jinakosti, odlišnosti je formována již od dětství výchovou. Inkluzivní vzdělávání se týká všech, žáci se odlišují především výkonem, možným rozvojem a činností ve společnosti.

PRAKTICKÁ ČÁST

Pro zpracování praktické části práce byl zvolen kvalitativní přístup z důvodu charakterizování specifických vlastností malotřídní školy a její spojitosti s inkluzivním vzděláváním žáků s podpůrným opatřením (asistenta pedagoga) vzhledem k jejich speciálním vzdělávacím potřebám. Výzkumník zachycuje tyto faktory v přirozeném prostředí a v dlouhodobém spektru u dvou záměrně zvolených probandů. Metodou zpracování výzkumných dat jsou dvě případové studie.

Kvalitativní výzkum se vyznačuje svou specifíčností, umožňuje podrobnější zkoumání. Hlavním znakem je délka trvání a hloubka. Může být doplňujícím ke kvantitativnímu výzkumu (Švaříček, 2007).

Hendl (2005) pojímá výzkum zaměřený na kvalitu jako hloubkový. Zdůrazňuje délku výzkumu, znalost prostředí, a podstatu intenzivního kontaktu s jedincem či skupinou. Tento výzkum je užívaný pro zachycení jedinečných vlastností. Tato by v případě užití kvantitativního přístupu zanikla. Uvádí, že není jednotný způsob zpracování, a jako jednu z nevýhod uvádí potencionální ovlivnitelnost výsledků badatelem.

3 Metodologie

Orientuje se na inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s PO, na prvním stupni konkrétní malotřídní základní školy. Tento výzkum probíhal po dobu čtyř let.

3.1 Cíle diplomové práce

Hlavní cíl

Charakterizovat vlastnosti konkrétní malotřídní školy ve spojitosti s úspěšností procesu inkluzivního vzdělávání žáků s podpůrným opatřením. Pro výzkum bylo zvoleno konkrétní místo výzkumu - malotřídní škola, která je přiblížena v následující kapitole 3.2.

Dílčí cíle

1. charakterizovat proces inkluzivního vzdělávání probandů v malotřídní škole
2. zjistit vliv přirozené heterogenity a vztahů mezi spolužáky na inkluzivní vzdělávání v malotřídní škole
3. nastínit postoje zainteresovaných pedagogů v procesu inkluzivního vzdělávání probandů v malotřídní škole

Výzkumné otázky

1. Jak probíhá příprava a realizace inkluzivního vzdělávání žáka se SVP ve zvolené malotřídní škole?
2. Jaký je podíl přirozené heterogenity konkrétní malotřídní školy na úspěšnosti inkluzivního vzdělávání? Jaké jsou postoje spolužáků k probandům?
3. Jak vnímají učitelé, AP a výchovná poradkyně inkluzivní vzdělávání probandů konkrétní malotřídní školy?

Etická pravidla dle Hendla (2005) poukazují na dodržení anonymity výzkumných vzorků a případně i místa šetření. Pro jistotu je možno změnit i jména účastníků. V celé diplomové práci nejsou uvedeny žádné konkrétní názvy ani odkazy na stránky (jak vesnice, tak ani školy). Umožnění realizace výzkumu pro praktickou část diplomové práce bylo vedením školy podmíněno anonymitou výzkumných vzorků i místa šetření. Pro jistotu jsou uvedena jména účastníků smyšlená a neodpovídají realitě. Tyto jména byla užita pro snadnější orientaci výzkumníka i čtenáře. Pro poskytnutí rozhovorů byl vytvořen souhlas s užitím přepisů jen pro potřeby diplomové práce. Hendl (2005) uvádí, že anonymita zaručuje účastníkovi pocit jistoty a bezpečí.

3.2 Charakteristika místa výzkumu

Pro výzkum byla zvolena konkrétní malotřídní škola běžného vzdělávacího proudu (dále jen škola) vzhledem k podrobnému, dlouhodobému vhledu a přímé účasti výzkumníka.

Výzkumník je plnohodnotnou součástí komunity ve vesnici i ve škole. Chápe přirozený kontext, mechaniku a chod zařízení z dlouhodobého hlediska. Jak v roli žáka, tak nyní jako pedagogický pracovník.

Historické počátky

První počátky výuky ve vesnici datujeme od doby vlády Karla IV., tedy od poloviny 14. století. Výuka probíhala ve spojitosti s farností, která je situována poblíž školy. První škola byla postavena v polovině 18. století. Docházeli zde žáci z širokého okolí, vzhledem k jedinečnosti a kvalitě. Postupně během let byla škola přesouvána do jiných budov – ať už díky ničivým záplavám, silnému větru či již nevhodným podmínkám. Na konci 19. století byla postavena budova se dvěma třídami, která ještě nyní slouží edukaci žáků. Stávající hlavní budova byla postavena na konci 20. století. (online, dostupné z: <https://skola.striteznl.cz/historie>, 14. 4. 2023) – uvést zdroj?

Lokalizace školy

Škola se nachází v malebném prostředí úpatí Moravské brány v Olomouckém kraji. Vesnice je obklopena lesy, skrytá v údolí, jímž protéká malý potok. Celkem čítá okolo 800 obyvatel. Škola je situována ve středu vesnice, poblíž obecního úřadu, malého obchodu a pobočkou pošty. Škola disponuje několika hřišti (volejbalové, fotbalové, dopravní) a plně využívá nově postavenou sokolovnu, která se nachází poblíž. Je spádovou školou pro okolní vesnice. Žáci se do školy obvykle dopravují veřejnou dopravou – autobusovými linkami. Pro umožnění inkluzivního vzdělávání je škola plně bezbariérová.

Organizace školy

První stupeň je tvořen spojenými třídami, druhý stupeň je již plně organizován. Celkem má nyní 108 žáků, z nichž je 42 na prvním stupni. Dále je zde školní družina a školní klub, a to především z důvodu čekání žáků na autobusové spoje. Ke škole náleží školní jídelna, která zajišťuje stravu nejen žákům, ale i ostatním strážníkům (nejen seniorům) z řad obyvatel obce.

Pedagogický sbor

Pedagogický sbor se skládá ze 17 pedagogických pracovníků - 11 učitelů (z nichž 3 jsou na prvním stupni), 2 vychovatelky a 4 AP (z nichž jsou nyní 3 na prvním stupni). Sbor disponuje odbornými kabinety (fyziky a chemie, dějepisu a českého jazyka, matematiky, biologie a přírodopisu, a jinými. Učitelé k edukaci žáků užívají odborné učebny - počítačovou, dílnu pro praktickou výuku - součástí je i keramická dílna, fyziko-chemikální, knihovnu. Pedagogové spolupracují se zákonnými zástupci pravidelně, rodiče jsou

pravidelně zváni na schůzky, dále mají učitelé uvedeny konzultační hodiny i telefonní kontakty (na stránkách školy).

Výzkumníkovy postřehy

Výzkum byl prováděn dlouhodobě, celkem pět let. Během této doby se výzkumník plně zapojil do chodu školy v pozici pedagogického pracovníka – AP Leoše a Matěje. Škola se nachází v krásném prostředí obklopeném lesy a přírodou. Žáci se pravidelně zapojují do projektů na ochranu přírody – Den země, 48 hodin apod. Pedagogové s žáky chodí na procházky, děti se orientují v oblasti místa bydliště. Obec je díky lesům oddělena od města.

Škola poskytuje příjemné rodinné zázemí díky malému počtu žáků z okolí, i díky přívětivému vedení školy. Pedagogové školy se znají s žáky a rodiči i mimo školní prostředí. Pedagogové se účastní i akcí společně s vesnicí, připravují pro žáky a děti například akci Den dětí či Pálení čarodějnic. Tímto se zapojují do komunity, všichni pedagogičtí pracovníci školy. Škola organizuje pravidelné akce a besídky pro obyvatele obce – například: Adventní tvoření, Vánoční strom společně s adventními trhy, Velikonoční řemesla, Den matek, Den seniorů, Den otevřených dveří (příležitostně dle výroční školy), slavnostní Závěrečná kolona tanečních (pro rodiče žáků 9. tříd, kteří se účastní celého tanečního kurzu). Škola kooperuje s Obecním úřadem pravidelně.

Učitelé prvního stupně (ženy) jsou dlouholetými členkami pedagogického sboru, jsou výborně sebrané, odborně vedou žáky celým prvním stupněm. Což dokazují i výsledky inspekci. Především všestranným a komplexním pojetím, jsou žáci výborně připraveni pro vstup na druhý stupeň. Což žáci vnímají jako povýšení a na přestup se těší vzhledem k pozitivní motivaci učitelek. Díky podpoře AP má škola téměř všechny žáky z okolí. Tímto dochází k podpoře přirozené heterogenity, což je pro inkluzivní vzdělávání velmi podstatný aspekt. Škola podporuje individuální přístup, sbor pedagogů je pozitivně přikloněn k inkluzivnímu vzdělávání.

Sociální dovednosti žáků jsou plně podporovány napříč všemi třídami. A to každodenními společnými činnostmi – o velké přestávce mají žáci možnost hrát společně vybíjenou, případně v teplých dnech mohou posvačit před školou na venkovním prostranství školy. Po dobu výuky mají žáci zakázáno užití mobilních telefonů, což podporuje žáky k sociálním interakcím. Ke stmelení společného kolektivního chování

probíhají pravidelně celoškolské projekty. Což vnímá pedagogický sbor pozitivně a tyto činnosti všichni podporují a jsou nápomocni při organizaci. Jedná se o výtvarné, tělesné, počítačové, kuchařské, vědomostní a jiné projekty a akce: Škola naruby, Halloween, Čertovský den, Barevný týden, Suit Up Day, Sportovní den, Branný den, Devátáci v MŠ, St. Patricks Day, Děti MŠ v 1. třídě a další. Škola organizuje dále kurzy: lyžařský, adaptační (přechod dětí z okolních spádových škol do 6. třídy), plavecký a předtaneční. Žáci prezentují školu v celostátních soutěžích a účastní se celostátních projektů – Klokan, Cvrček, Dopravní soutěž Besip, Hrdá škola, Ovoce, zelenina a mléko do škol, Noc s Andersenem, Česko - Polský projekt (přeshraniční spolupráce), Colinaření, Den Země, Den s knihou, Chemik, Zdravé zuby, a jiné příležitostní.

Dále je škola zapojena do pravidelné spolupráce s okolními malotřídními školami, cílem je i sdružování žáků i pedagogů. A to prostřednictvím společných akcí a soutěží, které pořádají střídavě – Den dětí, Bloudil, Kokrháč, Vybíjená, Mimořádné události, Miniházená, Soutěž v recitaci a další. Spolupráce s okolními malotřídními školami je velmi podstatná, nejen pro žáky k navazování nových kontaktů, ale i pro pedagogické pracovníky. Tito si předávají vlastní zkušenosti, postřehy, ale i novinky, případné změny a úpravy. Udržují pozitivní vztahy a setkávají se i mimoškolně.

Škola každým rokem pořádá už více jak 15 let tradiční „Školní tábor Bolatice“ během letních prázdnin. Organizován je pedagogickými pracovníky a ředitelem školy pro žáky školy. Žáci mají tábor velmi rádi a vždy je kapacita účastníků rychle naplněna. Účastníci jezdí pravidelně do Bolatic, kde jsou ubytováni na základně. Pro všechny je tábor velmi přínosný, jelikož se navzájem hlouběji poznají mimo prostředí školních lavic. Což podporuje pozitivní vztahy ve škole a navození rodinné atmosféry, důvěry a jistoty. Výzkumník se táborem pravidelně účastní od počátku, druhá AP se přidala před několika lety.

Žáci s pomocí učitele Českého jazyka vydávají každé čtvrtletí „Náš časopis“. Tento časopis obsahuje: Vzkaz ředitele žákům, dále novinky, plánované akce a výsledky, písemné práce žáků, fotky žáků. Žákům a rodičům je přístupný v online verzi zdarma, případně je k zakoupení v tištěné formě za několik Kč. Časopis má již dlouholetou tradici od otevření stávající (nové) budovy školy – téměř 30 let. Vede žáky k podpoře, žáci se navzájem chválí a berou zveřejnění svých děl jako poctu. Dále žáci připravují pravidelné týdenní hlášení „Rohy“ pro podání informací o následujícím týdnu (jídelníček ve zkratce,

vtip, zajímavost nebo novinka, v závěru píseň na přání). Dále se mohou žáci podílet na edici obecního zpravodaje.

Ve škole probíhá dvakrát za rok „Školská rada“ vybraných, zvolených členů. Napomáhá spolupráci s rodiči a podporuje spolupodílení se na chodu školy. Dále mají žáci vlastní „Školní parlament“ kde zasedají v pravidelných intervalech nebo dle žádosti zástupci tříd společně s vedením školy. Společně projednávají náměty a připomínky k „životu a chodu školy“. Žáci mají schůzi parlamentu rádi, vždy se poctivě připravují, zasedají u kulatého stolu ve sborovně, která je pro jejich potřeby uzavřena, aby měli pocit soukromí a bezpečí. Dále je ve škole zřízena „Schránka důvěry“, kde mohou žáci podávat anonymní stížnosti, kterým je vždy bedlivě rozebrán a cílem je nastavení konkrétního řešení, opatření, konsenzu.

Pro žáky škola organizuje školní zájmové kroužky, tyto kroužky jsou rozděleny dle cílové skupiny a dle odvětví. Kroužky se v průběhu let postupně mění dle požadavků žáků (například z návrhů školního parlamentu). V letošním roce škola nabízí pro své žáky

- prvního stupně: Angličtinu, Dovedné ruce, TJ I a II., Řečový, Medvědí stezka
- druhého stupně: Keramika, Střelecký, TJ
- bez věkového omezení – Myslivecký, Dramatický

3.3 Charakteristika výzkumných vzorků

Výběr žáků byl záměrný a byl podmíněn jejich inkluzivním vzděláváním vzhledem k SVP ve zvolené malotřídní škole. Vzdělávání žáků probíhá s PO AP. Dle Gavory (2010) je pro kvalitativní výzkum výběr záměrných vzorků vhodný z důvodu zkušeností nejen v určitém prostředí.

