



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Studies

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Zdravotně sociální fakulta
Katedra psychologie a speciální pedagogiky

Bakalářská práce

**Vzdělávání žáků se zrakovým
a souběžným postižením v hlavním
vzdělávacím proudu**

Vypracovala: Martina Haplová
Vedoucí práce: Mgr. Veronika Míková

České Budějovice 2015

Abstrakt

Tato bakalářská práce se věnuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se zrakovým a dalším souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Podstatné je zmínit, že do cílové skupiny této práce jsem nezařadila žáky s mentálním postižením, a to především proto, že v případě, že se objeví mentální postižení, mění se způsob vzdělávání.

Teoretická část práce je členěna do tří kapitol. První kapitola je zaměřená na představení jednotlivých druhů postižení. Druhá kapitola se zabývá integrací, její legislativou, ostatními způsoby vzdělávání žáků se zrakovým a souběžným postižením a informacemi o asistentech pedagoga. Třetí kapitola obsahuje specifika edukace u jednotlivých druhů postižení (zrakového, sluchového a tělesného postižení a poruch pozornosti) a specifika edukace v kombinaci zrakového a dalšího souběžného postižení. Tato postižení byla vybrána v souvislosti s praktickou částí bakalářské práce.

Praktickou část bakalářské práce vymezují cíle výzkumu. Hlavním cílem je analyzovat edukační proces u žáků se zrakovým a souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu. K naplnění tohoto hlavního cíle jsem si zvolila tři dílčí cíle. První dílčí cíl je zaměřený na organizaci výuky u dětí se zrakovým a souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Za pomoci druhého výzkumného cíle jsem se snažila zjistit, jaký je způsob přípravy asistenta pedagoga na vyučovací proces, a třetí dílčí cíl se zabývá motivací, zkušenostmi a vzděláním asistentů pedagoga.

K naplnění cílů byly zvoleny v praktické části kvalitativní metody sběru dat, a to strukturované rozhovory s otevřenými otázkami, pozorování a analýza dokumentů. V rozhovorech bylo nejvíce otázek položeno asistentkám pedagoga, dále byly vedeny rozhovory s pedagogy, a to konkrétně s třídními učiteli a učiteli vybraných předmětů. Těmito předměty byly: český jazyk, cizí jazyk, matematika, některý naukový předmět typu zeměpisu či dějepisu a některá z výchovných činností. Dále byla provedena pozorování žáků se zrakovým a souběžným postižením ve třídách, která probíhala v předem určených hodinách. Poslední použitou metodou byla analýza dokumentů, konkrétně individuálního vzdělávacího plánu čtyř vybraných žáků se zrakovým a souběžným postižením, kteří jsou vzděláváni na základní nebo střední škole hlavního

vzdělávacího proudu. Cílovou skupinou bakalářské práce jsou vybraní žáci se zrakovým a dalším souběžným postižením, jejich učitelé a asistenti pedagoga.

Výsledky výzkumu ukazují, že vzdělávání žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením je možné při přizpůsobení materiálních, pracovních, prosociálních podmínek, při dodržování psychomotorického tempa žáka a při nastavení pravidel pobytu ve třídě a na odpočinkovém místě žáka se zrakovým a dalším souběžným postižením. Přizpůsobenými podmínkami jsou myšleny úpravy materiálů – zvětšování textů, učebnic nebo přepisování originálních textů a učebnic do Braillova slepeckého písma. Dále jde také o úpravu pracovního prostředí žáků se zrakovým postižením, a to používáním vhodně umístěných sklopných lavic nebo lavic se sklopnou deskou, lampiček k nasvícení textu a u žáků s těžkým zrakovým postižením umístění vodící linie, pokud je ke svému pohybu potřebují. Podmínky je nutné přizpůsobit i dalším souběžným postižením, která jedince ještě více limitují. Jde například o ortopedickou židli, odpovídající výšku pracovní plochy, zajištění bezbariérového vstupu do školy, odstranění prahů a dalších překážek z podlah, používání sluchátek, dále naslouchátka, židle opatřené koncovkami pro ostatní žáky a otočné židle pro integrovaného žáka. V neposlední řadě jde o prosociální podmínky, a to především ve smyslu začlenění žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením do kolektivu. Z rozhovorů s asistentkami pedagoga a z mého následného pozorování a z individuálního vzdělávacího plánu vyplynulo, že žáci potřebují při zkoušení více času, a to nejen při písemném, ale i při ústním zkoušení. Jako jednu z dalších možností podpory žáka se zrakovým a dalším souběžným postižením ve výuce lze brát přítomnost asistentek pedagoga v hodinách. Všechny asistentky pedagoga zmiňovaly intenzivní podporu zejména v předmětu matematika. Bez této podpory by žáci nebyli schopni látku pochopit a dále ve vyšších ročnících na učivo navazovat. Z obsahu látky matematiky jde především o geometrii, ve které mají žáci největší obtíže. Při výzkumu jsem se snažila zjistit, ve kterých předmětech a jak jsou schopni pracovat žáci samostatně. Většina je schopna samostatně pracovat na základě didaktického výkladu nové učební látky a pochopení zadaných úkolů. Pro vzdělávání žáků se zrakovým a souběžným postižením jsou také nezbytné vhodně zvolené kompenzační pomůcky. U žáků se slabozrakostí byly použity

zvětšované texty, lampičky k nasvícení textu a dioptrické brýle. V hodinách u nevidomých žáků jsem pak zaznamenala používání notebooků s hlasovým výstupem a braillovým řádkem. U žáků s přidruženým ADHD jde spíše než o využívání pomůcek o pauzy na odpočinek, časté změny činností nebo umístění žáka v blízkosti pedagoga nebo o pomoc s udržováním pořádku. Dále je vhodné vybudovat pro žáka s ADHD prostor nejlépe mimo třídu, ve kterém si může odpočinout. Důležité je ale ve třídě nastavit jasná pravidla, kdy a na jak dlouho smí žák odejít ze třídy. Vhodné je také žáka za správně odvedenou činnost chválit a zadávané úkoly přizpůsobovat jeho schopnostem, jelikož to žáka motivuje k dalším výkonům. V neposlední řadě jde o vytváření přehledného a strukturovaného prostředí a zařazování skupinové práce do vyučování.

Velmi důležitou částí výzkumu bylo zjistit, jak často zařazují pedagogové do vyučování frontální výuku, individuální a skupinovou práci. Při hledání odpovědí mi pomohly jak rozhovory s pedagogy, tak i pozorování v hodinách. Dá se tedy říct, že všichni pedagogové zařazují převážně frontální výuku, zatímco individuální práce pedagoga pouze s žákem s dalším souběžným postižením nebyla v průběhu mého výzkumu pozorována. Viděla jsem pouze individuální práci jen s asistentem pedagoga, a to po předchozím výkladu pedagoga. Z mého výzkumu také vyplývá, že především mladí pedagogové nezařazují skupinovou práci, protože ji nepovažují za vhodnou, a to především kvůli obtížnějšímu udržení pozornosti žáků.

V této bakalářské práci mě také zajímalo, zda je výuka přizpůsobena speciálním vzdělávacím potřebám žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením. Z výzkumu vyplývá, že tomu tak není, a to především proto, že jsou používány speciálně pedagogické metody, které nerespektují jejich postižení. Kromě toho jde také o využívání některých didaktických pomůcek, které jsou pro žáky se zrakovým postižením nevhodné – tabule, mapy nebo promítání filmů s titulky na interaktivní tabuli. Dále byl zjišťován způsob přípravy asistentek pedagoga na výuku. Jde hlavně o přípravu a adaptaci materiálů pro žáka se zrakovým a dalším souběžným postižením na výuku.

V poslední části bakalářské práce jsem se zaměřila na motivaci, zkušenosti a vzdělání asistentek pedagoga. Informace pro tuto část jsem získala z rozhovorů s asistentkami pedagoga. Jejich motivace pro práci byla různá, i když často šlo spíše o náhodu, díky které dostaly nabídku na práci asistenta pedagoga. Dále jsem chtěla zjistit délku praxe a zkušenosti jednotlivých asistentek pedagoga. Z výzkumu vyplynulo, že asistentky pedagoga mají různě dlouhé zkušenosti. Větší zkušenosti jsou výhodou jak pro žáka, tak pro asistentku. Výzkum také ukázal rozdílné vzdělání asistentek pedagoga, a to od středoškolského po vysokoškolské, což současná legislativa umožňuje, pokud absolvovaly minimálně studium pro asistenty pedagoga.

Domnívám se, že praktická část bakalářské práce přinesla reálné poznatky ze vzdělávacího prostředí žáka se zrakovým a souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu, které mohou být užitečné pro budoucí a současné pedagogy a asistenty pedagoga u žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením a v neposlední řadě také jako zpětná vazba pro pedagogy, se kterými jsem dělala rozhovory. Vhodné je také upozornit na spolupráci asistentek pedagoga se žáky se zrakovým a dalším souběžným postižením, používání kompenzačních pomůcek v hodinách a komunikaci pedagogů a asistentek pedagoga. Velmi cennou částí mé bakalářské práce je zjištění, že se některé části doporučení individuálního vzdělávacího plánu nedodrží. Za nejpodstatnější považuji neupravené materiály dle individuálních potřeb žáka se zrakovým a souběžným postižením, dále neprobíhala žádná individuální výuka žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením samotným pedagogem, a tím nedocházelo ke střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga. Ve výuce byla také minimálně zařazována skupinová práce. Jsem přesvědčena, že tyto informace by mohly být zajímavým podnětem pro napsání další bakalářské práce k podrobnějšímu výzkumu výše zmiňovaných jevů.

Abstract

This bachelor thesis is devoted to the education of children and students with visual impairments and other concurrent disabilities in the mainstream education. It is essential to note that I have not included the pupils with mental disabilities into the target group of this thesis, mainly because of the reason, that in case of the mental disability, the way of the education is being changed.

The theoretical part is divided into three chapters. The first chapter focuses on the presentation of individual types of disabilities. The second chapter deals with the integration and its legislation, other ways of the education of students with visual impairments and concurrent disabilities and information about teacher assistants. The third chapter contains specifics of the education in particular types of disabilities (visual, auditory and physical disabilities and attention deficit disorders) and specifics of the education in the combination of the visual and other concurrent disabilities. Those impairments were chosen in connection with the practical part of the bachelor thesis.

The practical part of the thesis has been defined by research objectives. The main objective is to analyse the education process at the pupils with the visual impairments and other concurrent disabilities in the mainstream education. To achieve this main objective, I chose three sub-goals. The first sub-goal is focused on the organization of lessons for the children with visual impairments and other concurrent disabilities in the mainstream education. With the help of the second research goal, I tried to find out the method of the teacher assistants' preparation for the educational process and the third sub-goal deals with the motivation, experience and education of the teacher assistants.

To meet the objectives of the practical part I chose qualitative methods of the data collection, i.e. structured interviews with open-ended questions, observations and document analysis. Most questions were posed to the teacher assistants in the interviews, then there were interviewed the teachers, especially classroom teachers and teacher of selected subjects.

Those subjects were: Czech language, a foreign language, Mathematics and some of the subjects like Geography or History and some of the educational activities. Further there were made observations of the pupils with visual impairments and concurrent disabilities in their classes; they were held in preliminary specified lessons.

The last used method was an analysis of the documents, specifically of the individual educational plans for four selected pupils with visual and concurrent disabilities, who are educated at the elementary or secondary mainstream schools. The target group of the bachelor thesis consists of four chosen pupils with visual impairment and other concurrent disabilities, their teachers and the teacher assistants.

The research results show that the education of pupils with the visual impairment and other concurrent disabilities is possible at the adaptation of material, labour, pro-social conditions, in respect to a psycho-motoric pace of the pupils and with set rules for their stay in the classroom and in the resting place of the pupils with visual and other concurrent disabilities. As the adapted conditions there are meant modified materials – enlarged texts, textbooks or overwriting of original texts and textbooks in the Braille writing.

Furthermore, it is also a modification of the working environment of the pupils with visual impairments by using suitably positioned folding benches or benches with folding boards, lamps to illuminate the text and for the pupils with severe visual impairments, placing guide-lines, if they need them for their movement. Conditions must be adapted as well as to other concurrent disabilities that limit the individual even more. These include for example an orthopaedic chair, an adequate height of the working surface, a barrier-free access to school, removing of thresholds and other obstacles from the floor, using of headphones, hearing aids, chairs bearing assemblies for other pupils and swivel chairs for integrated pupils. Finally, it is about the pro-social conditions, mainly in terms of the inclusion of pupils with visual impairments and other concurrent disabilities into the class team.

The interviews with teacher assistants and my subsequent observation and the individual educational plan showed, that the pupils need more time for testing, not only in writing, but also at the oral examination. As another possibility to support the pupils

with visual and other concurrent disabilities can be considered a presence of teacher assistants in the classroom. All teacher assistants mentioned an intensive support especially in Mathematics. Without this support, the pupils would not be able to understand the matter and in later years to follow the curriculum. From the content of Mathematics it is mainly Geometry, which makes pupils the greatest difficulties.

In my research I tried to find out in which subjects and how the pupils are able to work independently. Most pupils are able to work independently on the basis of a didactic interpretation of the new teaching matter and understanding of given tasks. For the education of the pupils with visual impairments and concurrent disabilities appropriately chosen compensative aids are also necessary. For students with low vision were used enlarged texts, reading lamps illuminating texts and dioptric glasses. Then I saw a use of laptops with a voice output and Braille display in the lessons for the blind pupils. The pupils with associated ADD need more likely a pause to rest, a frequent change of activities or a location of the pupil in the vicinity of the teacher or a help with a maintenance of order than the use of aids. It is also advisable to set up a space for the pupils with ADD, best outside the classroom, where they can rest. It is important to set clear rules in the classroom, when and for how long the pupil can leave the classroom. It is also appropriate to praise the pupil for a correctly done activity and to assign tasks adapted to his skills, because it motivates the pupil to the other performance. Finally, it is about creating a clear and structured environment and the inclusion of the group work into the lessons.

A very important part of the research was to determine, how often the teachers include the frontal teaching, individual or group work into their lessons. The interviews with the teachers as well as the observation in the lessons helped me to find the answers. It is therefore possible to say that all teachers include predominantly the frontal teaching, while individual work of the teacher only with a pupil with another concurrent disability was not observed during my research. I saw only individual work with the teacher assistant and after the prior interpretation of the teacher. My research also shows that especially young teachers do not include group work because they do not consider

it to be appropriate, mainly because of the greater difficulty to keep the pupils' attention.

In this bachelor thesis I also wondered whether the lessons are tailored to the special educational needs of the pupils with visual impairments and other concurrent disabilities. The research shows that they are not, primarily because there are used special education methods that do not respect their disabilities. In addition, there are also used some teaching aids which are not appropriate for the pupils with visual impairments – blackboards, maps or projection of films with subtitles on the interactive board. I also investigated methods of teacher assistants' preparation for the teaching. It was about the preparation and adaptation of materials for the pupils with visual impairment and other concurrent disabilities for the teaching.

In the last part of the bachelor thesis I focused on the motivation, experience and education of the teacher assistants. Information for this part was obtained from the interviews with teacher assistants. Their motivation for this job was different, even though it was more often by chance, thanks to which they received an offer to work as the teacher assistant. I also wanted to find out the length of the practice and experience of individual teacher assistants. The research showed that the teacher assistants have had differently long experience. Greater experience is an advantage both for the pupils and for the teacher assistants. The research also showed the different education of the teacher assistants, from secondary school to university, which the current legislation allows, if they completed a minimum of the teacher assistant studies.

I suppose that the practical part of the bachelor thesis has brought real knowledge of the educational environment of the pupils with visual impairments and other concurrent disabilities in the mainstream education, which can be useful for future and current teachers and teacher assistants at the pupils with visual impairments and other concurrent disabilities. Last but not least, also as a feedback for the teachers whom I interviewed. It is also suitable to highlight a cooperation of the teacher assistants with the pupils with visual impairments and other concurrent disabilities, the use of compensative aids during the lessons and the teachers and teacher assistants' communication. A very valuable part of my bachelor thesis is the finding, that some

parts of the recommendation of the individual educational plan have not been respected. As the most essential fact I consider the unedited materials according to the pupil with visual impairments and other concurrent disabilities' special needs. Then there were no further individual instructions for the pupils with visual and other concurrent impairments by the teachers themselves and thus there were no alternation of the teacher and teacher assistant roles. The group work was also minimally included in the lessons. I am convinced that this information could be an interesting stimulus for another undergraduate work and for a more detailed research of the above mentioned phenomena.

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to – v nezkrácené podobě – v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou – elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby touž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2015

.....

Martina Haplová

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Veronice Míkové za poskytnutí cenných rad, trpělivost a odborné vedení práce. Dále bych chtěla poděkovat všem školám, ve kterých se výzkum uskutečnil, za povolení výzkumu. V neposlední řadě bych chtěla poděkovat všem pedagogickým pracovníkům za vstřícnost a ochotu, jelikož bez nich by tato práce nemohla vzniknout.

Obsah

Úvod	16
1 Současný stav	18
1.1 Zdravotní postižení	18
1.1.1 Zrakové postižení	19
1.1.2 Sluchové postižení.....	21
1.1.3 Tělesné postižení	23
1.1.4 Poruchy pozornosti	24
1.2 Edukace dětí se zdravotním postižením.....	25
1.2.1 Školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením	25
1.2.2 Vymezení integrace	27
1.2.3 Individuální vzdělávací plán.....	32
1.2.4 Asistent pedagoga.....	33
1.3 Specifika edukace dětí s různým zdravotním postižením včetně jejich kombinací	35
1.3.1 Specifika edukace u zrakově postižených	36
1.3.2 Specifika edukace u sluchově postižených.....	38
1.3.3 Specifika edukace u tělesně postižených.....	39
1.3.4 Specifika edukace u poruch pozornosti	40
1.3.5 Specifika edukace u zrakového a sluchového postižení.....	41
1.3.6 Specifika edukace u zrakového a tělesného postižení	42
1.3.7 Specifika edukace u zrakového postižení a ADHD	43
2 Výzkumná šetření.....	45
2.1 Cíle práce a výzkumné otázky	45
2.2 Techniky sběru dat.....	45
2.3 Metody výzkumu	46
2.3.1 Sledované kategorie.....	46
2.4 Popis výzkumného terénu	48
2.5 Charakteristika výzkumného souboru	48

2.5.1	Kazuistika žák A.....	49
2.5.2	Kazuistika žák B.....	49
2.5.3	Kazuistika žákyně C	50
2.5.4	Kazuistika žákyně D.....	50
2.6	Vlastní realizace výzkumu.....	51
2.7	Analýza a interpretace dat z rozhovorů	53
2.8	Analýza a interpretace dat z pozorování.....	53
2.9	Shrnutí výsledků pozorování	54
2.10	Analýza a interpretace dat z dokumentů.....	56
2.10.1	Analýza dat z dokumentů	57
2.10.2	Porovnání obsahu IVP s pozorováním v terénu	59
2.11	Doporučení pro optimalizaci pracovního prostředí pro žáky se zrakovým a dalším souběžným postižením	60
3	Diskuze.....	65
	Závěr	72
	Seznam použitých zdrojů.....	74
	Klíčová slova	80
	Seznam příloh	81

Seznam použitých zkratk

AP asistent pedagoga

IVP individuální vzdělávací plán

SPC speciálně pedagogické centrum

Úvod

S integrací dětí, žáků a studentů se specifickými vzdělávacími potřebami se dnes setkáváme stále častěji. Kromě integrace žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením umožňuje legislativa stále i vzdělávání žáků ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Argumentem, proč učitelé nepřistupují k integraci, může být druh a stupeň postižení, strach nebo vlastní nezkušenost se vzděláváním těchto žáků. O integraci v dnešní době vychází mnoho odborné literatury, která má odborné i laické veřejnosti nastínit a přiblížit složitou problematiku integračního procesu. Především jde o přípravu pedagogického sboru, školního a pracovního prostředí či o vhodný výběr asistenta pedagoga a další vzdělání pedagogických pracovníků v oblasti speciální pedagogiky. Dále jde o spolupráci a dostatečnou informovanost spolužáků a rodičů zdravých dětí. Neméně důležitým faktorem je ochota, osobní nasazení pedagogických pracovníků účastnit se procesu integrace a přesvědčení těchto pracovníků o jejím smyslu.

V této bakalářské práci jsem se zaměřila přímo na žáky se zrakovým a dalším souběžným postižením ve vzdělávacím procesu. Hlavním důvodem, proč jsem si toto téma vybrala, byl můj zájem o vzdělávání žáků se zrakovým postižením. Dalším důvodem bylo zjištění současného stavu u zrakového postižení, jelikož stále přibývá dětí s dalším souběžným postižením, ze kterého vyplývají omezení při jejich vzdělávání. Toto téma mě zajímalo také z pohledu asistenta pedagoga, jelikož bych tuto práci v budoucnu ráda vykonávala a chtěla jsem se o ní něco víc dozvědět. Domnívám se, že je vhodné upozornit, že v cílové skupině této práce nejsou žáci s mentálním postižením. Důvodem je, že při výskytu mentálního postižení se mění způsob vzdělávání.

Cílem mé bakalářské práce je analyzovat edukační proces u žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Konkrétně mě zajímá organizace vyučovacího procesu, způsob přípravy asistenta pedagoga na vyučování a v neposlední řadě motivace, zkušenosti a vzdělání asistenta pedagoga pro vykonávání jeho pracovní pozice.

Bakalářskou práci lze rozdělit na část teoretickou a praktickou. Teoretická část je rozdělena do tří kapitol. První kapitola se zabývá definicí a popisem zrakového, sluchového, tělesného a dalšího souběžného postižení a poruch pozornosti, druhá kapitola se zaměřuje na legislativu integrace, problematiku integračního procesu a na informace o asistentovi pedagoga. Třetí kapitola se věnuje specifikům edukace u žáků se zrakovým, sluchovým, tělesným postižením, s poruchami pozornosti a specifiky edukace u žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením.

Ke zpracování praktické části mé bakalářské práce jsou použity metody kvalitativního výzkumu. Konkrétně jde o rozhovor, a to s pedagogy a asistentkami pedagoga žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením, a jejich pozorování ve vybraných hodinách. Další použitou metodou je analýza dokumentů, konkrétně individuálních vzdělávacích plánů jednotlivých žáků. Výzkumný terén v této bakalářské práci představují tři základní školy (druhý stupeň) a jedna střední škola v Jihočeském kraji.

1 Současný stav

U dětí (žáků) se zdravotním postižením je při výběru typu školy důležitý jejich druh a stupeň postižení, případně kombinace dalšího souběžného postižení. Možnosti vzdělávání v případě primárního postižení jsou dále ovlivněny tím, jak výrazně toto postižení limituje vzdělávací proces. To znamená, že vzdělávací program, který je volen, by měl odpovídat druhu a stupni postižení žáka (Jankovský, 2006, s. 55). V současné době je stále častější integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stejně jako žáků se zrakovým a souběžným postižením do hlavního vzdělávacího proudu. Při integraci je důležité, aby všechny zúčastněné strany byly maximálně informovány o konkrétním žákovi. Autor dále zdůrazňuje potřebu změny v myšlení populace o problematice integrace dětí či žáků do škol hlavního vzdělávacího proudu (Jankovský, 2006, s. 83-86). Tato změna myšlení se dotýká i pedagogických pracovníků školy, kteří nesmí zapomínat, že integrace při své realizaci obnáší i brát v potaz speciální vzdělávací potřeby těchto žáků, což se stále více daří (Baslerová, 2012a, s. 9). Škol, které jsou integraci nakloněny, přibývá, ale stále existují negativa, která se často nedaří řešit. Jedná se především o to, že výuka bývá náročnější a žák se speciálními vzdělávacími potřebami může být stresován tím, že nestíhá tempo intaktních spolužáků. Jako další negativum je uváděno, že si žák se souběžným postižením ve škole jen těžko hledá přátele (Baslerová, 2012a, s. 48). Existuje ale stále také možnost škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením neboli vzdělávání ve speciálních školách a školách praktických (Jankovský, 2006, s. 83 - 86).

1.1 Zdravotní postižení

Osob se zdravotním postižením je v České republice nezanedbatelné množství. Některé odhady mluví i o 10 % obyvatel. Intaktní část populace si často představuje, že se jedná o osoby, které využívají sociální či charitativní péči. Tento postoj se daří měnit jen velmi pozvolna. Autor uvádí, že názor na tuto minoritu si dělá každý jedinec sám. Při tvorbě tohoto názoru velmi záleží na postoji, který si jedinec udělal v závislosti na výchově a prostředí, ve kterém žije (Michalík, 2011, s. 31).

Literatura uvádí velké množství definic zdravotního postižení. Zdravotní postižení se dá definovat například jako: „*původně jedna ze základních pojmových kategorií v somatopedii (pro osoby nemocné a zdravotně oslabené). V současnosti se používá jako shrnující označení pro všechny vady či poruchy, defekty či anomálie. Místo o osobách defektních, vadných či úchylných se hovoří ohleduplněji jako o osobách zdravotně postižených čili v jistém smyslu hendikepovaných.*“ (Edelsberger, 2006, s. 272).

Jak naznačuje definice, nelze ve své podstatě nikdy mluvit o postižení jako o něčem, co jedince neovlivňuje. Postižení nelze od jedince oddělit, jelikož vždy působí i na psychiku osoby a na tvorbu jeho společenských vztahů (Hanák, 2011, s. 24). Tento fakt si uvědomují i pedagogičtí pracovníci, kteří stále častěji přijímají žáky se zdravotním postižením do tříd hlavního vzdělávacího proudu (Baslerová, 2012a, s. 9).

Existují také různé klasifikace zdravotního postižení. Za tu nejběžnější je podle Michalíka považována ta, která dělí zdravotní postižení podle převládajícího postižení. Podle tohoto modelu se zdravotní postižení člení na tělesné, mentální, zrakové, sluchové a řečové (Michalík, 2011, s. 34).

1.1.1 Zrakové postižení

Oko je orgán zraku, za jehož pomoci můžeme rozeznávat světlo, tmou, barvy, vzdálenosti nebo pohyby objektů. Pomocí zraku jsme schopni získat velké množství informací za krátký časový úsek. Podstatnou roli hraje zrak i při utváření představ o okolním světě a při rozvoji paměti. Proto je zrak tak důležitý v průběhu celého našeho života (Valenta, 2003, s. 192).

I další autor považuje zrak za jeden z nejpodstatnějších smyslů, a proto zrakové postižení omezuje život jedince s tímto postižením. Důležitá pro kvalitu života je především orientace a její narušení se promítá i do psychiky jedince a může vést až k sociálnímu vyloučení (Slowík, 2007, s. 59).

Zrakové postižení podle Ludíkové ale není rozhodně jakákoliv zraková vada. Jedná se pouze o vady, které nelze upravit za pomoci brýlí nebo chirurgického zákroku.

Jedinci s postižením zraku se člení podle závažnosti postižení na slabozraké, osoby se zbytky zraku a nevidomé (Ludíková, 2005, s. 67).

Za slabozraké osoby jsou považováni ti, u kterých byl zjištěn nevratný úbytek zrakové ostrosti nebo zúžení zorného pole „na 20 stupňů bilaterálně bez ohledu na centrální zrakovou ostrost“ (Hamadová, Květoňová, 2007, s. 36). Slabozrakost lze rozdělit na lehkou, střední a těžkou. Kromě potíží, které přináší snížení zrakové ostrosti, je časté i poškození zorného pole. Jedná se především o skotomy v zorném poli. Mezi největší omezení, které slabozrakost způsobuje, patří snížení zrakových schopností a představ. Samozřejmě jsou zde i psychické důsledky, a to především omezení při tvorbě společenských vztahů. U slabozrakých osob je podstatnou metodou reedukace zraku (Hamadová, Květoňová, 2007, s. 36- 37).

Osoby se zbytky zraku lze definovat jako jedince na rozhraní mezi slabozrakými a nevidomými, jelikož první možností je, že je zraková vada ustálená, na druhé straně může docházet i ke zhoršení nebo zlepšení stavu. Podobně jako u slabozrakých osob i u osob se zbytky zraku patří mezi obtíže pokles až deformace zrakových schopností a problémy při prostorové orientaci. Osoby se zbytky zraku lze ještě dále dělit podle smyslů, které upřednostňují. Buď mohou více využívat stejně jako nevidomí kompenzační smysly nebo preferují využívání postiženého smyslu, tedy zraku (Hamadová, Květoňová, 2007, s. 38).

Mezi nevidomé patří osoby s praktickou nebo totální nevidomostí. Jedná se tedy o nejtěžší stupeň zrakového postižení, při kterém klesá „zraková ostrost pod 1/60 až po ztrátu světlocitu“ a při totální nevidomosti dokonce k hranici mezi „zachovalým světlocitem s chybnou projekcí a ztrátou světlocitu“ (Hamadová, Květoňová, 2007, s. 39). Tuto zrakovou vadu lze dělit také na vrozenou a získanou, přičemž typ vady je velice podstatný, jelikož zrakové představy, které jsou uchovány v paměti u jedinců se získaným typem tohoto postižení, hrají důležitou roli při tvorbě obrazového myšlení či prostorové orientaci. Nevidomí stejně jako osoby se zbytky zraku využívají pro získávání informací z okolního světa kompenzační smysly, a to hlavně sluch a hmat. Jedinci s tímto postižením mají ztížené poznávací procesy, socializaci či samostatný pohyb (Hamadová, Květoňová, 2007, s. 39).

Další možností členění je rozdělení na funkční a orgánové poruchy. Osoby s poruchami binokulárního vidění, které patří do funkčních poruch, se dále dělí na tupozraké a šilhavé. Tyto zrakové poruchy se vyznačují omezením zrakové funkce jednoho oka (Hamadová, Květoňová, 2007, s. 40). Šilhavost se dá definovat jako „*porucha paralelního postavení obou očí*“ (Baslerová, 2012a, s. 31). Definice tupozrakosti je, že se jedná o nápadně sníženou zrakovou ostrost, která nastává v důsledku nedostatku zrakových podnětů. U obou těchto poruch je velmi podstatná včasná diagnostika. Největší obtíže způsobují tyto vady při koordinaci oko - ruka či při tvorbě představ (Hamadová, Květoňová, 2007, s. 40, 41). Druhou skupinou k funkčním poruchám jsou poruchy orgánové, při kterých je postižen samotný orgán zraku, a to oko. Mezi ty nejčastější orgánové vady patří vady čočky nebo sítnice (Slowík, 2007, s. 61).

Zrakové vady mohou být děleny také na vrozené a získané. Vrozené vady bývají mnohdy závislé na genetice každého jedince. Kromě genetiky ovlivňují vrozené vady ještě infekce, které prodělala matka v době těhotenství. Zákaly, tedy glaukom nebo katarakta, bývají nejčastější získané vady. Kromě zákalů se objevují záněty, nádory nebo následky úrazů. Zrakové vady jsou mnohdy progresivní, tj. že se stav jedince postupně horší a může dojít až ke ztrátě zraku. Nezáleží ale pouze na příčině postižení. Velmi důležitá je i doba, ve které postižení vzniklo. Oko by mělo být kompletně vyvinuto do šestého roku věku. Pokud se zraková vada vyskytne dříve, je podstatné, do jaké míry se dítě naučilo zrak využívat. Od zrakové zkušenosti, kterou dítě získalo před vznikem vady, se posléze odvíjí rozvoj jeho orientačních schopností. Orientační schopnosti jsou důležité také pro osoby se sluchovým postižením (Slowík, 2007, s. 60).

1.1.2 Sluchové postižení

Podstatná u sluchového postižení je volba správné metody pro komunikaci s okolním světem. Například Valenta uvádí ve své publikaci dvě možnosti, a to orální metodu nebo dorozumívání za pomoci znakového jazyka. Orální metoda má za cíl naučit jedince mluvené řeči, a to nejen v ústní ale i písemné podobě. Velmi často se u této metody využívá odezírání. Žáci používající tuto metodu, ale při vzdělávání

nedosahují tak dobrých výsledků, zatímco znakový jazyk slouží těmto jedincům jako plnohodnotný komunikační systém, který má vlastní slovník i gramatiku (Valenta, 2003, s. 214,215).

Vedle výrazu „sluchové postižení“ je také velmi častý výraz „sluchová vada“. Jedná se však o dva rozdílné pojmy. Zatímco pojem sluchová vada v sobě zahrnuje poruchu sluchového orgánu nebo jeho funkce, sluchové postižení je spíše zastřešujícím pojmem, který se zabývá i sociálními důsledky včetně problémů s řečí (Ludíková, 2005, s. 55).

Pro rozlišení základních pojmů je také velmi důležité určit příčiny vzniku sluchového postižení. Často je zapříčiněno geneticky podmíněnými vadami. Další možností je pak infekční onemocnění matky v průběhu těhotenství. V případě získaného postižení jde většinou o důsledek prodělané nemoci (např. meningitida). Postupná ztráta sluchu ale také může být pouze podmíněna stárnutím jedince (Slowík, 2007, s. 72,73).

Ke sluchovým vadám se vztahují další pojmy jako ohluchlost, hluchota, zbytky sluchu nebo nedoslýchavost. Termín ohluchlost se používá pro ztrátu sluchu, která nastala v době, když se dokončoval vývoj řeči nebo po dokončení vývoje řeči. Komunikace pomocí řeči je u těchto jedinců i nadále možná, řeč se pouze postupně deformuje. Dalším z pojmů je hluchota, kterou lze definovat jako vrozenou nebo časně získanou ztrátu sluchu. Na rozdíl od prvního pojmu při hluchotě je téměř pravidlem vývojová nemluvnost (Ludíková, 2005, s. 56). Jedinci, kteří se narodili s těžkým sluchovým postižením nebo jako neslyšící, mají sice vyvinutý určitý kompenzační mechanismus, ale jejich postižení je i přesto velice omezuje. Jde nejen o již jmenovanou překážku v komunikaci, ale i o omezení sítě společenských vztahů nebo o psychický stav jedince kvůli životu v tichu. V neposlední řadě je sluch využíván pro naši bezpečnost, neboť jako jediný smysl je aktivní, i když spíme, a proto nás může varovat o případném nebezpečí (Slowík, 2007, s. 71). V dnešní době je sice snaha co nejvíce nahradit sluch s pomocí sluchadel, ale bohužel stále existují druhy vad, u kterých nemají sluchadla žádný efekt (Ludíková, 2005, s. 55).

Definice dalšího pojmu – zbytky sluchu, zní, že se jedná o neúplnou ztrátu sluchu, která je buď získaná či vrozená a projevuje se vývojovou nemluvností nebo omezením

řeči. Posledním z pojmů je nedoslýchavost, jež se vyznačuje tím, že je to vrozená či získaná dílčí ztráta sluchu, která bývá často důvodem opožděného nebo omezeného vývoje mluvené řeči. Problémy s vývojem mluvené řeči se mohou vyskytnout i u osob s tělesným postižením (Ludíková, 2005, s. 56).

1.1.3 Tělesné postižení

Tělesné postižení je velmi široký pojem, ale dá se zúžit pouze na speciálně-pedagogické východisko (Jankovský, 2006, s. 39). „Tělesným postižením rozumíme v obecné rovině takové postižení, které se projevuje buďto dočasnými anebo trvalými problémy v motorických dispozicích člověka (dítěte).“ Pověštinou jde o poškození nervové nebo pohybové a nosné struktury. Tělesné postižení může narušit také psychickou a sociální sféru osobnosti (Jankovský, 2006, s. 39).

Výrazným znakem tělesně postižených osob je omezení běžných pohybových činností a mnohdy i částečná až úplná imobilita. Tento stav má dopad na kvalitu života a soběstačnost. Velikost omezení, které vznikne, je u každého jedince individuální (Michalík, 2011, s. 187). Valenta uvádí, že tělesné postižení omezuje jedince jako celek. To způsobuje horší sebeuplatnění ve společnosti (Valenta, 2003, s. 140).

Tělesné nebo jinak pohybové postižení lze dělit do různých kategorií, a to na lehké, při kterém je zachována schopnost samostatného pohybu, středně těžké, kdy je pohyb umožněn za pomoci ortopedických pomůcek, a těžké s neschopností samostatného pohybu. Další možností dělení je podle postižené části těla. Podle tohoto dělení jsou rozeznávány obrny centrální a periferní a dále deformace, malformace a amputace. První zmíněné, tedy obrny, jsou spojeny s nervovou soustavou. Jednotlivé druhy mají rozdílnou závažnost jako například parézy, které označují částečné ochrnutí, a plegie, což je úplné ochrnutí. Nejčastějším typem je však dětská mozková obrna, která se dá definovat jako „postižení mozku v raném stádiu vývoje.“ K tomuto postižení se mnohdy přidává i smyslové nebo mentální postižení (Čadová, 2012, s. 7,8).

Vedle obrn jsou dalším možným postižením deformace. Mezi deformace patří vrozené vykloubení kyčlí nebo stále častější deformace páteře, které mohou být vrozené či se projevit v období dospívání. Dále je nutné zmínit malformace, do kterých patří

dysmelie. Dysmelie je vrozené postižení zárodečného vývoje končetin. Posledním pojmem je amputace, což je umělé odnětí části nebo i celé končetiny od trupu (Jankovský, 2006, s. 52 – 54).

1.1.4 Poruchy pozornosti

Poruchy pozornosti mohou být s hyperaktivitou, nebo bez ní. Tato kapitola se zabývá poruchou pozornosti s hyperaktivitou. „*Pojem ADHD označuje poruchu pozornosti spojenou s hyperaktivitou. Zkratka vznikla z názvu Attention Deficit Hyperactivity Disorders, poprvé použitého v USA.*“ (Zelinková, 2003, s. 13).

Podle několika studií je počet chlapců trpících ADHD vyšší než počet dívek. Jednotlivé výzkumy se ale velice rozcházejí. Podle výzkumu profesora Taylora je poměr chlapců a dívek přibližně 2,5 : 1, zatímco podle australského výzkumu jde o poměr 10 : 1. Vyšší počet chlapců než dívek může být zapříčiněn například tím, že se chlapci lépe diagnostikují, protože mívají nápadnější projevy (Tomková, 2002, s. 45).

Vznik poruch pozornosti nelze přesně stanovit. Podle Hallowella existují stejně dlouho jako lidstvo samo (Hallowell, 2007, s. 117). Některé studie tvrdí, že jde o působení nikotinu na plod v době těhotenství. Psychologické teorie uvádějí, že má vliv kromě sklonů k tomuto chování i výchova (Zelinková, 2003, s. 195). Další možností vzniku je odchylka ve funkci CNS, jelikož se u těchto dětí objevují nepatrná poškození elektrické aktivity mozku (Renotierová, Ludíková, 2004, s. 266).

Při diagnostice poruch pozornosti je důležité, aby se u jedince vyskytovaly příznaky ve značném počtu a stupni (Tomková, 2002, s. 17). Dále uvedené příznaky jsou ty nevýraznější a nejčastější. Jde o hyperaktivitu, což je neustálé nutkání k pohybu a aktivitě. Dalším příznakem je impulzivita, která se projevuje tím, že dítě mluví bez rozmyšlení nad následky či častou změnou činnosti, aniž by ji dokončilo. Také jde o nesoustředěnost či snadnou unavitelnost při činnosti. U těchto žáků se vyskytují i problémy v navázání přátelství nebo s pochopením učiva (Renotierová, Ludíková, 2002, s. 267).

Tyto děti mívají problémy nejen ve škole, ale i mimo ni. Rodiče mnohdy nevědí, jak s dětmi pracovat. Děti s ADHD nepotřebují povětšinou spát tolik jako jejich okolí.

Proto často dochází k tomu, že jejich blízcí jsou velmi unavení a nemají žádný volný čas. Rodiny mohou mít pocit, že si tyto děti ničeho neváží, jelikož se jejich věci povalují po celém bytě a jsou hned rozbité. Velmi těžký je pro rodiče dětí s poruchou pozornosti pocit sociálního vyloučení ze společnosti. Postupně se od nich odvrací jejich přátelé, kteří považují jejich dítě za problémové a nevychované (Tomková, 2002, s. 27).

1.2 Edukace dětí se zdravotním postižením

Edukaci dětí se zdravotním postižením definuje zákon č. 561/2004 Sb., který byl novelizován zákonem č. 472/2011 Sb. Definice dle tohoto zákona zní následovně: *„Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.“* (MŠMT, 2013 - 2014, online).

1.2.1 Školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením

Školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením jsou podle Michalíka založeny na maximální práci s jednotlivci. Proto je možné říci, že tento druh škol poskytuje vzdělávání žákům, kterým jejich myšlenkové kapacity nedovolují navštěvovat školy hlavního vzdělávacího proudu nebo základní školy praktické (Michalík, 2011, s. 138-139).

V těchto školách pracují speciální pedagogové a další odborníci, a proto zde mohou být vzdělávání i žáci s těžkým postižením (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 81). Kromě škol pro zrakově postižené existují dále například základní školy pro tělesně postižené. Zde jsou vzdělávání žáci s tělesným postižením, kteří rozumově spadají do normy, aby tento vzdělávací program zvládli (Jankovský, 2006, s. 115). Žáci se

sluchovým postižením mají možnost se vzdělávat ve školách s programem určeným speciálně pro sluchově postižené (Slowík, 2007, s. 79).

Nástup do školy samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením je podmíněn žádostí o přijetí, kterou podává zákonný zástupce dítěte. Podstatné pro přijetí je vyjádření pedagogicko-psychologické poradny nebo například speciálně pedagogického centra (Valenta, 2003, s. 193).

Do speciálního školství patří také základní školy praktické. V názvu je důležitý pojem praktická, naprosto totiž vystihuje způsob, kterým se žáci na této škole vzdělávají. Podstatné totiž je, že budoucí povolání bude nejspíše praktického rázu, a tak je důležitá praktická příprava. Rozsah praktické přípravy určují učební plány (Michalík, 2011, s. 138).

V základních školách praktických se žáci vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu. Rámcový vzdělávací program pro základní školy platí od roku 2007 a byl novelizován od 1. 9. 2013. Tato novelizace obsahuje přílohu číslo 2 pro žáky s lehkým mentálním postižením. Tato příloha akceptuje sníženou schopnost rozumových schopností žáků a určuje klíčové kompetence, které mají žáci mít při ukončení primárního vzdělávání (Průcha, 2009, s. 94). V poslední době se diskutuje o zrušení RVP ZV – Přílohy pro vzdělávání žáků s LMP. „*Představa, že zrušením Přílohy RVP ZV – LMP bude zajištěno inkluzivní vzdělávání v běžných základních školách, je mylná, naivní a scestná.*“ (Učitelské noviny, 2013, online).

Všechny typy škol samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením mají výhody a nevýhody. Mezi důležité klady řadí autorky zázemí, které se žákům v těchto školách dostává, a to především veškeré pomůcky nebo prostory, které jsou přizpůsobeny žákům, erudovanost učitelů, kteří znají speciální vzdělávací, výchovné a didaktické metody. Za podstatnou nevýhodu je možné pokládat vyloučení od intaktních vrstevníků, které může působit problém i při budoucím začleňování do společnosti (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 81).

1.2.2 Vymezení integrace

Pojem integrace pochází z latinského *integrare*, což znamená sjednocovat nebo také zcelovat. Integrace se dá vysvětlit například jako začlenění jedinců s postižením či znevýhodněním do společnosti (Bendová, Zíkl, 2011, s. 42).

Definice dle Švarcové zní: *„Integrace je postoj společnosti k handicapovaným občanům, který je neodmítá, nesegreguje, ale naopak se snaží vytvářet optimální podmínky pro jejich začlenění do „hlavního proudu“ společenského života.“* (Švarcová, 2011, s. 14).

Kolář uvádí integraci zdravotně postižených žáků konkrétněji, a to jako: *„Zapojování handicapovaných žáků – s tělesnými a smyslovými handicapy – do běžných tříd. Nezbytnost vytvoření podmínek pro zapojení: vybavení školy a tříd (např. bezbariérové školy), připravenost učitele (učitelů) na práci s takovými žáky, zaručená ochota kolektivu třídy (souhlas rodičů žáků) s těmito žáky spolupracovat. Zabezpečení potřebného objemu individuální speciálně pedagogické, preventivní a psychologické péče.“* (Kolář, 2012, s. 55).

Legislativa integrace

V současné době je možné vzdělávání pomocí individuální nebo skupinové integrace. Tyto možnosti vzdělávání uvádí například zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který je novelizován zákonem č. 472/2011 Sb. V tomto zákoně je zmíněno vzdělávání žáků na základních školách, a to konkrétně, že ředitel musí nejprve přijmout žáky, kteří patří do spádové oblasti. Školský zákon ale nerozlišuje, zda se jedná o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami či o žáky intaktní (MŠMT, 2013 - 2014, online).

Různé typy vzdělávání uvádí vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, novelizovaná vyhláškou č. 147/2011 Sb. *„Speciální vzdělávání žáků se zdravotním postižením je zajišťováno formou individuální integrace, formou skupinové integrace ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací forem.“* Vyhláška 73/2005 uváděla jako nejvhodnější způsob vzdělávání

individuální integraci v hlavním vzdělávacím proudu, což bylo novelou zrušeno (MŠMT, 2013 - 2015, online).

Novela vyhlášky č. 73/2005 Sb. uvádí také nový termín, a to vyrovnávací opatření, který se týká edukace žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Vyrovnávacími opatřeními se dle tohoto zákona rozumí „*využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků, poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku, využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení, individuálního vzdělávacího plánu a služeb asistenta pedagoga.*“ Tato vyhláška uvádí dále pojem podpůrná opatření, který se týká výhradně žáků zdravotně postižených. Tímto pojmem se rozumí „*využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů,...*“ (MŠMT, 2013 - 2015, online).

S legislativou integrace souvisí i poradenská činnost, pro kterou je nepostradatelná vyhláška 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních novelizovaná vyhláškou č. 116/2011 Sb., která upravuje některé náležitosti vzdělávání jedinců se zdravotním postižením. Mezi ty nejpodstatnější náležitosti patří tvorba vhodných předpokladů pro správný fyzický a duševní vývoj žáků tak, aby se řádně vyvíjela jejich osobnost před zahájením i v průběhu vzdělávání. Dále jde o tvorbu nejlepších podmínek pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním (MŠMT, 2013 - 2015, online).

Integrace v České republice je ošetřena dalšími legislativními opatřeními. Jedná se například o:

- „*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, Bílá kniha z roku 2001,*
- *Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky (2008 – 2015),*
- *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky.*“ (MŠMT, 2013 - 2015, online).

- „*Narižení vlády č. 689 ze dne 22. 12. 2004 o soustavě oborů vzdělávání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání,*
- *Vládní usnesení č. 605 ze dne 16. 6. 2004 – Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením,*
- *Vládní usnesení č. 1004 ze dne 17. 8. 2005 – Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením na období 2006-2009, vycházející z cílů a úkolů Střednědobé koncepce.*“ (Učitelké noviny, 2010 – 2013, online).

Kromě již zmíněných legislativních opatření existují i další důležité dokumenty, které jsou významné pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jde především o Všeobecnou deklaraci lidských práv z roku 1948. Podstatný pro vzdělávání je především článek 26, který říká, že „*každý má právo na vzdělání*“ (OSN, 2014, online).

Dalším podstatným dokumentem je Úmluva o právech dítěte z roku 1991, která v článku 23 uvádí práva dětí s postižením, a to především „*dosažení co největšího zapojení dítěte do společnosti a co největšího stupně rozvoje jeho osobnosti...*“ (OSN, 2014, online).

Školská integrace

Školská integrace znamená edukaci žáků se specifickými potřebami v hlavním vzdělávacím proudu (Bendová, Zikl, 2011, s. 42). Pokud jde o školskou integraci, nabízejí se dvě možnosti, kterými je možné ji uskutečnit. První možností je individuální integrace, kterou lze vysvětlit jako edukaci dětí s postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu. Druhou variantou je skupinová integrace, což je vlastně edukace žáků ve třídách, odděleních nebo studijních skupinách, které jsou určeny pro jedince se zdravotním postižením. Skupinová integrace probíhá buď ve školách hlavního vzdělávacího proudu, nebo ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením, která je ale primárně určena žákům s jiným postižením (Michalík, 2011, s. 304).

Ať už jde o integraci individuální nebo skupinovou, je důležité uvědomit si, že integrace žáků do škol není stav nýbrž proces. Podstatné je, že se jedná o dlouhodobý proces, který nekončí, ale začíná tím, že je dítě začleněno do školy hlavního vzdělávacího proudu (Bendová, Zikl, 2011, s. 43).

Průcha uvádí, že pro začlenění žáků se zdravotním postižením je důležité mít zejména odborně připravené pedagogy. Pokud je začlenění do kolektivu úspěšné, dochází u žáka k intelektuálnímu rozmachu. Bez problémů zvládá práci i komunikaci v týmu i další společenské dovednosti (Průcha, 2009, s. 444).

Dosáhnout, aby žák byl schopen pracovat v týmu vrstevníků, trvá mnohdy velmi dlouho. Během té doby se projevují mnohé klady a zápory integrace. Jako velmi podstatný klad, kterého si kromě odborníků všimla i laická veřejnost, lze považovat skutečnost, že se zdravotně postižení žáci setkávají s intaktními vrstevníky. Obě skupiny mají možnost tu druhou lépe poznat (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 80). Při procesu poznávání se žáci díky integrovanému žákovi učí toleranci k odlišnosti (Průcha, 2009, s. 444). Hlavní nevýhodou pak je, že ne každá škola je nakloněna integraci. Důvodů může být víc. Mezi ty nejpodstatnější patří ty, že nemají technické či personální zajištění (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 80).

Podmínky integrace

Podmínky integrace se nedají úplně zobecnit. Všichni integrovaní potřebují pro vzdělávání individuální podmínky, proto se integrace realizuje vždy tak, aby vyhovovala konkrétnímu žákovi (Bendová, Zikl, 2011, s. 51).

Pro vytvoření optimálního prostředí pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je doporučeno splnit následující podmínky:

- zohlednit individuální potřeby a zdravotní stav každého žáka,
- zajistit odborné vedení při výuce specifických předmětů dle postižení,
- při hodnocení výkonu žáka zohlednit stupeň a druh postižení,
- upravit pracovní prostředí podle potřeb žáků, tj. odstranit architektonické překážky,

- kooperovat s rodiči a dalšími odborníky při sestavování individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP),
- zajistit u stěžejních předmětů vyšší časové dotace,
- zabezpečit vzdělávání pedagogických pracovníků,
- zabezpečit asistenta pedagoga, pokud je ve třídě potřebný (Bendová, Zikl, 2011, s. 52).

Předpoklady pro optimální integraci

Předpokladem pro maximálně možnou míru integrace je, že proces integrace se nezastaví u fyzické integrace, jelikož v takovém případě žák setrvává v separaci od svých spolužáků (Bendová, Zikl, 2011, s. 45). Proto je nezbytné pro úspěšnou integraci zajistit co nejlepší podmínky ve škole, v učitelském sboru a v rodině. Když se škola rozhodne pro integraci, musí vzít na vědomí, že se tento proces zdaří pouze tehdy, pokud tomu bude škola opravdu nakloněna. Je samozřejmé, že kromě vedení školy musí být integraci nakloněn i učitelský sbor, který musí výuku přizpůsobit integrovaným žákům a jejich specifickým vzdělávacím potřebám. Neméně důležité je, aby rodina byla zapojena do průběhu vzdělávání a měla ze školy pocit podpory a porozumění (Bendová, Zikl, 2011, s. 54 - 55).

Faktory ovlivňující integraci

Faktory ovlivňující průběh integrace mohou být různorodé. Patří mezi ně dlouhodobá spolupráce se školskými poradenskými pracovišti. Velmi podstatné je také to, zda je škola nakloněna individuálnímu vyučování žáka s případnou podporou asistenta pedagoga a zda je ochotna zařazovat speciálně-pedagogické postupy včetně práce žáka se speciálními kompenzačními pomůckami. Dalším podstatným faktorem je, aby byl vypracován IVP, který není primárně zaměřen jen na redukci učební látky (Bendová, Zikl, 2011, s. 60).

Kromě úprav výukového plánu nabízí škola žákům i náplň v podobě kroužků mimo vyučování. Jako podstatný kladný rys těchto mimoškolních aktivit je bráno, jestli je učitel schopen vyvážit práci s integrovaným žákem a spolužáky. Neméně významné

pozitivum je pravidelný kontakt učitelů a rodinných příslušníků. Kladně hodnoceno je i používání moderních pedagogických metod a otevřenost školy vůči okolí (Bendová, Zikl, 2011, s. 60).

Mezi ty nejvýraznější záporné rysy ve škole patří neznalost problematiky integrace, nepochopení žáka se zrakovým a souběžným postižením a nevhodný způsob vedení či negativní postoj k integraci. Mnozí učitelé nemají ani zájem doplnit si či rozšířit své vzdělání a nejsou pak schopni použít při vzdělávání těchto žáků vhodné speciálně pedagogické metody. Ne vždy ale musí jít o lhostejnost ze strany učitele. Je možné, že pouze nemají dostatečnou podporu vedení školy nebo školského poradenského zařízení. Nekvalitní vzdělávací proces ale může být i výsledkem toho, že škola k integraci přistoupila z důvodu nedostatku žáků či financí (Bendová, Zikl, 2011, s. 57).

Samozřejmě nemusí být problém při integraci pouze na straně školy či učitele. Stejný podíl na neúspěchu může mít i samotný žák nebo jeho rodina. Někteří tvrdí, že integrace není vhodná pro každého žáka. Pravdou ale je, že některým pouze nevyhovuje výukový systém školy a po změně školy nemají se začleněním do kolektivu problém. Někteří žáci nemusí být schopni začlenit se do kolektivu, protože jsou například agresivní vůči svému okolí. Bendová však upozorňuje i na případy, kdy působí integrace jako úspěšná, jenže žák ve skutečnosti psychicky strádá. Často za to mohou i rodiče, kteří se o dítě příliš bojí a své obavy na něj přenáší. Někteří rodiče však mají negativní přístup k integraci kvůli špatné zkušenosti z minulosti nebo nedostatečným informacím (Bendová, Zikl, 2011, s. 59).

1.2.3 Individuální vzdělávací plán

Každý integrovaný žák má vypracovaný svůj individuální vzdělávací plán. Kolář definuje IVP takto: „*Speciálně koncipovaný plán (denní, týdenní, měsíční), který zohledňuje specifiku osobnosti žáka, druh jeho nadání, zájmy a potřeby, případně vzdělávací problémy.*“ (Kolář, 2012, s. 53).

Definice Koláře vychází z vyhlášky č. 73/2005 Sb. v platném znění, která říká: „*Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy, závěrů speciálně pedagogického vyšetření, popřípadě psychologického vyšetření*

školským poradenským zařízením, popřípadě doporučení registrujícího praktického lékaře pro děti a dorost nebo odborného lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. Je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální vzdělávací plán je součástí dokumentace žáka.“ (MŠMT, 2013 – 2015, online).

Ve vyhlášce se dále uvádí, co musí IVP obsahovat. Jde například o údaje o obsahu, o cíli vzdělávání žáka nebo o potřebě dalšího pedagogického pracovníka. IVP by mělo být podle této vyhlášky vyhotovené před začátkem školního roku, nejdéle ale 1 měsíc po zahájení školního roku a za jeho správnost odpovídá ředitel školy. Ten také zajišťuje dle této vyhlášky obeznámení zákonných zástupců či plnoletého žáka s jeho zněním. V neposlední řadě je zde uvedeno, že školské poradenské zařízení dvakrát ročně vyhodnocuje, zda je IVP dodržován (MŠMT, 2013 – 2015, online).

Kromě vyhlášky je zmínka o IVP i v zákoně č. 561/2004 v pozdějším znění. V tomto zákoně je důležitý paragraf 18, který uvádí, že ředitel má možnost povolit žákovi vzdělávání dle IVP (MŠMT, 2013 – 2015, online).

1.2.4 Asistent pedagoga

Pojem asistent pedagoga nemá v České republice moc dlouhou tradici. Tato pozice vznikla a byla ošetřena vyhláškou až v roce 1997, teprve poté bylo umožněno, aby v jedné třídě pracovali dva pedagogičtí pracovníci (Baslerová, 2012b, str. 8). Dnes umožňuje legislativa pracovat v jedné třídě třem pedagogickým pracovníkům (Baslerová, 2012b, str. 8). Zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů uvádí v paragrafu 2, že asistent pedagoga vykonává „*přímou pedagogickou činnost*“, a patří tedy mezi pedagogické pracovníky (MŠMT, 2013 - 2015, online).

Existují tři typy asistentů pedagoga, a to pro:

- *„žáky se sociálním znevýhodněním,*
- *žáky se zdravotním postižením nebo znevýhodněním,*
- *žáky mimořádně nadané.“ (Baslerová, 2012b, s. 9).*

O možnosti zřízení funkce asistenta pedagoga se zmiňuje také zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, který je novelizován zákonem č. 472/2011 Sb. V paragrafu 16 tohoto zákona je zmíněno, že v případě zřízení funkce asistenta pedagoga je u „*dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení.*“ (MŠMT, 2013 - 2015, online).

Podle paragrafu 20 zákona č. 563/2004 Sb. získává asistent pedagoga odbornou kvalifikaci:

- „*vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu oblasti pedagogických věd,*
- *vyšším odborným vzděláním získaným studiem v akreditovaném vzdělávacím programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,*
- *středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,*
- *vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,*
- *základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.*“ (MŠMT, 2013 - 2015, online).

Asistentem pedagoga se může stát podle výše uvedeného zákona každý, kdo splňuje následující podmínky: je plně způsobilý k právním úkonům, bezúhonný, zdravotně způsobilý, má odbornou kvalifikaci a prokázal znalost českého jazyka (Baslerová, 2012b, str. 12).

Nejpodstatnější informace o asistentech pedagoga jsou uvedeny ve vyhlášce č.73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, novelizovanou vyhláškou č. 147/2011 Sb. Paragraf 7 této vyhlášky uvádí „*hlavní činnosti asistenta pedagoga*“, mezi něž patří: „*pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoc žákům při výuce a při*

přípravě na výuku, nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.“

Ustanovení paragrafu osm pak uvádí, ve kterých třídách je možno zaměstnávat asistenta pedagoga (MŠMT, 2013 - 2015, online).

Na závěr je vhodné zmínit, že v našem školství je pořád málo asistentů pedagoga, a to především z důvodu stále rostoucího počtu integrací žáků s postižením do hlavního vzdělávacího proudu (Baslerová, 2012b, str. 17). Asistenti pedagoga hrají v integračním procesu velkou roli, jelikož by měli dobře znát specifika a úskalí při vzdělávání těchto žáků a měli by být schopni jim pomoci.

1.3 Specifika edukace dětí s různým zdravotním postižením včetně jejich kombinací

Zdravotní postižení přináší vždy do vzdělávání těchto žáků některé limity. Podstatné je si uvědomit, že některé zásady jsou pro všechna postižení. Jde o to, že každé postižené dítě své limity lépe zvládá, pokud se s ním pracuje již od raného dětství (Květoňová – Švecová, 2004, s. 29 a 36). Tento názor uvádí ve své publikaci i další autor. Důležité je uvědomit si, že edukace a vývoj lidského jedince nemá svůj začátek až v momentu, když žák nastupuje do školského systému, ale již ve chvíli narození. Především v případech, kdy se narodí dítě s postižením, je velmi podstatné zahájit speciální péči velmi brzy. Pokud je speciální péče zahájena včas, může to mít kladný vliv i na budoucí vzdělávání (Slowík, 2007, s. 36). To si velmi dobře uvědomují například v Dánsku, jelikož jejich zákony umožňují již od roku 1959 vzdělávání všem žákům bez rozdílu, zatímco v České republice vzdělávání všem žákům ještě donedávna nebylo umožněno (Vašek, 2010, s. 114).

Zdravotní postižení se samozřejmě mohou sdružovat. Z tohoto důvodu je tato kapitola zaměřená také na zrakové a další souběžné postižení, jelikož těžší typy a druhy postižení se velmi často seskupují dohromady, proto se také ve společnosti objevují jedinci s vícenásobným postižením (Hanák, 2011, s. 24). V této části jsou ale uvedeny pouze kombinace postižení, které se vyskytly i při výzkumném šetření. Oblast

souběžného postižení patří rozhodně, ať už z pohledu teorie či praxe, k jednomu z nejméně propracovaných oblastí speciální pedagogiky (Ludíková, 2005, s. 8). Slowík zdůrazňuje, že v dnešní době není nejdůležitější to, jakou kombinaci vad jedinec má, ale mnohem podstatnější je, jaké schopnosti a mechanismy jsou zachované. Jde o pozitivní přístup, který se snaží využít potenciál každého jednotlivce a pomoci k jeho osobnímu rozvoji (Slowík, 2007, s. 151).

Celkový rozvoj žáků je cílem vzdělávání osob se zrakovým a dalším souběžným postižením. Podmínkou celkového rozvoje je individuální přístup ke každému jedinci. Individuální přístup je při vzdělávání žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením uplatňován speciálně-pedagogickými postupy a alternativními metodami výuky. Tyto metody jsou používány při rozvíjení rozumových schopností, orientačních dovedností, zlepšování sociální komunikace, sebeobsluhy a dalších dovedností potřebných k integraci do společnosti (Ludíková, 2005, s. 86).

1.3.1 Specifika edukace u zrakově postižených

Specifika u žáků se zrakovým postižením jsou obdobná jako u žáků s jinými druhy postižení. To nejpodstatnější, co tito žáci potřebují, je individuální přístup a příslušné technické zázemí. Důležitým faktorem při vzdělávání žáků se zrakovým postižením je kromě respektování speciálních vzdělávacích potřeb také druh a stupeň postižení. V zásadě se žáci rozdělují na ty, kteří mají lehčí zrakovou vadu, a žáky s těžkou zrakovou vadou, do nichž patří i žáci nevidomí. Žáci s lehčí zrakovou vadou jsou schopni za pomoci optických pomůcek navštěvovat bez větších problémů školy hlavního vzdělávacího proudu, zatímco žáci s těžkou zrakovou vadou a nevidomí byli dříve vzdělávání především ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Tento trend se ale v posledních letech mění a je stále častější integrace těchto žáků do hlavního vzdělávacího proudu (Pipeková, 2006, s. 25 - 26).

Kromě nového trendu integrace uvádí také autorka nezanedbatelné výhody škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením. Za nejpodstatnější výhodu základní školy pro zrakově postižené považuje to, že jsou do školního programu běžně začleňovány předměty speciální péče typu prostorové orientace a samostatný pohyb

nebo psaní na počítači (Pipeková, 2006, s. 25 - 26). Naopak autorky jiné publikace zdůrazňují, co je zapotřebí při integraci žáků do hlavního vzdělávacího proudu. Jako nejdůležitější se jim jeví, aby pedagogové brali ohled na žáky s postižením a v jednotlivých předmětech jim upravili rámcově vzdělávací plány podle potřeby. Zdůrazňují, že by v rozvrhu měl být prostor pro předměty speciální péče, které pomáhají v rozvoji žákům se zrakovým postižením. Jedná se především o trénink prostorové orientace a samostatný pohyb nebo individuální logopedickou péči (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 84).