Do výzkumu byla zapojena výchovná poradkyně, dvě AP a dvě učitelky zvolených žáků. Dále spolužáci probandů. Výchovná poradkyně (dále poradkyně) je velmi zkušená s bohatou pedagogickou praxí, legislativní znalostí, v posledních letech působí zároveň jako zástupkyně ředitele a jako učitelka na druhém (plnohodnotném) stupni. Tudíž je v prostředí plně orientována, žáky je velmi oblíbena pro přátelskou povahu, rovností přístupu ke všem. Vždy má výborně připravené hodiny plné zajímavostí, příkladů a pokusů. Okolí má plně zmapované, je v pravidelném kontaktu s rodiči žáků nejen s PO, se školskými poradenskými zařízeními a vždy k dispozici.

Učitelka 1. a 2. tříd má významné zkušenosti s malotřídní výukou. S otevřením nové školní budovy zde byla zaměstnána, což je téměř 30 let. Svoji práci je naprosto oddána. K žákům je velmi trpělivá, má jemný uklidňující tón hlasu, ke každému přistupuje individuálně, má velké pochopení, hodiny si detailně písemně připravuje. Avšak dokáže ihned reagovat na změny, efektivně využívá klady malotřídního vzdělávání ve prospěch žáků. Velmi ráda čte, v dětech povzbuzuje zájem o čtení, plně je motivuje. Dále má ráda výtvarné tvoření, vede školní kroužek „Výtvarné ruce“. Při výjimečné suplované výuce na druhém stupni nedokáže být dostatečně důrazná a žáci ji nereflektují. Sama tyto suplované hodiny nemá v oblibě. Je obyvatelkou konkrétní vesnice, ve společnosti uznávaná a oblíbená. Zapojuje se do mimoškolních i vesnických akcí a je nápomocna. Spolupráce s rodiči je plnohodnotná, založená mnohdy na kamarádském či přátelském vztahu.

Učitelka 3. a 4 tříd působí na škole ještě déle, než předchozí. S edukačním procesem smíšených tříd má excelentní zkušenosti, je plně orientovaná v možných přístupech, organizacích hodin a všeho, co s tak náročnou výukou souvisí. Dovede plně využít nabízené výhody malotřídních podmínek. Je spontánní, avšak již důrazná a podporuje žáky v samostatnosti. Má velmi ráda přírodu, vede žáky k poznání fauny i flory v okolí. Má ráda edukační exkurze po okolí. Její kladný vztah k tělesné výchově souvisí s předchozím. Vede školní kroužek „TV“. Učí zpravidla 3. + 4. třídy, avšak neovládá anglický jazyk, tento dochází vyučovat učitelka z 5. třídy. Ve vypjatých, stresových situacích reaguje zbrkle, chce stihnout co nejvíce věcí, avšak uniká jí nádech prožitku, pozastavení se nad konkrétností. Tyto situace plynou většinou z toho, že si nepohlídá časové rozvržení. Výše uvedená učitelka není občankou vesnice, bydlí v nedalekém městě. Avšak komunita vesnice ji zná, uznává a spolupráce s rodiči je plnohodnotná vzhledem k dlouhodobému působení ve škole.

Obě AP jsou mladé, kvalifikované střední pedagogickou školou, obě jsou studentkami vysoké školy, oboru učitelství pro první stupeň základních škol. Obě byly v minulosti žákyněmi zmíněné malotřídní školy. Pozice AP je pro ně velmi přínosná do budoucí praxe, kdy postupně zastoupí dvě z výše uvedených učitelek z důvodu odchodu do starobních důchodů. Pro učitele na malotřídní škole jsou nejpodstatnější zkušenosti a také plná znalost chodu školy a veškerých procesů souvisejících s tímto typem výuky. Obě AP jsou obyvatelkami vesnice, plnohodnotnými členkami – TJ spolku a Hasičského spolku, obě vedou mimoškolní kroužky a plně se zapojují do školních i vesnických akcí. Obě se podílejí na organizaci a vedení školního letního tábora pro žáky malotřídní školy. AP

Matěje je klidná, vyrovnaná, velmi trpělivá. Práce AP ji velmi baví. Ráda čte, vede školní čtenářský kroužek. AP Leoše má i vysokoškolské vzdělání v oboru sociální práce. Je cílevědomá, činnosti s dětmi ji baví a naplňují. Má ráda přírodu, turistiku, jízdu mnoho na koni a sport. Okolní krajinu zná velmi dobře, věnuje se zvířatům, vyrostla na statku. Je energická a zároveň důraznější, organizační a výrazný typ, má velmi zvučný hlas. Žákům se věnuje i mimo vyučovací hodiny, organizuje dopravní soutěž, ve které se svými svěřenci dosahuje mimořádných výsledků.

3.4 Metody výzkumu

Švaříček (2007) zdůrazňuje vhodnost propojení tří hlavních metod získávání dat v kvalitativním přístupu. Kombinací (hloubkových) polostrukturovaných rozhovorů, zúčastněného pozorování a analýzou dokumentů. Takto lze dosáhnout požadované hloubky a dlouhodobého záměru kvalitativního výzkumu. Hloubkovými rozhovory lze získat náměty k pozorování. To přináší zpětnou vazbu použitelnou zase v rozhovorech.

Z uvedených teoretických východisek byly pro výzkum praktické části diplomové práce zvoleny následující metody sběru dat - zúčastněné pozorování, analýza dokumentů a metoda strukturovaných rozhovorů. Fixace dat probíhala zápisem na počítači. A to s písemným souhlasem respondentů. Vzor souhlasu je uveden v příloze č. 4.

Zpracování získaných informací z terénu je podstatné. Tyto data byly badatelem převedeny do jednotné písemné podoby přepisem. Ty byly dále seskupeny dle oblastí, pro snadnější orientaci. Tímto došlo k prvotní redukci transkripce (neboli přepisu), byly užity jen podstatné informace. Rozdělování do témat bylo výzkumníkem provedeno na základě barevného označování textu (každá barva značila jeden okruh). Tak aby bylo možno jasně prokázat souvislost se stanovenými cíli. Metodou zpracování výzkumných dat jsou dvě případové studie. Tyto vedou k vyvození závěrů a výsledků.

Limity výzkumu jsou spatřovány v nižším počtu probandů.

3.4.1 Analýza dokumentů

Kvalitativní výzkum tuto metodu pojímá jako doplňující a odrazovou, nikoliv stěžejní. Pro zpracování případové studie je tento postup získání informací doporučen. Může jít o dokumenty, které byly vytvořeny před výzkumem, ale i během. Dokumenty

vznikají z mnoha důvodů – osobních, mediálních, k archivaci apod. Avšak napomáhá k longitudinálnímu uchopení výzkumu (Hendl, 2005).

Vedení školy zpřístupnilo pro možnou analýzu textu kompletní, dostupné dokumenty vztahující se k tématu. Například ŠVP, Program poradenských služeb, Školní řád. Dále dvě složky žáků s SVP (s PO AP) v inkluzivním vzdělávání dle záměrného výběru. Analýza složek je pro komplexní přehlednost zahrnuta v případových studiích. Fixace dat z analýzy dokumentů probíhala vpisováním do počítače.

Charakteristika ŠVP a IVP

ŠVP nese název „Škola pro všechny“ odráží představu, že menší počet žáků ve třídách umožní:

- individuální přístup k žákům s různorodými vzdělávacími potřebami
- inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- výrazné rozvíjení kompetencí komunikativních, sociálních a personálních
- vytváření prostředí, v němž se žáci cítí spokojeně a bezpečně
- vytváření prostředí, v němž žáci zažívají úspěch
- vytváření prostředí, v němž se dodržují stanovená pravidla

Z ŠVP vychází IVP, který je připraven a realizován dle doporučení školského poradenského zařízení. IVP deklaruje doporučené množství učiva, postupů a znalostí dle možností konkrétního žáka. IVP je legislativně zakotveno vyhláškou č. 27/2016 Sb.

Škola spolupracuje s SPC v Mohelnici a v Olomouci. Zaměstnanci obou institucí jsou nápomocní a chápaví.

V týmu školního poradenského pracoviště školy je dle vyhlášky 72/2005 Sb. výchovný poradce a školním metodikem prevence. Tito pracovníci disponují letitými zkušenostmi v oboru a zabezpečují tímto poradenské činnosti na vysoké úrovni.

Program poradenských služeb

Charakterizuje legislativní rámec, popisuje zaměření služby a personální zajištění. Je zde uvedeno velmi přehledné schéma poskytování poradenských služeb ve škole, které může být přínosné pro rodiče (VIZ Příloha C). V dokumentu jsou uvedeny jednotlivé položky – pracovník, časová dostupnost a prostory.

Školní řád

Vymezuje vše podstatné pro chod školy, tento řád se mění dle aktuálních požadavků. Řád velmi poctivě popisuje pravidla hodnocení vzdělávání a klasifikace žáků. Zvláštní pozornost je zaměřena i žákům se SVP, jejichž hodnocení probíhá vždy podle doporučení školského poradenského zařízení. K žákům je přistupováno dle individuálních potřeb, cílem hodnocení je motivace k další činnosti, ale také zpětná vazba pro žáka pro případnou nápravu. V zásadách slovního hodnocení má škola vymezenou konkrétní škálu zdůvodnění podle odpovídajícího stupně. Dále školní řád omezuje užití mobilních telefonů během vyučovací hodiny i přestávek, ty musejí být vypnuty. Pro nutný případ užití musí být žák domluven s vyučujícím. Tento krok vedl ke zlepšení sociální interakce mezi žáky, žáci mohou využít volný čas sportovními aktivitami, nebo ve venkovním prostoru školy.

Složka žáka – školní matrika

Školní matrika musí obsahovat náležitosti, definované ve vyhlášce 364/2005 Sb. Zahrnují vývoj a výsledek vzdělávání žáka. U žáků s PO obsahuje Pedagogické zprávy základní školy a dále veškerou dokumentaci ze školského poradenského centra – Doporučení a Zprávy, případně Povolání k IVP. Ve složce jsou zahrnuty i veškeré faktury od zakoupených pomůcek PO. U Leoše jsou založeny i kopie z deníčku určeného ke komunikaci rodičů a AP. Matka z deníčku vytrhávala strany a poté komunikaci popírala v případě nejasností. Analýza těchto dokumentů je zahrnuta v případových studiích.

3.4.2 Zúčastněné pozorování

Vzhledem k plnému zapojení výzkumníka jakožto AP, splňuje následující podmínky přímého pozorování. Hendl (2005) jej vymezuje jako vhodnou metodu k získání poznatků, užívanou u případových studií. Pozorovatel je v přímé interakci s pozorovaným v přirozeném procesu. Ten se ale vyvíjí postupně a dlouhodobě, tak aby nebylo pozorování ovlivněno přítomností pozorovatele. Je vhodné využít případných konexí, pro snadnější navození běžného a nezkresleného pohledu. Hendl poukazuje na podstatu správného výběru hlavního informátora. Průběh pozorování by měl obsahovat část popisu - prostředí, účastníků a situací. Druhá část poskytuje zpětnou vazbu pozorovatele. V závěru by se měl pozorovatel rozloučit.

Pozorování bylo zaměřeno na konkrétní dva žáky se SVP v přirozeném prostředí malotřídky a spolužáků. Oblasti pozorování:

1. chování žáka ve vyučovací hodině, spolupráce s AP, s učitelem
2. chování o přestávkách a volném čase v kroužku nebo ve školní družině a vztahy se spolužáky

Fixace dat probíhala neprodleně po pozorování, případně si pozorovatel dělal drobné poznámky. Tyto poté zapisoval na počítači.

Pozorování Leoše

Žákovi je vzhledem k jeho speciálním vzdělávacím potřebám přidělen AP díky doporučení školského poradenského zařízení. Dále má IVP, s vymezenými minimálními výstupy. Dle doporučení školského poradenského zařízení je s uvedenými PO je nastaveno především z důvodu diagnózy ADHD a expresivní porucha řeči. AP má nyní v pořadí čtvrtou, první dvě AP podaly výpověď, třetí (výzkumník) odešla po 4 letech na rodičovskou.

1. a 2. třída malotřídní školy se nachází v oddělené menší budově, kde je zároveň druhá místnost pro školní družinu. Žáci si tak snadněji zvykají na nové prostředí, které působí rodinným a útulným dojmem. Třída je prostorná, lavice řazeny tradičně vzhledem ke speciálním malotřídním organizačním požadavkům. Každý ročník je na jedné straně třídy. S Leošem bylo v ročníku dalším 8 žáků. Celkový počet se vždy odvíjel od počtu druhého ročníku v jedné třídě. V 5 třídě přišli žáci z okolních vesnic, takže nyní je jich 16 a jsou již zvlášť. Za lavicemi je velký koberec pro společné činnosti, a dlouhá lavice u stěny. 3. + 4. ročník je spojen v jedné třídě také. Ta se nachází v hlavní budově školy, třída je podstatně menší, ale modernější (dataprojektor a interaktivní tabule, počítač). Řazení lavic je opět tradiční. Avšak chybí zde koberec a dlouhá lavice. Zároveň měl Leoš i novou třídní učitelku. Tuto velkou změnu zpracovával téměř rok. Leoš nemá rád změny, reaguje na ně většinou negativně až agresivně a vztekle. Stereotypní režim mu plně vyhovuje. Žák má vždy své místo na levé straně třídy u okna, ve středu řady. Lavici i židli má nastavitelnou, vzhledem k jeho velké výšce. AP sedí s žákem v lavici po jeho pravém bohu – na levé ucho slyší špatně.

- 1 Prvotní kontakt s výzkumníkem, jakožto jeho AP, byl lehce stresový pro obě strany. Výzkumník procházel předem žákovu dokumentaci, žáka znal již od dítěte.