Kromě předmětů speciální péče jsou při vzdělávání žáků se zrakovým postižením významné především různé formy kompenzace zrakového deficitu, do kterých patří veškeré kompenzační pomůcky (Slowík, 2007, s. 65). Jedná se především o optické a kompenzační pomůcky, se kterými bude žák pracovat. Důležitá je i informovanost o zrakovém postižení a možnostech, které žák má. Pedagog si též musí uvědomit i rozdílnost v metodických postupech jednotlivých předmětů (Vítková, 2004a, s. 256).

Dále autorky uvádějí, že je při vzdělávání osob se zbytky zraku důležité zohlednit jak rozvíjení zbytků zraku, tak pochopení bodového písma. Při čtení bodového písma si trénují cit v prstech, zatímco při čtení černotisku se učí používat zvětšovací lupy (Renotierová, Ludíková, 2004, s. 200). V jiné publikaci autorky uvádějí, že při rozvíjení zbytků zraku a získávání nových dovedností je tím nejpodstatnějším měnit obtížnost činností, jelikož činnosti stále o stejné náročnosti žáka přestanou posouvat kupředu. Proto je vhodné vybírat vždy činnost, která je o něco obtížnější než ta předchozí (Kudelová, Květoňová – Švecová, 1996, s. 36).

Existují určité zásady, tedy kromě již zmíněné rostoucí náročnosti, které by se při rozvíjení zbytků zraku a učení měly respektovat. Mezi ty hlavní patří například dostatek světla, restrikce hluku, vhodné uspořádání prostoru nebo přiměřená pokojová teplota, která je důležitá pro hmatovou perцепci. Nevidomé nebo slabozraké osoby mohou při vzdělávání používat také internet, který je vhodným informačním kanálem také u sluchového postižení (Slowík, 2007, s. 65).

1.3.2 Specifika edukace u sluchově postižených

Vzdělávání u žáků se sluchovým postižením je uskutečňováno nejčastěji přímo na školách pro děti se sluchovým postižením nebo na školách hlavního vzdělávacího proudu, ale to pouze za podmínky, že ve škole jsou zajištěny speciální vzdělávací potřeby žáka (Pipeková, 2006, s. 26). Při rozhodování rodičů, jaké vzdělávací zařízení bude pro jejich dítě lepší, je vždy důležité vzít v potaz i následující faktory.

V první řadě hraje roli věk, v kterém byla vada u dítěte objevena, a zda nosí sluchadlo. Důležité je též komunikační prostředek, který dítě používá. Zda se jedná o mluvenou řeč nebo jestli využívá spíše znakovou řeč. Pipeková zdůrazňuje, že každé dítě má právo si vybrat způsob komunikace, který mu nejvíce vyhovuje, a za jeho pomoci být také vzděláván (Pipeková, 2006, s. 27).

Při vzdělávání se musí brát také v potaz, že v případě, že se jedná o vadu, která vznikla v raném dětství, dá se předpokládat, že došlo k deficitu ve vývoji myšlení a řeči. Největším problémem při vzdělávání těchto žáků je pak to, že nerozumí pojmům a abstrakci (Slowík, 2007, s. 76). Jako komplikace se může také jevit, že sluchově postižení mají problém s mluveným i psaným vyjadřováním především proto, že mají menší slovní zásobu. Těžké je pro ně i pochopit českou gramatiku. Proto je při vzdělávání důležité dbát na logopedickou péči, a to především na co nejlepší výslovnost (Slowík, 2007, s. 78).

Při integrování žáka se sluchovým postižením vždy záleží na přijetí žáka učiteli a intaktními spolužáky. I přestože je tento požadavek plněn, nemusí se integrace zdařit. Jde třeba o případ komunikační bariéry, která se u žáků se sluchovým postižením objevuje poměrně často (Valenta, 2003, s. 207). Autor upozorňuje na možnost, vlivem které se při integraci někdy stává, že okolí předpokládá, že žák bude používat při vzdělávání a komunikaci s učitelem nebo okolím většinový jazyk, což je čeština ve formě písemné i zvukové. Pokud ale žák navštěvuje školu samostatně zřízenou pro žáky se zdravotním postižením, má k dispozici při vzdělávání i znakový jazyk (Valenta, 2003, s. 223).

Zajímavý způsob vzdělávání lze nalézt i v zahraničí. Autorka ve svém článku popisuje, že v Rusku, konkrétně v Moskvě, usoudili, že pokud nemají žáci se

sluchovým postižením motivující prostředí již při primárním vzdělávání, často pak nemají zájem o sekundární vzdělávání. S tímto zjištěním se rozhodli něco udělat, a proto zde otevřeli vzdělávací centrum, které má podporovat žáky se sluchovým postižením. Podle prvních výsledků tohoto centra se zvýšil počet žáků, kteří mají zájem o další vzdělávání. Centrum kromě podpory žáků nabízí i okolo patnácti učebních oborů (Korviakova, 2005, online).

1.3.3 Specifika edukace u tělesně postižených

Jako každé již zmíněné postižení má i to tělesné svá specifika. Za pomoci různých impulsů se jedinec učí a nabývá nové zkušenosti, jelikož pokud je toto období nevyužito, často vznikají deficity, které již nikdy nedožene (Květoňová - Švecová, 2004, s. 29 a 36). Tyto deficity mohou ovlivnit pozdější podobu vzdělávání, kterou určují také schopnosti každého dítěte, avšak rozhodnutí o přijetí do hlavního vzdělávacího proudu je v kompetenci ředitele školy. Předpokladem je samozřejmě souhlas zákonného zástupce a doporučení školského poradenského zařízení (Zikl, 2011, s. 16).

Pokud všichni výše jmenovaní souhlasí, je možné přistoupit k integraci. Při integrování jedince s tělesným postižením do hlavního vzdělávacího proudu je důležité, aby žák byl sociálně přizpůsobivý, protože ne všude je možnost udělat bezbariérový vstup. Na školách je samozřejmě snaha o to, aby žák mohl být co nejvíce samostatný, a proto se pořizuje nejrůznější technické vybavení a didaktické pomůcky. Žák by si díky nim měl vystačit pouze s pomocí asistenta pedagoga (Pipeková, 2006, s. 24). Autorka také zmiňuje, že postižení žáka je důležité brát v potaz i při přípravě rozvrhů a výběru učeben, ve kterých výuka probíhá. Podstatné je vždy vyřešit pohodlné sezení těchto žáků (Vítková, 2004b, s. 46).

Kromě vhodného výběru učeben a pohodlného sezení mohou žákům s tělesným postižením vzdělávání ulehčit také počítačové technologie. Důležité je, aby počítačové programy odpovídaly věku, schopnostem a potřebám žáka. Při využívání těchto technologií se musí zjistit schopnosti jemné motoriky žáka, a to nejen zda zvládne psát, ale i jestli nebude potřebovat upravit počítačovou klávesnici. Kromě pomoci, kterou

těmto žákům poskytují počítače, poskytují žákům pomoc i školy. Aby omezily problémy žáků s tělesným postižením, zařazují pro ně do rozvrhu předměty speciální péče. Jedná se například o předmět dorozumívacích dovedností, který na prvním stupni rozšiřuje výuku českého jazyka, a to o 1 až 2 hodiny týdně. Na druhém stupni kromě mateřského jazyka probíhá i rozšiřující výuka odborných předmětů ve stejném rozsahu jako na prvním stupni (Valenta, 2003, s. 166). Autorky jiné publikace zdůrazňují, že předmět dorozumívací dovednosti je vhodný do osnov zařadit nejen ve školách samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením, ale i při integraci žáka do školy hlavního vzdělávacího proudu, což je uvedeno i v současné legislativě (Renotierová, Ludíková, 2004, s. 118).

1.3.4 Specifika edukace u poruch pozornosti

Při vzdělávání a výchově dětí s ADHD je nutné respektovat jejich náladovost a různou výkonnost, přistupovat k nim s vysokou mírou tolerance a trpělivosti. Základem je stanovit těmto dětem jasné hranice, které se musí dodržovat. Autor upozorňuje na to, že hyperaktivní děti mívají ve škole i kvůli těmto hranicím často problémy a špatný přístup učitelů nebo rodičů může působit jen další problémy (Slowík, 2007, s. 132). Proto Bartoňová vyzdvihuje, že dobrý učitel pomáhá rodičům svými zkušenostmi a snaží se, aby žák byl ve škole úspěšný (Bartoňová, 2007, s. 164 - 165). Aby ale byl úspěšný, je podstatné mu porozumět a vyřešit jeho problém se zvýšenou potřebou pohybu například za pomoci průběžného mazání tabule během vyučovací hodiny (Slowík, 2007, s. 132).

Když se povede pedagogům vyřešit zvýšená potřeba pohybu, pak je možné se zaměřit na samotný vyučovací proces. Žáci s ADHD mají mnohem větší úspěchy v krátkodobých aktivitách a při jejich různorodosti. Mnohdy zapojují při učení ruce, jedná se tedy o kinestetické učení. Žáci potřebují při práci manipulovat s předměty či se jich dotýkat. Ideální je dát jim malý předmět, se kterým mohou manipulovat. Autorka ale upozorňuje, že jejich výkony a projevy jsou často nerovnoměrné. Tento fakt může v učitelích vzbuzovat dojem, že kdyby chtěli, zvládli by i činnosti, které jim nejdou. Jejich chování je ale jen dalším příznakem ADHD (Bartoňová, 2007, s. 164 - 165).

Vedle pochopení chování je pro vzdělávání žáků s ADHD důležité vědět, zda ve třídě máme žáka s agresivním či neagresivním typem poruchy pozornosti. Podle této bližší identifikace učitel se žákem pracuje (Zelinková, 2003, s. 195). Tomková uvádí, že kromě typu poruchy pozornosti mohou mít problém se učit, protože je trápí, jak bylo zmíněno již výše, problémy se soustředěním a hyperaktivitou. Mnohdy se stává, že nestíhají tempo ostatních spolužáků, což vede k tomu, že pak mívají kromě potíží v chování ještě i problémy se zvládnutím probírané látky. Pokud tyto děti začnou být jednou pozadu, jen velmi těžko své vrstevníky doženou. Jejich opoždění vzniká nenápadně, například pokud přeslechnou pokyn učitele, jelikož uvažují nad něčím jiným. Druhou možností, proč nezvládají probíranou látku, jsou specifické poruchy učení. Nejčastějšími specifickými poruchami učení, které tyto děti trápí, jsou dyslexie a dysgrafie (Tomková, 2002, s. 25).

Pokud ale nejsou tyto poruchy zavčas odhaleny, mohou pedagogové do výuky zařadit nevhodné vzdělávací postupy, které mohou u dětí s ADHD způsobovat nízkou sebedůvěru či nedostatečnou motivaci. Pomoc těmto dětem je přitom vcelku snadná. Stačí dodržet pár pravidel, která jim usnadní proces vzdělávání. Jedná se především o to aby:

- žák seděl v blízkosti učitele, který ho tak může lépe kontrolovat,
- učitel chválil žáka za udržení pozornosti,
- učitel by měl mít vždy „záložní“ činnost, pokud je žák nesoustředěný (Tomková, 2002, s. 98).

1.3.5 Specifika edukace u zrakového a sluchového postižení

Na začátku této části je vhodné krátce tuto kombinaci postižení představit. Výskyt zrakové a sluchové vady společně se nazývá hluchoslepota. Není ale pravda, že by byli tito jedinci zcela nevidomí a současně neslyšící. Obě postižení mohou být různého stupně. Již přes deset let se dají hluchoslepí poznat podle červenobílé hole (Slowík, 2007, s. 149 - 150).

Před začátkem vzdělávání žáků s tímto souběžným postižením je nezbytné ověřit, zda opravdu jde o kombinaci zrakového a sluchového postižení. Je totiž možné, že

místo sluchového postižení se jedná o mentální nebo žák pouze nemá dostatek podnětů v rodině (Wiener, Rucká, 2006, s. 57). Autor dále uvádí, že především u dětí s vrozeným zrakovým postižením je často mylné podezření na zrakové a další souběžné postižení. Důvodem může být pouze to, že dítě pomaleji reaguje na podněty (Wiener, Rucká, 2006, s. 50).

Když je postižení správně diagnostikováno, je snazší i vzdělávání. Žáci se zrakovým a dalším souběžným postižením dávají při učení často přednost taktilně-haptickému kanálu před kanálem vizuálním (Vítková, 1999, s. 45). I Wiener upozorňuje na to, že trénink hmatu a čichu je u tohoto souběžného postižení důležitý, jelikož tyto smysly jedinci využívají ke kompenzaci svého postižení. Dále je potřeba do vzdělávání zapojit také vnímání tepelných změn, vibrací nebo práci s holí (Wiener, Rucká, 2006, s. 51).

U dětí se zrakovým a dalším souběžným postižením je podstatné dodržovat při zdokonalování různých cvičení a úkolů čas, který by měl být vždy stejný. Pokroky, které tyto děti dělají, jsou často pomalé a z tohoto důvodu je dobré střídát nové a již zažitě. Přístup je vždy individuální a záleží i na myšlenkových schopnostech dítěte (Vítková, 1999, s. 57). Žáci, kteří nemají poškozený intelekt, zvládají své znevýhodnění bez větších obtíží, ale pouze v situacích, se kterými mají již zkušenosti (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 66). I další autoři poukazují na to, že u tohoto souběžného postižení je podstatný intelekt. Jako příklad uvádějí integraci, jelikož při integraci těchto žáků je důležité, aby při vyučování nevyrušovali své spolužáky svým chováním. Právě proto se před zařazením do integrace zjišťují intelektuální schopnosti žáka, které jsou ovšem podstatné u všech kombinací postižení (Fischer, Škoda, 2008, s. 62).

1.3.6 Specifika edukace u zrakového a tělesného postižení

Zrakové postižení se může vyskytovat i v kombinaci s tělesným postižením, a to především různé stupně zrakového postižení s DMO nebo epilepsií. Kromě již zmíněných vrozených forem jsou i v této kombinaci postižení získaná. Nejčastější příčinou těchto postižení jsou pak autonehody nebo úrazy (Ludíková, 2005, s. 77 – 78).

Jak už bylo zmíněno výše, tato kategorie žáků je velice široká. Souhrnně se ale dá říct, že některé potřeby jsou u všech kategorií vícenásobného postižení stejné. Pro svůj zdravý vývoj a komunikaci s jinými jedinci potřebují:

- tělesnou blízkost, která je důležitá pro získávání jednotlivých zkušeností,
- pomoc pedagoga k získávání informací o svém okolí,
- pomoc pedagoga při pohybu (Pipeková, 2006, s. 33).

Konkrétně u žáků se zrakovou a tělesnou vadou nebývá postižena orální komunikace. Jiné to ale je u komunikace písemné. Ta může být ztížena nebo znemožněná, především pokud jde o tělesné postižení horních končetin (Ludíková, 2005, s. 78). Při vzdělávání těchto žáků je podstatné vědět, zda jsou schopni držet psací nůž a jakou mají zručnost rukou. Autorka vyzdvihuje, že pro jejich vzdělávání se velmi často používají i počítače, které jsou vybaveny speciálními programy (Vítková, 2004b, s. 47).

Jak již bylo zmíněno, i při tomto souběžném postižení je důležité začlenit do vzdělávacího programu podpůrné a kompenzační metody. Před určením, jaké metody použít, je vždy důležité ujasnit si skutečné pohybové možnosti každého žáka. Po začlenění je důležité dodržovat pravidelnost všech podpůrných metod. Nejenže mohou výrazně pomoci a posunout pohyb každého žáka, ale v průběhu času napomáhají i k udržení získaných motorických funkcí (Wiener, Rucká, 2006, s. 55).

1.3.7 Specifika edukace u zrakového postižení a ADHD

Zrakové postižení s přidruženou poruchou pozornosti, která může být spojená s hyperaktivitou (ADHD), se projevuje různými příznaky, mezi které patří problém s pozorností, a to tak, že žáci při práci často nepracují podle pokynů nebo mají problém si uspořádat čas na jednotlivé aktivity. Mezi další příznaky patří také ztrácení pomůcek, nevládnutí být na místě celou vyučovací hodinu a mnohdy jsou i nadměrně hovorní (Tomková, 2002, s. 17).

Hovornost a ztrácení pomůcek patří také k hyperaktivitě. Hyperaktivita se může objevit v celé inteligenční šíři, jelikož inteligence nemá na vznik žádný vliv. Má však vliv při jejich vzdělávání, protože tito žáci pak nevládají plnit úkoly, které by se svým

intelektem zvládnout měli. Při vzdělávání je to viditelné především na tom, že lépe zvládají úkoly verbální než neverbální (Renotiérová, Ludíková, 2004, s. 266).

Důležité je nejen výběr vhodných úkolů, ale také nutnost rozvíjet jak sluchové, tak hmatové kanály. Pro vzdělávání těchto žáků je také podstatná trpělivost při vysvětlování jednotlivých úkolů, a pokud je to možné, co největší jejich konkretizace. Ideální je také činnost mnohokrát opakovat, aby ji žák měl možnost pochopit. Pro delší soustředění pomáhá těmto žákům kromě opakování činností také jejich střídání a pocit jistoty (Wiener, Rucká, 2006, s. 57).

Bartoňová uvádí, že kromě střídání činností jsou důležité i další podmínky. Mezi tyto podmínky vzdělávání žáků s kombinovaným postižením patří uplatňování zdravotního a individuálního hlediska. Dále je nutné při vyučování zohlednit druh, stupeň a míru postižení při hodnocení výsledků. Autorka doporučuje v případě potřeby působení asistenta pedagoga a osobního asistenta ve třídě. Jako neméně důležité považuje autorka odstraňování architektonických bariér (Bartoňová, 2007, s. 214 – 215).

Vítková výše zmíněná pravidla upravila do několika zásad, a to tak, že u dětí se souběžným postižením více vadami uznáváme:

- pokusné užívání různorodých typů materiálů, a to za účelem zjištění, který materiál je upřednostňován,
- využití správných světelných stimulů pro zvýšení vizuální pozornosti,
- časté užívání materiálů, které jsou dítěti známé z jeho okolí,
- obměny těžkých a lehkých zadání, která udržují pozornost a motivaci dítěte (Vítková, 1999, s. 53).

Veškerá výše uvedená pravidla se stále více konkretizují, jelikož se neustále upravují zásady správného chování k těmto žákům (Hallowell, Ratey, 2007, s. 17). Jedno pravidlo však platí vždy, a sice to, že pedagog by měl žákovi poskytnout možnosti, které mu dovolí vyjádřit jeho myšlenky a plnou účast v oblasti sociálních a emočních zkušeností (Bartoňová, 2007, s. 164 - 165).

2 Výzkumná šetření

Výzkumné šetření probíhalo tak, že v každé škole byl před samotným výzkumem kontaktován zákonný zástupce žáka, který kromě souhlasu po telefonu podepsal také informovaný souhlas. Tento informovaný souhlas je součástí příloh (Příloha č. 1). Z důvodu zachování anonymity jednotlivých žáků je nevyplněný. Ze stejného důvodu nejsou uváděna jména jednotlivých žáků, ale jsou zde vedeni pouze jako žák nebo žákyně A, B, C, D.

2.1 Cíle práce a výzkumné otázky

Pro účely praktické části mé bakalářské práce byla zvolena jako hlavní cíl analýza edukačního procesu u žáků se zrakovým a souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Dále byly zvoleny tři dílčí cíle:

1. Sledovat, jak je organizována výuka u žáků se zrakovým postižením a souběžným postižením v integraci v hlavním vzdělávacím proudu.
2. Zjistit, jaký je způsob přípravy asistenta pedagoga na vyučovací proces.
3. Zjistit, jaká je motivace, zkušenosti a vzdělání asistentů pedagoga.

Výzkumné otázky:

1. Jaká je organizace vyučovacího procesu u žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením?
2. Jaké jsou přípravy asistenta pedagoga na výuku?
3. Jakou má asistent pedagoga motivaci, zkušenosti a vzdělání k této práci?

2.2 Techniky sběru dat

Pro naplnění definovaných cílů byly použity metody kvalitativního výzkumu.

„Kvalitativní výzkum používá induktivní formy vědeckých metod, hloubkové studium jednotlivých případů, nejrůznější formy rozhovorů a kvalitativní pozorování. (...) Kvalitativní výzkum je orientován na explorování a probíhá nejčastěji v přirozených podmínkách sociálního prostředí.“ (Hendl, 2005, s. 63). Kvalitativní výzkumníci používají zejména tyto tři typy dat: data z rozhovorů, data z pozorování

a data z dokumentů. Pracují tedy se slovy a textem. Někteří autoři tento znak považují za hlavní rozlišující rys kvalitativního a kvantitativního přístupu (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 15).

2.3 Metody výzkumu

Data byla sbírána pomocí strukturovaných rozhovorů s otevřenými otázkami (Záznamový arch pro vedení rozhovoru viz příloha č. 2). „*Strukturovaný rozhovor s otevřenými otázkami sestává z řady pečlivě formulovaných otázek, na něž mají jednotliví respondenti odpovědět.*“ (Hendl, 2005, s. 173). Respondentem v tomto případě byl třídní učitel a asistent pedagoga. Přepis těchto rozhovorů je součástí příloh.

Dále jsem použila metodu zúčastněného pozorování. „*(...) rozlišuje se skryté a otevřené zúčastněné pozorování. Při prvním pozorování jedinci nevědí o tom, že jsou pozorováni, zatímco při druhém typu zúčastněného pozorování jsou informováni (a nejlépe požádáni o souhlas s výzkumem).*“ (Švaříček, Šed'ová, 2007, s. 144). Pozorování probíhalo v hodinách pedagogů, se kterými jsem dělala rozhovory (Záznamový arch pro pozorování viz příloha č. 3).

Poslední použitou metodou je analýza dokumentů. „*Dokumenty mohou tvořit jediný datový podklad studie nebo doplňují data získaná pozorováním a rozhovory.*“ (Hendl, 2005, s. 204). „*Práce s dokumenty tvoří velmi specifickou oblast aplikace kvalitativního přístupu. Její specifčnost je dána tím, že tyto materiály existují nezávisle na naší výzkumné činnosti v tom smyslu, že je obvykle nevytváříme. Nejde tedy v jejich případě o metodu získávání dat v pravém smyslu slova, (...). Zde již data máme vytvořená, fixovaná a pouze je musíme shromáždit.*“ (Miovský, 2006, s. 189). V této práci se jednalo konkrétně o IVP vybraných žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením. Veškeré získané informace byly využity v praktické části.

2.3.1 Sledované kategorie

Prostřednictvím rozhovorů vedených s asistenty pedagogů, třídními učiteli a učiteli vybraných předmětů jsem se snažila najít odpovědi na výzkumné otázky. Z těchto

otázek jsem vytvořila kritéria pro hodnocení rozhovorů. Tato kritéria se skládala z jednotlivých otázek a byla tříděna dle výzkumných otázek následujícím způsobem:

- vyučovací proces – frontální výuka, skupinová a individuální práce,
- střídání rolí asistenta pedagoga a pedagoga,
- spolupráce pedagoga se žákem,
- samostatná práce žáka se zrakovým a dalším souběžným postižením,
- pomoc asistenta pedagoga při výuce,
- používání didaktických pomůcek a přizpůsobených pracovních materiálů při výuce,
- organizace pracovního místa žáka a asistenta pedagoga,
- příprava materiálů a podkladů pro výuku žáka se zrakovým a dalším souběžným postižením,
- participace asistentky pedagoga na vytvoření IVP,
- motivace, zkušenosti a vzdělání pro práci asistenta pedagoga.

Dále byla použita metoda pozorování ve vyučování. Po dohodě s vedoucí práce se toto pozorování uskutečnilo pouze v předem vybraných hodinách. Jednalo se především o hodiny pedagogů, se kterými jsem dělala posléze rozhovory. Nejprve byly zvoleny základní předměty, a to český jazyk, matematika a cizí jazyk. Pro dokreslení vzdělávacího procesu byl ještě zvolen vždy jeden naukový předmět a některá z výchovných činností. Před samotným pozorováním jsem si stanovila následující kritéria:

- vyučovací proces – frontální výuka, skupinová a individuální práce,
- střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga,
- samostatná práce žáka v hodině,
- způsob opakování a upevňování učiva v hodině,
- spolupráce asistenta pedagoga a žáka ve vyučovací hodině,
- používání didaktických pomůcek a přizpůsobených pracovních materiálů při výuce.

2.4 Popis výzkumného terénu

Výzkumným terénem pro tuto bakalářskou práci byly tři základní školy a jedno víceleté gymnázium v jižních Čechách. Žáci navštěvující základní školy byli všichni na druhém stupni, konkrétně v šesté nebo sedmé třídě. Žákyně, která se vzdělává na gymnáziu, studuje čtvrtý ročník víceletého gymnázia.

Ve školách, které navštěvují žák A, žákyně C a žákyně D, byl celý pedagogický sbor velmi vstřícný a nikdo neměl s poskytnutím rozhovorů problém. Ve škole, kterou navštěvuje žák B, byli učitelé, kteří pouze souhlasili, protože jsem měla souhlas ředitele školy.

2.5 Charakteristika výzkumného souboru

Výzkumný soubor byl tvořen čtyřmi žáky se zrakovým a dalším souběžným postižením. Záměrem práce bylo uskutečnit rozhovory s třídními učiteli, asistenty pedagoga a učiteli vybraných předmětů. Jednalo se konkrétně o matematiku, český jazyk, anglický jazyk, naukový předmět typu zeměpis nebo dějepis a některou z výchovných činností. Účelem těchto rozhovorů byla analýza vzdělávacího procesu, a to především jak je organizována činnost ve vyučovacích hodinách. Druhým záměrem bylo zjistit, jak se asistenti pedagoga připravují na vyučování, a dalším zjistit motivaci asistentů pro práci a jejich zkušenosti a vzdělání. Důležité je také zmínit, že všichni žáci mají asistentku pedagoga, ale některé žáky nedoprovázejí na všechny hodiny. Z těchto důvodů byly rozhovory prováděny jen s pedagogy a asistentkami pedagoga, kteří žáky učí.

- Žák A s těžkou slabozrakostí, která je souběžná s ADHD, šestá třída základní školy.
- Žák B s nevidomostí v kombinaci se sluchovým postižením, sedmá třída základní školy.
- Žákyně C s nevidomostí v kombinaci s DMO, čtvrtý ročník šestiletého gymnázia.
- Žákyně D s myopií, astigmatismem a slabozrakostí v kombinaci s ADHD, sedmá třída základní školy.

2.5.1 Kazuistika žák A

Prvním respondentem byl žák, který má těžký slabý zrak obou očí v pásmu hranice s těžkou slabozrakostí a poruchy pozornosti. Žák A nosí silné brýle, jelikož má dědičnou zrakovou vadu, která mu byla diagnostikovaná před nástupem do základní školy. Asistentku pedagoga má žák od druhé třídy základní školy. Nyní navštěvuje šestou třídu základní školy v jižních Čechách a je mu 12 let.

Na žáka A si pedagogové stěžovali kvůli jeho přístupu ke škole. Zhoršení v jeho chování zaznamenali především v letošním školním roce. Žák také začal odmítat kompenzační pomůcky. Záměrně zapomíná nabíjet lupu nebo tvrdí, že ji u sebe nemá. Snaží se co nejméně lišit od svých vrstevníků. Aby zabránil posměškům spolužáků, sám si dělá legraci z méně zdatných spolužáků. Podle jedné z učitelek byl sám na prvním stupni obětí takových vtípků. Žák dochází na všechny předměty. Je velmi šikovný na tělesnou výchovu, ale podle vyučujících reprezentaci školy odmítá. Jakmile dělá jakýkoliv sport na výsledek, je úmyslně pomalý.

Tento žák žije pouze s jedním zákonným zástupcem. Matka nosí brýle. Ve volném čase hraje rád počítačové hry.

2.5.2 Kazuistika žák B

Druhým respondentem byl žák B, který navštěvuje sedmou třídu základní školy v jižních Čechách. Diagnóza tohoto žáka je nevidomost v kombinaci se sluchovým postižením. Nevidomost mu byla diagnostikována již po narození, ale sluchové postižení bylo odhaleno až ve druhé třídě základní školy. Vzhledem ke sluchovému postižení nosí naslouchátka a z estetických důvodů nosí tmavé brýle. Je mu třináct let.

Žák B je velmi bystrý, milý a zvědavý. Dříve chodil na všechny předměty, ale od konce března 2014 nenavštěvuje tělesnou výchovu. Místo těchto hodin probíhá výuka prostorové orientace a samostatného pohybu s asistentkou pedagoga. Po mém příchodu do třídy byl velice přátelský a mnoho zajímavých informací jsem získala přímo od něj. V hodinách ho má přítomnost nijak nevyrušovala a na rozdíl od respondenta A byl pedagogy chválen za svůj kladný vztah ke škole a zájem. Na školních nástěnkách visely diplomy tohoto žáka, jelikož školu často a velmi dobře reprezentuje.

Tento žák žije v kompletní rodině. Rodiče i bratr nosí brýle, ale větší obtíže nemají. Mezi zájmy žáka B patří hudba. Hraje na klavír, akordeon a dříve hrával i na flétnu. Jeho snem je studovat hudbu na konzervatoři.

2.5.3 Kazuistika žákyně C

Třetím respondentem byla žákyně C, která navštěvuje čtvrtý ročník šestiletého gymnázia v jižních Čechách. Její diagnóza je nevidomost s DMO. Žákyně C se narodila předčasně už v šestém měsíci a v inkubátoru došlo k nevratnému poškození zraku. Z důvodu DMO má problémy také s chůzí a má méně pohyblivou pravou ruku. Je jí osmnáct let.

Tato žákyně nechodí na tělesnou výchovu a informatiku. V těchto hodinách jí asistentka pedagoga objasňuje látku, kterou nepochopila v hodinách. Jde především o matematiku, chemii a fyziku. I tato žákyně byla komunikativní a některé informace jsem získala přímo od ní. Názory na ni byly různé. Někteří pedagogové s ní problémy nemají, ale někteří si stěžovali na její přístup ke škole. Letos se vzhledem k jejímu věku přistoupilo na to, že začne některé činnosti vykonávat sama, ale žákyně na to ze začátku odmítala přistoupit.

Žákyně C žije v kompletní rodině spolu s mladším bratrem. Mezi její zájmy patří čtení a poslech hudby. O svém povolání ani dalším studiu nemá zatím představu. Podle asistentky pedagoga nemá příliš pevnou vůli, a jakmile má před sebou nějakou překážku, své plány mění. Momentálně by chtěla dále studovat obor český jazyk a v budoucnu tento obor učit jedince se zrakovým postižením.

2.5.4 Kazuistika žákyně D

Posledním, tedy čtvrtým respondentem, byla žákyně navštěvující sedmý ročník základní školy v jižních Čechách. Její diagnóza je myopie, astigmatismus, slabozrakost obou očí s přidruženou poruchou aktivity a pozornosti. Zrakové postižení má žákyně D od narození a nosí velmi silné brýle. Je jí čtrnáct let.

Žákyně D nechodí v lichý týden na tělesnou výchovu, jelikož je osvobozena z míčových her, které na těchto hodinách žáci hrají. Žákyně působí spíše tichým

a přátelským dojmem. Se mnou komunikovala bez problémů a podle asistentky pedagoga se na mě těšila. V hodinách je schopna bez problémů pracovat samostatně. Žákyně D se podle učitelů učí dobře, ale někteří si stěžovali na její roztěkanost a nepozornost. Stejně jako žák A ani žákyně D nechce používat v hodinách lupu, ale používá lampičku.

Žákyně D žije s oběma rodiči, ale nemá žádné sourozence. Jejím největším zájmem je malování. Maluje velmi pěkně a učitelé se shodli, že při malování vydrží v klidu i celou hodinu. Velmi ji také baví pracovní činnosti, když při nich něco vyrábějí. Nejraději má práci s papírem. Dále se ráda dívá na pořady o přírodě a zvířatech. Po základní škole by chtěla studovat veterinářství, které by ráda v budoucnu vykonávala jako svou profesi.

2.6 Vlastní realizace výzkumu

Pro realizaci výzkumu jsem získala kontakty na žáky se zrakovým a dalším souběžným postižením od speciálního pedagoga ze SPC pro zrakově postižené v Českých Budějovicích. Jednalo se o vybrané žáky, kteří mají zrakové a další souběžné postižení. Osobně jsem se viděla s maminkou žáka B a žákyně C, které je vyzvedávají ze školy a při této příležitosti mi podepsaly písemný souhlas. V případě žáka A jsem informovaný souhlas posílala přímo po žákovi a vyzvedávala jsem si ho další den. S maminkou žákyně D jsem se spojila jako s jedinou telefonicky, jelikož kopii souhlasu chtěla ředitelka školy, kterou tato žákyně navštěvuje. Proto jsem se s maminkou domluvila, že jí souhlas zašlu dopředu poštou a v den výzkumu si jej vyzvednu u žákyně D.

Kromě školy žáka A, kde jsem nejprve telefonicky kontaktovala výchovnou poradkyni, jsem ve zbylých školách nejprve kontaktovala ředitele či ředitelku školy. Teprve po jejich souhlasu jsem se spojila s asistenty pedagoga, se kterými jsem domlouvala den svého působení ve škole. Ti posléze o mém pohybu na škole informovali také pedagogický sbor.

Mé první rozhovory a pozorování se uskutečnily poslední květnové pondělí a úterý 2014. Rozhovor s třídní učitelkou a učiteli vybraných předmětů jsem prováděla

v pondělí stejně jako samotné pozorování v hodinách a nastudování dokumentace žáka. Veškeré rozhovory probíhaly o přestávkách, kromě rozhovoru s asistentkou pedagoga, který probíhal v úterý před vyučováním. Všichni ve škole byli velmi milí, ochotní a vstřícní. Žádný člen pedagogického sboru neměl problém s tím, že si budu rozhovor nahrávat.

Druhé výzkumné šetření proběhlo první týden v červnu. Rozhovory proběhly ještě během prvního dne o přestávkách. Na rozdíl od minulé školy mi zde jedna vyučující odmítla otázky zodpovědět ústně, ale souhlasila s tím, že mi do druhého dne odevzdá odpovědi v písemné formě. V tento den proběhl i rozhovor s asistentkou pedagoga, která byla velmi milá a ochotná. Ukázala mi pomůcky žáka B, které sama vyráběla. Dále mi umožnila nahlédnout do IVP žáka.

Mé třetí výzkumné šetření probíhalo dva dny. Prvním rozhovor byl s asistentkou pedagoga v průběhu druhé vyučovací hodiny, jelikož tuto hodinu vedl jiný pedagog. Na rozhovor jsme tedy měly klid, jelikož jsme byly v jejím kabinetu. I další rozhovory probíhaly v kabinetech, ale již o přestávkách. Na této škole jsem se s problémem při poskytnutí rozhovorů nesetkala. Pedagogové byli vstřícní a s mým pohybem po škole a účastí na hodinách neměli problém. Bohužel ale ve dnech, kdy výzkum na gymnáziu probíhal, nebyl k zastizení vyučující matematiky, jelikož byl na školním výletu se svou třídou. Z tohoto důvodu byl udělán rozhovor s vyučující chemie, se kterou se v ostatních školách rozhovor nedělal. Pozorování na gymnáziu bylo jak ve čtvrtek, tak v pátek ve vybraných předmětech jako v ostatních školách, pouze s výjimkou již zmiňované chemie.

Poslední výzkumné šetření se konalo v druhé polovině června. Veškeré rozhovory i pozorování byly provedeny v jeden den v kabinetech o přestávkách. Pouze rozhovor s asistentkou pedagoga proběhl ráno před vyučováním. Celý pedagogický sbor byl ochotný a milý. Přestože byl konzultován optimální den pro výzkum, nebyli zastizení všichni vyučující. Hodiny výtvarné výchovy vedl jiný pedagog, jelikož vyučující ve škole nebyla. Proto byl udělán rozhovor s učitelkou hudební výchovy. Druhou změnou bylo, že byl uskutečněn rozhovor s učitelkou matematiky, ke kterému ale

nebylo uděláno pozorování, protože žáci matematiku neměli. Místo toho bylo realizováno pozorování i rozhovor s vyučujícím fyziky.

Tabulka 1

Rok	Měsíc											
	I.	II.	III.	IV.	V.	VI.	VII.	VIII.	IX.	X.	XI.	XII.
2014												

Zdroj: Vlastní

2.7 Analýza a interpretace dat z rozhovorů

Pro analýzu a interpretaci dat z rozhovorů byla použita následující kritéria. Kompletní přepisy rozhovorů jsou uvedeny v příloze č. 4, kde jsou seřazeny dle otázek v záznamovém archu k vedení rozhovoru.

U **žáka A** byl veden rozhovor s třídní učitelkou, která ho učí český jazyk. Dále byl proveden rozhovor s asistentkou pedagoga a dalšími vybranými učiteli.

Žák B učí třídní učitel matematiku. I zde proběhl rozhovor s asistentkou pedagoga a vybranými učiteli.

Žákyni C třídní učitel vyučuje anglický jazyk. Navíc byl veden rozhovor s učitelkou chemie místo učitele matematiky, který ve škole nebyl.

Žákyni D učí třídní učitelka český jazyk a hudební výchovu. Podobně jako u žákyně C byl zde ještě udělán jeden rozhovor, a to s učitelem fyziky, jelikož v den výzkumu nebyla vyučovací hodina matematiky. Rozhovor s učitelkou matematiky byl také pořízen, ale bohužel z již zmíněných důvodů nebude vyhodnoceno pozorování.

Údaje analýzy dat z rozhovorů jsou pro svoji obsáhlost umístěny v příloze (viz příloha č. 5) stejně jako interpretace dat z rozhovorů (viz příloha č. 6).

2.8 Analýza a interpretace dat z pozorování

Kromě rozhovorů s pedagogy byla také použita metoda pozorování ve vyučování. Pozorování se uskutečnilo pouze v předem vybraných hodinách, aby bylo možné zjištěné údaje porovnat s rozhovory. Jednalo se především o hodiny pedagogů, se kterými jsem dělala posléze rozhovory. Před samotným pozorováním jsem si stanovila kritéria, která mi měla pomoci při hledání odpovědí na výzkumné otázky. Tato

kritéria jsem posléze převedla do tabulky. Analýzu dat z pozorování jsem umístila pro její obsáhlost do příloh (viz příloha č. 7). V přílohách je umístěna i interpretace dat z pozorování (viz příloha č. 8).

2.9 Shrnutí výsledků pozorování

V jednotlivých jazycích byla viděna **frontální výuka**, která proběhla formou cvičení na opakování nebo poslech s porozuměním. **Práce ve skupině** proběhla formou her. Jednalo se o hru v českém jazyce u žáka A, která byla na vzory, a pro vítězný tým to znamenalo bod na jejich „deskové“ hře. Druhou zaznamenanou hrou byla hra na slovíčka v anglickém jazyce u žáka B. Proti sobě stáli vždy dva žáci a ten, kdo odpověděl dříve a správně, postoupil. Žák B tuto hru vyhrál. V obou hrách jsem viděla na žácích nadšení, když postoupili nebo zvítězili.

V matematice proběhla **frontální výuka i práce ve skupině**. Frontální výuka byla viděna u žáka A, a to v podobě počítání slovních úloh, a u žáka B jako probírání nové látky. Žák B ale v průběhu hodiny odešel s asistentkou pedagoga probírat látku do jejího kabinetu. Skupinová práce proběhla u obou žáků prostřednictvím opakování ve skupinkách.

V chemii a fyzice byla viděna **frontální výuka**, ale i **skupinová práce**. V chemii se jednalo o individuální práci AP s žákyní C při psaní testu, zatímco ve fyzice u žákyně D šlo o individuální práci – výpisky celé třídy při sledování DVD.

V zeměpise a dějepise byla ve všech hodinách viděna **frontální výuka**, ale v zeměpise proběhla také **skupinová práce**, a to v podobě opakování ve dvojicích. **Frontální výuka** v dějepise u žákyně D měla podobu psaní výpisků a ústního zkoušení.

V jednotlivých výchovách byla viděna **samostatná práce** všech žáků – přeskokování překážek, kresba ryby, zatímco **skupinová práce** byla viděna pouze v tělesné výchově žáka A – štafety a v rodinné výchově u žáka B – první pomoc. **Individuální práce** se žákem proběhla v tělesné výchově v rámci prostorové orientace a samostatného pohybu u žáka B, při nácvičku pohybu po škole s asistentkou pedagoga. Žák má tento předmět zařazen místo tělesné výchovy.

V žádné hodině a u žádného z žáků ani z žákyň jsem nezaznamenala **střídání rolí** pedagoga a asistenta pedagoga.

Samostatná práce žáků byla viděna skoro ve všech hodinách jazyků. Jedinou výjimkou byla hodina anglického jazyka u žákyně D. Důvodem bylo, že se žáci většinu hodiny dívali na seriál v anglickém jazyce s titulky, což žákyni D nebavilo, jelikož nebyla schopna titulky přečíst. Častou samostatnou činností bylo čtení článků či práce na cvičeních. V matematice bylo samostatnou prací u žáka A výpočet povrchu a objemu těles a u žáka B výpočty procent. V chemii a fyzice nebyla samostatná práce žákyň dle sledovaných kritérií zaznamenána. V zeměpise jsem nezaznamenala žádnou samostatnou činnost žáků a v dějepise pouze čtení textu v učebnici. Ve výchovách samostatná práce dle sledovaných kritérií ve většině případů neproběhla. Samostatná práce proběhla ve výtvarné výchově, a to pouze u některých žáků, a v tělesné výchově – v prostorové orientaci a samostatném pohybu u žáka B při nácviu podpisu.

Opakování učiva bylo viděno pouze v hodinách českého jazyka, a to mimo hodiny u žákyně C. Jednalo se o opakování probírané látky nebo slovíček. V hodinách matematiky proběhlo společné opakování již probrané látky. V chemii se opakovalo formou testu, ve fyzice ale opakování nebylo zaznamenáno. Ve všech hodinách zeměpisu a dějepisu bylo viděno opakování. U obou žákyň šlo o opakování prostřednictvím zkoušení. Ani v jedné z výchov nebylo opakování viděno.

Spolupráce integrovaných žáků a žákyň s asistentkou pedagoga v hodinách jazyků spočívala nejčastěji ve vysvětlování zadaných úkolů. V matematice obnášela tato spolupráce přepis zadání testu a jeho vysvětlení u žáka A a vysvětlení nové látky u žáka B. V chemii spolupracovala asistentka s žákyní C při vysvětlování a diktování písemného testu. Ve fyzice jsem spolupráci neviděla, neboť tam asistentka nebyla přítomna. V zeměpise byla spolupráce viděna u žáků, a to při orientaci na mapě. V prvním případě šlo o běžný atlas světa a ve druhém o reliéfní mapu. V dějepisu spolupráce s AP neproběhla. Při výtvarné výchově u žákyně D a při tělesné výchově u žáka A ke spolupráci s asistentkou pedagoga nedošlo. Při tělesné a rodinné výchově u žáka B spolupráce proběhla. Jednalo se o pomoc při nácviu podpisu a ukázky obvazování.

Pomůcka, kterou pedagogové nejčastěji využívali při práci v jazycích, byla tabule, která je pro žáky se zrakovým postižením však nevhodná. Při práci žáků byly v hodině použity pracovní materiály, přičemž běžné pracovní materiály byly použity u žáka A a žákyně D, zatímco přizpůsobené pracovní materiály v braillovém písmu u žáka B a žákyně C. V hodinách matematiky použili pedagogové učebnici a opět tabuli. U žáka B probíhala většina hodiny s asistentkou pedagoga v kabinetě. Žáci v hodinách použili přizpůsobené materiály a pomůcky, které vyráběly asistentky pedagoga – u žáka A to byla zvětšená učebnice. V chemii nebylo používání didaktických pomůcek pedagogem viděno, protože žákyně C psala v jiné třídě test, což byl jediný použitý pracovní materiál. Ve fyzice učitel použil nejvíce didaktických pomůcek – ukazovátka na tabuli, lampičku, DVD, a u žákyně D pouze sešit se zvětšenými řádky. V zeměpise u žáků A a B použili vyučující nástěnnou mapu, která je pro žáky také nevhodná. Jinak nebyly vyučujícími v zeměpise a dějepise žádné didaktické pomůcky použity. Žák A v zeměpise použil pracovní materiál – výpisky, které vytvořila učitelka, ale nebyly zvětšené podle potřeb žáka. V dějepise použila žákyně D běžnou učebnici. Ve všech hodinách výchovy používali pedagogové didaktické pomůcky jako štafetové kolíky, lékárníčku nebo rámeček na podpis. Ve výtvarné výchově a v tělesné výchově – v prostorové orientaci a samostatném pohybu byly žákem a žákyní použity přizpůsobené pracovní materiály, a to čítanka v braillovém písmu a papír na nácvik podpisu. V ostatních výchovách nebyly použity žáky žádné pracovní materiály.

2.10 Analýza a interpretace dat z dokumentů

Při analýze a interpretaci dokumentů byly použity IVP vzdělávací plány jednotlivých žáků a žákyní. Z těchto materiálů jsem uvedla stejné předměty jako při rozhovorech a pozorováních.

2.10.1 Analýza dat z dokumentů

Český jazyk

Žák A: Respektovat velikost písma dle potřeb dítěte, popřípadě zvětšovat pracovní texty. Tolerovat rychlost a plynulost čtení, klást důraz na porozumění textu a zvýrazňovat text. Používat sklopnou lavici, speciální sešity a výrazné psací náčiní. Tolerovat úpravu a popřípadě redukovat množství úkolů.

Žák B: Rozvíjet hmatové vnímání, čtení reliéfních obrázků. Rozšiřovat slovní zásobu, vyjadřovat se jasně a přesně, a to ústně i písemně. Sebekontrola v ústním i písemném projevu. Zvládnout gramatická pravidla učiva sedmého ročníku a jejich využívání.

Žákyně C: Schopnost porozumět textu, orientovat se v něm a reprodukovat ho, v případě povinné četby číst ze zvukových knih (kazety, CD). Pracovat s audionahrávkami nejen v literární výchově, ale i v dalších předmětech v rámci mezipředmětových vztahů (OV, D, Z, PŘ, AJ). Respektovat pomalejší tempo a poskytnout dostatek času na vypracování písemných prací, prověrek.

Žákyně D: Dbát na čtení s porozuměním, kontrolovat, zda pochopila text a zadané úkoly. Preferovat ústní zkoušení. Tolerovat menší úpravnost písma. Krátit přiměřeně pravopisná cvičení, popřípadě tolerovat delší časové limity.

Anglický jazyk

Žák A: Všechny předkládané texty zvětšovat podle potřeby na kopírce. Zmírnit nahuštění stránek, zvýrazňovat zadání a veškerý písemný pracovní materiál. Umožnit žákovi přístup k tabuli podle potřeby, tolerovat delší časové limity.

Žák B: Rozvíjet ústní projev a rozšiřovat slovní zásobu. Upřednostňovat praktické využívání jazyka, osvojení potřebných gramatických struktur. Podpora rozvoje písemného projevu v rámci možností.

Žákyně C: Pracovat s audionahrávkami, umět se orientovat v textu, zaměřit se na čtení, překlad a psaní textu. Zdokonalovat slovní zásobu, preferovat ústní projev, komunikaci s učitelem a třídou, pracovat ve skupině.

Žákyně D: Upřednostňovat ústní zvládnutí slovní zásoby.

Matematika

Žák A: Zvýrazňovat zadání a veškerý písemný pracovní materiál. Tolerovat delší časové limity a nepřesnosti v nápodobě. Používat pochvalu i za relativně malý úspěch. Respektovat zvýšenou unavitelnost.

Žák B: Zaměřit se na porozumění zlomkům, celých čísel, poměru, přímé a nepřímé úměrnosti, procentům. Porozumění pojmům množství, velikost. Důraz klást na orientaci na číselné ose a na vztahy mezi matematickými operacemi. Dbát na správnou úpravu. V geometrii pracovat v tempu přiměřeném aktuálním možnostem žáka. Pro názornost používat trojrozměrné modely. Poskytovat delší časovou dotaci k osvojení probíraného učiva i pro ověřování dosažených vědomostí. Umět používat kalkulačku s hlasovým výstupem.

Žákyně C: Výběr učiva, tedy příkladů atd., po dohodě s učitelem, důležité bude pochopit postup výpočtů, správné zápisy matematických postupů, vyhýbat se příkladům náročnějším na pochopení a příkladům s příliš složitým zápisem. V geometrii se soustředit na zvládnutí jednoduchých konstrukcí (postup) a rýsování provádět s AP, umět dosazovat a vypočítat dané vzorečky. Zdokonalovat se v používání vědecké kalkulačky v notebooku a v matematických zápisech v Braillově hmatovém písmu. Tolerovat pomalé tempo.

Žákyně D: Poskytnout více času na řešení úloh, zaměřit se na vyhledávání základních údajů. Při rýsování dbát na postupy a porozumění látce, nikoliv na přesnost a úhlednost čar. Nevystavovat žákyni časově limitovaným úkolům spojeným s grafickými aktivitami.

Zeměpis

Žák A: Používat syté a výrazné barvy. Všechny předkládané texty zvětšovat podle potřeby na kopírce. Co nejvíce využívat ty schopnosti žáka, kterých si je vědom, že je zvládá.

Žák B: Zaměřit se na osvojení základních vědomostí o Africe, Austrálii, Americe a Evropě a vhodné využívání základních pojmů a termínů.

Žákyně C: Využívat kromě učebnice také pracovní listy, názorné pomůcky, plastické materiály. Pracovat podle tematických plánů jednotlivých předmětů s přihlédnutím a respektováním individuálního přístupu. Žákyně se bude stále více osamostatňovat při práci ve třídě. Učitelé budou umožňovat a upřednostňovat ústní zkoušení, individuální tempo při písemných pracích.

Žákyně D: Zaměřit se na porozumění čteného textu, orientaci v textu, výběr základních informací. Nezatěžovat delšími písemnými poznámkami, poskytovat delší dobu na samostatnou práci, preferovat ústní projev.

Tělesná výchova

Žák A: Důraz na bezpečnost při hrách. Potvrzení od lékaře o uvolnění ze společných míčových her.

Žák B: Žák bude plnit osnovy omezené s pomocí asistentky pedagoga v atletice a gymnastice. Místo společných sportovních her se bude věnovat nácviku prostorové orientace a samostatného pohybu jak v interiéru, tak v exteriéru pod vedením kvalifikované asistentky pedagoga.

Žákyně C: Z tělesné výchovy ve škole uvolněna na žádost matky, jelikož má individuální péči (ARPIDA).

Žákyně D: Dbát na pravidla bezpečného pohybu. Žákyně bude z hodin společných sportovních her, které probíhají jednou za 14 dní, uvolněna, a bude na základě žádosti rodičů sama odcházet domů.

2.10.2 Porovnání obsahu IVP s pozorováním v terénu

Některé výše doporučené informace z IVP souhlasí, ale některé nesouhlasí s vlastním pozorováním. U žáka A je uvedena sklopná lavice, ten však tuto lavici nepoužívá. Učitelé také používají tabule, ačkoliv žáci nejsou schopni přečíst text, který je na nich napsaný. V takových situacích jsou pro žáky nepostradatelné asistentky pedagoga, které jim tento text přečtou nebo přepíší.

U všech žáků v IVP bylo **v českém jazyce** zmíněno čtení s porozuměním, které jsem ale v žádné hodině neviděla. U některých žáků jsem viděla čtení, ale pedagog již nekladal otázky, jestli čtenému textu žáci rozuměli, jak je zmíněno v IVP. Velmi často byly také uvedeny kompenzační pomůcky, které je vhodné v hodinách používat, jako je například zvětšovací lupa u žáka a žákyně se slabozrakostí, kterou však ani jeden z nich nechce používat. U žáka A a žákyně D byla ještě dále uvedena tolerance v úpravě sešitů a při psaní, kterou pedagogové dodržují, a to především v úpravě sešitů.

V anglickém jazyce bylo u obou žákyň v IVP uvedeno preferovat ústní zkoušení a u žáka B rozvíjet ústní projev. U žáka A bylo v anglickém jazyce zmíněno, aby měl umožněn přístup k tabuli, což učitelka využívala i v případě interaktivní tabule, jelikož při jejím používání seděl žák za počítačem u katedry.

V matematice měli všichni žáci více času na vypracování testů a žák B i na pochopení nové učební látky. U všech žáků v geometrii bylo podstatné pochopit postup činností před rýsováním a při rýsování byly tolerovány nepřesnosti. U žákyně C v matematice stačilo, aby postup pochopila na jednoduchých příkladech a náročnější příklady se složitým zápisem nepočítala.

V zeměpise bylo uvedeno, že žáci a žákyně se mají zaměřit pouze na základní informace. U žáka A bylo dále v IVP napsáno zvětšování veškerých textů, ale mapy zvětšené neměl a na nástěnnou mapu neviděl. Asistentka pedagoga mu musela v atlase vše ukazovat, ale stejně žák A nic neviděl, jelikož odmítal pracovat s kompenzační pomůckou.

V tělesné výchově bylo zmíněno, že nemají zařazovat společné sportovní hry. Žák A zůstává ve škole, pouze se neúčastní těchto aktivit, zatímco žákyně D chodí místo těchto hodin domů. Žák B má od konce března 2014 zařazen nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu.

2.11 Doporučení pro optimalizaci pracovního prostředí pro žáky se zrakovým a dalším souběžným postižením

Každé postižení má dopad na speciální vzdělávací potřeby integrovaných žáků. Z výsledků bakalářské práce vyplývá, že by byly vhodné následující úpravy školního

prostředí a tříd. Je samozřejmé, že každý druh a stupeň postižení potřebuje jiný druh úpravy prostředí, ale některá opatření jsou pro všechna postižení stejná:

- pedagog:
 - musí vědět, v čem žáka postižení limituje,
 - má zohledňovat při vyučování druh, stupeň a míru postižení žáka při hodnocení výsledků,
 - má respektovat celkovou únavu žáka,
 - má žáka začleňovat co nejvíce do dění ve třídě,
 - má žáka vždy pochválit,
 - má se seznámit s kompenzačními pomůckami, které žák používá,
 - má zajistit delší časové limity na práci s kompenzačními pomůckami nebo snížení rozsahu zadané práce,
 - má si vymezit čas jen na integrovaného žáka,
- vytvořit přehledné a strukturované prostředí,
- umístit vhodně lavici podle druhu a stupně postižení a zajistit místo na sezení i pro asistenta pedagoga,
- vybudovat ve třídě nebo mimo třídu místo k relaxaci žáka,
- nastavit pravidla pobytu ve třídě a na relaxačním místě.

Slabozrakost

- úprava školního prostředí,
 - zajistit kontrastní označení překážek, schodů, dveří, prahů např. páskami,
- úprava třídy integrovaného žáka,
 - zajistit dostatečný úložný prostor pro přehledné umístění kompenzačních pomůcek a materiálů,
 - zajistit volný přístup k tabuli,
- úprava pracovního místa integrovaného žáka,
 - umístění pracovního místa v první lavici (podle druhu a stupně zrakové vady tak, aby byly zajištěny optimální zrakové podmínky, záleží také na denní době a ročním období),

- využití sklopné lavice nebo desky, která má mít nelesklý jednobarevný povrch,
- zajištění optimálních světelných podmínek, využití přisvěcující lampičky,
- nepoužívat běžné mapy, ale mapy barevné a zvětšené.

Těžké zrakové postižení

- úprava školního prostředí,
 - odstranění nebo upozornění na překážky na chodbách, a to využitím hmatových vodících linií například na stěnách či změny povrchu na dlažbě,
 - vytvoření hmatového plánu školy pro lepší orientaci žáka,
- úprava třídy integrované žáka,
 - zajistit dostatečný úložný prostor pro přehledné umístění kompenzačních pomůcek a materiálů v braillském hmatovém písmu,
 - zajistit volný přístup k tabuli,
- zajistit výuku prostorové orientace a samostatného pohybu,
- respektovat nepřesnosti při práci,
- nepoužívat běžné mapy, ale mapy přizpůsobené zrakovému postižení – reliéfní.

Sluchové postižení

- úprava třídy integrovaného žáka,
 - umístit třídu v klidné a méně hlučné části školy,
 - zabezpečit vhodné akustické podmínky, využití záclon a kobereců (ozvěny),
 - opatřit židle ostatních žáků koncovkami pro snížení hluku ve třídě,
 - zajistit dostatečný úložný prostor pro přehledné umístění kompenzačních pomůcek a materiálů,
- úprava pracovního místa integrovaného žáka,

- zajistit otočnou židli pro žáka se sluchovým postižením, aby se mohl otáčet ke třídě,
- zvolit kvalitní osvětlení,
- umožnit žákovi odezírání ze rtů pedagoga.

Tělesné postižení

- úprava školního prostředí (včetně dalších prostor – jídelna, šatny),
 - zajištění bezbariérového vstupu do školy, odstranění prahů a dalších překážek z podlah,
- úprava třídy integrovaného žáka,
 - zabezpečit třídy s dobrou dostupností (nejlépe v přízemí nebo v nižším nadzemním patře),
 - odstranit překážky bránící v pohybu integrovaného žáka,
 - zajistit volný přístup k tabuli,
 - uspořádat vhodně třídu,
 - zajistit dostatečný úložný prostor pro přehledné umístění kompenzačních pomůcek a materiálů,
- úprava pracovního místa integrovaného žáka,
 - zajistit odpovídající výšku pracovní plochy,
 - zabezpečit volbu vhodné a kvalitní židle,
- zajistit kompenzační pomůcky k překonávání bariér (například schodolez),
- eliminovat střídání tříd (aby se minimalizoval přesun z třídy do třídy),
- zabezpečit pomoc asistenta pedagoga při pohybu žáka.

ADHD

- úprava třídy integrovaného žáka,
 - poskytnout klidné prostředí na práci,
- zabezpečit pracovní místo v první lavici (nedoporučuje se u okna ani u dveří z důvodů rušivých faktorů),

- zajistit pomoc při udržování pořádku na pracovním místě a při dodržování pravidel,
- užívat materiály, které jsou dítěti známé z jeho okolí,
- střídání těžkých a lehkých zadání úkolů, které pomáhají udržet pozornost a motivaci dítěte,
- využívat vhodné světelné stimuly pro zvýšení zrakové pozornosti.

Samozřejmě by všechna výše zmíněná opatření měla být realizována s přihlédnutím na intaktní žáky třídy, jelikož pokud tito žáci budou tyto úpravy považovat za omezení, je možné, že začnou integrovaného žáka, pro kterého tato opatření vznikla, vyčleňovat ze svého kolektivu.

3 Diskuze

Výzkumné šetření v bakalářské práci bylo realizováno za pomoci rozhovorů s vybranými pedagogy a asistentkami pedagoga, dále za pomoci pozorování v hodinách a v neposlední řadě za pomoci analýzy dokumentace – IVP jednotlivých žáků. Výzkum probíhal na třech základních a jedné střední škole. Tyto školy byly zvoleny proto, že jsou zde integrováni žáci se zrakovým a souběžným postižením. Samotné téma integrace žáků jsem si vybrala především proto, že integraci považuji za složitý proces, na kterém se podílí mnoho faktorů. Tento názor sdílí ve své publikaci i Finková, Ludíková a Růžičková (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 79).

Hlavním cílem mé práce bylo analyzovat edukační proces u dětí a žáků se zrakovým a souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu. K zjištění odpovědí směřujících k tomuto cíli jsem realizovala strukturované rozhovory s třídními učiteli, učiteli vybraných předmětů a asistentkami pedagoga. Dále jsem ve vybraných hodinách realizovala pozorování a analýzu IVP. Tento druh dokumentace jsem si vybrala pro její důležitost při vzdělávání žáků v integraci. S důležitostí IVP ve své publikaci souhlasí i Renotierová (Renotierová, Ludíková, 2004, s. 122).

Asistentky pedagoga se shodly, že žáci mají při zkoušení upravené podmínky, a to tak, že mají více času. Tuto jejich odpověď jsem si mohla ověřit i při pozorování, jelikož jsem viděla písemné i ústní zkoušení žáků a žákyň. Na delší časovou dotaci při práci upozorňuje ve své publikaci i Vítková (Vítková, 2004a, s. 265).

Dále jsem se asistentek ptala, ve kterých předmětech potřebují žáci pomoc. Všechny asistentky pedagoga se shodly, že největší pomoc žáci potřebují v matematice. S tím, že matematika patří mezi předměty, které dělají žákům potíže, souhlasí i Hamplová a Janková. Jako nejčastější obtíže uvádějí potíže při rýsování či sčítání čísel pod sebou (Hamplová, Janková, 2014, online). Tyto informace potvrzují i asistentky pedagoga, které uváděly pomoc při vysvětlování látky nebo úkolů.

Při analyzování edukačního procesu jsem také od asistentek pedagoga zjistila, do jaké míry jsou žáci schopni v hodinách pracovat samostatně. U této otázky už jejich odpovědi nebyly tak jednoznačné, ale opět se shodovaly s viděnou realitou. Asistentky

žákyně odpovídaly, že žákyně jsou schopny samostatně pracovat, pokud chápou zadání a umí látku, která je požadována. Asistentka od žáka A odpověděla, že je schopen pracovat samostatně, ale v některých situacích potřebuje pomoc, a to především proto, že nedokáže nic přečíst z tabule. Asistentka žáka B uvedla, že velmi záleží na předmětu. Samozřejmě je nutné ujasnit si, co je považováno za samostatnou práci. Já osobně se ztotožňuji z definicí Maňáka, který za samostatnou práci žáků považuje: „*takovou učební aktivitu, při níž žáci získávají poznatky vlastním úsilím, relativně nezávisle na cizí pomoci a vnějším vedení, a to zejména řešením problémů.*“ (Maňák, 2003, s. 154).

Žáky je možné také rozdělit podle druhu a stupně zrakové vady, a to na slabozraké a nevidomé, jelikož jejich zrakové postižení ovlivňuje jejich vzdělávání. Pomůcky, které používají žáci se slabozrakostí, jsou různé, což uvádí i literatura. „*Mezi pomůcky, které je možno použít ve výuce slabozrakých osob, patří například následující: knihy a učebnice ve zvětšeném černotisku, podkladový rádek, sešity s výraznými linkami, šablony pro psaní černotiskem, fixy se širokou stopou,...*“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 137). Obě asistentky pedagoga zmiňovaly ale jako hlavní pomůcku zvětšovací lupu, která ve výše zmíněné literatuře chyběla.