Ale i tak to bylo náročné. Žák užíval klasické oslovení – paní asistentko. Nejprve se učil slovo paní. Na konci prvního ročníku už dokázal vyslovit celé oslovení – paní asistentko. Vyjadřovací schopnosti Leoše byly z počátku podobné zvířecím zvukům, jednoslovné, většinou negativní a odmítavé. Běhal po třídě, ze třídy nebo ze školy se snažil utíkat. Odmítal veškerou spolupráci. AP žákovi vytvořila piktogramový sešit, aby pochopil sled činností a chápal, že za snahu a píli bude dobře odměněn. Žák vyžaduje stereotypy, jako například stejný průběh činností v hodinách, perfektně ostrouhané pastelky a tužky, přesné rozložení věcí na lavici. Jakákoliv změna a nepořádek jej rozrušují. Na prvním stupni v nižších ročnících jsou první dvě hodiny za sebou vždy řazeny stejně, první je český jazyk nebo literatura (dále ČJ, ČJL). Druhá hodina je vždy matematika (M) a poté se to lišilo. Tento stereotyp měl Leoš rád, věděl, co bude následovat. K ČJ má odmítavý přístup. Má rád matematiku, proto se vždy v první hodině již těšil na následující. Ve stereotypch spatřoval jistotu a bezpečí. Ve 2. třídě se již podstatně zklidnil, s AP si na sebe zvykli. Pracovali na vyjadřování, užívání stejných základních frází. Avšak Činnost v hodině se odvíjí dle jeho aktuální nálady, ale i dle vztahu k určitému předmětu. V případě dobré nálady je žák schopen s AP pracovat po celou vyučovací hodinu. S AP spolupracuje, potřebuje ale vysvětlit zadání, konkrétní příklady, abstraktní vůbec nechápe. AP musí pravidelně ověřovat pochopení, volit základní informace. Při přehnaném opakování žák reaguje znuřenými pohledy, protáčením očí, negativním postojem vůči AP i vůči učitelce. Při probírání nového složitějšího učiva je žák vždy rozezlen, odmítá novou práci. Jeho postoj se postupně mění ruku v ruce s pochopením učiva. Což bere AP jako jeden ze znaků. Pokud je ale žák rozladěn, sedí v lavici odtazité, odmítavě. V tomto případě jde s AP do vedlejší místnosti (místnost školní družiny), kde si s žákem o jeho náladě snaží promluvit, především jej chce konverzaci navést na téma, které má rád – v 1. a 2. třídě to bylo především lego, stavebnice, co rád staví, co nyní doma konstruuje, rád kreslil „elektriku“ – krouživé obrazy naznačující elektrický okruh a zásuvky s přístroji. Ve 3. a 4. třídě to byl Minecraft (PC hra) a také Titanic. Který rád kreslil, měl knihu o Titaniku, časopisy. V 5. třídě přetrvává stále Minecraft a poté hry agresivního typu – „střílečky“. Když v hodině dobře pracoval, AP jej ráda chválila, odměnou mu vždy byla jeho hračka z domova, kterou si mohl i v průběhu hodiny na určitou chvíli vzít. Pokud se nepodařilo náladu ani takto zvládnout, byl to zlý den, Leoš byl agresivní na své okolí, velmi hlučný, odmítavý,

a také vulgární. Klepal nohou nebo rukou do stolu v pravidelné sekvenci. V těchto situacích se mu AP věnovala opět v místnosti školní družiny. Ale byl zlý i na ni, vše bylo špatné a nevyhovující. AP při těchto náladách dávala pouzdro s ostrými nástroji mimo žákův dosah. Žák má velkou sílu. Během vzdělávání na prvním stupni žák učitele ani AP nikdy fyzicky nenapadl. Leoš respektuje autoritu učitele a AP s obtížemi. Asistentka pro výuku užívá klasické, nejlépe názorné, pomůcky, žákovi případně vytváří zjednodušené pracovní listy, za dobrou práci žáka v 1. a 2. třídě oceňovala malým kouskem čokolády, kterou má moc rád. Dále užívala učitelka razítko pejska, které si Leoš sám vybral. Doma má velkého psa, se kterým vyrůstá. Žák má rád technologie, práci na PC, práci na dataprojektoru je pro něj velmi motivační. Avšak je mnohdy zbrklý, rozklikne, zatrhne něco naprosto jiného a tak je tento způsob práce náročný z technického pohledu.

Leoš s učitelkami v průběhu inkluzivního vzdělávání spolupracuje podle nálady, podle vztahu k předmětu. Vzhledem k výborným zkušenostem učitelky s organizací smíšené výuky, Leoš přijímal smíšenost ročníků dobře, bez zásadních obtíží. Jediné co nemá rád, je přílišný hluk, ale ten byl především o přestávkách. Žák při větším hluku ve třídě (i mimo třídu kdekoliv) reaguje vznětlivě, na spolužáky křičí, používá vulgarismy. Žák vyhledává tišší zóny. Větší vliv na něj má ale AP, která je pro něj velkou oporou

- 2 O volném čase se žák v 1. a částečně ve 2. třídě kamarádil s žákem s SPV a PO IVP s minimálními výstupy. Chlapci byli buď velcí kamarádi, trávili společně každou chvíli. Hráli si s hračkami z domova, případně hráli rádi deskové hry (dle smyšlených pravidel). Anebo se pohádali a přímo se nenáviděli. Tyto hádky ve většině případů vyvolal Leoš. Jedna ale vygradovala, kdy se žáci téměř pobili a od té doby se přestali jakkoliv bavit, vyhýbali se jeden druhému. S ostatními žáky si Leoš nerozuměl, nazýval je „pitomými dětmi“, nikdy nepoužil výraz pro společné „my, společně“, vždy byl veden rodiči k nezávislosti, s důrazem na první pořadí. Málo kdy pomohl spolužákovi, nebo půjčil něco svého. Ale spolužáci se stále snažili, až s nástupem jejich puberty se postoje k němu měnily v negativní. Když si Leoš nevypracoval domácí úkol, což byl velice častý jev, žáci se mu snažili poradit a pomoci. Domácí příprava byla u Leoše nedostatečná. Spolužáci respektovali jeho odlišnost. V případě tvorby projektu, nebo ve skupinách, což Leoš nesnášel, mu

žáci vždy hledali činnost přiměřenou jeho dovednostem. Aby se podílel a zapojil. Ale většinu volného času se žák choval k ostatním odtažitě, vyhledával tichý kout třídy, kde si hrál s hračkami z domova. Hraní doprovázel opakujícím se zvukem, hraní se vyznačovalo stejnými pohyby. I přes snahu učitelů a pedagogů byl Leoš nejraději sám. Kroužky žák nenavštěvoval, pouze docházel po celou dobu vzdělávání na prvním stupni do Základní umělecké školy (dále ZUŠ), kde navštěvoval sborový zpěv, hrál na klavír a učil se v nauce. Této výuky se pozorovatel nikdy neúčastnil. Ale žák ji neměl rád, chodil tam z donucení rodičů. Vždy byl před výukou velmi zlý, naštvaný. Mnohdy si v šatně vybíjel zlost rozhazováním papučí, bot a jiných věcí, které nebyly jeho. Ve školní družině trávil čas v celku rád, mohl dělat cokoli dle jeho zájmu. Většinou si hrál s vlastní hračkou v tiché části místnosti, odmítal veškerou nabízenou činnost se slovy – dejte mi pokoj, nebudu nic dělat, mám toho plné zuby apod. Avšak ve 4. třídě se začal věnovat skládání papírových modelů z časopisů, především lodí. Což mělo vztah k Titanicu. Nerad se účastnil sportovních aktivit, nerespektoval pravidla, měl s tím problémy i v hodinách tělesné výchovy. Rodiče jej přihlašovali do běžeckých soutěží, ale také to bylo s nátlakem. Neměl rád narušení stereotypu a změnu prostředí. To se nezměnilo za celou dobu vzdělávání na prvním stupni.

Spolužáci Leoše vnímají jako součást třídy, ale jejich postoje k němu jsou odměřené. Chápu jej takového, jaký je, ale v kolektivu jej nepřijímají, vzdali snahu o možné navázání kontaktů. Leoš tyto nabídky odmítal, se slovy – pitomé děti, ani nápad, případně s vulgarismy.

V prosinci 5. třídy se s AP musel rozloučit. AP odešla na rodičovskou dovolenou. Jejich vztah byl složitý, ale založený na respektu, žák chápal své možnosti, fungovali na principu zdrcadleného chování, když byl žák na AP zlý, sprostý, byla k němu odtažitější, ráznější. Pokud spolupracoval, choval se slušně a snažil se, AP byla vstřícná, usměvavá, milá. Dále AP často užívala metodu gramofonové desky, kdy pokyn opakovala, případně měnila formulace, než se žák chytil. Chápal, že je tam pro něj, a když se výjimečně stalo, že ve třídě nebyla. Byl ve výuce ztracen, pomáhali mu případně premianti třídy. Tudiž její návrat vždy vítal, působil spokojeně. Oznámení o jejím odchodu uskutečnila v kabinetě, bokem od žáků a řekla mu to jako prvním.

Poděkovala mu za letitou spolupráci, Leoš s velkým údivem také poděkoval, což se často nestávalo. AP nakreslil obrázek psa jako poděkování.

Pozorování Matěje

Matěj měl ve svém ročníku v průběhu 1. – 4. třídy 5 spolužáků. Celkový počet se však měnil dle spojení ročníků do jedné třídy. Pozorování probíhalo ve 2. a ve 4. třídě. Matějův ročník byl spojen v jedné třídě s Leošovým dva roky, jde tedy opět o dlouhodobé zúčastněné pozorování. Popis třídy, spojení jednotlivých ročníků, koresponduje s předchozím pozorováním. Žák má stěžejní PO AP a IVP s minimálními výstupy vzhledem k závažným specifickým poruchám učení (dysortografie), pomalému pracovnímu tempu a mnohdy neadekvátním reakcím. AP má žák po celou dobu vzdělávání stejnou. Žák měl roční odklad, kdy již podstoupil prvotní diagnostiku.

1. Prvotní kontakt s žákem se nesl ve velmi přirozené atmosféře. Výzkumník žáka zná od narození. Žák působil přirozeně, uvolněně a spokojeně (usmíval se). Výzkumníka oslovuje paní asistentko. Matějova pozornost není mnohdy dostatečná, musí sedět v krajní lavici, vzadu. Tak aby se neustále neotáčel na všechny spolužáky a dokázal vnímat učitelku a AP. Ta s ním neseď v lavici, je spokojenější se spolužákem (vhodný je šikovní žák). Má rád společné aktivity, projektové činnosti, celkově práci v týmu.

Během výuky je ale mnohdy velmi nespokojen se svým výkonem. Především při probírání nového učiva. Ve druhé třídě byl velmi tvrdohlavý, zlý, vykřikoval, nemělo smysl na něj jakkoliv působit. Nejrychlejším východiskem je dát mu chvíli prostor, nechat jej vydechnout. Avšak ví, že zameškanou práci bude muset dohnat doma. Tento stav vzniká přetěžováním a vyššími nároky. Vždy mu stačí nabídnout oporu, dle jeho žádosti. Při nezdaru zpočátku zahazoval své pouzdro přes celou třídu, případně jiné věci. Poté ale pochopil, že se mu vše ničí, láme a musí si to dávat do pořádku. Ve čtvrté třídě tyto stavy zvládal podstatně lépe, AP jej vedla svědomitě. Žák je s podporou AP velmi spokojen, je snaživý. Má problém s porozuměním textu, v tomto směru mu velmi pomáhá AP. V matematice nedokáže používat stejné algoritmy, vymýšlí si vlastní postupy, které ale nikam nevedou. Používá čtecí okénko, pracovní listy pro dysortografiky. Pro žáka je velmi podstatná pozitivní motivace, dopomoc při startu, aby se právě nezasekl. Je potřeba oceňovat snahu, nechat

mu dostatek času na přiměřeně stanovené úkoly. Stěžejní je kontrola pochopení textu, zadání, děje apod. Vhodnější je pro něj ústní zkoušení, mimo třídu žáků. Ve čtvrté třídě již potřeboval pomoc při zápiscích, AP mu připravovala kratší verze, případně mu je tiskla a žák si je lepil nebo zakládal do sešitů. V případě že nestíhal zapisovat, byl nevrlý, zbrklý, protivný na celé okolí. Šikovní spolužáci mu rádi pomáhají, nabízí mu možnosti.

Dokáže být velmi empatický, nápomocný druhým i za cenu snížení vlastního komfortu. Avšak při nezdaru, při horším výsledku měl žák velké potíže s přijetím. S AP pracovali delší dobu na pochopení významu hodnocení, pozitivně jej motivovala k další snaze. Matěj přijímal především pozitivní přístup, se zapojením humoru.

V hodinách reaguje na učitelku dle aktuálního rozpoložení. Ale v hodinách se chce hlásit, zapojovat. Na úspěch reaguje šaškováním před celou třídou. Plně respektuje autoritu pedagogických pracovníků, je uctivý. Pedagogům vždy pomáhá, například s úklidem třídy po výtvarných činnostech, pomáhá při rozdávání sešitů, velmi rád rozdává sešity, pomáhá i týdenním službám. Rád se chlubí svými napečenými dezerty, které pravidelně nosí i spolužákům. Se svolením pedagogů, ukazuje fotky jím připravených jídel.

2. O přestávkách je rád se spolužáky, v kolektivu je přijímaný jako plnohodnotná součást zcela přirozeně. Žáky je oblíbený, má dobrého kamaráda, se kterým tráví čas i mimo školu. Navštěvuje dramatický kroužek. Do školní družiny chodí až po přípravě do školy, bydlí hned naproti škole. V malotřídce je spokojený, vyhledává si mladší kamarády, se kterými si lépe rozumí, než s vrstevníky. Velmi rád hraje hry na počítači, miluje vaření a rád hraje s kamarády fotbal na hřišti. Při fotbale hraje fair play, nemá potřebu podvádět. Spíš se snaží nahrávat, chápe pojem týmovost.