Z rozhovoru ale také vyplynulo, že žáci se slabozrakostí tuto lupu nechtějí používat, jelikož si přejí být jako intaktní spolužáci. Druhou skupinou je nevidomá žákyně a žák, u kterých asistentky pedagoga uvedly kromě již zmíněného počítače také braillovský rádek a Pichtův stroj. Na rozdíl od žákyně a žáka se slabozrakostí nevidomá žákyně a žák běžně používají při výuce kompenzační pomůcky, jelikož by bez nich nebyli schopni vzdělávání. Důležitost pomůcek při vzdělávání žáků s postižením si uvědomují nejen asistentky pedagoga, ale i pedagogové. Názor, že bez asistentky pedagoga a speciálních pomůcek by nebylo vzdělávání v některých případech možné, nemám pouze já, ale i někteří pedagogové či odborná literatura. Například Baslerová uvádí že: „*Asistent pedagoga bývá na mnoha školách vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálně-pedagogické podpory.*“ (Baslerová, 2012a, s. 14).

Pomocí rozhovorů a pozorování jsem zjišťovala i odpovědi na výzkumné otázky, které byly tři. První výzkumná otázka se týkala organizace vyučovacího procesu u dětí se zrakovým a dalším souběžným postižením. Tato otázka se prolíná s hlavním cílem,

což prokazuje i otázka na asistentky pedagoga, která se týkala zařazení předmětů speciální péče do výuky. Odpovědi překvapivě ukázaly, že předmět tohoto typu má do vyučování zařazen pouze žák B, který má nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu. Osobně se domnívám, že zařazování předmětů speciální péče do výuky je velmi důležité a pomohlo by i ostatním žákům se zrakovým a souběžným postižením například v lepší orientaci v budově školy. Za podstatné tyto předměty považuje i literatura, která uvádí kromě zmíněné prostorové orientace a samostatného pohybu i například nácvik podpisu (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 84). Důležitost předmětu prostorová orientace a samostatný pohyb spočívá v tom, že: „*prostor je objektivní a existuje i tehdy, když ho nevnímáme.*“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 117).

Dalším bodem, kterým jsem se zabývala, byly speciálně-pedagogické formy a metody přizpůsobení učiva. Na tento problém upozorňuje i Finková, Ludíková a Růžičková, které uvádějí, že: „*je potřeba přizpůsobit jak vzdělávací metody, tak také formy vzdělávání i kvantum a obsah učiva.*“ (Finková, Ludíková, Růžičková, 2007, s. 84). Výsledky výzkumu tuto informaci o přizpůsobení forem práce a vyučovacích metod nepotvrdily, a to v rozhovorech, ale podle IVP by k těmto úpravám docházet mělo. Nejvíce úprav a omezení přináší učivo matematiky, a to především v oblasti geometrie. Toto zjištění je pochopitelné, jelikož žáci se zrakovým a souběžným postižením mají omezenou představivost ohledně jednotlivých tvarů a obtížněji se jim rýsuje, což ve své publikaci potvrzuje i Vítková, která upozorňuje na tenké a přesné čáry, které jsou základem geometrie a s nimiž mají žáci se zrakovým postižením problém (Vítková, 2004a, s. 274).

Nejpodstatnější a nejdetailnější částí, co se týká organizace vyučovacího procesu, byla otázka a pozorování zaměřené na frontální výuku, skupinovou práci a individuální práci. Na tuto otázku odpovídali nejen třídní učitelé, ale i učitelé vybraných předmětů. Z odpovědí pedagogů nelze udělat jednoznačný závěr, jelikož se zde vyskytly naprosto opačné názory na skupinovou práci. Jednalo se jak o začleňování skupinové práce po většinu hodiny, tak o úplné odmítání formy výuky. Zajímavé je, že skupinovou práci odmítali většinou mladí pedagogové, což mě velmi překvapilo. Proto se domnívám, že

nejvhodnějším závěrem ohledně skupinové práce je, že většina pedagogů ji nezavrhuje, ale v hodinách ji ani neupřednostňuje. Možný důvod odmítání skupinové práce může být i v tom, že pedagogové nedokáží do těchto aktivit plně začlenit integrovaného žáka. Tento můj názor podporuje i literatura. Konkrétně Hájková uvádí, že: „*Společná výuka intaktních žáků a žáků vyžadujících podporu musí být orientovaná na žáka, což je podmíněno novým chápáním role učitelů. Učitel není jen zprostředkovatelem vědomostí, nýbrž především partner a pomocník svých žáků při jejich osobnostním a individuálním vývoji.*“ (Hájková, Strnadová, 2010, s. 112). Dalším důvodem, proč nevyužívá ve svých hodinách většina pedagogů skupinovou práci, může být i problém s udržením pořádku a koncentrace ve třídě. Toto mé mínění podporuje i Červenková, která upozorňuje, že při kolektivním zpracovávání jednotných úkolů vzniká „*ze strany žáků problém koncentrovat svou pozornost.*“ (Červenková, 2013, s. 100). Neméně podstatným důvodem, proč není skupinová práce příliš využívána, může být, že: „*Při skupinové práci musí učitel rovněž žáky průběžně kontrolovat a zamezit nízkému (anebo naopak přílišnému) zapojení některých členů.*“ (Červenková, 2013, s. 103). U frontální výuky se dá říct, že to bylo naopak jednoznačné, jelikož ji využívali všichni pedagogové. V průběhu výzkumu jsem dospěla k názoru, že by bylo vhodné ještě upozornit na dvě různá pojetí individuální výuky, a to individuální práci všech žáků neboli frontální výuku a individuální práci pouze se žákem. Frontální výuku jsem viděla téměř ve všech hodinách. Vyšší četnost frontální výuky je opodstatněná, jelikož patří mezi základní metody výuky. Červenková ale upozorňuje, že tato metoda s sebou přináší jako každá výuková metoda jistá pozitiva, ale i negativa. Jako pozitivum uvádí produktivitu učitelovy práce, což považují za podstatné i pedagogové, se kterými jsem hovořila. Podle mého názoru jsou ale v případě integrace mnohem důležitější negativa, na která Červenková upozorňuje. Jde především o nedostatek individuálního přístupu k žákům (Červenková, 2013, s. 98 – 99). Na tento problém v individuální výuce pouze se žákem jsem při svém pozorování narazila také. Individuální výuka byla zařazena spíše zřídka a ten, kdo se věnoval žákovi se zrakovým a souběžným postižením, býval asistent pedagoga, nikoliv vyučující pedagog.

S touto informací souvisí i další otázka, kterou jsem pokládala jak třídním učitelům, tak asistentkám pedagoga, jelikož šlo o střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga. U této otázky byly jejich odpovědi a mé pozorování jednoznačné, a to ve smyslu, že ke střídání rolí nedochází. Důvod vidím především v zažitých představách o tom, co spadá do náplně práce pedagoga a co do náplně práce asistenta pedagoga. Dalším důvodem může být to, že na střídání rolí nejsou zvyklí a často o této možnosti ani nevědí. Většina tázaných byla z mé otázky překvapena a možnost střídání rolí plně vylučovala. A přece už z názvu asistent pedagoga vychází, že má být k ruce pedagogovi a všem žákům. Pokud se ale dodržují veškerá doporučení IVP, pak by se organizace vyučovacího procesu u dětí se zrakovým a dalším souběžným postižením kromě pomoci při skupinové a individuální výuce ze strany asistentek pedagoga neměla příliš lišit. Tento názor nalezneme i v metodice Baslerové, která uvádí, že u žáků se zrakovým postižením se běžně používají veškeré organizační formy vyučování (Baslerová, 2012b, s. 27).

Z rozhovorů s asistentkami pedagoga ohledně jejich příprav na výuku, což byla druhá výzkumná otázka, vyplynulo, že od pedagogů dostávají materiály, ze kterých mají pro přípravy vycházet nejčastěji den nebo dva předem. Některé z asistentek dokonce uvedly, že tyto materiály dostávají jen v případě testů, jinak si musí probíranou látku pro žáky připravovat samy. Toto zjištění mě velmi udivilo, ale mohla jsem si ho ověřit i při pozorování. Byla bych velice nerada, kdyby tuto informaci někdo pochopil tak, že si asistentky pedagoga stěžovaly, jelikož tak to rozhodně nebylo. Asistentky pedagoga v rozhovoru dále totiž uvedly, že jsou na tento způsob zvyklé a v podstatě jim vyhovuje. Hlavně asistentky nevidomého žáka a žákyně chápou, že ten, kdo nezná Braillovo hmatové písmo, může stěží materiál připravovat. Na druhé straně je vhodné, aby pedagog znal žákovy speciálně vzdělávací potřeby, co žák potřebuje, protože jsem se setkala i s tím, že ani třídní učitel neznal diagnózu žáka a nevěděl, co vše je pro jeho práci nezbytné. S mým názorem souhlasí i Vítková, která upozorňuje na to, že by třídní učitel měl o příchodu žáka s postižením být informován s předstihem, aby si mohl nastudovat specifika vzdělávání žáků se zrakovým postižením (Vítková, 2004b, s. 67). Otázkou však je, zda ho tyto informace nezajímaly nebo zda je chyba v komunikaci

ve škole nebo se školským poradenským zařízením. Na důležitost komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem ohledně žáka a materiálů pro něj poukazuje i Baslerová (Baslerová, 2012b, s. 21).

Otázka přípravy nebo možná spíše úpravy materiálů asistentkami pedagoga mě velice zajímala. Odpovědi asistentek byly sice stručné, ale jednoznačné. Zatímco materiál pro žáka a žákyni se slabozrakostí asistentky pedagoga „pouze“ zvětšují, ten pro nevidomého žáka a žákyni musí být buď upravený pro čtení v počítači, nebo přepsaný do Braillova hmatového písma. Především asistentky od nevidomého žáka a žákyně uváděly, že s nimi tráví tolik času, že již přesně vědí, jaký typ adaptovaných materiálů jim vyhovuje. Materiálem ale nemusí být myšlen pouze text, o čemž jsem se přesvědčila při pozorování žáka B. Tento žák měl ve třídě mnoho názorných pomůcek. Jednalo se o různé rozkládací geometrické tvary či modely staveb. Veškeré tyto pomůcky mu vyrábí asistentka pedagoga doma, což souvisí s tím, že asistentky pedagoga materiály připravují, a to, jak samy uvádějí, nejčastěji ráno před vyučováním nebo v hodinách, kdy mají volno. Proto si myslím, že je pro jejich práci velice důležité vybavení jako braillovská tiskárna, která ale není vždy samozřejmostí. Víím, že jsou tyto pomůcky velmi drahé, ale bez nich je vzdělávání žáků v integraci mnohem těžší, a to jak pro samotné žáky, tak pro asistenta pedagoga. Tento názor uvádí ve své publikaci i Vítková (Vítková, 2004a, s. 32).

V poslední části jsem se snažila zjistit motivaci, zkušenosti a vzdělání asistentek pedagoga. Z jejich odpovědí nelze udělat jednoznačný závěr, jelikož jsem zjistila, že polovina asistentek spíše neměla motivaci. Právě se totiž rušilo jejich původní pracovní místo a byla jim nabídnuta práce asistenta pedagoga. Tímto zjištěním jsem byla zaskočena, jelikož jsem se domnívala, že pro tuto práci je motivace velmi důležitá a tento můj názor potvrzuje ve své metodice i Baslerová (Baslerová, 2012a, s. 13). Na druhou stranu ale obě dělají tuto práci velmi rády a s nadšením hlavně pro její různorodost a možnosti vidět pokroky, které žák či žákyně dělají. Kromě motivace jsem se snažila zjistit i zkušenosti asistentek pedagoga. Každá z asistentek tuto práci dělá jinak dlouho, a to od pouhého roku až po devět let. Jak jsem se ale mohla přesvědčit, tak doba, po kterou tuto práci dělají, nehraje v jejich přístupu k žákům žádnou roli. Osobně

se domnívám, že zkušenosti mohou být výhodou při práci, ale neměla jsem dojem, že by byly tím nejpodstatnějším. Poslední otázkou této části bylo vzdělání asistentek pedagoga, které bylo různé, a to od středoškolského až po vysokoškolské, což je v souladu se současnou legislativou. Na nesourodost u vzdělání asistentek pedagoga přesto poukazuje i Baslerová. *„Cesty k dosažení odborné kvalifikace asistenta pedagoga mohou být velmi rozmanité. Ovšem takový „rozptyl“ možných stupňů vzdělání pro získávání odborné kvalifikace (od základního až po vysokoškolské) nenalezneme u žádného jiného pedagogického pracovníka.“* (Baslerová, 2012b, s. 13).

Podle mého názoru je tedy při zařazení žáků se zrakovým a souběžným postižením do edukačního procesu potřeba brát ohled na druh a stupeň postižení a na osobnost žáka. Přesvědčila jsem se i o tom, že při vzdělávání těchto žáků je důležitá komunikace, což potvrzuje i Baslerová: *„Integraci konkrétního dítěte ovlivní schopnost komunikace učitelského sboru jako celku. Je potřebné vést diskusi mezi jednotlivými učiteli. Vyměňovat si zkušenosti, příklady. Dvojnásob se to týká žáků na druhém stupni. Právě přechod na tuto vzdělávací úroveň bývá problematický – a vystavuje účet skutečné připravenosti školy plnit svůj vzdělávací úkol.“* (Baslerová, 2012a, s. 12 – 13). Kromě již zmíněné komunikace hraje podle mého názoru při vzdělávání žáků se zrakovým a souběžným postižením hlavní roli asistent pedagoga, bez kterého by tito žáci nemohli navštěvovat školy hlavního vzdělávacího proudu. Tento názor zastávají nejen pedagogové, se kterými jsem dělala rozhovory, ale i literatura, a proto jsem se rozhodla tuto diskusi ukončit už jednou zmíněnou větou, kterou jsem si při svém výzkumu ověřila. *„Asistent pedagoga bývá na mnoha školách vnímán jako nejdůležitější prostředek speciálně-pedagogické podpory.“* (Baslerová, 2012a, s. 14).

Závěr

Má bakalářská práce se zabývala procesem vzdělávání žáků se zrakovým a souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu s tím, že do cílové skupiny nebyli zařazeni žáci s mentálním postižením. Zaměřila jsem se především na organizaci výuky u žáků se zrakovým a souběžným postižením a práci asistenta pedagoga.

V teoretické části bakalářské práce jsem se snažila definovat nejen zrakové, ale i sluchové a tělesné postižení a poruchy pozornosti. Dále jsem se zaměřila na specifika při edukaci, a to u jednotlivých výše zmíněných kategorií a u zrakového a dalšího souběžného postižení. V neposlední řadě jsem se zabývala legislativou integrace a faktory, které ji ovlivňují.

V praktické části jsem se zaměřila na to, jakým způsobem jsou žáci se zrakovým a souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu vzděláváni. Data ke zjištění organizace výuky a práce asistenta pedagoga jsem získala z rozhovorů s asistenty pedagoga, pedagogy, a to konkrétně s třídními učiteli a učiteli vybraných předmětů. Kromě rozhovorů jsem ve vybraných vyučovacích hodinách uskutečnila i pozorování a vše jsem doplnila o analýzu dokumentů, respektive IVP žáků.

Z výzkumného šetření vyplynulo, že vzdělávací proces žáků se zrakovým a souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu se významně liší. Záleží na tom, jaké druhy a stupně postižení žák má, jelikož každé další ho ještě více limituje. Z rozhovorů s pedagogy a z pozorování žáků je dále zřejmé, že žáci potřebují ke studiu speciální kompenzační a didaktické pomůcky, více času na pochopení a procvičení učební látky a upravené materiály, se kterými pracují. O tyto úpravy se starají asistentky pedagoga, které materiály zvětšují nebo přepisují do Braillova hmatového písma podle speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Již zmíněné asistentky pedagoga jsou pro vzdělávání žáků nezbytné, což v rozhovorech potvrdili nejen pedagogové, nýbrž i samotné asistentky pedagoga.

V praxi jsem se setkala i s pedagogy, kteří nejsou integraci nakloněni. Tyto pedagogy je třeba přesvědčit o tom, že integrace je smysluplná, jelikož jsou žáci se zrakovým a dalším souběžným postižením začleněni do společnosti intaktních

vrstevníků a nejsou vyčleňováni ze společnosti. Při pozorování jsem se setkala s tím, že pracovní místa těchto žáků byla dobře přizpůsobena, a to především u žáků nevidomých, jelikož potřebují mít při sobě velké množství kompenzačních nebo didaktických pomůcek.

Některé didaktické pomůcky, které jsem v hodinách viděla používat, jsou ale nevhodné pro vzdělávání žáků se zrakovým postižením, jedná se o tabuli, nástěnné mapy nebo promítání filmů s titulky na interaktivní tabuli. Další skutečnost, na kterou bych ráda upozornila, je to, že jsem neviděla střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga, s čímž souvisí i absence individuální výuky pedagoga s integrovaným žákem. V neposlední řadě bych chtěla poukázat na nepatrné zařazování skupinové práce ve výuce, jelikož při jejím využívání se naučí žáci spolupracovat a každý žák má ve skupině svou roli.

Má bakalářská práce může být využita budoucími pedagogy, kteří budou integrovat žáky se zrakovým a dalším souběžným postižením. Dále se domnívám, že především praktická část bakalářské práce poskytuje zajímavé informace z praxe ze vzdělávacího prostředí žáků se zrakovým a dalším souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu. Za pozitivní považuji spolupráci asistentek pedagoga těchto žáků, používání kompenzačních pomůcek v hodinách a komunikaci pedagogů a asistentek pedagoga. Za velmi důležitou část své bakalářské práce pokládám zjištění, že se některé části doporučení z IVP nedodržují. Za nejvýznamnější z nich považuji neupravené materiály dle individuálních vzdělávacích potřeb žáků. Do výuky pedagogové také minimálně zařazovali skupinovou práci. Domnívám se, že tyto údaje by mohly být zajímavým podnětem pro napsání další bakalářské práce a k důkladnějšímu výzkumu výše zmiňovaných jevů. V neposlední řadě lze tuto práci považovat za zpětnou vazbu pro pedagogické pracovníky, se kterými se uskutečnily rozhovory. Především tito pracovníci mohou práci brát i jako inspiraci pro zlepšení svých výukových metod, individuálního přístupu k handicapovaným žákům i plnohodnotného a efektivního rozdělení rolí s asistentkami pedagoga při výuce. Každé takové malé zlepšení může být velkým přínosem pro žáky s různými druhy postižení při překonávání nepřehledného množství překážek, které jim jejich handicap staví do jejich cesty životem.

Seznam použitých zdrojů

1. BARTOŇOVÁ, B. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. 2. přeprac. a roz. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4.
2. BASLEROVÁ, Pavlína. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012a. ISBN 978-80-244-3307-3.
3. BASLEROVÁ, Pavlína. *Metodika práce asistenta pedagoga se žákem se zrakovým postižením*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2012b. ISBN 978-80-244-3376-9.
4. BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. *Děti s mentálním postižením ve škole*. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.
5. ČADOVÁ, Eva a kol. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2012. ISBN 978-80-244-3308-0.
6. ČERVENKOVÁ, Iva. *Metody výuky a organizace vyučování*. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-238-8.
7. ČESKO. Zákon č. 561/2004 ze dne 10. listopadu 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) v platném znění. In: Sbírnka zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>.

8. ČESKO. Zákon č.563/2004 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů v platném znění č. 197/2014 Sb. In: Sbírka zákonů České republiky. 2004, částka 190. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich-k-1-lednu>.
9. ČESKO. Vyhláška č. 72/2005 ze dne 9. února 2005 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních v platném znění vyhlášky č. 116/2011 Sb. In: Sbírka zákonů České republiky. 2005, částka 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-72-2005-sb-1>. ISSN 1211-1244.
10. ČESKO. Vyhláška č. 73/2005 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných v platném znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. In: Sbírka zákonů České republiky. 2005, částka 20. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlaska-c-73-2005-sb-1>. ISSN 1211-1244.
11. EDELSBERGER, Ludvík a kol. *Defektologický slovník*. 3. upravené vyd. Jinočany: H&H, 2006. ISBN 80-86022-76-5.
12. FINKOVÁ, Dita, Libuše LUDÍKOVÁ a Veronika RŮŽIČKOVÁ . *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.
13. FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. 1. vyd. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

14. HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: Teorie a praxe*. 1. vyd. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
15. HALLOWELL, Edward a John RATEY. *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti*. Přeložila D. BREJLOVÁ. Praha: Návrat domů, 2007. ISBN 978-80-7255-154-5.
16. HAMADOVÁ, Petra a Lea KVĚTOŇOVÁ. *Oftalmopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. 2. vyd. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-159-1.
17. HANÁK, Petr. *Diagnostika a edukace dětí a žáků s těžkým zdravotním postižením*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2011. ISBN 978-80-86856-89-6.
18. HAMPLOVÁ, Martina a Jana JANKOVÁ. *Dopady zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání na vzdělávání*. Katalog pro žáky se zrakovým postižením a s oslabením zrakového vnímání [online]. 2014 [cit. 2015-02-28]. Dostupné z: <http://katalogy.inkluze.upol.cz/site/wp-content/uploads/formidable/zp-2.pdf>
19. HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2.
20. JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. 2. vyd. Praha: Triton, 2006. ISBN 80-7254-730-5.
21. KOLÁŘ, Zdeněk. *Výkladový slovník z pedagogiky*. 1. vyd. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3710-2.
22. KORVIAKOVA, L. P. *A New Type of Educational Institution for People with Impaired Hearing*. [online]. 2005, roč. 47, č. 7, s. 41-48 [cit. 2014-04-12]. DOI:

1060-9393/2005.

Dostupné

z:

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=17540235&lang=cs&site=ehost-live&scope=site>.

23. KUDELOVÁ I. a L. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ. *Malé dítě s těžkým poškozením zraku: Raná péče o dítě se zrakovým a kombinovaným postižením*. Brno: Paido, 1996. ISBN 80-85931-24-9. 31.
24. KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea. *Edukace dětí se speciálními potřebami v raném a předškolním věku*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-063-8.
25. LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-1154-7.
26. MAŇÁK, J. a V. ŠVEC *Výukové metody*. Brno: PdF MU, 2003. ISBN 80-7315-039-5.
27. MICHALÍK, Jan a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.
28. MIOVSKÝ, Michal. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. 1. vyd. Praha: Grada, 2006. ISBN 80-247-1362-4.
29. PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.
30. PRŮCHA, Jan. *Pedagogická encyklopedie*. 1. vyd. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-546-2.

31. RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0873-2.
32. SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
33. *Strategické a koncepční dokumenty* [on line][cit. 2014-07-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategicke-a-koncepcni-dokumenty-cerven-2009>.
34. ŠVARCOVÁ, Iva. *Mentální retardace*. 4. vyd. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-889-0.
35. ŠVARČÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. 1. vydání. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.
36. TEPLÁ, Marta. *Požadavek na zrušení přílohy RVP ZV znamená nebezpečí pro vzdělávání žáků s LMP*. [online]. 2013, č. 5 [cit. 2014-04-21]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=7087>.
37. TOMKOVÁ, Dagmar. *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. 1. české vydání. Praha: Portál, 2002. ISBN 80-7178-625-X.
38. UČITELSKÉ NOVINY. *Jak dostat do škol asistenty pedagoga*. [online]. 2007, č. 18 [cit. 2015-04-19]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=380>.
39. Úmluva o právech dítěte [online][cit. 2015-01-12]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/umluva-o-pravech-ditete.pdf>.

40. VALENTA, M. a kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. 1.vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. ISBN 80-244-0698-5.
41. VAŠEK, Štefan. *Komparatívna špeciálna pedagogika*. Ružomberok: Verbum, 2010. ISBN 978-80-8084-536-0.
42. VÍTKOVÁ, Marie. *Možnosti reedukace zraku při kombinovaném postižení*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-75-3.
43. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004a. ISBN 80-7315-071-9.
44. VÍTKOVÁ, Marie. *Integrativní školní (speciální) pedagogika: Základy, teorie, praxe*. 2. vyd. Brno: MSD, 2004b. ISBN 80-86633-22-5.
45. *Všeobecná deklarace lidských práv* [online] [[cit. 2014-07-12]. Dostupné z: <http://www.osn.cz/dokumenty-osn/soubory/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf>.
46. WIENER, Pavel a Renata RUCKÁ. *Terapie zrakového handicapu*. 1. vyd. Praha: Institut rehabilitace zrakově postižených UK FHS, 2006. ISBN 80-239-6774-6.
47. ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 10. přeprac. vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-800-7.
48. ZIKL, Pavel. *Děti s tělesným a kombinovaným postižením ve škole*. 1.vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3856-7.

Klíčová slova

Asistent pedagoga

Integrace

Vyučovací proces

Zrakové a další souběžné postižení

Seznam příloh

Příloha č. 1

Informovaný souhlas - nevyplněný

Příloha č. 2

Záznamový arch pro vedení rozhovoru

Příloha č. 3

Záznamový arch pro pozorování

Příloha č. 4

Přepisy rozhovorů

Příloha č. 5

Analýza dat z rozhovorů

Příloha č. 6

Interpretace dat z rozhovorů

Příloha č. 7

Analýza dat z pozorování

Příloha č. 8

Interpretace dat z pozorování

Příloha č. 1

Informovaný souhlas – Zdroj: Vlastní

Jsem studentkou Zdravotně sociální fakulty Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, oboru Speciální pedagogika. Píši bakalářskou práci na téma Vzdělávání žáků se zrakovým a souběžným postižením v hlavním vzdělávacím proudu.

Hlavním cílem mé práce je analyzovat edukační proces u dětí a žáků se zrakovým a souběžným postižením studujících na základních školách a poukázat na to, že tato skupina žáků je velmi různorodá a že je třeba při jejich edukaci respektovat individuální potřeby.

Žádám Vás o souhlas s poskytnutím výzkumného materiálu pro praktickou část mé bakalářské práce. Rozhovor bude zaznamenáván na diktafon. Všechna data budou použita pouze v praktické části bakalářské práce. S osobními daty bude nakládáno citlivě, a to tak, že nebudou nikde v práci použity informace, které by vedly k identifikaci jedince. Dále se zavazuji, že data nepoužiji k jiným účelům než ke zpracování své bakalářské práce. Práce bude následně využitelná v teorii a praxi. Přínosná bude pro výuku i pro zpětnou vazbu pracovníků jednotlivých zařízení, jelikož bude poukazovat na specifika práce a limity cílové skupiny.

Děkuji

V

.....

Podpis

Souhlasím s poskytnutím rozhovoru Martině Haplové pro praktickou část její bakalářské práce.

V

.....

Podpis

Příloha č. 2

Záznamový arch pro vedení rozhovoru – Zdroj: Vlastní

Otázky na asistenta pedagoga:

1. Jaké je Vaše vzdělání?
2. Jak dlouho pracujete jako AP?
3. Jaká byla Vaše motivace pro tuto práci?
4. Pracujete stále pouze s tímto žákem/žákyní nebo dochází ke střídání rolí, při kterém pracujete s celou třídou?
5. Doprovázíte žáka/žákyni na veškeré vyučovací předměty? Na které chodí sám/sama?
6. Jak vypadá Váš pracovní den?
7. Cítíte se být plnohodnotným a respektovaným členem pedagogického sboru? V čem?
8. Dostáváte od vyučujících pedagogů výukové materiály určitou dobu před tím, než jsou probírány na hodinách? Pokud ano, s jakým časovým předstihem?
9. Jakým způsobem upravujete tyto materiály?
10. Jak se podílíte na vypracování IVP?
11. Jaké má žák postižení?
12. Jak dlouho již s žákem spolupracujete?
13. Dochází žák na všechny vyučovací předměty?
14. Sedí žák na všechny předměty na stejném místě? Kde sedíte vy?
15. Jaké kompenzační pomůcky při výuce žák používá?
16. Je žák schopen pracovat ve vyučovací hodině samostatně?
17. Má žák/žákyně při zkoušení speciálně upravené podmínky? V případě že ano, jaké?
18. Ve kterých předmětech potřebuje pomoc? O jakou pomoc jde?
19. Má žák do vyučování zařazené předměty speciální péče? Jaké?
20. Účastní se žák školních akcí a výletů? Pokud ne, je mu zajištěn jiný program?
21. Existuje ještě něco, co považujete za důležité a ještě jsme o tom nehovořily?

Otázky na třídního učitele:

1. Jaké předměty žáka učíte?
2. Jak se Vám spolupracuje se žákem?
3. Zohledňujete při plánování školních akcí a výletů žákovo postižení? Jak?
4. Co by podle Vašeho názoru usnadnilo žákovi vzdělávání?
5. Vnímáte někdy činnost asistenta pedagoga a žáka během vyučovací hodiny jako rušivý faktor? Pokud ano, jak to řešíte?
6. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Nějaký příklad z vyučování?
7. Ve které části třídy žák sedí? Sedí asistent s ním?
8. Pracujete pouze s celou třídou nebo dochází ke střídání rolí, při kterém pracujete pouze s tímto žákem/žákyní?
9. Chtěla byste ještě něco k tématu doplnit?

Otázky na vybrané pedagogy:

1. Jaké předměty žáka učíte?
2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Nějaký příklad z vyučování?

Příloha č. 3

Záznamový arch pro pozorování – Zdroj: Vlastní

Vyučovací proces	Frontální výuka		
	Skupinová práce		
	Individuální práce		
Samostatná práce žáka v hodině	Písemná	Cvičení	
		Doplňování	
	Čtení		
Střídání rolí AP a pedagoga	Činnost AP		
	Činnost pedagoga		
Spolupráce AP a žáka ve vyučovací hodině	Vysvětlování látky (úkolů)		
	Tvorba výpisků		
Používání materiálů v hodinách	Vytvořené pedagogem		
	Vytvořené AP		
	Učebnice		
Opakování v hodině	Společné opakování		
	Opakování zkoušením		
	Písemný test		
Práce učitele	Používané pomůcky		
	Používání tabule		
	Používání literatury		
	Používání softwaru		

Příloha č. 4

Přepisy rozhovorů – Zdroj: Vlastní

Otázky na asistenta pedagoga:

1. Jaké je Vaše vzdělání?

Žák A: „Já mám vystudovanou andragogiku, magisterské studium a nyní studuji učitelství odborných předmětů na středních odborných školách a učilištích a studuji to v Českých Budějovicích.“

Žák B: „Tak já mám středoškolské vzdělání s maturitou a studovala jsem střední obchodní školu se zaměřením na propagaci. Dělal jsem v reklamě a učila jsem na Středním obchodním učilišti nejprve v Plzni aranžérky odborný výcvik a pak jsem si dodělala právě pedagogické minimum. To bylo nazvané jako program celoživotního vzdělávání. Dělal jsem ty čtyři semestry a pak jsem působila jako vychovatelka.“

Žákyně C: „Mám střední pedagogickou školu.“

Žákyně D: „Vysokoškolské magisterské, obor učitelství přírodopis, zeměpis pro 2. stupeň základních škol.“

2. Jak dlouho pracujete jako AP?

Žák A: „Rok.“

Žák B: „Jako asistentka pedagoga pracuji osmým rokem.“

Žákyně C: „Jako asistent pedagoga pracuji devět let.“

Žákyně D: „Jako asistentka pracuji asi pět let.“

3. Jaká byla Vaše motivace pro tuto práci?

Žák A: „Chtěla jsem práci s dětmi. Předtím jsem 15 let učila a zase jsem chtěla zkusit něco jiného, aby to byla práce jiná než jenom to učení a nabídla se mi asistentka. Tak jsem si řekla, proč ne.“

Žák B: „Já jsem pracovala jako vychovatelka a byly snížené stavy pracovníků a ocitla jsem se bez práce a práce asistentky mi byla nabídnuta z Úřadu práce. Tak jsem šla do Mateřské školy, kde žák B, sE kterým pracuji, byl poslední půl rok před tím, než měl jít do školy, a od té doby s ním pracuji. A přestože jsem k této práci přišla náhodou,

tak motivace je veliká. Největší motivací je pro mě různorodost této práce a pokroky, které žák B dělá.“

Žákyně C: *„K asistentství jsem se dostala z důvodu, že já jsem pracovala jako vychovatelka v družině a byly dvě oddělení družiny a jedno se rušilo. Zkracoval se mi úvazek na dvě hodiny denně a byla mi nabídnutá práce asistentky, abych nemusela odcházet ze školy. Tak jsem šla pracovat jako asistentka, takže to byl takový pragmatický důvod. Motivace vlastně žádná. Bylo mi to nabídnuto, tak jsem to zkusila a zjistila jsem, že ta práce je náročná, ale je velmi zajímavá. Ze začátku jsem si to nedokázala dost dobře představit, protože jsem se nikdy s postiženými dětmi nesetkala, ale moje první holčička byla hluchá a měla kochleární implantát a ta práce s ní byla fajn. Ona byla opravdu taková životaschopná holčička, která byla v první třídě. Na to, jak jsem se toho bála, tak jsem zjistila, že to je moc hezká práce.“*

Žákyně D: *„Pomoci těm dětem.“*

4. Pracujete stále pouze s tímto žákem/žákyní nebo dochází ke střídání rolí, při kterém pracujete s celou třídou?

Žák A: *„Pracuji hlavně s tímto žákem a pak mám ještě jednoho chlapce, který má Aspergerův syndrom, takže ještě tomu se taky věnuji, ale hlavní moje náplň je právě s tímto chlapcem. Jinak ke změně rolí nedochází, akorát třeba někdy supluji, ale to je pro celou třídu.“*

Žák B: *„Pracuji stále s jedním žákem, ale někdy pracuji se skupinou. Víc se to využívalo, ale spíš na tom prvním stupni, že paní učitelka mi dala skupinu těch slabších žáků včetně žáka B, abych s nimi pracovala. Ale střídání rolí to ne, rozhodně ne teď na tom druhém stupni.“*

Žákyně C: *„Ne, ne, pracuji jenom s žákyní C.“*

Žákyně D: *„S celou třídou pracuji, když někdy supluji, ale v běžné výuce jinak ne.“*

5. Doprovázíte žáka/žákyni na veškeré vyučovací předměty? Na které chodí sám/sama?

Žák A: *„Na ty hlavní předměty na všechny jako je matematika, český jazyk, angličtina, ale na předměty jako je výtvarná výchova a chemie a tak, tak tam nechodím s ním.“*

Žák B: „Na všechny a zvláště například při té výtvarné výchově určitě, protože tam teda děláme individuálně ty věci. A jak má ještě to sluchové postižení, tak je pravda, že mu některé věci dost unikají a je třeba mu je ještě dovysvětlit. Hlavně učitel mu nemůže vysvětlit, jak to má on dělat v tom Braillovu písmu, ale co mají třeba čtení a podobné věci, tam klidně může být sám.“

Žákyně C: „Sama chodí na anglický jazyk, základy společenských věd a český jazyk, na ty ostatní předměty chodím s ní.“

Žákyně D: „Na veškeré předměty ji nedoprovázím, protože jsem zde jenom na polovinu úvazku. Chodím teda jenom na ty nejdůležitější předměty matematika, fyzika, český jazyk, naukové předměty a někdy anglický jazyk, když je to potřeba.“

6. Jak vypadá Váš pracovní den?

Žák A: „Tak ráno přijdu, udělám si nějakou přípravu, potom těsně před zvoněním chodím do třídy, kde vlastně už s těmi žáky jsem, protože já tam musím být i během přestávek. Takže já jsem de facto pořád v té třídě s nimi. Když má volnou hodinu nebo náhodou volnou přestávku, tak si něco okopíruji nebo si připravím nějaké materiály.“

Žák B: „Dost nabitě. Funguji od osmi hodin do konce vyučování a veškeré věci, co potřebuji, jako nějaké ty přípravy, ať už jsou to přepsané texty, nebo nějaké pomůcky navíc k tomu výkladu, tak to mám připravené z domova. Na to ve škole už čas není.“

Žákyně C: „Můj pracovní den vypadá různě. To jste mohla zjistit dneska, že někdy se řeší věci za pochodu. Klasika - ráno přijedu, přeberu si žákyni C od mamky a většinou je to tak, že den předem mám zjištěno, co se bude dělat, jestli je potřeba, aby měla nějaký materiál pod rukou, a když to není potřeba, tak vezmeme to, co máme, klasicky to je počítač a učebnice. V hodinách já hodně žákyni C zapisuji poznámky, protože pro ni je hodně náročné, když sedí a má sluchátka na uších a ten výklad je souvislý, tak ona nestíhá zapisovat, protože se soustředí na to, co jí říkají ta sluchátka. Když máme volno, například když mají tělesnou výchovu, tak my máme individuální výuku. Vlastně spolu doháníme, co je třeba dovysvětlit z hodin, hlavně z chemie, z matematiky

a z fyziky. A když jsou hodiny, kdy mám být s žákyní C, tak jsem s ní, když ne, tak jí připravuju materiály na jiné předměty a dělám jí výpisky. Dále spolu chodíme na

záchod a ta práce je hodně o tom, že ten vztah je hodně blízký s tím dítětem, takže kromě školních věcí se řeší i osobní věci, když se žákyně C potřebuje vypovídat. Prostě je to různé, někdy fojfr, někdy klid a někdy se vrtá zámek.“ (pozn. Při mém výzkumu nebyl ráno k nalezení klíč od stolu, kde má žákyně C uschovaný počítač, a musel se vrtat zámek.)

Žákyně D: *„Já mám u žákyně D většinou tak čtyři hodiny během dne, takže mám jenom půl úvazku. Jinak ještě tady ve škole učím zeměpis v osmých třídách.“*

7. Cítíte se být plnohodnotným a respektovaným členem pedagogického sboru?

V čem?

Žák A: *„Cítím. V čem? Já bych řekla, že úplně ve všem. Nepocítila jsem tady ze strany někoho, ani ředitele ani vyučujících, že by bylo něco prostě jiného. I to oslovení žáci mají, paní učitelko, takže ne, nepocítila.“*

Žák B: *„Spíše ne. Ty vztahy jsou takové divné a není zde skoro žádná nebo jen velmi malá komunikace ohledně výuky. Občas si připadám, že jsou paní uklízečky a paní kuchařky a já kousíček před nimi.“*

Žákyně C: *„Cítím. Myslím si, že v porovnání s ostatními asistentkami, když jsem byla na setkání a vím to taky z vlastní zkušenosti, protože když jsem pracovala na té jiné škole, tak to bylo trochu jinak. Řekla bych, že pro asistenta pedagoga jsou tady vytvořené maximální podmínky a všichni, co se týče vedení i ostatních profesorů asistenta berou jako rovnocenného partnera, který svoji práci rozumí a je důležitý. Cítím se tady velmi dobře, takže opravdu co se týče této školy tak to je ideální.“*

Žákyně D: *„Určitě, protože já na této škole pracuji strašně dlouho. Dělala jsem tady i zástupkyni a výchovnou poradkyni.“*

8. Dostáváte od vyučujících pedagogů výukové materiály určitou dobu před tím, než jsou probírány na hodinách? Pokud ano s jakým časovým předstihem?

Žák A: *„Výukové materiály nedostávám s nějakým větším předstihem, ale třeba jenom hodinu před tím vím, co se bude dělat. Potom si něco připravím nebo učitelé přijdou a řeknou, tohle to mi okopíruj, tohle to mi připrav nebo tam se budeme stěhovat a tak... ale vyloženě, že bych měsíc předem věděla, co se bude dělat, to nevím.“*

Žák B: „Ano dostávám. Pokud jsou to nějaké důležité písemné práce, na které je třeba připravit dlouhý text do počítače nebo vyloženě přepsat do Braillova písma, tak to jo. Co se týče času, tak jak kdy, někdy den předem, někdy, když si to paní učitelka třeba připravuje sama, že si něco vyjede, tak mi to třeba dá týden dopředu, ale běžně na výuku to nedostávám vůbec nic, to si spíš sleduji sama, abych si něco připravila.“

Žákyně C: „Jak kdy. Když je třeba, tak dostávám, a když víme, že to zvládneme při té hodině rovnou, že žákyně C to v té hodině pochopí anebo za pochodu jsme zvyklí. Když se vykládá, tak já jí to jakoby hnedka vysvětluji, protože můžeme i mluvit při té hodině, takže je to různé. Když je potřeba, tak je dostávám a ten časový předstih záleží taky na tom, jaký je to materiál, ale v tomto není problém, když je potřeba, tak dostávám s dostatečným časovým předstihem.“

Žákyně D: „Dostávám, když je to třeba, protože potřebuji pro žákyni D něco zvětšit nebo dopředu jí něco vysvětlit. Ale protože jsem učitelka základní školy, tak já většinu té látky znám, protože jsem prakticky téměř všechny předměty už učila, takže to pro mě není problém se v tom orientovat. Pokud je potřeba zvětšit ten text nebo něco připravit dopředu, tak to dostanu od učitelů, ale jinak jsem schopna si to upravit prostě podle svého sama. Od učitelů materiály dostávám den nebo dva dopředu, ale vždy tak, abych to mohla nechat v kanceláři zvětšit.“

9. Jakým způsobem upravujete tyto materiály?

Žák A: „Vesmůž je možná zvětším, nakopíruji, ale jinak není třeba většinou žádná úprava. Někdy ten materiál musím napsat sama, pokud je to v ruce napsané tím vyučujícím. Jinak on má knížky, které se mu teda všechny musí zvětšit, takže to je kopírování slovníčku z angličtiny a tak, ale nemusím dělat větší úpravy.“

Žák B: „Když teda dostanu ten materiál ve Wordu nebo mi to učitel pošle mailem, upravím to tak, že z toho odstraním formátování, které by tam rušilo, například když tam jsou rámečky nebo tabulky, to musím vyloženě z toho vytáhnout a pokud je třeba, aby měl zadání písemný v Braillu tak to přepisuji na Pichtově stroji. Tento rok vlastně rodiče zažádali, tak mám ve škole tu tiskárnu. Takže referáty a podobné mu vyjždím z té tiskárny.“

Žákyně C: „Upravuji je tak, že je buď přepisují, skenuji a tisknu na Braillovské tiskárně, aby to žákyně C měla pod rukou. Když to nepotřebuje mít pod rukou, tak jí to jenom přepisují a upravují, aby tam nebyly řádky vyznačené několika tečkami, to jí vymažu. Když jsou písemky založené na tom, že je napsaný sloupec pojmů, který se má kombinovat s druhým sloupcem pojmů a má se to spojovat, tak to jí upravuji tak, že jeden sloupec pojmů má v počítači a druhý sloupec pojmů má v Braillově písmě před sebou, aby to mohla spojovat. Upravuji to do podoby, aby se v tom ona jako slepá vyznala.“

Žákyně D: „Materiály zvětšuji a většinou je neupravuji. Tu úpravu si dělají už učitelé, protože my tady máme zkušené učitele, kteří vědí, co žákyně D zvládne. Například český jazyk není potřeba upravovat a v matematice má vždycky tak o jeden dva příklady méně než ostatní, protože má pomalejší tempo.“

10. Jak se podílíte na vypracování IVP?

Žák A: „Tak já jsem nastoupila až v srpnu a on už hotový byl. Takže zatím s tím zkušenost nemám, ale asi tento rok na ten příští tam něco bude. Myslím nějaká příprava.“

Žák B: „Přečtu si, co napsali jednotliví učitelé, a případně požádám o doplnění či úpravu.“

Žákyně C: „Podílím se tak, že ho dělám jakoby já. Tedy, že dostanu od profesorů plán, který je určený pro třídu a když tam nejsou žádné úlevy, žádné výjimky, tak to nechávám tak, jak je, a když je potřeba něco zohlednit vzhledem k jejímu handicapu, tak tam se to buď úplně vyndá, nebo se to nahradí nebo se k tomu napíše, že na tohle bude potřebovat delší čas. Příkladem jsou v chemii rovnice, které dělá jen ty základní.“

Žákyně D: „Tak s paní učitelkou samozřejmě jsem v kontaktu, sedíme spolu v kabinetě, takže veškeré tyto informace spolu diskutujeme. Vlastně ho spolu vytváříme.“

11. Jaké má žák postižení?

Žák A: „Žák A má těžkou zrakovou vadu a má ADHD.“

Žák B: „Žák B má postižení, je to úplná nevidomost od narození a ještě k tomu od druhé třídy bylo zjištěno, že je středně těžce nedoslýchavý takže nosí naslouchátka.“

Žákyně C: „Žákyně C má kombinované postižení. Je nevidomá a je po dětské mozkové obrně.“

Žákyně D: „Tak ona má zrakové postižení a potom má oslabenou CNS a potom ADHD syndrom. Je to slabozrakost a ona teda nosí brýle, ale já jsem se doted' od nikoho nedozvěděla, co ona vlastně vidí na té tabuli. Někdy to vypadá, jako že docela vidí z té první lavice a někdy chce, abych jí všechno diktovala. Lupu a všechny ty pomůcky, které existují, žákyně D odmítá. Nechce se odlišovat.“

12. Jak dlouho již s žákem spolupracujete?

Žák A: „Od září, to znamená těch 9 měsíců.“

Žák B: „Zahájili jsme v podstatě osmý rok od ledna.“

Žákyně C: „Čtyři roky.“

Žákyně D: „Dva roky.“

13. Dochází žák na všechny vyučovací předměty?

Žák A: „Ano, nemá nic individuálního, že by se doučoval doma nebo jen se mnou. Všechno má.“

Žák B: „Docházel, teď nově nechodí na tělesnou výchovu.“

Žákyně C: „Na tělesnou výchovu a na informatiku nechodí, protože ona co se týče počítačů, tak má svoji výuku počítačů, protože to, co se učí děti, třeba grafiku a tak, to se ona neučí. Ona má speciální výuku doma, kde se zdokonaluje vlastně v ovládání počítače, co se týče ovládacích prvků pro nevidomé.“

Žákyně D: „Na všechny. Osvobození má pouze na tělesnou výchovu, když hrají míčové hry.“

14. Sedí žák na všechny předměty na stejném místě? Kde sedíte vy?

Žák A: „Ano, sedí. Žák A sedí v první lavici u tabule, řada u dveří a já sedím hned vedle něho. Ještě vloni to měl tak, že seděl ještě před těmi řadami. Měl sklopnou lavici,

ale už to moc nechtěl... Nechtěl se takhle vyčleňovat, takže teď sedí běžně v řadě jako ostatní děti.“

Žák B: *„V podstatě kromě hudební výchovy a fyziky, kdy se stěhujeme, tak sedí pořád na svém místě a já sedím s ním. Máme tam lavici upravenou do elka do rohu vzadu v té třídě. Sice vzhledem k jeho sluchovému postižení by bylo určitě lepší, kdyby byl někde blíž, protože ani já neslyším ty huhňající žáky, takže by bylo lepší, kdyby seděl vepředu, ale zase z jiných důvodů, jako že má notebook, klávesnici a hromadu těch pomůcek, který má člověk spíš uložený vzadu v té třídě, tak je to nepraktické, když pak ten asistent zase sedí vepředu. Takhle přece jenom vzadu, když mu něco potřebuji pošpítat, tak to zase neruší ty ostatní.“*

Žákyně C: *„Vzhledem k tomu, že se pořád stěhujeme, tak nesedí na stejném místě a já sedím vždycky vedle ní. V jejich třídě sedí vzadu kvůli tomu stolu a tomu zázemí.“*

Žákyně D: *„Ano, ona sedí v první lavici u okna má sklopnou lavici a já sedím vedle ní.“*

15. Jaké kompenzační pomůcky při výuce žák používá?

Žák A: *„Žák A má lampičku, kterou si může nasvítit, když nevidí a má lupu, kterou si zvětšuje, hlavně když čteme z čítanky nebo v atlase při zeměpisu a příští rok by měl mít i svůj počítač, na kterém by si psal, že to bude rychlejší. Problém je jen, že si lupu nenosí nabitou, to se teď stává, ale my jsme se nakonec domluvili, že pokud by častěji zapomínal, tak že ji tady budu mít já a budu mu ji na každou hodinu nosit, že to bude úplně nejjistější, aby se nestalo, že nebude třeba lupy nabitá.“*

Žák B: *„Využívá notebook s programem pro hlasový i hmatový výstup, braillský řádek, Pichtův psací stroj a papíry. Dále využívá kreslenku, rýsovací soupravu, bodátko, reliéfní obrázky, braillské učebnice a modely, které většinou vyrábím doma.“*

Žákyně C: *„Má počítač s hlasovým výstupem, braillský řádek a Pichtův stroj, ale ten ona moc nepoužívá, protože ji z toho bolí ruce.“*

Žákyně D: *„Žákyně D nepoužívá v podstatě žádné pomůcky, ale měla by používat alespoň tu lupu. Měly jsme ji tady, nakonec ji zase zpátky odnesla domů, protože ji vůbec nepoužívala. Jediné, co používá, co má ráda, je, že jí namnoží listy s výraznými řádkami. To potřebuje na ty prověrky. A pak si ji na jednu hodinu v týdnu беру sem do*

kabinetu nebo dolů do knihovny. Žákyně D špatně čte. Ne, že by nerozuměla tomu, co přečte, ale čte těžko, takže mám pro ni texty zvětšené, které jí dala pedagožka ze speciálního centra, a to pravidelně čteme.“

16. Je žák schopen pracovat ve vyučovací hodině samostatně?

Žák A: „Tak z půlky asi. Z tabule mi nepřečte vůbec nic. To mu musím já přepisovat na papír nebo mu to musím číst nebo přinést. To jste vlastně včera viděla. Takže tak z půlky, možná ani ne.“

Žák B: „Záleží, jak v kterých předmětech, například jazyky jsou naprosto bez problémů. Když má dobře vysvětlené zadání a způsob vypracování, pracuje naprosto samostatně. Vždy je dobré, když dostane materiály včas, že si může sledovat na Braillovém řádku, co ten učitel vykládá, protože právě hromadu věcí neslyší.“

Žákyně C: „Je to pro ni hodně náročný, když je ve třídě klid a má jasný zadání tak je schopna pracovat samostatně, ale když je tam chaos a nemá jasný zadání, tak potřebuje pomoc. Ono je to pro žákyni C náročné někdy se zorientovat v tom, co se děje. Když s ní ten učitel přímo komunikuje a jasně jí řekne, co od ní potřebuje, tak je schopná, ale když by měla jenom odposlouchávat, co se děje ve třídě, tak není schopná, protože spoustu věcem nerozumí, protože nevidí. Když tam nejsem, tak ten učitel musí komunikovat přímo s ní, a když tam jsem, tak já jí jakoby dělám oči. Říkám jí vlastně, co se děje, aby pochopila některé věci.“

Žákyně D: „Je schopna pracovat samostatně, když tu látku umí, a když třeba v dějepise jí napíše otázku, když píšou test, a ona je schopna tu odpověď si vypracovat sama, když to umí. V dějepisu, když nestihne test v hodině vypracovat, tak to dopíše příští hodinu.“

17. Má žák/žákyně při zkoušení speciálně upravené podmínky? V případě že ano, jaké?

Žák A: „Když se píše nějaká písemka, tak tam má třeba o 5 minut víc času. Jinak mu všechno zvětšuji, i písemky. A při ústním zkoušení nic nemá. Tam už je to běžné.“

Žák B: „Řekla bych, že jsou zkoušený hlavně písemně. Zkoušení před tabulí to moc není. Určitě má delší čas, aby test dokončil, hlavně z matematiky nebo pokud tu látku ještě nemáme natolik zvládnutou z té matematiky, tak má na to delší čas, než tu práci za

to daný téma píše. V ostatních předmětech jde o přizpůsobení zadání nebo případně návodné otázky.“

Žákyně C: „Má víc času a potom ty otázky jsou formulovaný trochu jinak, protože žákyně C má někdy problém s porozuměním textu, takže se třeba upravují otázky, aby byly jasnější a nebyly tak abstraktní.“

Žákyně D: „Má více času nebo mívá v matematice kratší testy, ale jinak ona je pomalejší celkově i v tom vyjadřování, takže dostává určitě víc prostoru. Každý počká, až to ona řekne, a i ty otázky jsou kladeny s ohledem na to její postižení. Ona je velice schopná, ale je pomalejší a někdy se stane, že prostě nechce.“

18. V kterých předmětech potřebuje pomoc? O jakou pomoc jde?

Žák A: „To už jsme tady vlastně říkaly. Je to třeba z matematiky. Teď jsme třeba měli rýsování a on nevidí tu čáru tou tužkou a tak má dovoleno, že může tu čáru mít silnější, že nemusí úplně dotahovat přesně do těch rohů třeba u čtverce a tak dále. Hlavně při rýsování při matematice při angličtině, tak tam se hodně píše na tabuli, tam mu hodně přepisují.“

Žák B: „Hlavně při té matematice, aby pořádně chápal látku především, co se týče geometrie. Potřebuje látku vysvětlit individuálně, protože když učitel dělá výklad a píše to na tabuli, tak to žák B nepochopí. Takže se vždycky s panem učitelem domluvíme, co bude probírat. Zeptám se ho, jak jim tohle vysvětluje, nebo jestli jim říká něco pro zjednodušení, tak to s ním ústně zkonzultuju, abychom to jeli stejně. Pak potřebuje ještě individuální přístup ve fyzice. Důležitá je vždy individuální práce. Tedy klidné prostředí a co největší názornost.“

Žákyně C: „Pomoc potřebuje ve fyzice, matematice a v chemii. Je to pomoc, která spočívá ve výkladu látky, protože ona není schopná pochopit výklad látky při hodinách, takže tyhle tři předměty vlastně my spolu doděláváme o individuálních hodinách.“

Žákyně D: „Potřebuje pomoc hlavně v matematice. Tam jako speciálně geometrie, v té nerozeznává ty milimetry, takže to jí pomáhám. Dále kružítka jí dělá velké potíže. Prostě v matematice potřebuje pomoc od začátku až do konce. Potom ve fyzice, když se počítají příklady a jinak si myslím, že je schopná to zvládat sama.“

19. Má žák do vyučování zařazené předměty speciální péče? Jaké?

Žák A: „Nemá. Nemá žádný speciální předmět. Příští rok by měl mít o jednu hodinu angličtiny víc, protože oni si můžou vybrat ze dvou jazyků s tím teda, že by on ten druhý jazyk neměl, ale o to víc by měl přidanou tu angličtinu.“

Žák B: „Tu prostorovou orientaci.“

Žákyně C: „Nemá.“

Žákyně D: „Ne, nemá.“

20. Účastní se žák školních akcí a výletů? Pokud ne, je mu zajištěn jiný program?

Žák A: „Ano, účastní se rád, protože on je akční. On jakoby i během těch přestávek je velmi živý, to není vyčleňován nijak. Chodí s námi na všechny akce a výlety.“

Žák B: „Akcí se účastní. Žák B je velice zdatný čili se účastní pěveckých soutěží, recitačních soutěží a na výlety jezdil vždycky normálně. Akorát teď na tom vyšším stupni tak prostě na turistický výlet ho nevzali, že by to nezvládl, a o lyžařský kurz nestáli rodiče. Teď vlastně byl první školní výlet, na který jsme nejeli, a to do Prahy. Důvodem bylo, že jeli do Technického muzea, kde se na nic nesmí sahat, tak jsme prostě volili náhradní program, který jsem domluvila. Byli jsme dvě hodiny ve škole a dodělali jsme nějaký věci, co jsme potřebovali. Pak jsme šli na prostorovou orientaci a potom už v mém volném čase odpoledne jsme jeli plavat. Ale že by mu škola sama od sebe zajistila nějaký program, to teda ne.“

Žákyně C: „Všeho se účastní, protože když někam jedeme, tak si bereme vozík, a nebylo nic, co by neabsolvovala s ostatními. Byli jsme i v Českém ráji.“

Žákyně D: „Ano, účastní se a já jezdím s ní.“

21. Existuje ještě něco, co považujete za důležité a ještě jsme o tom nehovořily?

Žák A: „Asi ne.“

Žák B: „Možná ještě to, o čem jsme nemluvily, že nejdůležitější při vzdělávání integrovaných žáků je právě individuální přístup. A pokud to nemají zajištěno jinak, chybí jim kontakt se stejně postiženými vrstevníky, protože v integraci těžko hledají opravdové kamarády.“

Žákyně C: „Řekla bych, že asistentská práce je krásná a zároveň náročná v tom, že vlastně komunikujete s vedením, s učiteli, s rodiči a s tím dítětem. Člověk je jako uprostřed a musí vždycky najít tu rovnováhu, aby všichni byli spokojení, a někdy je to náročný a vlastně s tím dítětem si většinou berete jakoby do života celou rodinu. Je to hodně úzký kontakt a v tom je to náročné, že asistent není jenom asistent, ale musí být také kolikrát i rodinný psycholog. Ta práce není jenom asistence, ale je to všechno kolem a musí se to umět vybalancovat, aby všichni byli spokojení. V tom je to náročné.“

Žákyně D: „Já myslím, že jsme v podstatě vyčerpaly všechno.“

Otázky na třídního učitele:

1. Jaké předměty žáka učíte?

Žák A: „Český jazyk a hudební výchovu.“

Žák B: „Matematiku a vlastně ho mám i na informatiku, ale tu on má jenom s paní asistentkou a dojíždí k němu ještě jeden pán, takže k nám chodí jenom na teoretické hodiny. Napiše test a potom chodí s tím pánem a s tou asistentkou na informatiku.“

Žákyně C: „Anglický jazyk.“

Žákyně D: „Český jazyk a hudební výchovu.“

2. Jak se Vám spolupracuje s žákem?

Žák A: „Těžká otázka. Spolupracuje se mi s ním, já bych řekla průměrně. Je to spíš v tuto chvíli žák, který má určité osobní problémy... Moc se mi s ním dobře nespolečuje, abych to uzavřela. Protože nechce spolupracovat, odmítá, je v pubertě a bohužel má přístup ke škole více méně negativní, nechce spolupracovat, nechce nic dělat, ale zase někdy to jsou spíš jen některé předměty. Celkově se prostě za svůj handicap asi nejspíš podle mého hrozně stydí a nedokáže ještě ten handicap a to, že ho má, zpracovat. Neví, jak ho uchopit a zatím ho zpracovává špatně.“

Žák B: „Tak žák B je hodný, nezlobí, takže bych řekl, že spolupráce je dobrá.“

Žákyně C: „Nebylo to vždy úplně jednoduché. Byla to dlouhá práce. Asi největší problém byl v tom, že strašně dlouho trvalo, než pochopila, že já jsem s ní chtěl pracovat jednojazyčně. Stále chtěla překládat a vysvětlovat v češtině a já jsem se domníval a stále jsem přesvědčený, že její úroveň angličtiny je natolik dobrá, že zvládne tu jednojazyčnost. Myslím si, že teprve letos to pochopila a přistoupila na to.“

Žákyně D: „Dobře, bez problémů.“

3. Zohledňujete při plánování školních akcí a výletů žákovo postižení? Jak?

Žák A: „Více méně ne. Není důvod, jelikož má svoji asistentku, a pokud má tady asistentku, tak se to dá všechno zvládat. V případě, že by nebyla asistentka, musela bych to vyloženě zvýhodňovat. Spíš domlouváme individuálně ty akce a promýšlíme společně s matkou, se kterou žije. Tam ale nebyl zatím problém, aby z nějaké akce byl vyřazen. Vlastně jeden byl, napsal se na den dětí do Aquapalace do bazénu a tam jsme se domluvili, že teda právě z těch důvodů, aby se mu něco nestalo, půjde na akci jinou, protože on měl možnost vybrat si z další asi osmi akcí. Tam byla ta možnost velké volby, takže tam jsme raději vybrali něco vhodnějšího, aby se mu nic nestalo.“

Žák B: „Tam je to velice těžké, protože jak žák B nevidí, tak my jsme třeba včera byli na školním výletě v Technickém muzeu a nejel s námi, protože všechno je vlastně za sklem. Takže by se dalo říct, že moc to nezohledňujeme. Snažíme se na to koukat, ale prostě jsou akce, na které prostě on jet nemůže.“

Žákyně C: „Určitě na začátku jsme to hodně zohledňovali asi dvakrát nebo třikrát i jela s námi, ale kvůli nějakým problémům teď už asi druhý rok s námi nejezdí, tak už tolik na to nedáme. Samozřejmě ale kdyby projevila zájem, tak nějakým způsobem to uděláme. Ty první výlety, jak tam ještě byla, tak to bylo vymyšlené, aby vždy mohla být s námi.“

Žákyně D: „Nijak zvlášť, protože ona má při sobě asistentku pedagoga.“

4. Co by podle Vašeho názoru usnadnilo žákovi vzdělávání?

Žák A: „Notebook, který by měl u sebe, kde by skutečně to písmo měl až tak veliké jak potřebuje. To znamená něco, co by měl vyloženě u sebe, protože tabule je pro něj vzdálená, na tu nevidí už, i když to na ní bude velkým písmem. Takže si myslím, že by mu to usnadnil notebook, což je do budoucna tedy v plánu. Na tom pracujeme, aby ho od příštího školního roku měl. Myslíme si, že by to bylo dobré, a myslí si to teda i odborníci, takže vlastně s tím souhlasíme i my v praxi.“

Žák B: „To se musíte zeptat paní asistentky. Já přesně na tohle nemám odpověď. Žák B má notebook, speciální tiskárnu a asistentka se mu snaží vyrábět spoustu pomůcek, takže nevím. Myslím si, že má nejlepší asistentku v České republice.“

Žákyně C: „Já myslím, že opravdový osobní přístup těch vyučujících i spolužáků, to je asi největší ovlivňující faktor.“

Žákyně D: „Já bych řekla, že v jejím případě by jí pomohl menší počet žáků ve třídě, protože je 28 žáků ve třídě, takže na procvičování je málo času. Myslím si, že žákyně D by potřebovala procvičovat mnohem víc.“

5. Vnímáte někdy činnost asistenta pedagoga a žáka během vyučovací hodiny jako rušivý faktor? Pokud ano, jak to řešíte?

Žák A: „Vnímám a řeším to tak, že to беру, že to je nutné. A ono to zase neruší natolik, abych já nemohla vykládat dál. Když tak jenom s asistentkou oční kontakt, že na sebe koukneme. Prostě musí mu to říct, žáci jsou zvyklí, takže já to více méně neřeším, protože to není tak často, kdy to vyloženě vyrušuje. A děti jsou na to zvyklé, dětem to nepřijde, oni vědí, že to není rušení, že někdo si tam jen tak povídá... Takže nemám s tím problém.“

Žák B: „Občas ano, protože asistentka se mu snaží přetlumočit, co já říkám nebo se mu to snaží ještě říkat svými slovy. Takže občas ano, že si tam jakoby šeptají, nebo že mluví malinko nahlas. A když ona mluví malinko nahlas, tak si chtějí děti mezi sebou taky něco říct a začnou taky mluvit více nahlas a potom to problém je. A jak to řešíme? Tak, že si to řekneme, to jinak řešit nejde. Je možnost, že jdou jinam, třeba když chybí, tak prostě si ho asistentka vezme rovnou jinam a teď i na tu geometrii prostě chodí jinam.“

Žákyně C: „Já to jako rušivý faktor nemůžu vnímat, protože v mých hodinách asistentka není s ní, protože anglický jazyk neumí. Myslím si ale, že rušivý faktor to není, ale těžko říct, nemůžu úplně soudit.“