3.4.3 Hlubkový polostrukturovaný rozhovor

Švaříček (2007) v kvalitativním výzkumu vymezuje hlubkový rozhovor jako jednu z nejčastěji užitých metod sběru dat. Zachycuje věrohodně realitu průběhu rozhovoru. Vystihuje nezkreslené a přirozené výpovědi. Švaříček vymezuje především dva

primární typy, a to nestrukturovaný a polostrukturovaný rozhovor. Pro případovou studii doporučuje Švaříček polostrukturovaný rozhovor, badatel si připraví základní okruhy. Je zde prostor pro případné reakce, odklony od témat, či pro úpravu pořadí těchto okruhů. Na rozhovoru se podílí obě strany.

Dle terminologického aparátu a jeho doporučení byl pro výzkum postojů zainteresovaných pedagogů v procesu inkluzivního vzdělávání probandů v malotřídní škole zvolen polostrukturovaný rozhovor. Cílem je zachycení přirozenosti, reality průběhu společného vzdělávání v malotřídní škole. Rozhovory jsou vedeny se dvěma učitelkami, dvěma asistentkami a výchovnou poradkyní. Rozhovory byly naplánované dle společné domluvy a respondenti znali okruhy otázek dopředu. Tazatelka zná všechny respondenty mnoho let osobně nejen ze školního prostředí. Rozhovory probíhaly v kuchyňce v příjemném naladění u kávy. S písemným souhlasem respondentů (VIZ příloha č. 4) si tazatelka zaznamenávala průběhy rozhovorů na počítači. Dotazovaní si tak v závěru rozhovoru ihned prošli písemný zápis. Tyto zápisy jsou uvedeny v příloze č. 5. Rozhovory se odvíjely především dle následujících tematických okruhů, kde jsou interpretovány.

Interpretace rozhovorů

Učitelky a AP

1. postoj k inkluzivnímu vzdělávání na této malotřídní škole

Postoj učitelek i AP je kladný, pozitivní. Starší a zkušenější učitelky v inkluzivním vzdělání spatřují především přínosy a klady. Avšak podtrhují složitost realizace a náročnost přípravy. Inkluzivní vzdělávání na malotřídní škole nevnímají jako novinku. Avšak vnímají nyní lepší podporu státu a snahu o zlepšení podmínek pro inkluzivní vzdělávání.

Postoj AP je také pozitivní a kvitují jej. AP Leoše je inkluzivnímu vzdělávání nakloněna, avšak měl by být brán zřetel na potřeby žáka a jeho možnosti. Tak aby byl spokojený, nikoliv přetěžovaný a ve stresu. Tak aby mu inkluzivní vzdělávání v malotřídní škole bylo přínosné. Zmiňuje ale, že žáci malotřídní školy jsou hodní, nápomocní a snaží se žáka přijmout. Učitelky mají dostatek zkušeností, což mnohdy vedlo ke zvládnutí náročných situací. AP Matěje zastává pohled úplné inkluze žáků, v každém případě. Odkazuje na průběh inkluze v severských zemích.

2. nejdůležitější podmínky úspěšnosti inkluzivního vzdělávání na malotřídní škole

Všechny se shodly na hlavní podmínce, a to jsou přátelské vztahy a rodinné prostředí této školy, založené na tradicích. Tyto podmínky přinášejí přirozenost variabilitu kolektivu. Dále učitelky uvedly jako podstatnou podmínku spolupráci rodiny a postavení rodiny k inkluzivnímu vzdělání a ke škole. AP dodaly, že jsou velmi podstatné zkušenosti učitelů, kteří dokáží adekvátně reagovat a řešit situace.

3. vnímání inkluzivního vzdělávání Leoše / Matěje v malotřídní škole

Inkluzivní vzdělávání Leoše hodnotí jako problematické. A to především díky nespolečnosti rodiny a jejího negativního postoje. Jedna z učitelek uvedla, že rodiče nedokázali zpracovat fakt diagnózy žáka a chtějí po něm příliš mnoho. Stanovují mu nesplnitelné cíle, které Leoše demotivují, přetěžují a také jej často trestají. Nedohlíží na domácí přípravu žáka, s opodstatněním, že chtějí podpořit jeho samostatnost. Druhá učitelka uvádí, že je postavení rodiny ve společenství asociální, nezapojují se do akcí, do rozvoje obce, obyvateli obce jsou odmítáni. Žák tedy nemůže ani pochopit principy základů sociálního chování. Z toho plynou žákovy vzniklé potíže v inkluzivním vzdělávání na této malotřídní škole. AP vnímají inkluzivní vzdělávání Leoše příznivě z pohledu jeho vrstevníků. Žáci se učí pochopení odlišností, což vede k větší míře empatického a nápomocného chování. Avšak z pohledu žáka je to nevyrovnané, jsou dny, kdy je spokojený, ale jsou dny, kdy je nebezpečný i svému okolí a práce s ním je náročná a pro spolužáky rušivá.

Učitelky uvádí, že Matěj je dobrosrdečný a díky tomu přirozeně našel své místo ve třídě. Jeho náladovost mu ubírá na výkonu. Ve škole je ale spokojený. Inkluzivní vzdělávání u něj hodnotí jako zdařilé a přínosné. A to díky AP, bez ní je vždy špatně naladěný. AP je v tomto případě dobře zvolené PO, které dorovná deficit.

Výchovná poradkyně

1. postoj k inkluzivnímu vzdělávání na této malotřídní škole

Výchovná poradkyně zastává stanovisko částečného (výběrového) inkluzivního vzdělávání. Hlavní prioritou jsou zájmy žáka a jeho spolužáků, ale také možnosti naší školy. Například pro žáky s těžkým mentálním postižením by zde nebyly vhodné

podmínky – jak materiální, tak ani pro smysluplné vzdělávání. Proto zdůrazňuje, že by si měli rodiče při hledání vhodné školy řádně zjistit její možnosti.

2. proces inkluzivního vzdělávání v malotřídní škole

Proces inkluzivního vzdělávání na naší škole respektuje legislativě zakotvený postup. Je ráda, že stát si uvědomil důležitost a podstatu inkluzivního vzdělávání. Tato malotřídní škola by uvítala lepší finanční podporu a materiální vybavení školy pro co nejefektivnější inkluzivní vzdělávání. Je ale ráda i za to, co nyní je. Dále uvádí, že je důležitá spolupráce s rodiči, prvotní osvěta, vysvětlení a trpělivá pomoc. Vzhledem blízkým vztahům a rodinnému zázemí školy je snahou vést tyto sezení v příjemné atmosféře, cílem je rodiči ukázat možnosti a podpořit je. Vysvětlit vše, co chce vědět, rodiče nezesměšňovat a nesnažit se vést rozhovor. Dává rodičům prostor, aby oni rozhovor vedli a cítili se dobře. Dále uvádí, že se škole osvědčuje vybírat AP s rodiči a učitelkou, se kterou bude spolupracovat. Rodiče znají své dítě nejlépe a učitelé si musí s AP tzv. sednout. Efektivní inkluzivní vzdělávání je závislé na kvalitní a pravidelné spolupráci celého týmu.

3. vnímání inkluzivního vzdělávání Leoše / Matěje v malotřídní škole

Působení AP na Leoše a jeho vzdělávání v naší škole přináší posuny k lepšímu, avšak nelze říci, že jeho inkluzivní vzdělávání probíhá přirozeně a nenuceně. Myslí si, že tato situace vznikla především díky podstatným překážkám v podobě negativně zaměřeným rodičům vůči škole, odmítáním spolupráce, nepříjemnému chování během schůzek. Nebo také uvádí možný problém ve špatně provedené diagnostice, který ale matka rázně odmítá.

Zdůrazňuje babiččinu svědomitou péči, Jeho inkluzivní vzdělávání probíhá přirozeně na základě dobrých sociálních konexí. Žák je ve škole spokojený, a ve spolupráci s AP dělají pokroky.

4 Analýza získaných dat

Získaná data jsou přehledně zpracována prostřednictvím celistvých případových studií orientovaných na záměrně zvolené probandy.

Švaříček (2007) uvádí, že pro vytvoření případové studie je vhodné využít maximální spektrum možných zdrojů. Nejpodstatnějším znakem kvalitní případové studie je délka výzkumu, nejlépe v běžném, přirozeném prostředí. Cílem je hledání systému, opakujících se jevů vedoucích k určitému závěru a výsledku. Výzkumník by měl být plně a dlouhodobě interesován. Dle Basseye (in STRAUSS, CORBIN 1999) je vhodné být přímou součástí výzkumu, aby bylo možno získat objektivní, plnohodnotné poznatky. V případě nedodržení uvedených podmínek, je práce nedostačující a nepřináší relevantní výsledky.

4.1 Případová studie č. 1 – Leoš

Osobní anamnéza

Pohlaví:	chlapec
Věk:	12 let
Diagnóza:	ADHD, SPU (dyslexie, dysgrafie), expresivní porucha řeči, nevyrovnaný vývoj intelektových schopností, nedoslýchavost na levé ucho, krátkozrakost – brýle, hemangiom pokrývající 2/3 těla včetně poloviny obličeje
Převažující stupeň PO:	3. – AP, IVP s minimálními výstupy, pedagogická intervence, pomůcky pro rozvoj řečových funkcí, pomůcky pro rozvoj myšlení, paměti a pozornosti, soubor pomůcek pro nácvik sociálních dovedností,

Rodinná anamnéza

(VIZ analýza dokumentů)

Chlapec se narodil jako jeden z dvojčat. Matka podstoupila proces umělého oplodnění, porod byl komplikovaný, nakonec za pomoci císařského řezu.

Žije v úplné rodině, která je velice specifická vysokou mírou soudržností. Avšak odmítají se zapojovat do vesnické komunity, neúčastní se žádných akcí, nikam nechodí.

Otec má 50 let. Pracuje jako osoba samostatně výdělečná v zemědělském družstvu svého příbuzného. Kde pomáhají i jejich děti. Je vznětlivé povahy, avšak veselý a extrovertní. Matka má 51 let. Pracuje jako švadlena v soukromé firmě. Je velmi neústupná, striktní, spíše introvertní. Učitelka Nejstarší bratr podlehl těžkému postižení a zdravotním komplikacím v prvním roce života. Starší sestra má 31 let, pracuje v nemocnici v laboratoři, bydlí s rodiči ve velkém vícegeneračním domě s vlastní rodinou. Bratr (dvojče) – také psychické problémy, velice nevyrovnaný, časté hysterické záchvaty, asociální chování, nemá rád změny. Chodí o ročník výš, odklad měl oproti Leošovi jen jednou. Vztah s bratrem je založen na soupeření, bez ústupků, velmi časté konflikty, s hysterickým křikem a s vulgarismy.

Dle rozhovoru s učitelkou 3. a 4. tříd je výchova v rodině je podmíněna přísnými zákazy a tresty. Výchova je nevyvážená, v jednom ohledu příliš autoritativní, v druhém ohledu bez dostatečné péče. Chvála přichází velmi zřídka. Učitelka 3. a 4. tříd zastává názor, že se matka nesmířila s diagnózou chlapce a proto nechápe jeho potřeby.

Oba bratři mají své počítače, hry a televizi. Rodiče na děti nemají čas, nevěnují se jim tak, jak by potřebovali. Na výlety jezdí zcela minimálně, o dovolené nebo delším pobytu mimo domov se žák nikdy nezminil.

Školní anamnéza

Pro žáka je školní docházka naprosto otravná, školu nemá rád. Jeho negativní postoj vůči dětem byl utvářen díky rodině. Velkým problémem je asociální chování, nemá rád děti ani společnost. Nesnáší hluk, jakoukoliv změnu. Odmítá týmové hry. (VIZ přepis pozorování a rozhovorů s učitelkami)

Jeho slovní zásoba je malá, huhňá a není mu často rozumět. Což ztěžuje práci. V Matematice je šikovnější, ale probírání nového učiva je vždy náročné, nechce se učit, i přes mnoho inovativních přístupů pro osvojení učiva. Téměř půl roku mu trvalo, než si zvykl na další předmět – Anglický jazyk. Z počátku byl našťvaný, protivný, až agresivní. (VIZ zúčastněné pozorování)

Nyní si již zvykl na prostředí, pracuje celkem stabilně. Avšak jeho špatné nálady mu velice ubírají na výkonu.

Důležitá je zde role asistenta pedagoga. S AP přišlo zlepšení, omezení agresivních výpadů, snaha o ustálení nálady. S asistentkou si velice sedli a chlapec působí spokojeněji. Autoritu přirozeně respektuje, důležitá je důslednost a kamarádská spolupráce. (VIZ rozhovor mezi AP)

Malotřídní výuka je přínosná především z pohledu spolužáků, kteří chápou rozlišnost jedinců a potřebu podpory, rovných přístupů. (VIZ pozorování)

Sociální anamnéza

Chlapec nemá rád společnost, o svém volném čase hraje hry na PC. Nechte, udělá jen úkoly, které musí. Neumí hrát týmové hry, nechápe, že nehraje jen sám za sebe. Při jakémkoliv neúspěchu je ihned našťvaný, hru stagnuje. Nechápe, že když mu jiní pomáhají, on by to měl vracet. Nedokáže být empatický. (VIZ přepis zúčastněného pozorování)

Dřívější (počáteční) stav

Chlapec v první třídě nedokázal vnímat nové učivo, byl v neustálém stresu z nového prostředí. Činnost provázená hyperaktivitou byla neúčelná, bez soustředění. Časté agresivní výpady vůči ostatním se stupňovaly, chlapec utíkal – muselo se dbát, aby škola byla uzamčena. Chlapec měl od počátku nastaveno IVP bez upravených výstupů (VIZ analýza dokumentů). Leošova náladovost souvisí i s nastavením stereotypů (VIZ zúčastněné pozorování).