Žákyně D: „Ne, tak nějak jsem si na to zvykla a kolikrát je ani nevnímám.“

6. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

Žák A: „Více méně jde o frontální vyučování. Skupinově jsme dělali v poslední době třeba bajky, které jsme zpracovávali a dramatizovali. Žáci byli rozděleni do 4 skupin a žák A tam měl svoji vlastní úlohu a s tím problém absolutně žádný neměl. Úplně normálně byl začleněn do té dramatizace. Jinak pracujeme tak, že děti jsou

rozdělené nebo já je mám na češtinu rozdělené do 4 skupin, ve kterých zpracovávají nějaké úkoly. Vy jste viděla soutěž, kde každý soutěžil za svou skupinu, ale v tu chvíli tam byl i proti své skupině. Měl tam proti sobě 3 protihráče. A to jste viděla taky, že je normálně adekvátní člen, žádné omezení, nic tam nepotřebuje v tu chvíli. Pokud vyloženě by to nebylo něco psaného, tak on tam žádnou výjimku velkou nepotřebuje. V psané formě ano.“

Žák B: *„Tak my hlavně máme frontální výuku ve třídě, a když prostě potřebujeme, tak asistentka s ním jde jinam. Jinak já nejsem zastávce nějakých skupinových aktivit v té třídě.“*

Žákyně C: *„Anglický jazyk probíhá hromadně, a to více méně všechno. Hlavní část v celé té hodině je vždycky postavena na tom, že pracují buď ve dvojicích nebo v malých skupinkách anebo všichni dohromady. Žákyně C má vždy vedle sebe někoho, kdo všechno vidí a dovysvětlí jí to, kdyby potřebovala, jelikož jsou hodiny hodně interaktivní. Já jsem jí vždycky nabízel, že najdeme v mém rozvrhu a v jejím nějakou hodinku, a v ní že bych ji individuálně doučoval, protože jsem vnímal, že je to nutné. Hlavně z toho důvodu, že asistentka nemohla v tom anglickém jazyce jí vypomáhat mimo ty hodiny. Bohužel ne vždycky jsme našli volnou hodinu a také ne vždy byla žákyně C ochotná. Ona to někdy, když byla mladší, vnímala jako něco, co musí dělat navíc a ty ostatní to dělat nemusí.“*

Žákyně D: *„Tak v hudební výchově moc individuálně ne, protože tam většinou společně zpívají. Individuálně maximálně hra na nástroj nebo dějiny hudby nebo nějaké povídání. Případně mají ve skupinkách něco vytvořit. A v českém jazyce mají skupinovou práci ve slohu a v literatuře. V mluvnici tam je to různé, když něco nechápou nebo když něco začínáme, tak se pracuje individuálně. Většinou pak třeba skupina těch, kterým to jde, teď to byly jazykové rozbory, jdou dál sami a já se věnuji těm, kterým to nejde. Skupinově, že ty, co to uměli, tak zase si vzali ty, kterým to ještě nešlo, a snažili se jim to vysvětlit.“*

7. V které části třídy žák sedí? Sedí asistent s ním?

Žák A: *„Sedí v první lavici, tak aby nejlépe viděl na tabuli a aby měl největší rozhled. Sedí vždy s asistentkou. Pouze v předmětech, když je potřeba, protože tam mám*

další děti jako žáka s Aspergerovým syndromem a mám tam také děti, které mají ADHD a berou léky na hyperaktivitu. Hlavně ale ten žák s Aspergerovým syndromem, tomu musí třeba v matematice pomáhat, protože geometrie tomu žákovi nejde, tak tam jediné asistentka přebíhá a nesedí u žáka A. V případě, že asistentka protože nemá 100 % úvazku na žáka A, tak v hodinách, kde není, tak někdy si k žákovi A přisedávají jiní žáci. Většinou je to na škodu (smích).“

Žák B: *„Žák B sedí napravo vzadu jakoby ve třetí lavici a asistentka sedí s ním. Je to tak udělané, aby byl co nejbliž ke mně, ale zároveň, aby prostě líp slyšel. Můžete se podívat, jak to tam máme ve třídě.“*

Žákyně C: *„Ona v té hlavní třídě sedí úplně vzadu v rohu s tím, že tam má ten svůj stůl, počítač a speciální klávesnici. Když máme anglický jazyk, tak sedí jinde. Jako z boku spíš u dveří, protože to tam je malinká třída a to je nejšikovnější, aby nemusela jakoby nešikovně přelézat nějaké židle nebo stoly. A asistentka, jak už jsem zmínil, s ní na anglický jazyk nechodí.“*

Žákyně D: *„Sedí v první lavici, jednak je to kvůli tomu, abych já na ni dobře viděla a jednak tam má tu svoji lavici, světlo a má to u okna. I poradna doporučila, aby seděla v těchto místech.“*

8. Pracujete pouze s celou třídou nebo dochází ke střídání rolí, při kterém pracujete pouze s tímto žákem/žákyní?

Žák A: *„Neděláme to. Pracuji pouze s celou třídou, jak jste viděla, přijdu, kouknu. Více méně všechno je domluva s asistentkou, nestřídáme si role, neděláme to. Paní asistentka občas supluje třeba celou třídu, ale ona ta změna z role asistentky na roli učitelky je těžká. Žáci ji tam mají takhle zafixovanou, ale proto my se i snažíme při různém suplování to obměňovat, ale ne vyloženě tak, že já jsem s ním, ale je to dobrý nápad.“*

Žák B: *„S celou třídou, role se nemění.“*

Žákyně C: *„Pracuji se všemi i s žákyní C, protože asistentka na anglický jazyk nechodí.“*

Žákyně D: *„Tak, že bych dělala jenom s ní, tak to ne. My se spíš domluvíme s paní asistentkou a ona jí to vysvětlí.“*

9. Chtěla byste ještě něco k tématu doplnit?

Žák A: „Já bych chtěla doplnit to, že si myslím, že je dobře, že takový žák je začleňován do školy, do třídy, ale nedaří se pořád to, aby si toho ten žák nějakým způsobem vážil. My jsme ve fázi, kdy tento konkrétní žák si absolutně práci asistentky a všech okolo, kteří se mu snaží pomoci, necení.“

Žák B: „Asi ne, teď mě nic nenapadá.“

Žákyně C: „To bych musel chvíli přemýšlet. Tak asi, že v určitých chvílích jsem byl dost zklamán tím, že já vím, že ty schopnosti a ten talent na jazyk tam je a dost času promarnila tím, že málo pracovala, a to mě velmi mrzí. Ale myslím si, že teď jak už je dospělá, tak už si to začíná i sama uvědomovat a spolupracuje teď docela dost, ale trvalo to. Byl to tvrdý oříšek. Důležité je taky zmínit, že bez asistentky by vlastně vůbec nebylo možné, aby žákyně C tady mohla to studium ustát.“

Žákyně D: „Nic mě nenapadá.“

Otázky na vybrané pedagogy:

Žák A:

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Matematiku a výtvarnou výchovu.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

„No, v podstatě tím, jak má asistenta, tak se věnuje individuálně ten asistent, takže tím pádem se mu už já nemusím úplně individuálně věnovat. Ta individuální výuka probíhá spíš, když třeba tam ten asistent není a dost často se mu věnuji při výtvarce, kdy to teda zase není úplně tolik potřeba. V té hodině matematiky se mu věnuje ten asistent, takže já opravdu nemusím. To je obrovská výhoda, protože kdybych se mu musela ještě věnovat. V té třídě je integrováno víc těch dětí, a kdybych se musela žákovi A ještě třeba každou hodinu věnovat individuálně, tak by to byl dost velký problém. Jinak skupinová práce bych řekla, že u žáka A tak třeba 10 %. Když je skupinová práce, tak žák A se většinou jenom veze. On je dost takový. A příklad skupinové práce - třeba počítáme nebo hrajeme matematické hry anebo počítáme prostě nějaké problémovější příklady.“

Tak to můžou počítat třeba ve skupinkách. A výtvarná výchova. Tam třeba děláme, ale tam bych řekla, že docela se zapojí, i když taky... no zapojí se, to můžu říct, že jo. Tam třeba děláme, že pracují na té práci ve dvojicích, třeba koláže. Tak tam jo, tam bych řekla, že se zapojuje.“

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Zeměpis a tělesnou výchovu.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Nějaký příklad z vyučování?

„To je rozdílné. Někdy v zeměpise v té hlavní části většinou a v tělesné výchově to samé. Někdy mají práci individuálně, že pracují sami s atlasem a tu skupinovou jsem teda ještě s nimi v zeměpise nedělala, protože jsou pořád roztěkaný a hrozně se baví. Stačí, když mají dělat křížovku, a hned se baví a nedělají to, co mají, takže to jsme ještě nedělali. V tělesné výchově žák A nesmí hrát sportovní hry, takže tam je to s ním trošičku těžší, že prostě pak si s paní asistentkou hází sám míčem a podobně, ale do té skupinové, jako když něco hrají, tak ne. Spíš potom ty štafety, když děláme, to je taky skupinové, nebo pak nějaké ty hry ze začátku, tak to se zapojuje normálně.“

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Anglický jazyk.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Nějaký příklad z vyučování?

„Individuálně pokud žák A potřebuje, tak mu zadávám individuálně občas materiály některé zvětšené. Bud' je mám připravené dopředu, ale dost často zapomenu, takže asistentka doběhne připravit. Viděla jste, že je zvyklý chodit k počítači, tam to ta třída respektuje, tam ho znají, takže jsou docela šziti. Problém je, že on se občas brání, takže v momentě, kdy dám na výběr žáku A, když tak si pojd' sednout k počítači, tak on nejde, takže nesmí být možnost. Tam je prostě pokyn žáku A - pojd' se dívat k počítači. Tam jde spíš o vyrovnání toho jeho handicapu nebo vypořádání se s tím. Jinak on zvládá, co se týká odbornosti a co se týká jazyka, nepotřebuje téměř žádná omezení. On inteligentní je dostatečně, tam je spíš neochota z jeho strany ten talent rozvinout. Tam je prostě ta osobnostní stránka trošku jinak. A co se týká skupinové práce, pokud

pracujeme ve dvojicích nebo ve čtveřicích, tak se zase zapojí do té práce, ale musím mu říct. On se většinou přiřadí do nějaké skupiny, ale někdy ho musím trošičku nasměrovat a pak kontrolovat stejně jako ostatní žáky. Já je mám od třetí třídy, takže ze začátku nebyl problém, teď už v té šesté, sedmé třídě, tam už ty děti, jakmile je skupinová práce, tak dost často to pro ně znamená volnější a snaha někde něco ošidit, takže na tom druhém stupni tam musím je víc kontrolovat a i z toho důvodu nezařazuju skupinovou práci tolik na druhém stupni, jako jsem ji zařazovala na prvním stupni, protože přestává být efektivní. Konkrétním příkladem je, že buď dělají cvičení ve dvojici, nebo rozhovory, když mají dělat rozhovory, připravovat rozhovory v tom jazyce a jsou některé typy cvičení, které si procvičují v té skupině. Že bychom dávali nějaký badatelský úkol, to v tom jazyce neděláme, takže vyloženě tam jde o spolupráci, o pomoc při nějakém úkolu anebo rozhovor.“

Žák B:

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Český jazyk a dějepis.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

„To bývá různé. Při hodinách pracuje žák B s učebnicí a počítačem. Oba předměty se žák B učí společně s ostatními žáky. Pokud pracují individuálně, tak pracuje většinou s asistentkou a skupinovou práci moc nezařazují, protože pak žáci nepracují. A v dějepise dostane poznámky do počítače kompletně na začátku roku, a když si pak žáci zapisují výpisky při hodině do sešitu, žák B samostatně vypracovává otázky v pracovním sešitě za pomoci paní asistentky.“

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Učím ho anglický jazyk.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

„Žák B se učí normálně v té třídě, má tam přítomnou asistentku, která řeší věci, které jsou pro něho v tu chvíli handicapem. Bud' to řešíme předem, že dostane paní asistentka zadáno, co je třeba připravit, aby to v té hodině bylo nachystané nebo přímo

pracuje v tu chvíli se žákem B. Příkladem je, že když žák B si napíše prověrku v Braillově písmě, tak ona to potom přepíše a já dostanu tu prověrku vypracovanou tak, abych s ní mohla potom pracovat. Žák B se v hodině normálně zapojuje jako ostatní děti a je velice šikovný. On se moc snaží, je inteligentní, můžu s ním pracovat úplně normálně, pouze ty věci, co se týkají jeho handicapu tak řešíme tím, že má nějakou alternativní variantu anebo se zapojí v rámci možnosti. Jinak skupinově děláme rozhovory ve dvojicích a soutěžíme ve dvojicích a tam se taky normálně zapojuje.“

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Učím německý jazyk, výtvarnou výchovu a rodinnou výchovu.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

„Individuálně probíhá přibližně tak dvacet minut a skupinově maximálně deset minut, protože oni se pak baví. Individuální výuka je především ve výtvarné výchově, protože každý tvoří sám, a skupinovou tam dávám minimálně, protože kázeň se žáky je problematická. Příkladem té skupinové třeba z rodinné výchovy, že zadám problém a skupiny porovnávají řešení toho problému. V německém jazyce volím spíš párovou práci, a to třeba rozhovor nebo řešení a kontrola nějakého cvičení.“

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Žáka B učím už jenom zeměpis, na tělesnou výchovu už nechodí, má místo ní výuku s paní asistentkou.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

„Tak individuálně to je různé, každou hodinu záleží na látce, na tématu. Skupinově žák B pracuje pouze s asistentkou ve dvojicích. Snažím se ho zapojit i do té individuální části, když bereme nějaké teoretické věci a když se žák B přihlásí, tak prostě dostane slovo, nebo když se mi zdá, že by jako mohl na téma reagovat.“

Žákyně C:

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Český jazyk a německý jazyk.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

„Někdy pracujeme ve skupinách, bývá to tak, že při českém jazyce je někdy v těch hodinách žákyně C sama a v tom případě se zapojuje do skupin s ostatními, i když mají třeba samostatně zpracovávat nějaký úkol, tak vlastně žákyně C pracuje se sousedkami. Při německém jazyce to bývá ten případ, že když se pracuje ve dvojicích, tak ona pracuje se svojí asistentkou.“

1. Jaké předměty žákyni učíte?

„Zeměpis, letos je to konkrétně regionální geografie.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

„Tak valnou většinu asi skupinově, s nějakými prezentacemi a v případě žákyně C individuálně se snažím prostě v každé hodině alespoň vznést otázku nebo nějakým způsobem s ní komunikovat, ale většinou se to daří spíše prostřednictvím její asistentky.“

1. Jaké předměty žákyni učíte?

„Chemii.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

„Skupinová práce probíhá nejčastěji při zpracování laboratorních prací, ale i v těch pracuje žákyně C individuálně, protože má osekáný plán, takže nedělá rovnice.“

Žákyně D:

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Anglický jazyk.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

„Myslím si, že je nutné jí občas přečíst text, protože ona s tím má někdy problémy něco přečíst nebo jí děti napíší poznámky a taky se jí snažíme teda vyjít vstříc, protože občas nestíhá, takže individuálně pracují žáci tak dvacet až třicet procent. Skupinově

pracují ve dvojicích, tam žákyně D sedává s jednou dívkou, která se jí snaží pomáhat, když nemůže něco přečíst nebo pochopit. Žákyně D se snaží pracovat co nejvíc sama a toho si cením.“

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Matematiku.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

„No tak většinou pracujeme individuálně, protože každý potřebuje to svoje tempo, takže tam je ta účast paní asistentky hodně důležitá, protože ona si s ní jede vlastním tempem. Občas, když už ta skupinová práce je, tak se zapojuje normálně jako všichni ostatní, a příklad třeba projekt, tam pracovali skupinově. Byli na 4 skupiny a žákyně D byla v jedné z nich. Projekty byly na téma jako Fibonacciho posloupnost a normálně si připravili prezentace a pak to prezentovali před třídou ve skupině.“

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Dějepis.“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá výuka individuálně a jakou skupinově? Někjaký příklad z vyučování?

„Skupinově výklad a individuálně poznámky, které se jí kopírují, když nestíhá nebo tam má paní asistentku, která jí pomáhá. A když píšou testy, tak má žákyně C více času.“

1. Jaké předměty žáka učíte?

„Fyziku a praktické činnosti (dílň).“

2. Jakou část vyučovacího procesu probíhá frontální výuka a jakou skupinová a individuální práce? Někjaký příklad z vyučování?

„Žákyně D dělá většinou všechno individuálně s paní asistentkou. Skupinovou práci zařazují, ale jedině v praktických činnostech. Příklad - třeba dělali jsme rozhledny ve skupinkách po čtyřech.“

Příloha č. 5

Analýza dat z rozhovorů – Zdroj: Vlastní

K analýze dat byly použity následující body, podle kterých byly otázky roztříděny:

- vyučovací proces – frontální výuka, skupinová a individuální práce,
- střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga,
- spolupráce pedagoga se žákem,
- samostatná práce žáka se zrakovým a dalším souběžným postižením,
- pomoc asistenta pedagoga při výuce,
- používání didaktických pomůcek a přizpůsobených pracovních materiálů při výuce,
- organizace pracovního místa žáka a asistenta pedagoga,
- příprava materiálů a podkladů pro výuku žáka se zrakovým a dalším souběžným postižením,
- participace asistentky pedagoga na vytvoření IVP,
- motivace, zkušenosti a vzdělání pro práci asistenta pedagoga.

Vyučovací proces – frontální výuka, skupinová a individuální práce

Hodina českého jazyka

Žák A: „Skupinově jsme dělali v poslední době třeba bajky, které jsme zpracovávali a dramatizovali. Žáci byli rozděleni do 4 skupin a žák A tam měl svoji vlastní úlohu a s tím problémem absolutně žádný neměl. Jinak pracujeme tak, že děti jsou rozdělené nebo já je mám na češtinu rozdělené do 4 skupin, v kterých zpracovávají nějaké úkoly. Vy jste viděla soutěž, kde každý soutěžil za svou skupinu, ale v tu chvíli tam byl i proti své skupině.“

Žák B: „To bývá různé. Při hodinách pracuje žák B s učebnicí a počítačem. Pokud pracují individuálně, tak pracuje většinou s asistentkou a skupinovou práci moc nezařazují, protože pak žáci nepracují.“

Žákyně C: „Při českém jazyce je někdy v těch hodinách žákyně C sama a v tom případě se zapojuje do skupin s ostatními, i když mají třeba samostatně zpracovávat nějaký úkol, tak vlastně žákyně C pracuje se sousedkami.“

Žákyně D: „A v českém jazyce mají skupinovou práci ve slohu a v literatuře. V mluvnici tam je to různé, když něco nechápou nebo když něco začínáme, tak se pracuje individuálně. Většinou pak třeba skupina těch, kterým to jde, teď to byly jazykové rozборы, jdou dál samy a já se věnuji těm, kterým to nejde. Skupinově, že ty, co to uměli, tak zase si vzali ty, kterým to ještě nešlo a snažili se jim to vysvětlit.“

Hodina anglického jazyka

Žák A: „Individuálně pokud žák A potřebuje, tak mu zadávám individuálně občas některé materiály zvětšené. A co se týká skupinové práce, pokud pracujeme ve dvojicích nebo ve čtveřicích, tak se zase zapojí do té práce, ale musím mu říct. Konkrétním příkladem je, že buď dělají cvičení ve dvojici, nebo rozhovory, a jsou některé typy cvičení, které si procvičují v té skupině.“

Žák B: „Žák B se v hodině normálně zapojuje jako ostatní děti a je velice šikovný. On se moc snaží, je inteligentní, můžu s ním pracovat úplně normálně, pouze ty věci, co se týkají jeho handicapu, tak řešíme tím, že má nějakou alternativní variantu anebo se zapojí v rámci možností. Jinak skupinově děláme rozhovory ve dvojicích a soutěžíme ve dvojicích a tam se taky normálně zapojuje.“

Žákyně C: „Anglický jazyk probíhá hromadně a to více méně všechno. Hlavní část v celé té hodině je vždycky postavena na tom, že pracují buď ve dvojicích, nebo v malých skupinkách anebo všichni dohromady. Žákyně C má vždy vedle sebe někoho, kdo všechno vidí a dovysvětlí jí to, kdyby potřebovala, jelikož jsou hodiny hodně interaktivní.“

Žákyně D: „Individuálně pracují žáci tak dvacet až třicet procent. Skupinově pracují ve dvojicích, tam žákyně D sedává s jednou dívkou, která se jí snaží pomáhat, když nemůže něco předčíst nebo pochopit.“

Hodina německého jazyka

Žák B: „V německém jazyce volím spíš párovou práci a to třeba rozhovor nebo řešení a kontrola nějakého cvičení.“

Žákyně C: „Při německém jazyce to bývá ten případ, že když se pracuje ve dvojicích, tak ona pracuje se svojí asistentkou.“

Hodina matematiky

Žák A: „Skupinová práce bych řekla, že u žáka A, tak třeba 10 %. Když je skupinová práce, tak žák A se většinou jenom veze. A příklad skupinové práce, třeba počítáme nebo hrajeme matematické hry anebo počítáme prostě nějaké problémovější příklady.“

Žák B: „Tak my hlavně máme frontální výuku ve třídě, a když prostě potřebujeme tak asistentka s ním jde jinam. Jinak já nejsem zastávce nějakých skupinových aktivit v té třídě.“

Žákyně D: Většinou pracujeme individuálně, protože každý potřebuje to svoje tempo, takže tam je ta účast paní asistentky hodně důležitá, protože ona si s ní jede vlastním tempem. Občas, když už ta skupinová práce je, tak se zapojuje normálně jako všichni ostatní a příklad třeba projekt, tam pracovali skupinově. Projekty byly na téma jako Fibonacciho posloupnost a normálně si připravili prezentace a pak to prezentovali před třídou ve skupině.“

Hodina chemie

Žákyně C: „Skupinová práce probíhá nejčastěji při zpracování laboratorních prací, ale i v těch pracuje žákyně C individuálně, protože má osekáný plán, takže nedělá rovnice.“

Hodina fyziky

Žákyně D: „Žákyně D dělá většinou všechno individuálně s paní asistentkou.“

Hodina zeměpisu nebo dějepisu

Žák A: „Někdy mají práci individuálně, že pracují sami s atlasem a tu skupinovou jsem teda ještě s nimi v zeměpise nedělala.“

Žák B: „Skupinově žák B pracuje pouze s asistentkou ve dvojicích. Snažím se ho zapojit i do té individuální části, když bereme nějaké teoretické věci a když se žák B přihlásí, tak prostě dostane slovo, nebo když se mi zdá, že by jako mohl na téma reagovat.“

Žákyně C: „Tak valnou většinu asi skupinově, s nějakými prezentacemi a v případě žákyně C individuálně se snažím prostě v každé hodině alespoň vznést otázku nebo nějakým způsobem s ní komunikovat.“

Žák B: „V Dějepise dostane poznámky do počítače kompletně na začátku roku, a když si pak žáci zapisují výpisky při hodině do sešitu, žák B samostatně vypracovává otázky v pracovním sešitě za pomoci paní asistentky.“

Žákyně D: „Skupinově výklad a individuálně poznámky, které se jí kopírují, když nestíhá nebo tam má paní asistentku, která jí pomáhá.“

Ostatní hodiny

VV žák A: „Tam třeba děláme, že pracují na té práci ve dvojicích, třeba koláže. Tak tam jo, tam bych řekla, že se zapojuje.“

VV žák B: „Individuální výuka je především ve výtvarné výchově, protože každý tvoří sám a skupinovou tam dávám minimálně, protože kázeň se žáky je problematická.“

TV žák A: „V tělesné výchově žák A nesmí hrát sportovní hry, takže tam je to s ním trošičku těžší, že prostě pak si s paní asistentkou hází sám míčem a podobně. Spíš potom ty štafety, to je taky skupinové.“

TV žák B: „Na tělesnou výchovu už nechodí, má místo ní výuku s paní asistentkou.“

HV žákyně D: „Tak v hudební výchově moc individuálně ne, protože tam většinou společně zpívají. Individuálně maximálně hra na nástroj nebo dějiny hudby nebo nějaké povídaní.“

RV žák B: „Individuálně probíhá přibližně tak dvacet minut a skupinově maximálně deset minut, protože oni se pak baví. Příklad té skupinové třeba z rodinné výchovy, že zadám problém a skupiny porovnávají řešení toho problému.“

Střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga

Otázka na pedagoga:

Pracujete pouze s celou třídou nebo dochází ke střídání rolí, při kterém pracujete pouze s tímto žákem?

Žák A: „Neděláme to. Pracuji pouze s celou třídou.“

Žák B: „S celou třídou, role se nemění.“

Žákyně C: „Pracuji se všemi i s žákyní C, protože asistentka na anglický jazyk nechodí.“

Žákyně D: „Tak, že bych dělala jenom s ní, tak to ne.“

Otázka na asistenta pedagoga:

Pracujete stále pouze s tímto žákem nebo dochází ke střídání rolí, při kterém pracujete s celou třídou?

Žák A: „Ke změně rolí nedochází, akorát třeba někdy supluji.“

Žák B: „Pracuji stále s jedním žákem, ale někdy pracuji se skupinou. Víc se to využívalo, ale spíš na tom prvním stupni. Ale střídání rolí to ne, rozhodně ne teď na tom druhém stupni.“

Žákyně C: „Ne, ne, pracuji jenom s žákyní C.“

Žákyně D: „S celou třídou pracuji, když někdy supluji, ale v běžné výuce jinak ne.“

Spolupráce pedagoga s žákem

Otázka na pedagoga:

Jak se Vám spolupracuje s žákem?

Žák A: „Moc se mi s ním dobře nespolupracuje, protože nechce spolupracovat, odmítá, je v pubertě a bohužel má přístup ke škole více méně negativní. Celkově se prostě za svůj handicap asi nejspíš podle mého hrozně stydí a nedokáže ještě ten handicap a to, že ho má, zpracovat.“

Žák B: „Tak žák B je hodný, nezlobí, takže bych řekl, že spolupráce je dobrá.“

Žákyně C: „Nebylo to vždy úplně jednoduché. Byla to dlouhá práce. Asi největší problém byl v tom, že strašně dlouho trvalo, než pochopila, že já jsem s ní chtěl pracovat jednojazyčně. Myslím si, že teprve letos to pochopila a přistoupila na to.“

Žákyně D: „Dobře, bez problémů.“

Samostatná práce žáka se zrakovým a dalším souběžným postižením

Otázka na asistenta pedagoga:

Je žák schopen pracovat ve vyučovací hodině samostatně?

Žák A: „Tak z půlky asi. Z tabule mi nepřečte vůbec nic.“

Žák B: „Záleží, jak v kterých předmětech, například jazyky jsou naprosto bez problémů. Když má dobře vysvětlené zadání a způsob vypracování, pracuje naprosto samostatně.“

Žákyně C: „Když je ve třídě klid a má jasné zadání, tak je schopna pracovat samostatně, ale když je tam chaos a nemá jasné zadání, tak potřebuje pomoc.“

Žákyně D: „Je schopna pracovat samostatně, když tu látku umí.“

Pomoc asistenta pedagoga při výuce

Otázky na asistenta pedagoga:

1. Má žák/žákyně při zkoušení speciálně upravené podmínky? V případě že ano, jaké?

Žák A: „Když se píše nějaká písemka, tak tam má třeba o 5 minut víc času. Jinak mu všechno zvětšuji, i písemky.“

Žák B: Určitě má delší čas, aby test dokončil, hlavně z matematiky, nebo pokud tu látku ještě nemáme natolik zvládnutou z té matematiky, tak má na to delší čas, než tu práci za to daný téma píše. V ostatních předmětech jde o přizpůsobení zadání nebo případně návodné otázky.“

Žákyně C: „Má víc času a potom ty otázky jsou formulovaný trochu jinak, protože žákyně C má někdy problém s porozuměním textu.“

Žákyně D: „Má více času nebo mívá v matematice kratší testy, ale jinak ona je pomalejší celkově i v tom vyjadřování, takže dostává určitě víc prostoru.“

2. V kterých předmětech potřebuje pomoc? O jakou pomoc jde?

Žák A: „Hlavně při rýsování při matematice, při angličtině, tak tam se hodně píše na tabuli, tam mu hodně přepisují.“

Žák B: „Hlavně při té matematice, aby pořádně chápal látku, především co se týče Geometrie. Potřebuje látku vysvětlit individuálně, protože když učitel dělá výklad a píše to na tabuli, tak to žák B nepochopí. Pak potřebuje ještě individuální přístup ve fyzice. Důležitá je vždy individuální práce. Tedy klidné prostředí a co největší názornost.“

Žákyně C: „Pomoc potřebuje ve fyzice, matematice a v chemii. Je to pomoc, která spočívá ve výkladu látky.“

Žákyně D: „Potřebuje pomoc hlavně v matematice. Tam jako speciálně geometrie v té nerozeznává ty milimetry, takže to jí pomáhám. Dále kružítko jí dělá velké potíže. Potom ve fyzice, když se počítají příklady, a jinak si myslím, že je schopná to zvládat sama.“

3. Doprovázíte žáka na veškeré vyučovací předměty? Na které chodí sám?

Žák A: „Na ty hlavní předměty na všechny jako je matematika, český jazyk, angličtina, ale na předměty jako je výtvarná výchova a chemie a tak, tak tam nechodím s ním.“

Žák B: „Na všechny a zvláště například při té výtvarné výchově určitě, protože tam teda děláme individuálně ty věci. A jak má ještě to sluchové postižení, tak je pravda, že mu některé věci dost unikají a je třeba mu je ještě dovysvětlit.“

Žákyně C: „Sama chodí na anglický jazyk, základy společenských věd a český jazyk, na ty ostatní předměty chodím s ní.“

Žákyně D: „Na veškeré předměty ji nedoprovázím, protože jsem zde jenom na polovinu úvazku. Chodím teda jenom na ty nejdůležitější předměty matematika, fyzika, český jazyk, naukové předměty a někdy anglický jazyk, když je to potřeba.“

Používání didaktických pomůcek a přizpůsobených pracovních materiálů při výuce

Otázka na pedagoga:

Co by podle Vašeho názoru usnadnilo žákovi vzdělávání?

Žák A: „Myslím si, že by mu to usnadnil notebook, což je do budoucna tedy v plánu.“

Žák B: „Žák B má notebook, speciální tiskárnu a asistentka se mu snaží vyrábět spoustu pomůcek, takže nevím. Myslím si, že má nejlepší asistentku v České republice.“

Žákyně C: „Já myslím, že opravdový osobní přístup těch vyučujících i spolužáků, to je asi největší ovlivňující faktor.“

Žákyně D: „Já bych řekla, že v jejím případě by jí pomohl menší počet žáků ve třídě, protože je 28 žáků ve třídě, takže na procvičování je málo času.“

Otázky na asistenta pedagoga:

1. Má žák ve vyučování zařazené předměty speciální péče? Jaké?

Žák A: „Nemá žádný speciální předmět. Příští rok by měl mít o jednu hodinu angličtiny víc.“

Žák B: „Tu prostorovou orientaci.“

Žákyně C: „Nemá.“

Žákyně D: „Ne, nemá.“

2. Jaké kompenzační pomůcky při výuce žák používá?

Žák A: „Žák A má lampičku, kterou si může nasvítit, když nevidí, a má lupu, kterou si zvětšuje, a příští rok by měl mít i svůj počítač. Problém je jen, že si lupu nenosí nabitou.“

Žák B: „Využívá notebook s programem pro hlasový i hmatový výstup, braillský řádek, Pichtův psací stroj a papíry. Dále využívá kreslenku, rýsovací soupravu, bodátko, reliéfní obrázky, braillské učebnice a modely, které většinou vyrábím doma.“

Žákyně C: „Má počítač s hlasovým výstupem, braillský řádek a Pichtův stroj, ale ten ona moc nepoužívá, protože ji z toho bolí ruce.“

Žákyně D: „Žákyně D nepoužívá v podstatě žádné pomůcky, ale měla by používat alespoň tu lupu. Jediné, co používá, co má ráda, je to, že jí namnožují listy s výraznými řádkami.“

Organizace pracovního místa žáka a asistenta pedagoga

Otázka na pedagoga:

Ve které části třídy žák sedí? Sedí asistent s ním?