Současný stav

Důležité bylo navázání kamarádského vztahu s chlapcem, aby věděl, že se na asistentku může spolehnout. AP musel být ale důsledný. AP se snaží předcházet situacím, které vyvolávají agresivní záchvaty, popřípadě prudké zhoršení nálady. Osvědčila se klidná

práce, bez nátlaku. A to především v testech či zkoušení. Chlapec ví, že má dostatek času. Chlapec je motivován a odměňován možností hry s vlastní hračkou, kterou si nosí z domova.

4.2 Případová studie č. 2 – Matěj

Osobní anamnéza

Pohlaví:	chlapec
Věk:	13 let
Diagnóza:	vývojová porucha učení - dysortografie v psaném projevu, oslabeno čtení při intelektu v dolním průměru, celkově oslabený jazykový cit, pomalé pracovní tempo, astma, alergie na laktózu
Převažující stupeň PO:	3. – AP, IVP, předmět speciálně pedagogické péče, Speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku čtení a psaní, softwarové vybavení,

Rodinná anamnéza

Žák žije s matkou a prarodiči v jednom vícegeneračním domě. S otcem se pravidelně vídá, na návštěvy se těší. Avšak vrací se mnohdy velmi rozhozený, viditelně nedodrží pravidla hygieny, otec mu nepomáhá s domácí přípravou do školy. Matka je zdravotní sestra, pracuje na směny. Výchovu a péči zastává především 60 letá babička. Je rázná, spravedlivá, ale laskavá. Ta pracuje ve škole jako uklízečka, vzhledem k tomuto faktu probíhá pravidelný kontakt s učiteli a AP. Sourozence nemá (VIZ analýza dokumentů).

Rodina se plně zapojuje do komunitních činností, obyvateli jsou přijímáni a jsou v oblibě. Babička zná všechny obyvatele vesnice a ví ihned každou novinku. V případě nutnosti jsou nápomocni, jsou to velmi dobrosrdeční lidé (VIZ rozhovor s učitelkou).

Výchovu Matěje zastává především babička. Žák je veden především k pozitivním postojům, k pochopení spravedlnosti a rovnosti, výchova je založena na odměňování

dobrého chování. Tresty nejsou užívány (VIZ rozhovory s učitelkami). Domácí příprava je naprosto perfektní, žák v celku pravidelně plní všechny úkoly.

Školní anamnéza

Žák má ke škole pozitivní vztah, rád chodí do školy, těší se. A to především na spolužáky a kamarády. (VIZ rozhovory mezi AP). Rád bývá středem pozornosti, předvádí se. (VIZ pozorování).

Činnost v hodinách je ovlivněna jeho aktuální náladou. Žák je snaživý, avšak při nezdaru, přetížení se chová trucovitě a zlostně (VIZ pozorování). Nerad čte, motivace probíhá prostřednictvím komiksů. Velmi kladně na něj působí pozitivní motivace. Ale také pauza dle jeho rozvržení bez nátlaku. Práce ve škole je ovlivněna dle aktuálního rozpoložení. Tato náladovost a trucovitost mu velmi ubírají na výkonu.

Žákovi pomáhá AP, je pro něj oporou. Je velmi milá, jemná, ráda čte. S Matějem se doplňují a jsou sehraní. (VIZ rozhovor mezi AP).

Sociální anamnéza

Žák má rád společnost, rád pracuje v týmu, snaží se pomoci naplno (mnohdy zapojí i babičku). Spolužáky je přijímán, je oblíbený. Má mnoho kamarádů, rád hraje fotbal. V e třídě se cítí dobře, raději si hraje s mladšími spolužáky malotřídky. Spolužáky je vnímán přirozeně, jako plnohodnotná součást. (VIZ pozorování)

Dřívější (počáteční) stav

Matěj se v první třídě často zlobil, vztekal, odmítal pracovat. AP i učitelka zkoušeli různé metody. Žák měl velké obtíže v porozumění zadání, zaměňoval zrcadlově podobná písmena. K probrání nového učiva se muselo přistupovat velmi pozvolna, žáka nepřetěžovat. Nedokázal se smířit s horším hodnocením, nedokázal přijmout kritiku. (VIZ pozorování)

Současný stav

Dobrý vztah s AP je viditelný na činnosti. Podstatně se snížila trucovitost díky nastavenému systému – odpočinek ano, nechat mu prostor na uklidnění. Ale co díky odmítání činnosti nestihne, musí vypracovat doma. Žák čte se záložkou, již si zvykl na pravidelnou reflexi, na otázky ohledně pochopení textu. Vhodnější je slovní zkoušení

mimo třídu. Motivace je pro něj pochvala za dobře vykonanou práci, nejlépe pochvala před třídou. (VIZ pozorování)

4.3 Zodpovězení výzkumných otázek

Na počátku výzkumu byly stanoveny tři výzkumné otázky, na které badatel prostřednictvím zvolených metod sběru dat (kvalitativního přístupu) hledal odpovědi.

Výzkumná otázka č. 1: Jak probíhá příprava a realizace inkluzivního vzdělávání žáka se SVP ve zvolené malotřídní škole?

Sběrem dat bylo zjištěno, že je v konkrétní malotřídní škole kladen důraz na prvotní kontakt s rodičem. Posláním výchovného poradce je poskytnout rodičům rady a podpořit je. Vzhledem k rodinnému prostředí školy, přátelským vztahům na vesnici, by měl rozhovor probíhat přirozeně. Škola se drží legislativních stanovisek k přesným postupům. Tyto jsou vymezeny v teoretické části diplomové práce. Tyto normy podporují inkluzivní vzdělávání i finančně, což umožňuje zkvalitnění výuky. Výchovná poradkyně doporučuje provádět výběr AP společně s rodiči a učitelem, se kterým bude AP spolupracovat. Jednou ze základních podmínek pro úspěšné inkluzivní vzdělávání na naší škole je kvalitní týmová spolupráce všech zainteresovaných účastníků.

Dalším uvedeným faktorem zvolené malotřídní školy je pozitivní postoj pedagogů, AP i výchovného poradce. Inkluzivní vzdělávání se pojí s počátky malotřídní školy, již je tradicí, že výuka smíšených ročníků probíhá v jedné nebo dvou třídách. Přirozená heterogenita je v malotřídní škole vytvořena na základě přátelských vztahů a rodinném prostředí.

Dlouholetá zkušenost učitelek na prvním stupni je velkým přínosem. Dokáží reagovat pohotově a efektivně využít klady malotřídní organizace vyučování. Učitelky jsou obyvateli vesnice respektovány, spolupráce s rodiči je mnohdy založená na přátelských vztazích. Učitelé se zapojují do rozvoje vesnice, pomáhají s organizací společných akcí – například Den dětí, Pálení čarodějnic apod. Kde více poznávají děti i mimo školní prostředí.

Tito činitelé se podílejí na realizaci kvalitního inkluzivního vzdělávání na zvolené malotřídní škole.

Výzkumná otázka č. 2: Jaký je podíl přirozené heterogenity konkrétní malotřídní školy na úspěšnosti inkluzivního vzdělávání? Jaké jsou postoje spolužáků k probandům?

Jak je patrné z případových studií, přirozené přijímání všech žáků kolektivem není samozřejmé. Leoš nemá rád společnost spolužáků, straní se jim, avšak tyto vzorce chování spatřuje i v chování rodiny k obyvatelům obce. A jak zmínila učitelka 1. a 2. tříd v rozhovoru, děti se nejvíce učí nápodobou. Jasný výsledek přejímání pozitivních vzorců chování ve společnosti je patrný u Matěje. Babička je plnohodnotnou součástí komunity, společnost vyhledává. Avšak je pro společnost také přínosná a mnohdy umí nabídnout pomocnou ruku. A takto lze díky pozorováním charakterizovat i Matěje. Je uctivý, má rád společné projekty a týmové činnosti. Ostatním rád pomáhá. Ať už učitelům s rozdáváním sešitů, nebo spolužákům s úklidem.

V případě pocitu sounáležitosti s daným kolektivem probíhá inkluzivní vzdělávání přirozeně a bezprostředně. Tak jako u Matěje.

Výzkumná otázka č. 3: Jak vnímají učitelé, AP a výchovná poradkyně inkluzivní vzdělávání probandů konkrétní malotřídní školy?

Všechny se shodly, že inkluzivní vzdělávání Leoše je problematické, respektive není natolik přínosné. Učitelky uvádí, že jednou z možností je nedostatečná spolupráce rodiny se školou, negativní postoj k pedagogům a celkově k lidem. Rodiče dostatečně nedohlíží na domácí přípravu, tímto způsobem její chtějí vést k samostatnosti. Jedna z učitelek uvedla, že si myslí, že se rodiče nedokázali smířit se stanovenou diagnózou. Výchovná poradkyně uvádí, že může být i špatně provedená diagnostika.

Matěj je dobrosrdečný, má rád práci v týmu, v kolektivu. Ve třídě je oblíbený, má kamarády. Do školy se těší, je zde spokojen. Jak ukazuje pozorování. Avšak jeho trucovité záchvaty způsobují přerušování činnosti. AP je v tomto případě dobře zvolené PO. Žáka pozitivně motivuje, je mu oporou. Učitelka zdůrazňuje svědomitou domácí přípravu. Všechny respondenty se shodují, že v jeho případě je inkluzivní vzdělávání přínosné.

5 Diskuze

Výzkum diplomové práce přinesl hlubší poznání vlastností zvolené malotřídní školy. Emmerová se tématu malotřídek věnovala ve svém výzkumu „Malotřídky v současném pojetí českého venkova“, zachycující ráz doby, kdy lidé pracovali na polích, na vesnici bylo podstatnou obživou především zemědělství. Zemědělství už zdaleka neovlivňuje vesnický život. Tento fakt je již zastaralý. Žáci by ale měli být vedeni k napomoci a pracovitosti. Tak jako vede babička Matěje. Tento rys pomohl žákovi k dosažení přirozeného zapojení do kolektivu spolužáků.

Ale výzkum diplomové práce prokázal velký význam ve společenském přijetí mezi obyvateli vesnice. Tento rys plně koresponduje s příběhem od Anderlikové (2014) o odlišné rodině. Ten je charakterizován v teoretické části diplomové práce. V lokalitě školy se tento jev odvíjí od malého počtu obyvatel obce. Žáci vesnice dochází do malotřídní školy, kde se všichni společně vzdělávají. Společné vzdělávání je pro malotřídky tradiční. Jak zmiňuje učitelka v rozhovoru. Aspekt přijetí vesnickou komunitou hraje podstatnou roli i v přirozenosti inkluzivního vzdělávání. Pokud žák žije s rodiči, kteří jsou společenšití, angažovaní do rozvoje vesnice, žák tyto vzorce chování napodobuje. Tak jako Matěj babičku a Leoš rodiče. Osvojení stejných vzorců se poté podílí na procesu přijetí spolužáky v rámci inkluzivního vzdělávání.

Malotřídní škola se zapojuje do mnoha projektů, ať už jen v okruhu spolupráce s okolními malotřídkami, tak i v rámci celé školy. Tyto projekty podporují spolupráci mezi žáky, která rozvíjí sociální schopnosti. Dle pozorování se Matěj velmi rád zapojuje do týmových činností, což prohlubuje vztahy mezi žáky. Také výzkumník vyzoroval, že si Matěj raději hraje s mladšími žáky, se kterými si lépe rozumí. To je dáno hraničním pásmem IQ, jak je uvedeno ve zprávě ze ŠPZ. Leoš se odmítá dobrovolně zapojit do společných činností, i přes snahu pedagogů motivovat jej k zapojení. A to například možností výběru tématu nebo činnosti. Což doporučuje Tannenbergerová (2016) v tematické oblasti „Praxe“. Ta uvádí, že možný mikrovýběr žáka motivuje k činnosti a zapojení. Je tedy patrné, že vliv rodinného zázemí a postojů rodičů hraje v inkluzivním vzdělávání velmi podstatnou roli. Lze tedy polemizovat nad tím, že kdyby byl Leoš vychováván Matějovou babičkou, jeho sociální postoje, názory a zkušenosti by mohly být pozitivní, nikoliv odmítající. A tudíž by byla podstatně větší šance na přirozené přijetí spolužáky do třídního kolektivu.

ZÁVĚR

Hlavním zaměřením diplomové práce je charakterizovat vlastnosti konkrétní malotřídní školy ve spojitosti s úspěšností procesu inkluzivního vzdělávání žáků s podpůrným opatřením.

Jednotlivé okruhy zájmu diplomové práce byly vymezeny dle odborných zdrojů. První kapitola přinesla vhled do malotřídní organizace výuky. Poukazuje na tradiční pojetí, obecný historický vhled, ale také propojení s praktickou částí diplomové práce. Kde je charakterizována škola, jako místo výzkumu. Historie zvolené malotřídní školy s kontextem přirozeného společného vzdělávání se datuje od doby vlády Karla IV. Z těchto faktů lze usoudit, že inkluzivní vzdělávání existovalo již po staletí. To je vymezeno v následující kapitole, která dále charakterizuje proces inkluzivního vzdělávání žáků se SVP ve školách běžného vzdělávacího proudu. Pro bližší přiblížení teoretických východisek PO, obsahuje teoretická část kapitolu s názvem „Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v České republice“ kde jsou PO vymezena pro praktické užití. Výzkumník tuto kapitolu uvedl především pro rodiče, kterým bude práce nabízena k vypůjčení u výchovné poradkyně malotřídní školy.

Praktická část je úzce provázána s teoretickými východisky první části diplomové práce. Vzhledem k unikátnosti a jedinečnosti prostředí i probandů, apelací na podrobnosti a hloubku byl pro výzkum zvolen kvalitativní výzkum. Díky širokému spektru sběru dat, dlouhodobému trvání a z toho plynoucí přirozenou roli výzkumníka, tento výzkum splňuje veškeré požadavky dle Hendla (2005). Ten potvrdil i popřel některé poznatky, uvedené v teoretické části. Na tyto výzkumník poukázal v diskuzi.

Během výzkumu se oba žáci vyvíjeli a jejich AP postupně získávaly zkušenosti a dovednosti, pro vykonávání kvalitní práce AP. Což potvrdila výchovná poradkyně v rozhovoru. AP pomohly v rozvoji oběma žákům. I přesto, že Leoš není spolužák přirozeně přijat do kolektivu (VIZ pozorování) ve srovnání s Matějem. Leoš se také ve výuce snaží a umí mnohdy i překvapit. A stejně tak Matěj umí být tvrdohlavý, odmítavý a nepříjemný na své okolí. Inkluzivní vzdělávání ve zvolené malotřídní škole se jeví na základě výzkumu jako vhodná organizační forma pro žáky se SVP. Avšak, bylo by vhodné ověření totožného výzkumu v jiné škole s jinými žáky. Mohli bychom se dozvědět, jak například jiné faktory plynoucí z prostředí, ovlivňují výzkumný vzorek.

UŽITÉ ZDROJE

ANDERLIK, Lore. *Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7315-158-4.

ČAPEK, Robert. *Třídní klima a školní klima*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. 325 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-2742-4.

EMMEROVÁ, Kateřina. *Malotřídky v současném prostředí českého venkova*. [online]. In *Studia Paedagogica – Sborník prací Filosof. fak. Brněnské univerzity, Řada pedagogická*, 2000, č. 34, s. 81-96. [cit. 2022-06-30]. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18799>

FISCHER, Slavomil et al. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se specifickými potřebami v oblasti somatické, psychické a sociální: učebnice pro studenty učitelství*. 1. vyd. Praha: Triton, 2014. 299 s. ISBN 978-80-7387-792-7.

GAVORA, Peter. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Přeložil Vladimír JŮVA, přeložil Vendula HLAVATÁ. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-185-0.

GRULICH, Bohumil. *Nová praxe našich škol s menším počtem tříd: zkušenosti z práce podle sovětského vzoru*. [online]. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1953.

HARGREAVES, Linda M. *Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England*. [online]. *International Journal of Educational Research*, 2009, 48.2: 117-128. [cit. 2022-06-29]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/248534821_Respect_and_responsibility_Review_of_research_on_small_rural_schools_in_England

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 80-7367-040-2.

LANGMEIER, Josef a KREJČÍŘOVÁ, Dana. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2006. 368 s. Psyché. ISBN 80-247-1284-9.

LECHTA, Viktor, ed. *Inkluzivní pedagogika*. Překlad Tereza Hubáčková. Vydání první. Praha: Portál, 2016. 463 stran. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, Viktor ed., 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky; dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN: 978-80-679-7.

Metodické příručky, 20. svazek. [cit. 2022-07-10]. Dostupné z: <https://katalog.muni.cz/Record/MUB01000835497>

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ. *Speciálněpedagogické centrum*. 2., rozšířené a doplněné vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 978-80-244-3487-2.

MOJŽÍŠEK, Lubomír. *Vyučovací hodina*. [online]. 1. vyd. Praha: SPN, 1984. 236 s. Pedagogická teorie a praxe. [cit. 2022-07-10]. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/cs/handle/11222.digilib/112750>

MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44158_1_1/

MŠMT ČR. MŠMT ČR [online]. Copyright ©2013 [cit. 2023-04-16]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44239_1_1/

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

PANČOCHA, K. Sociální determinanty inkluzivního vzdělávání. In: BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ. *Education of pupils with special educational needs*. [online]. Brno: Paido, 2008. [cit. 2022-09-02]. Dostupné z: <https://is.muni.cz/publication/1163114>

POLICY, *Guidelines on Inclusion in Education*. [online]. Paris: UNESCO 2009. [cit. 2023-03-25]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849>

POTMĚŠIL, Miloň a kol. *Sociální prostředí ve škole a inkluzivní vzdělávání*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 98 stran. Monografie. ISBN 978-80-244-5295-1.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 139 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-584-9.

PRŮCHA, Jan. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7178-999-4.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 4., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. 7., aktualiz. a rozš. vyd. Praha: Portál, 2013. 395 s. ISBN 978-80-262-0403-9.

Přehled výstupů projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. SYSTÉMOVÁ PODPORA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. [online]. 2013-2015, [cit. 2023-04-02]. Dostupné z: <https://www.inkluze.upol.cz/portal/vystupy/>

Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. [online]. UNESCO, 1994. [cit. 2022-08-20]. Dostupné z: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>

Small Primary Schools in Wales. [online]. Copyright © [cit. 2022-30-6]. Dostupné z: file:///C:/Users/42077/AppData/Local/Temp/Remit_25_Small_Prim_Schools_Wales_2003_04.pdf

SURYNEK, Alois, KOMÁRKOVÁ, Růžena a KAŠPAROVÁ, Eva. *Základy sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Management Press, 2001. 160 s. ISBN 80-7261-038-4.

STRAUSS, Anselm L. a CORBIN, Juliet. *Základy kvalitativního výzkumu: postupy a techniky metody zakotvené teorie*. Vyd. 1. Brno: Sdružení Podané ruce, 1999. 196 s. SCAN; 2. ISBN 80-85834-60-X.

ŠVAŘÍČEK, Roman a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. 377 s. ISBN 978-80-7367-313-0.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. *Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Vydání první. Praha: Wolters Kluwer, 2016. 135 stran. ISBN 978-80-7552-008-1.

TEPLÁ, Marta a FELCMANOVÁ, Lenka. *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer, 2016. ISBN 978-80-87963-33-3.

TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana a CHALOUPKOVÁ, Lucie. *Málotřídní školy v České republice: malotřídky*. 1. vyd. Brno: Paido, 2010. 197 s. ISBN 978-80-7315-204-8.

TRNKOVÁ, Kateřina, KNOTOVÁ, Dana a ŠKARKOVÁ, Lucie. *Pedagogičtí pracovníci na málotřídkách – izolovaní a nekvalifikovaní?* | Digital Library of the Faculty of Arts Masaryk University. [online]. Copyright © 2009 [cit. 2023-23-06]. Dostupné z: <https://digilib.phil.muni.cz/cs/handle/11222.digilib/115392>

10/2010 Sb. m. s. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením. *Zákony pro lidi - Sbírka zákonů ČR v aktuálním konsolidovaném znění* [online]. Copyright © AION CS, s.r.o. 2010 [cit. 2022-09-02]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2010-10>

VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vydání druhé, doplněné a přepracované. Praha: Karolinum, 2012. 531 stran. ISBN 978-80-246-2153-1.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních

Vyhláška č. 364/2005 Sb. o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

WALTEROVÁ, Eliška a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004. 2 sv. (295 s., s. 301-502). ISBN 80-7315-083-2.

Welcome to Estyn | Estyn. *Welcome to Estyn | Estyn*. [online]. Copyright © Estyn All rights reserved. [cit. 2022-29-6]. Dostupné z: <https://www.estyn.gov.wales/>

Základní školy "malotřídní", MŠMT ČR. *MŠMT ČR*. [online]. Copyright ©2013 [cit. 2022-06-30]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/pocet-malotridnich-skol-v-cr>

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

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících

ZILCHER, Ladislav. *Analýza používaných inkluzivně didaktických strategií v ČR a USA*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. 164 s. Monografie. ISBN 978-80-7414-680-0.

ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk. *Inkluzivní vzdělávání: efektivní vzdělávání všech žáků*. Vydání 1. Praha: Grada, 2019. 216 stran. Pedagogika. ISBN 978-80-271-0789-6.

ZORMANOVÁ, Lucie. Problematika málotřídních škol. *Metodický portál: Články*. [online]. 08. 04. 2015, [cit. 2023-03-24]. Dostupné z <https://clanky.rvp.cz/clanek/19727/PROBLEMATIKA-MALOTRIDNICH-SKOL.html>. ISSN 1802-4785.

SEZNAM UŽITÝCH ZKRATEK

AP – asistent pedagoga

RVP ZV - rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

ŠVP – školní vzdělávací plán

IVP – individuální vzdělávací

PLPP – plán pedagogické podpory

SVP – speciální vzdělávací potřeby

PNO – žák s postižením, narušením, ohrožením

PO – podpůrné opatření

ŠPZ – školské poradenské zařízení

SPC – speciálně pedagogické centrum

PPP – pedagogicko psychologická poradna

UNESCO – anglicky „United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization“,
v překladu Organizace spojených národů (OSN)

MŠ – mateřská škola

BESIP - bezpečnost silničního provozu

TJ – tělovýchovná jednota

ADHD – anglicky „Attention Deficit Hyperactivity Disorders“,
v překladu porucha pozornosti s hyperaktivitou

ČJ – český jazyk

ČJL – český jazyk s literaturou

M - matematika

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1: Plánu pedagogické podpory - vzor

Příloha 2: Individuální vzdělávací plán - vzor

Příloha 3: Schéma poskytování poradenských služeb ve škole

Příloha 4: Písemný souhlas s poskytnutím rozhovorů

Příloha 5: Přepis rozhovorů

Příloha 1: Plán pedagogické podpory - vzor

Jméno a příjmení žáka	Jméno a příjmení
Škola	Škola, město, ulice
Ročník	Ročník
Důvod k přistoupení sestavení PLPP	Zde zaznamenejte hlavní důvody, které vedou k rozhodnutí zpracovat u žáka PLPP.
Datum vyhotovení	Datum vyhotovení
Vyhodnocení PLPP plánováno ke dni	Datum plánovaného vyhodnocení

I. Charakteristika žáka a jeho/její obtíží

(silné, slabé stránky; popis obtíží; pedagogická, případně speciálně - pedagogická diagnostika s cílem stanovení úprav ve vzdělávání; aktuální zdravotní stav; další okolnosti ovlivňující nastavení podpory)

Zde vypište obtíže žáka, které vás vedly ke zpracování PLPP. Více viz závorka výše.

II. Stanovení cílů PLPP

(cíle rozvoje žáka)

Zde uveďte, na základě výše uvedených faktů, jakých cílů u žáka chcete dosáhnout.

III. Podpůrná opatření ve škole

(Doplňte **konkrétní postupy** v těch kategorií podpůrných opatření, které uplatňujete.)

a) Metody výuky

(specifikace úprav metod práce se žákem)

Zde uveďte metody, které budete při podpoře žáka uplatňovat, abyste dosáhli stanovených cílů.

b) Organizace výuky

(úpravy v organizaci výuky ve školní třídě, případně i mimo ni)

Zde uveďte, jaké budete využívat změny v organizaci výuky žáka, abyste dosáhli stanovených cílů.

c) Hodnocení žáka

(vymezení úprav hodnocení, jak hodnotíme, co úpravami hodnocení sledujeme, kritéria)

Zde uveďte, jak upravíte hodnocení pokroku, aby podporovalo a napomáhalo dosažení cílů stanovených tímto PLPP.

d) Pomůcky

(učebnice, pracovní listy, ICT technika, atd.)

Zde uveďte, jaké pomůcky budete k naplnění cílů využívat.

e) Požadavky na organizaci práce učitele/lů

Zde uveďte, jaké požadavky máte na ostatní učitele, kteří vyučují žáka, aby bylo dosaženo stanovených cílů.

IV. Podpůrná opatření v rámci domácí přípravy

(popis úprav domácí přípravy, forma a frekvence komunikace s rodinou)

Zde uveďte, jak bude probíhat domácí příprava žáka, jak bude probíhat komunikace s rodinou, aby byla zajištěna realizace podpůrných opatření synergicky i v rámci domácí přípravy.

V. Podpůrná opatření jiného druhu

(respektovat zdravotní stav, zátěžovou situaci v rodině či škole - vztahové problémy, postavení ve třídě; v jakých činnostech, jakým způsobem)

Zde uveďte jiná podpůrná opatření.

VI. Vyhodnocení účinnosti PLPP

Dne:

(Naplnění cílů PLPP)

Zde uveďte, jak se vám podařilo, s využitím stanovených kritérií, naplnit stanovené cíle, uveďte datum vyhodnocení.

Doporučení k odbornému vyšetření³	<input type="checkbox"/> Ano	<input type="checkbox"/> Ne
	<input type="checkbox"/> PPP	<input type="checkbox"/> SPC <input type="checkbox"/> SVP <input type="checkbox"/> jiné: jiné

Role	Jméno a příjmení	Podpis a datum
Třídní učitel	Jméno a příjmení třídního učitele	
Učitel/é předmětu/ů	Jméno a příjmení učitele/ů	
Pracovník ŠPP	Jméno a příjmení pracovníka ŠPP	
Zákonný zástupce	Jméno a příjmení zákonného zástupce	

(online, dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44158_1_1/, 16. 4. 2023)

³ *Odpovídající zaškrtněte, případně doplňte.*

Příloha 2: Individuální vzdělávací plán - vzor

Jméno a příjmení žáka	Jméno a příjmení		
Datum narození	Datum narození		
Bydliště	Adresa bydliště		
Škola	Škola, město, ulice		
Ročník	Ročník	Školní rok	Školní rok

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	Zde doplňte název zařízení (případně adresu) , údaje jsou obsaženy v Doporučení (obdrží ho škola od školského poradenského zařízení (ŠPZ), tedy pedagogicko – psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra).
Kontaktní pracovník ŠPZ	Zde doplňte jméno kontaktního pracovníka ŠPZ (je zaznamenáno v Doporučení jako osoba, která Doporučení zpracovala).
Školská poradenská zařízení, poskytovatelé zdravotních služeb a jiné subjekty, které se podílejí na péči o žáka	Zde doplňte školská poradenská zařízení, např. PPP, SPC, zdravotnická zařízení, např. logopedická ambulance, psychiatrická ambulance, rehabilitace.

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	Datum rozhodnutí ředitele/ky školy.
Zdůvodnění:	
Zde doplňte popis vzdělávacích potřeb žáka, které vychází z Doporučení - z bodu I. <i>Závěry vyšetření žáka podstatné pro vzdělávání a pobyt žáka ve škole</i> a z bodu II. <i>Vyhodnocení Plánu pedagogické podpory (PLPP)</i> , např. individuální pracovní tempo, potíže s dodržováním pravidel, kolísání výkonnosti žáka.	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	Zde doplňte priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka, které najdete výše v kolonce zdůvodnění, např. rozvoj komunikačních dovedností, rozvoj schopnosti týmové spolupráce.
---	--

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Zde uveďte názvy vyučovacích předmětů, jejichž názvy jsou v souladu se školním vzdělávacím programem.
--	---

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	Zde uveďte konkrétní metody výuky, které použijete pro naplnění cílů IVP, např. používání názornosti, hraní rolí, využívání manipulativních činností, práce s chybou.
Úpravy obsahu vzdělávání	Zde uveďte, do jaké míry a jak bude upraven obsah vzdělávání v dílčích oblastech v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úpravy obsahu vzdělávání</i> , např. náhrada vzdělávacího obsahu Cizího jazyka za vzdělávací obsah Českého jazyka a literatury.
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	Zde popište, k jakým očekávaným výstupům (OV) ŠVP bude vzdělávání žáka směřováno, které OV budou upraveny v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Úprava očekávaných výstupů vzdělávání</i> . (Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty viz níže, poslední tabulka IVP).
Organizace výuky	Zde popište na základě bodu III. Doporučení <i>Organizace výuky</i> , úpravy v organizaci výuky ve školní třídě případně i mimo ni, např. snížení počtu vyučovacích hodin (nesmí být žádný předmět vynechán, ale může být nahrazen jiným), zařazení žáka do speciální skupiny na určitý předmět mimo kmenovou třídu, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče a realizace pedagogické intervence.
Způsob zadávání a plnění úkolů	Zde popište způsob zadávání úkolů tak, aby odpovídalo možnostem a schopnostem žáka, např. srozumitelné a stručné zadání činností, poskytnutí delšího časového úseku pro vypracování úkolu, kontrola porozumění zadanému úkolu.
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	Zde uveďte, způsoby ověřování vědomostí a dovedností, přizpůsobené konkrétním dovednostem a schopnostem žáka, např. jasná a srozumitelná pravidla ověřování, při ověřování vědomostí respektování osobního tempa žáka.
Hodnocení žáka	Zde uveďte, v závislosti na bodu III. Doporučení <i>Hodnocení žáka</i> , způsob hodnocení vzdělávacích postupů a výsledků vzdělávání žáka, např. slovní hodnocení, hodnocení klasifikačním stupněm, kombinací obou způsobů.
Pomůcky a učební materiály	Zde uveďte přehled potřebných kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic, pomůcek, softwarového a IT vybavení, které je uvedeno v bodě III. Doporučení <i>Pomůcky</i> (zde je popsána i forma pořízení pomůcek). Seznam je vhodné doplnit o učební pomůcky a pomůcky, kterými škola disponuje, např. obrázkové encyklopedie, výukové programy, deskové hry.
Podpůrná opatření jiného druhu	Zde uveďte, v závislosti na bodu IV. Doporučení <i>Podpůrná opatření jiného druhu</i> , např. respektování zdravotního stavu, postavení ve třídě, zohlednění vztahových problémů.
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	Zde uveďte spolupráci, např. se školním psychologem, speciálním pedagogem, osobním asistentem, zdravotnickým pracovníkem, tlumočnickem českého znakového jazyka.
Další subjekty, které	Zde uveďte seznam dalších subjektů, které se podílejí na vzdělávání

se podílejí na vzdělávání žáka	žáka, např. školní družina, školní klub, středisko volného času.
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	Zde popište způsob spolupráce se zákonnými zástupci žáka, především způsob komunikace, její četnost a požadavky na domácí přípravu (případně specifikujte způsob zadávání a plnění úkolů).
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	Zde uveďte, zda byla či nebyla dohoda uzavřena, případně lze napsat datum podpisu dohody a příp. dohodu přiložit.

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis
Název předmětu	Zde uveďte podrobný popis

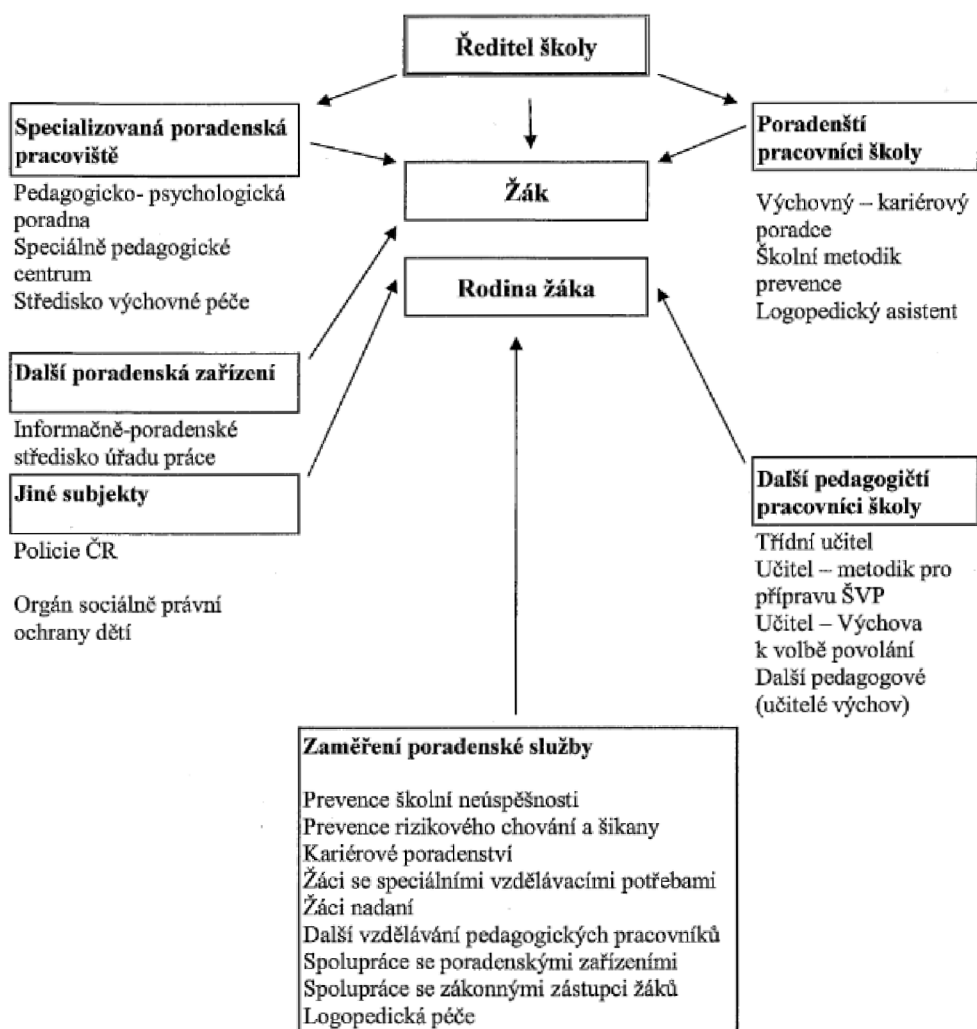
Osoby za vzdělávání a péči o žáka	zodpovědné a odbornou	Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel		Jméno a příjmení třídní učitelky/ třídního učitele	
Vyučující	Vyučovací předmět		
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
	Název	Jméno a příjmení vyučujícího	
Školní pracovník	poradenský	Jméno a příjmení ŠPP	
Zákonný zástupce žáka		Jméno a příjmení zákonného zástupce žáka	
Žák		Jméno a příjmení žáka	

Poučení: Pokud zákonný zástupce nebo zletilý žák neposkytne informovaný souhlas s vypracovaným individuálním vzdělávacím plánem, tak toto podpůrné opatření škola neposkytuje.

Závěry vyhodnocení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	Jméno a příjmení pracovníka školského poradenského zařízení	Podpis

(online, dostupné z: https://www.msmt.cz/file/44239_1_1/, 16. 4. 2023)

Příloha 3: Schéma poskytování poradenských služeb ve škole



(online, dostupné z: odkaz nemůže být z důvodu ochrany osobních údajů uveden, zdrojem je webová stránka školy, záložka dokumenty, dokument Program poradenských služeb 2022/2023, s. 14, 18. 4. 2023)

Příloha 4: Písemný souhlas s poskytnutím rozhovorů

Já,.....,
(*uvedena pozice*) souhlasím s poskytnutím rozhovorů, které budou anonymně uvedeny v diplomové práci Kateřiny Podešvové. Dále souhlasím s písemným zápisem během průběhu běhu rozhovoru a souhlasím s přepsaným textem o průběhu rozhovoru. Jsem plně seznámen s obsahem diplomové práce.

V dne

Podpis:

Příloha 5: Přepis rozhovorů

Rozhovor s učitelkou 1. a 2. tříd

Učitelka přišla v čas, dle domluveného termínu v čajovně. Byla uvolněná, usměvavá a hlásila mi, že si dáme kávu. Z toho jsem usoudila, že je unavená, jelikož kávu pije jen ráno. Při komunikaci ráda používá dostatek gest, hodně se usmívá, působí velmi pozitivně a zároveň svým tónem hlasu uklidňuje. Respondentka se s tazatelkou zná velmi dobře, učitelka ji učila i jako žákyni. Rozhovor probíhal velmi dobře a plynule. Vzájemná konverzace probíhala formou tykání, avšak nebyla narušena pozice tazatelova vedení rozhovoru. Vzhledem k odpolednímu času, nebyla schůzka narušena žádným příchozím nebo žáky. V závěru schůzky jsme se rozloučily, učitelka poté jela domů, těšila se na novou knihu, kterou si před nedávnem koupila.

Ahoj B, jak to, že si dáváš kávu teď odpoledne? Jestli jsi unavená, můžeme klidně rozhovor přesunout na jindy.

Ahoj Kači, no byl dnes rušný den, ale rozhovor určitě zvládneme. Témata jsem si prošla, líbí se mi struktura tvé práce a zaměření cílů.

zasedly jsme ke stolu.

Pro jistotu se ještě jednou ptám, jestli souhlasíš s užitím rozhovoru v mé práci a nebude tě rušit přímý přepis do počítače.

Ano, souhlasím se vším, pro tebe cokoliv (*úsměv a mrknutí*).

B, prosím, jaký je tvůj postoj k inkluzivnímu vzdělávání na této malotřídni škole?

Inkluzivní vzdělávání hodnotím pozitivně, vidím v něm velké přínosy. Naše škola je spíš rodinná, což na ní miluji.

Jaké přínosy?

Líbí se mi, že se žáci učí pochopit rozdílnost, každý jsme jiný. Učím žáky, aby přijímali i názory ostatních s respektem

Ano, pamatuji si to, i když jsem byla dítě. (*úsměvy na obou stranách*)

No ale co si budem, je to pro mě, nás učitele, náročné na přípravu hodin, i na samotnou organizaci. Musím být stále připravena, vědět, co přesně budeme dělat, ale musím odhadnout i časovou dotaci. Takže si mnohdy připravuji cíleně více činností, než pak realizuji.

Ano, a přípravy si stále píšeš?

Ano, jiná už nebudu (*zakryla si dlaněmi obličej a smála se*)

Ale však to je v pořádku, určitě se není zač stydět. A ještě něco bys chtěla dodat k tvému postoji?

Ano, jen že pro nás není inkluzivní vzdělávání nic nového, v naší škole je inkluzivní vzdělávání zcela běžné, již od dob vzniku této školy. Jen si stát uvědomil priority a konečně nám více pomohl. Za což jsme všichni vděční.

Jaké faktory naší školy jsou podle tebe přínosné pro inkluzivní vzdělávání?

Zajisté přátelské vztahy! A také menší počet žáků a pracovníků, nejsme žádná továrna. (*oči v sloup*)

Napadá tě ještě něco víc?

Ano, inkluzivní vzdělávání hodně ovlivňují rodiče, jak žáků již na tuto formu připravují od útlého věku, jaký je způsob výchovy a také vztahů s okolím.

Super, s tím plně souhlasím. A poslední otázka... Prosím, jak vnímáš zapojení kluků do vzdělávání ve škole běžného proudu?

Noo, začneme tím snazším. (úsměv) Maty je šikovný kluk, perfektně vedený především prarodiči. Myslím, že jeho inkluze se povedla a je přínosná pro všechny účastníky. Ano, mnohdy to s ním není snadné, to obě víme, ale Maty je hodný kluk s dobrým srdíčkem. A to vidí i jeho okolí, a proto tak dobře zapadl mezi žáky. Ve výuce potřebuje pomoc AP, bez ní je vždy špatně naladěný a ze spolupráce si nic neodnáší.

Ano, také si spolužáky přitahuje svými dezertíky (úsměvy)

A jak to vidíš u Leoše?

No s ním je to podstatně náročnější, o tom žádná. Vše to ale plyne z rodiny, jejich postojů. Uvědom si, jak se rodiče zapojují do společenského života v obci. No nijak, nikdo jim není dosti dobrý. Jejich postoje jsou asociální, no jak se dítě nejvíce učí?

Nápodobou... (přikyvujeme)

Ale aspoň spolužáci chápou, že nikdo není ze stejného těsta. To nepiš! (úsměvy)

To je vše, moc děkuji za pomoc.

Určitě, kdykoliv Kati.

V závěru jsme společně prošli zápis z rozhovoru, nic jsme neupravovaly, vše je v prvotní formě, s postřehnutými doplňky.

Rozhovor s učitelkou 3. a 4. tříd

Učitelka přiběhla pozdě, zadýchaná a zpocená. Rozhovor probíhal v čajovně. Působila i trochu nervózně, jelikož si hned sedla ke stolu jako žačka a vyčkávala. Prosila mě o stručnost, že nakonec musí ještě pro vnučku do školky. Společná komunikace byla stručná a rychlá.

Ahoj V, děkuji, že sis pro mě našla chvíli.

Ahoj Katuš, ráda ti pomohu. Přejdeme prosím hned k jádru.

Souhlas platí?

Ano, vše platí, práci máš dobře připravenou, držíme ti pěsti.

Děkuji, no je to moje třetí dítě. (*úsměvy, částečné uvolnění napětí ze spěchu respondentky*)

Rozumím.

V, prosím, jaký je tvůj postoj k inkluzivnímu vzdělávání na této malotřídní škole?

Viš, že jsem ráda, když není moje práce jednotvárná a stále se opakující. Takže rozmanitost je u nás vždy vítána.

Jaké faktory naší školy jsou podle tebe přínosné pro inkluzivní vzdělávání?

Řekla bych, že u nás je to i tradice, zvyk, že prostě všechny děti z obce chodí společně do jedné školky a poté do školy, bez rozdílů. Takto to vnímám jako přirozený proces, založený na respektování druhých. Ale také pochopení vztahů plynoucích z rodinného zázemí, od vztahu matky k dítěti.

A nakonec, prosím, jak vnímáš zapojení kluků do vzdělávání ve škole běžného proudu?

U Leoška je to těžké, nebo spíš, on to má těžké, rodina jej nepodporuje, ale jen nutí a trestá. Je mi ho i líto no. (*smutný pohled*)

Se školou mu doma nikdo nepomůže, nic mu nevysvětlí. No je zcela přirozené, že ho to ani nebaví, když jej doma nepochválí, že se mu třeba povedl obrázek namalovaný na počítači. Byl z něj nadšený. Podle mého názoru se rodiče nesmířili s odlišností jejich dětí, nepřijali Leoška takového, jaký opravdu je. Proto jsou ve všem negativní, odtažití. Dále mi opravdu jeho vulgární vyjadřování, které musí mít také z domova.

To je zajímavý názor. A jak to vidíš u Matěje?

Maty je velmi spokojený žák, školu má rád. I když to tak někdy nevypadá. (smích)
Určitě se u něj inkluze daří, s podporou AP zvládá veškeré požadavky. Je to uctivý žák. *(kývla hlavou na znamení konce)*

Děkuji ti za tvůj čas.

Katuš, vůbec neděkuj.

V závěru V rychle očima proběhla průběh a poznámky (kývala hlavou na souhlas), rozloučila se a opět vyběhla z čajovny vyzvednout vnučku.

Rozhovor mezi AP

Uskutečnil se zároveň, vzhledem k tomu, že badatelkou je právě AP Leoše. Byl proveden také ve škole v čajovně. Avšak během 5. vyučovací hodiny, kterou měly obě AP volnou. Rozhovor probíhal klidně, byl dvakrát narušen jiným pracovníkem školy (je zde kávovar). Nicméně na kvalitu rozhovoru to nemělo vliv. AP si velmi rozumí a už se těší na společnou učitelskou činnost. Rozhovor byl přirozený, bez nervozity. Respondentka se na témata jen podívala, nepřipravovala si obsah odpovědí. Ale vzhledem k jejím povahovým rysům je to pochopitelné.

Ahoj K, děkuji, že jsi přišla a věnuješ mi tvůj čas, I přesto, že to máš teď také náročné.

Ahojky Kači, nebudu ti lhát, taky toho mám nad hlavu. Ale ráda ti pomohu.

Děkuji, jsi hodná. K, zeptám se ještě, jestli souhlasíš s poskytnutím rozhovoru?

Ano, zajisté. Jinak bych tady nebyla (smích).

To máš pravdu (úsměv). K, dívala ses na okruhy a práci?

Jen letmo, nepřipravovala jsem se. (úsměvy)

To vůbec nevadí. Je něco, čemu v okruzích nerozumíš?

Ne, vše je mi jasné. (mávla rukou)

To jsem ráda. Kdybys ale něčemu nerozuměla, ptej se.

Určitě (s přikývnutím)

Prosím, jaký je tvůj postoj k inkluzivnímu vzdělávání na této malotřídní škole?

Jsem pro inkluzi všech žáků do škol v místě bydliště. Bez ohledu na postižení nebo problém. Jak to vidíš ty?

Já jsem pro inkluzivní vzdělávání, to určitě ano. Ale tak, aby to bylo v zájmu žáka i okolí přínosné. Ale to je asi i tím, že jsem Leošova AP.

To máš určitě pravdu. S ním to máš velmi složité.

Máš pravdu. A když jsi natukla tento okruh, jak vnímáš zapojení Leoše/Matěje do vzdělávání ve škole běžného proudu?

No u Leoše je to náročné, ale právě zase přínosné pro spolužáky.

A v čem spatřuješ přínos?

V té rozmanitosti, žáci jasně vidí rozdílnost. Když je třída dětí v běžné základce, všichni očekávají stejné výstupy a výsledky, stejnou cestou. Nepřipouští se možnost odlišení. Ale my tuto možnost právě v naší malotřídce vítáme a pracujeme s ní. Žák se vyvíjí a my jej směřujeme na správnou cestu. A jako bonus je naše skvělé vedení, které nás podporuje. I přesto, že to učitel mnohdy nemá snadné. Jsem velmi ráda, že mohu spolupracovat s našimi zkušenými učitelkami. Co si budeme povídat, zkušenosti jsou to nejcennější. (odpověď doprovodila máchavými gesty)

No to máš rozhodně pravdu. Také jsem moc ráda za tak úžasnou praxi.

A když se vrátíme ještě k těm klukům, jak vnímáš zapojení Matěje do vzdělávání ve škole běžného proudu?

S Matym je to někdy náročné, ale umí to vynahradit svou dobrosrdečností. Je to hodný kluk, děti jej mají rádi a on je. Jediné, co mě z počátku vytáčelo, byla jeho trucovitost, mnohdy zásek na půl dne. Ale našla jsem správný způsob, stačí mu dát prostě prostor a netlačit na něj. On ví, že jsem ve třídě pro něj, takže když ho kozel opustí, sám se ozve. A také jsem vyzozorovala, že se tento vzorec chování objevuje při vyšší zátěži a zřejmě je to jen jeho obrana. Uvidíme, pracujeme na tom společně.

Ano, všimla jsem si v hodinách. Jste výborně sehraný tým.

Však ty s Leoškem také, mnohdy se divím, jak jej dokážeš zvládnout.

Ano, taky se pak kolikrát pochválím (úsměvy). Chtěla bys ještě něco dodat?

Pokud jsi ty spokojená, nemám co.

Ano, děkuji, jsem.

V závěru jsme společně prošly odpovědi, měla jsem zde několik pravopisných chyb, které jsme společně opravily.

Rozhovor s výchovnou poradkyní

Na žádost respondentky proběhl rozhovor v její prostorné kanceláři, kterou má v přízemí. Místnost působí velmi stroze, úřednický. Má tam kartotéku všech složek žáků s PO, dále všechny podklady, které potřebuje jako zástupce ředitele. Po mém příchodu jsem si ihned všimla, že má dobrou náladu a jsem vítaným hostem. Rozhovor ale proběhl velmi krátce, vzhledem k velkému množství práce, kterou respondentka má. Jsem jí vděčná, že si na mě našla alespoň chvíli. Na stole měla pečlivě rozmístěné velké i menší stohy papírů, počítač zapnutý. Klasicky, termo-hrnek s kvalitním cejlonským čajem vždy při ruce. Na rozhovor se připravila, a také si pečlivě prostudovala moji práci. Pomohla mi s legislativním ukotvením systému stanovení PO. Prosila mě, abych přistoupila rovnou ke konkrétní oblasti zájmu. Se zveřejněním a dalšími podmínkami plně souhlasí. Při rozhovoru seděla zpříma, ruce měla na stole, prsty spleteny do sebe.

Ahoj M, děkuji, že sis na mě našla chvíli.

Ahoj Katko, ráda ti pomohu. Jen prosím přístup rovnou k věci. Souhlasím se všemi podmínkami a na své práci jsi tedy velmi zapracovala. *(s úsměvem)*

Děkuji, ano, snažím se. Ale máme toho také nad hlavu.

Rozumím, tak povídej. *(přikyvovala)*

Dobře. Prosím, jaký je tvůj postoj k inkluzivnímu vzdělávání na této malotřídní škole?

Zastávám postoj výběrové inkluzivní pedagogiky. Není reálné vzdělávat v naší malotřídní škole například žáky s těžkým mentálním postižením. Na to zde nemáme jak materiální, tak ani personální podmínky. Rodiče by měli volit reálné možnosti vzdělávání pro jejich děti *(se vztyčeným ukazováčkem)*. Přece je v zájmu všech, aby byl žák spokojený a aby případná výuka byla směřována správně. Spolupráce s rodiči je primární, měla by probíhat v příjemném naladění. Mým posláním je poskytnout rodičům rady, nabídnout jim možné cesty a také je podpořit.

To je výborný poznatek. Jak bys popsala přípravu a realizaci inkluzivního vzdělávání v této malotřídní škole?

Je nutné dodržet legislativní stanoviska a přesně stanovené postupy, tudíž se v nich musím perfektně orientovat, abych případně mohla nejen rodičům poradit.

Jsem za legislativní strukturu ráda, stát si uvědomil, že inkluzivní vzdělávání je součástí našeho školství od počátku. Finanční pomoc naše malotřídní škola vždy

vítá. Zkvalitnění výuky je ve v zájmu všech. Jsme rádi i za to, co máme. Ale vždy je místo pro zlepšování.

A chtěla bys k tomu ještě něco dodat?

Ano, Určitě doporučuji všem školám, vedení škol, aby si své AP vybírali s rodiči a učitelem, se kterým bude AP spolupracovat. Inkluzivní vzdělávání je založeno na kvalitní týmové spolupráci.

A na závěr, prosím, jak vnímáš zapojení kluků do vzdělávání ve škole běžného proudu?

U Leoše vnímám proces inkluzivního vzdělávání jako problematický. Tyto problémy plynou z rodiny, nedostatečné spolupráce rodičů, z jejich odmítavých postojů. Můj názor je, že je u Leoše provedená špatná diagnostika, dle veškerých projevů usuzuji, že vykazuje známky autistického chování. K tomu všemu se přidává ještě jeho antisociální chování. S matkou ale není vůbec dobré pořízení, tento návrh zcela odmítá. Ale i přesto se díky tvému přístupu a vedení podstatně zlepšuje. Což je patrné i ze zpráv školského poradenského zařízení.

Děkuji za zpětnou vazbu. Snažíme se společně zlepšit jeho situaci. Chci, aby se tady s námi cítil dobře. Aby nebyl tolik ve stresu. A jak vnímáš vzdělávání Matěje v této škole?

Matěj je zase úplný opak Leoše. Jeho inkluzivní vzdělávání probíhá velmi dobře. Z počátku, v první třídě, byl velmi náladový, jeho stop stavy byly až zarážející. Ale díky výborné spolupráci AP a učitelky jsou vidět pokroky. Což je podstatné i pro něj.

Ještě něco bys chtěla dodat?

Tot' vše. (*gestem dlaní vzhůru*)

M, moc děkuji za tvůj čas.

Katko, nemáš zač. (*s úsměvem*)

V závěru jen letmo prohlédla přepis rozhovoru. Vše bylo v pořádku, rozloučily jsme se.

ANOTACE

Jméno a příjmení:	Kateřina Podešvová
Ústav:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS. Ph.D.
Rok obhajoby:	2023

Název práce:	Specifika inkluzivního vzdělávání žáků v malotřídní škole
Název práce v angličtině:	Specifics of inclusive education of children at small class school
Anotace práce:	<p>Diplomová práce zachycuje jedinečné prostředí malotřídní školy v procesu inkluzivního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.</p> <p>Teoretická část diplomové práce charakterizuje podstatu malotřídních škol a jejich přínos. S přirozeně heterogenním prostředím malotřídních škol úzce souvisí inkluzivní vzdělávání žáků. Druhá kapitola zahrnuje především legislativní rámec procesu společného vzdělávání. Uvádí systémovou podporu inkluzivního vzdělávání, popisující podpůrná opatření v praxi. V závěru vymezuje stěžejní podmínky úspěšného inkluzivního vzdělávání.</p> <p>Praktická část navazuje na uvedené podmínky, vedoucí k přirozenému inkluzivnímu vzdělávání, kvalitativním výzkumem v konkrétní malotřídní škole. Výzkum je zaměřen na dva záměrně vybrané probandy. Pro komplexní získání dat je užita metoda analýzy dokumentů, zúčastněného pozorování a vedení polostrukturovaných rozhovorů. Hlavním znakem je přirozenost a dlouhodobost. Získané informace jsou analyzovány ve dvou případových studiích, věnovaných jednotlivým žákům malotřídní školy v procesu inkluzivního vzdělávání s podpůrnými opatřeními. Závěr práce je věnován diskuzi nad výsledky výzkumu.</p>
Klíčová slova:	Inkluzivní vzdělávání, malotřídní školy případová studie, přirozená heterogenita, žák se SVP.

<p>Anotace v angličtině:</p>	<p>The diploma thesis captures the unique environment of a small-class school in the process of inclusive education of pupils with special educational needs.</p> <p>The theoretical part of the diploma thesis characterizes the essence of small-class schools and their contribution. Inclusive education of pupils is closely related to the naturally heterogeneous environment of small-class schools. The second chapter mainly includes the legislative framework of the joint education process. It presents systemic support for inclusive education, describing support measures in practice. In the end, it defines the crucial conditions for successful inclusive education.</p> <p>The practical part follows up on the mentioned conditions, leading to natural inclusive education, with qualitative research in a specific small-class school. The research is focused on two intentionally selected probands. The method of document analysis, participant observation and conducting semi-structured interviews is used for comprehensive data acquisition. The main feature is naturalness and long term. The information obtained is analyzed in two case studies, dedicated to individual pupils of a small school in the process of inclusive education with support procurement. The conclusion of the work is devoted to a discussion over the research results.</p>
<p>Klíčová slova v angličtině:</p>	<p>Inclusive education, small-class schools, case study, natural heterogeneity, pupil with SEN.</p>
<p>Přílohy vázané k práci:</p>	<p>5</p>
<p>Jazyk práce:</p>	<p>Český jazyk</p>
<p>Rozsah práce:</p>	<p>62 stran</p>