Žák A: „Sedí v první lavici. Sedí vždy s asistentkou. Pouze v předmětech, když je potřeba, protože tam mám další děti jako žáka s Aspergerovým syndromem a mám tam také děti, které mají ADHD a berou léky na hyperaktivitu, tak tam jediné asistentka přebíhá a nesedí u žáka A.“

Žák B: „Žák B sedí napravo vzadu jakoby ve třetí lavici a asistentka sedí s ním.“

Žákyně C: „*Ona v té hlavní třídě sedí úplně vzadu v rohu s tím, že tam má ten svůj stůl, počítač a speciální klávesnici. Když máme anglický jazyk, tak sedí jinde. Jako z boku spíš u dveří.*“

Žákyně D: „*Sedí v první lavici, jednak je to kvůli tomu, abych já na ni dobře viděla, a jednak tam má tu svoji lavici, světlo a má to u okna.*“

Otázka na asistenta pedagoga:

Sedí žák na všechny předměty na stejném místě? Kde sedíte vy?

Žák A: „*Žák A sedí v první lavici u tabule, řada u dveří a já sedím hned vedle něho.*“

Žák B: „*V podstatě kromě hudební výchovy a fyziky, kdy se stěhujeme, tak sedí pořád na svém místě a já sedím s ním. Máme tam lavici upravenou do elka do rohu vzadu v té třídě.*“

Žákyně C: „*Vzhledem k tomu, že se pořád stěhujeme, tak nesedí na stejném místě a já sedím vždycky vedle ní. V jejich třídě sedí vzadu kvůli tomu stolu a tomu zázemí.*“

Žákyně D: „*Ano, ona sedí v první lavici u okna, má sklopnou lavici a já sedím vedle ní.*“

Příprava materiálů a podkladů pro výuku žáka se zrakovým a dalším souběžným postižením

Otázky na asistenta pedagoga:

1. Jak vypadá Váš pracovní den?

Žák A: „*Ráno přijdu, udělám si nějakou přípravu, potom těsně před zvoněním chodím do třídy, kde vlastně už s těmi žáky jsem, protože já tam musím být i během přestávek. Když má volnou hodinu nebo náhodou volnou přestávku, tak si něco okopíruji nebo si připravím nějaké materiály.*“

Žák B: „*Dost nabitě. Funguji od osmi hodin do konce vyučování a veškeré věci, co potřebuji jako nějaké ty přípravy, ať už jsou to přepsané texty nebo nějaké pomůcky navíc k tomu výkladu, tak to mám připravené z domova.*“

Žákyně C: „*Klasika ráno přijedu, přeberu si žákyni C od mamky a většinou je to tak, že den předem mám zjištěno, co se bude dělat, jestli je potřeba, aby měla nějaký*

materiál pod rukou, a když to není potřeba, tak vezmeme to, co máme klasicky, a to je počítač a učebnice. Když máme volno například, když mají tělesnou výchovu, tak my máme individuální výuku. Vlastně spolu doháníme, co je třeba dovysvětlit z hodin, hlavně z chemie, z matematiky a z fyziky. A když jsou hodiny, kdy mám být se žákyní C, tak jsem s ní, když ne, tak jí připravuju materiály na jiné předměty a dělám jí výpisky. Dále spolu chodíme na záchod a ta práce je hodně o tom, že ten vztah je hodně blízký s tím dítětem, takže kromě školních věcí se řeší i osobní věci, když se žákyně C potřebuje vypovídat.“

Žákyně D: *„Já mám u žákyně D většinou tak čtyři hodiny během dne, takže mám jenom půl úvazku. Jinak ještě tady ve škole učím zeměpis v osmých třídách.“*

2. Dostáváte od vyučujících pedagogů výukové materiály určitou dobu před tím, než jsou probírány na hodinách? Pokud ano, s jakým časovým předstihem?

Žák A: *„Výukové materiály nedostávám s nějakým větším předstihem, ale třeba jenom hodinu před tím vím, co se bude dělat.“*

Žák B: *„Pokud jsou to nějaké důležité písemné práce, na které je třeba připravit dlouhý text do počítače nebo vyloženě přepsat do Braillova písma, tak to jo. Co se týče času, tak jak kdy, někdy den předem, někdy, když si to paní učitelka třeba připravuje sama, že si něco vyjede, tak mi to třeba dá týden dopředu, ale běžně na výuku to nedostávám vůbec nic, to si spíš sleduji sama, abych si něco připravila.“*

Žákyně C: *„Jak kdy. Když je třeba, tak dostávám, a když víme, že to zvládneme při té hodině rovnou, že žákyně C to v té hodině pochopí anebo za pochodu jsme zvyklí. Když je potřeba, tak je dostávám a ten časový předstih záleží taky na tom, jaký je to materiál, ale v tomto není problém, když je potřeba, tak dostávám s dostatečným časovým předstihem.“*

Žákyně D: *„Pokud je potřeba zvětšit ten text nebo něco připravit dopředu, tak to dostanu od učitelů, ale jinak jsem schopna si to upravit prostě podle svého sama. Od učitelů materiály dostávám den nebo dva dopředu, ale vždy tak, abych to mohla nechat v kanceláři zvětšit.“*

3. Jakým způsobem upravujete tyto materiály?

Žák A: „Vesměs je možná zvětším, nakopíruji, ale jinak není třeba většinou žádná úprava. Někdy ten materiál musím napsat sama, pokud je to v ruce napsané tím vyučujícím.“

Žák B: „Když teda dostanu ten materiál ve Wordu nebo mi to učitel pošle mailem, upravím to tak, že z toho odstraním formátování, které by tam rušilo, například když tam jsou rámečky nebo tabulky, to musím vyloženě z toho vytáhnout a pokud je třeba, aby měl zadání písemný v Braillu, tak to přepisuji na Pichtově stroji.“

Žákyně C: „Upravuji je tak, že je buď přepisuji, skenuji a tisknu na braillské tiskárně, aby to žákyně C měla pod rukou. Když to nepotřebuje mít pod rukou, tak jí to jenom přepisuji a upravuji. Když jsou písemky založené na tom, že je napsaný sloupec pojmů, který se má kombinovat s druhým sloupcem pojmů, a má se to spojovat, tak to jí upravuji tak, že jeden sloupec pojmů má v počítači a druhý sloupec pojmů má v Braillově písmě před sebou, aby to mohla spojovat.“

Žákyně D: „Materiály zvětšuji a většinou je neupravuji. Tu úpravu si dělají už učitelé, protože my tady máme zkušené učitele, kteří vědí, co žákyně D zvládne.“

Participace asistentky pedagoga na vytvoření IVP

Otázka na asistenta pedagoga:

Jak se podílíte na vypracování IVP?

Žák A: „Já jsem nastoupila až v srpnu a on už hotový byl.“

Žák B: „Přečtu si, co napsali jednotliví učitelé, a případně požádám o doplnění či úpravu.“

Žákyně C: „Dostanu od profesorů plán, který je určený pro třídu, a když tam nejsou žádné úlevy, žádné výjimky, tak to nechávám tak, jak je, a když je potřeba něco zohlednit vzhledem k jejímu handicapu, tak tam se to buď úplně vyndá, nebo se to nahradí nebo se k tomu napíše, že na tohle bude potřebovat delší čas.“

Žákyně D: „Tak s paní učitelkou samozřejmě jsem v kontaktu, sedíme spolu v kabinetě, takže veškeré tyto informace spolu diskutujeme. Vlastně ho spolu vytváříme.“

Motivace, zkušenosti a vzdělání pro práci asistenta pedagoga

Otázky na asistenta pedagoga:

1. Jaká byla Vaše motivace pro tuto práci?

Žák A: „Chtěla jsem práci s dětmi. Předtím jsem 15 let učila a zase jsem chtěla zkusit něco jiného.“

Žák B: „Já jsem pracovala jako vychovatelka a byly snížené stavy pracovníků a ocitla jsem se bez práce a práce asistentky mi byla nabídnuta z Úřadu práce. A přestože jsem k této práci přišla náhodou, tak motivace je veliká. Největší motivací je pro mě různorodost této práce a pokroky, které žák B dělá.“

Žákyně C: „K asistentství jsem se dostala z důvodu, že já jsem pracovala jako vychovatelka v družině a byly dvě oddělení družiny a jedno se rušilo. Zkracoval se mi úvazek na dvě hodiny denně a byla mi nabídnuta práce asistentky, abych nemusela odcházet ze školy. Motivace vlastně žádná. Bylo mi to nabídnuto, tak jsem to zkusila a zjistila jsem, že ta práce je náročná, ale je velmi zajímavá.“

Žákyně D: „Pomoci těm dětem.“

2. Jak dlouho pracujete jako AP?

Žák A: „Rok.“

Žák B: „Jako asistentka pedagoga pracuji osmým rokem.“

Žákyně C: „Jako asistent pedagoga pracuji devět let.“

Žákyně D: „Jako asistentka pracuji asi pět let.“

3. Jak dlouho již s žákem spolupracujete?

Žák A: „Od září, to znamená těch 9 měsíců.“

Žák B: „Zahájili jsme v podstatě osmý rok od ledna.“

Žákyně C: „Čtyři roky.“

Žákyně D: „Dva roky.“

4. Jaké je Vaše vzdělání?

Žák A: „Já mám vystudovanou andragogiku, magisterské studium a nyní studuji učitelství odborných předmětů na středních odborných školách a učilištích.“

Žák B: „Tak já mám středoškolské vzdělání s maturitou a studovala jsem střední obchodní školu se zaměřením na propagaci. Pak jsem si dodělala právě pedagogické minimum. To bylo nazvané jako program celoživotního vzdělávání. Dělala jsem ty čtyři semestry a pak jsem působila jako vychovatelka.“

Žákyně C: „Mám střední pedagogickou školu.“

Žákyně D: „Vysokoškolské magisterské, obor učitelství přírodopis, zeměpis pro 2. stupeň základních škol.“

Příloha č. 6

Interpretace dat z rozhovorů – Zdroj: Vlastní

Na základě provedených rozhovorů jsem tato data interpretovala.

Učitelé českého jazyka většinou odpovídali, že skupinovou práci do vyučování zařazují. Nejvíce nakloněna skupinové výuce byla paní učitelka u žáka A a u žákyně D. Oproti tomu učitelka u žáka B byla spíše proti skupinové výuce. Vyučující u žákyně C zařazuje skupinovou výuku ne z důvodu, že by jí byla nakloněna, ale spíše proto, aby v hodinách bez asistentky pedagoga byla žákyně schopna pracovat.

V hodinách anglického jazyka se vyskytovala skupinová práce, a to především při rozhovorech ve dvojicích. Nejvíce skupinovou výuku zapojuje asi učitel žákyně C, který své hodiny vede pouze v anglickém jazyce.

Podobně jako v anglickém jazyce byla skupinová práce v německém jazyce zapojována především v podobě rozhovorů. Rozdíl byl pouze v tom, že žákyně C pracovala ve dvojici pouze s asistentkou pedagoga, a ne se svými vrstevníky.

V matematice byla skupinová práce zastoupena již méně, jelikož každý žák má jiné tempo. Učitel žáka B dokonce přímo uvedl, že není zastáncem skupinové práce. I přestože učitelka u žákyně D příklad skupinové práce uvedla, tak tato práce nebude v jejích hodinách také příliš častá, protože jí velmi dlouho trvalo, než si příklad skupinové činnosti vybavila.

V hodinách chemie i fyziky pracují žákyně s asistentkou pedagoga, a to i v hodinách, kdy ostatní pracují skupinově.

V hodinách zeměpisu a dějepisu mají učitelé různý názor na zařazování skupinové práce. Žák A a žák B pracují v hodinách pouze individuálně nebo se svými asistentkami. Učitelé těchto žáků do hodin skupinovou práci nezařazují. Naopak u žákyň je skupinová práce běžnou součástí hodin. Konkrétně u žákyně C probíhá většina výuky skupinově a u žákyně D jde o skupinový výklad.

V hodinách jednotlivých výchovných činností se názor na skupinovou a individuální výuku různil. Ve výtvarné výchově u žáka A je skupinová činnost zapojována, zatímco u žáka B začleňována není, jelikož vyučující ji nepovažuje za

vhodnou. Tělesná výchova bývá sice většinou považována za předmět, ve kterém se skupinová práce používá, ale dle odpovědí učitelek velmi záleží na druhu a stupni postižení žáka. Učitelka žáka A zmínila, že žák nemůže hrát míčové hry, a tak je jedinou skupinovou činností, které se věnuje se spolužáky, štafeta. U žáka B probíhaly hodiny dříve také za velké spolupráce asistentky pedagoga. Žák B má ale místo tělesné výchovy prostorovou orientaci a samostatný pohyb. Oproti tomu v hodinách hudební výchovy bývá více zařazena skupinová práce než individuální. Učitelka rodinné výchovy zařazuje sice skupinovou práci, ale má problém s tím, že si žáci místo práce na úkolu povídají.

Ke střídání rolí pedagoga a asistentky pedagoga podle všech odpovědí obou stran nedochází. Zajímavou informací od některých asistentek pedagoga bylo, že s celou třídou občas pracují.

Další informace, která mě zajímala, byla odpověď na otázku „*Jak se Vám spolupracuje se žákem?*“ Tato otázka byla pokládána třídním učitelům. Bez problémů vidí spolupráci třídní učitel žáka B a třídní učitelka žákyně D. Na jisté problémy ve svých hodinách si stěžoval třídní učitel žákyně C. Nejhůře se podle odpovědi spolupracuje se žákem A, který momentálně jakoukoli spolupráci odmítá. Třídní učitelka uvedla, že žák má v poslední době problém přijmout své postižení.

Odpovědi na otázku samostatné práce při vyučovací hodině byly nejčastěji, že žáci jsou schopni pracovat sami, pokud chápou zadání a rozumí látce. Další důležitý faktor pak je, o jakou práci se jedná.

Všechny asistentky pedagoga odpověděly, že žáci mají při zkoušení více času na vypracování testů. Za předmět, ve kterém se to nejvíce používá, lze považovat matematiku, v níž mají většinou nejvíce problémů. Žák B a žákyně C mívají upravené i zadání testů, protože nastával problém s porozuměním některým otázkám.

Jednou z dalších otázek byla „*Ve kterých předmětech potřebuje pomoc? O jakou pomoc jde?*“ Odpovědi na tuto otázku byly stejné. Největší pomoc potřebují v matematice. Některé asistentky uváděly konkrétně i geometrii. Mezi další předměty, ve kterých potřebují více pomoci, pak patřila fyzika, případně chemie. Na druhou

otázku pak bylo nejčastější odpovědí pomoc při vysvětlování látky, případně při psaní poznámek.

Na mou další otázku, která se týkala doprovodu žáka do hodin, odpovídaly asistentky pedagoga částečně stejně. Všechny totiž uvedly, že chodí do hodin hlavních předmětů. Pod tímto pojmem byly myšleny předměty typu matematika, anglický jazyk a český jazyk. U posledního jmenovaného předmětu je nutné zmínit jednu výjimku, a to u žákyně C, která chodí do hodin českého jazyka bez asistentky pedagoga. Na všechny předměty je asistentkou pedagoga doprovázen pouze žák B.

První otázka části, která je nazvaná používání didaktických pomůcek a přizpůsobených pracovních materiálů při výuce, se týkala toho, co by žákům usnadnilo vzdělávání. Na tuto otázku odpovídali třídní učitelé žáků. Učitelka žáka A považovala za vhodnou pomůcku počítač, který žák B a žákyně C již používají. U žákyň C a D byl vyzdvihován především individuální přístup práce se žákem a nižší počet žáků ve třídě.

Další otázka se týkala předmětů speciální péče. Kromě jedné asistentky pedagoga všechny uvedly, že žáci takovýto předmět do výuky zařazen nemají. Pouze asistentka žáka B uvedla, že žák má prostorovou orientaci a samostatný pohyb, a to teprve krátkou dobu.

Pokud jde o používání pomůcek při výuce, tak žák A a žákyně D spíše pomůcky odmítají, protože se nechtějí lišit od svých spolužáků, zatímco žák B a žákyně C pomůcky využívají. Důvodem, že se žáci rozdělili takto do dvou skupin, může být, že vzniklé dvojice mají vždy podobný nebo stejný druh a stupeň zdravotního postižení. Žák B a žákyně C se bez pomůcek neobejdou, jelikož jsou oba nevidomí. Zajímavým rozdílem mezi nimi je, že žák B při práci s počítačem používá raději braillovský řádek, zatímco žákyně C sluchátka s hlasovým výstupem.

Otázka na místo, kde sedí žák a asistentka pedagoga, byla položena jak asistentce pedagoga, tak třídním učitelům. Tyto odpovědi lze rozdělit do dvou skupin. Žák A a žákyně D, kteří jsou slabozrací, sedí v prvních lavicích. Jediný rozdíl mezi nimi je, že žák A u dveří a žákyně D u okna. Druhou skupinu pak tvoří žák B a žákyně C, kteří sedí

v zadní části třídy. Toto místo je zvoleno z důvodu zázemí, které tam mají. Asistenti sedí ve všech případech v lavici u žáků.

Na otázku „*Jak vypadá Váš pracovní den?*“ jsem dostala různé odpovědi. Asistentka žáka A si v hodinách, kdy s ním není, a ráno před vyučováním připravuje materiály pro žáka. To asistentka žáka B si dělá přípravy doma, jelikož ve škole tráví už všechnen čas se žákem. Asistentka žákyně C podobně jako asistentka žáka A připravuje materiály v hodinách, kdy není se žákyní. Navíc zdůraznila, že si se žákyní hodně povídá o osobních věcech, které ji zrovna trápí, a pomáhá jí s osobní hygienou. Den asistentky pedagoga žákyně D se částečně liší od všeho, co již bylo zmíněno, neboť asistentka navíc ještě učí zeměpis.

Další otázka na asistentky pedagoga se týkala toho, zda dostávají materiály od pedagogů a s jakým časovým předstihem. Žádná z asistentek si na spolupráci s pedagogy nestěžovala. Nejčastější odpověď byla, že tyto materiály dostávají většinou den předem. Výjimku tvořila asistentka od žáka B, která pokud nejde o testy, žádné materiály nedostává a vše tvoří sama.

Na výše zmíněnou otázku navazovala otázka „*Jakým způsobem upravujete tyto materiály?*“ Asistentky pedagoga od žáka A a žákyně D materiály zvětšují. Asistentka žáka B materiály přepisuje na Pichtově stroji, když materiál žák potřebuje mít pod rukou. V ostatních případech, kdy stačí, aby to měl v počítači, upravuje především formátování. Asistentka žákyně C materiály tiskne na braillové tiskárně nebo je upravuje pouze do počítače stejně jako asistentka žáka B.

Další bod se týkal podílu na vypracování IVP. Kromě asistentky pedagoga od žáka A, která nastupovala teprve v srpnu, kdy už byl plán vytvořen, se všechny asistentky pedagoga na jeho vypracování podílely. Jejich práce na tvorbě se dá shrnout do diskuze s pedagogy za účelem úprav.

V poslední části jsou otázky týkající se motivace, zkušeností a vzdělání asistentek pedagoga. Motivace jednotlivých asistentek pro tuto práci byla různá. V případě asistentek od žáka B a žákyně C šlo spíše o náhodu a snahu najít práci než o motivaci. K práci se vždy dostaly poté, co se snižovaly stavy v jejich původním zaměstnání. To

asistentka od žáka A považuje za svou motivaci touhu po změně, jelikož dříve učila. Asistentka od žákyně D považuje za svou motivaci snahu ještě pomoci.

Další informace, která mě u asistentek zajímala, byla tato: „*Jak dlouho již se žákem spolupracujete?*“ U prvních dvou asistentek se jejich odpověď shodovala s odpovědí na otázku „*Jak dlouho pracujete jako AP?*“ U asistentek žákyň je tato doba vždy kratší, což znamená, že již předtím dělaly asistentku jiným žákům. Nejdéle tuto profesi vykonává asistentka od žákyně C, a to devět let, ale nejdéle s jedním žákem pracuje asistentka od žáka B, a to osm let.

Vzdělání jednotlivých asistentek pedagoga je poslední otázkou, kterou jsem se rozhodla analyzovat. Jejich vzdělání je různé od maturity ze střední pedagogické školy po magisterské vzdělání či čtyři semestry v programu celoživotního vzdělávání.

Příloha č. 7

Analýza dat z pozorování – Zdroj: Vlastní

Pro analýzu dat byla použita následující kritéria:

- vyučovací proces – frontální výuka, skupinová a individuální práce,
- střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga,
- samostatná práce žáka v hodině,
- způsob opakování a upevňování učiva v hodině,
- spolupráce asistenta pedagoga a žáka ve vyučovací hodině,
- používání didaktických pomůcek a přizpůsobených pracovních materiálů při výuce.

Vyučovací proces – frontální výuka, skupinová a individuální práce

Žák A: „V českém jazyce probíhala individuální výuka již na začátku hodiny, kdy převážně ústně kontrolovali domácí úkol. Poté dělali cvičení na gramatiku, které psal žák na papír A4. Skupinová práce probíhala prostřednictvím cvičení v učebnici, které vyplňovala celá třída. Jeden z žáků vždy četl větu z cvičení a druhý, který stál u tabule, do ní doplňoval čárky. Ke konci hodiny hráli hru, kterou nazývají Kroky. Hra spočívala v tom, že jsou u tabule vždy čtyři žáci. Vyučující říká podstatná jména a vítězem je ten žák, který řekne jako první správnou odpověď. Celkovým vítězem je vždy ten žák, který odpoví jako první dvakrát správně. U tabule se ve čtveřicích postupně vystřídali všichni žáci. Žáci, kteří zvítězili, si připisovali bod na tabuli (trvale jsou rozděleni do dvou týmů). Vítězný tým postoupil o políčko v ručně vyrobené hře typu “Z pohádky do pohádky“.

Žák B: „V českém jazyce probíhala individuální práce tak, že žáci dostali od vyučující zadané věty do sešitu i s několika úkoly, které měli zpracovat. Šlo o opakování před blížícím se pololetním testem. Toto opakování zabralo většinu hodiny a žák na něm pracoval za pomoci asistentky pedagoga. Na konci hodiny přibližně posledních 10 minut dostali žáci za úkol napsat postřehy z výletu, který byl den předtím. Žák B na výletě s ostatními nebyl, byl jen s asistentkou pedagoga v bazénu, takže psal,

co dělal den předtím s ní. Skupinová činnost byla hned na začátku, a to v podobě skupinového opakování. Při tomto opakování si žáci vždy jednotlivé úkoly zapsali a pak vypracovali. Pokud se nikdo nehlásil, že ví odpověď, tak žák B ji věděl a i se často hlásil. Ke konci hodiny probíhala ještě společná kontrola vět, které i s úkoly psali žáci do sešitů a žák B do počítače.“

Žákyně C: *„V českém jazyce byla celou hodinu pouze individuální práce. Žáci včetně žákyně C měli samostudium literatury, jelikož vyučující zkoušela žáky s nerozhodnými známkami. Žákyně C nebyla zkoušena.“*

Žákyně D: *„V českém jazyce byl zastoupen jak individuální, tak skupinový vyučovací proces. Při frontálním vyučování žáci pracovali na doplňovacích cvičeních. Žákyně D pracovala individuálně se svou asistentkou, která jí pomáhala. Ke konci hodiny si žáci společně cvičení zkontrolovali.“*

Žák A: *„V anglickém jazyce začala frontální výuka čtením článku z minulé hodiny. Poté si žáci připravovali tabulku, aby si mohli zaznamenat informace z poslechu. Po přípravě tabulky si informace do této tabulky zaznamenali a zkontrolovali si to s tabulí. I v této hodině byla zastoupena skupinová práce, a to na konci vyučování. Žák A seděl za počítačem a ostatní stáli u interaktivní tabule a zkoušeli skládat gramaticky správně věty. Žák A odhaloval u počítače správné odpovědi a zapojoval se do pokusů ostatních složit věty.“*

Žák B: *„V anglickém jazyce byl v individuální části jako v jediném předmětu zastoupen písemný test na slovíčka. Dále žáci pracovali s článkem z učebnice, který si měli přečíst. Mezi frontální výuku patřil poslech rozhovorů a odpovídání na otázky. Otázky pokládala vyučující všem žákům. Skupinová práce proběhla již na začátku hodiny, a to opakováním slovíček prostřednictvím soutěže dvojic. Žák B tuto soutěž vyhrál.“*

Žákyně C: *„V anglickém jazyce bylo zaznamenáno vyučování frontální i skupinové. Mezi frontální práci patřila práce s učebnicí a poslech cvičení. Mnohem více ale bylo skupinové práce. Hned na začátku hodiny bylo opakování ve dvojicích. Dále žákyně C pracovala na cvičení ve dvojici se spolužačkou. Vyučující žákům toto cvičení promítal na interaktivní tabuli. Toto cvičení si posléze společně zkontrolovali. Ke*

konci hodiny vyučující vysvětloval novou látku na tabuli. Nejprve žáci nadiktovali věty, tak, jak je umí a pak druhý z dvojice je předělal do tvaru nové látky. Žákyni C to vysvětlovala spolužačka, která s ní byla ve dvojici.“

Žákyně D: „V anglickém jazyce byla zaznamenána frontální výuka a skupinová práce. Skupinová práce probíhala hned na začátku hodiny, šlo o vybírání učebnic. Frontální výuka probíhala po zbytek vyučovací hodiny, jelikož sledovali seriál v anglickém jazyce s titulky.“

Žák B: „V německém jazyce byla frontální výuka začleněna hned na začátek hodiny. Šlo o cvičení z učebnice, které žáci zpracovávali do sešitu a žák B do počítače. Když cvičení dopsali, pustili se do skupinové práce. Ta byla zastoupena společným čtením textu z učebnice a jeho poslechem, jelikož pracovali ve dvojicích.“

Žákyně C: „V německém jazyce bylo zaznamenáno individuální i skupinové vyučování. Žáci pracovali na cvičení individuálně a žákyně C individuálně za pomoci asistentky pedagoga. Cvičení bylo na gramatiku. Žákyně C si toto cvičení nepsala, pouze ho říkala asistentce, která slova zapisovala. Skupinově probíhala kontrola cvičení ve dvojicích a čtení rozhovorů z pracovního sešitu.“

Žák A: „V matematice obsahovala frontální část výuky počítání slovních úloh na povrch a objem těles. Tyto slovní úlohy počítal žák za pomoci asistentky pedagoga. Na začátku hodiny psali test na převody jednotek. Ještě před testem probíhalo skupinové opakování jednotek.“

Žák B: „V matematice bylo do individuální části zařazeno samostudium nové látky z učebnice. Šlo o čtení definic, co jsou to procenta. Po této činnosti odešla asistentka a žák B do kabinetu. V kabinetu probíhalo názorné vysvětlení problematiky za pomoci „sítě“, která měla 100 dílků. Po pochopení problematiky trénoval příklady na Pichtově stroji. Skupinová práce probíhala hned na začátku hodiny, a to formou opakování zlomků ve skupinkách.“

Žákyně C: „V chemii bylo u žákyně C viděno pouze individuální vyučování s asistentkou pedagoga. Jednalo se o písemný test, který psala v jiné třídě než spolužáci a měla na něj celou vyučovací hodinu.“

Žákyně D: „Ve fyzice bylo zaznamenáno frontální vyučování a skupinová práce. Individuálně probíhalo posledních dvacet minut, které byly věnovány dokumentu na DVD o zatmění Slunce. Při skupinové práci šlo o hromadné psaní výpisků ve dvojicích na téma Zatmění Slunce a Měsíce. Při diktování poznámek se pedagog žáků na jednotlivé věci doptával. Pro lepší představu problematiky zatmění požádal dva žáky, aby šli k tabuli a ostatním tuto problematiku na nich názorně předvedl.“

Žák A: „V zeměpise byla frontální výuka zastoupena tvorbou výpisků, které jim vyučující diktovala. Žák A měl poznámky částečně předtištěné na papíře. Skupinová práce probíhala na začátku výuky prostřednictvím opakování látky z minulé hodiny. Opakování probíhalo i na konci hodiny, a to kupevnění probírané látky. Toto opakování probíhalo prostřednictvím hry, kdy ten, kdo nevěděl, si stoupal a na konci hodiny dělal kliky. Žák A se postavil ještě před tím, než znal otázku.“

Žák B: „V zeměpise byla samostatná práce zastoupena tvorbou výpisků, kdy učitel vykládal a jen občas zdůraznil, co si mají napsat. Probíranou látkou bylo Spojené království Velké Británie a Severního Irska a Francie. Žák B si dělal poznámky do počítače. Skupinová práce byla zařazena hned na začátek hodiny v podobě shrnutí látky z minulé hodiny ve skupinách. Žák B byl velmi aktivní a odpovídal na otázky. Po opakování se přišel učitel zeptat, zda žák B má poznámky z minulé hodiny kompletní.“

Žákyně C: „V zeměpise byla zaznamenána pouze frontální výuka. Celá třída psala test na slepou mapu Afriky a žákyně C byla ústně zkoušena na Německo. Dále bylo shrnutí látky učitelem, které probíhalo až do konce hodiny.“

Žákyně D: „V dějepise proběhlo pouze individuální vyučování. Jednalo se o samostudium tématu Třicetiletá válka. Na konci hodiny vyučující kontrolovala, zda mají výpisky hotové. V průběhu hodiny žáky zkoušela. Zkoušena byla i žákyně D. Po celou hodinu pracovala žákyně D bez asistentky pedagoga, jelikož se jí snaží naučit větší samostatnosti. Žákyně neměla problém vypracovat si poznámky sama.“

Žákyně D: „Ve výtvarné výchově byly obě hodiny suplované a program v každé hodině byl jiný. Samostatnou prací první hodinu byla kresba ryby podle textu, který jim vyučující přečetla. Obrázky měli na konci první hodiny VV žáci odevzdat, ale žákyně D

na tom pracovala i část druhé hodiny VV. Po celou dobu kresby se nakláněla těsně nad lavicí a měla rozsvícenou lampičku. V druhé hodině si žáci pouštěli libovolně videa na interaktivní tabuli. Skupinová práce nebyla zaznamenána.“

Žák A: „V tělesné výchově byla individuální práce všech žáků zařazena hned na začátku vyučovací hodiny. Po nástupu si zaběhli dvě kolečka na rozeběhání. Další individuální prací této hodiny byl trénink přeskokování překážek. Rozcvičení, která probíhala před touto činností, ovšem patří do skupinové práce, jelikož předcvičoval jeden z žáků a zařazoval i cviky ve dvojicích. Žák A byl při rozcvičce napomínán vyučující, jelikož švindloval a byl sprostý. Za trest dostal deset kliků navíc. Nejvýraznější skupinovou prací této hodiny byla štafeta čtveřic. Žák A běhal velmi rychle a bez jakýchkoliv problémů.“

Žák B: „Místo tělesné výchovy má žák B prostorovou orientaci a samostatný pohyb s asistentkou pedagoga. Tato výuka probíhá tedy pouze individuálně. V hodině, kterou jsem viděla, probíhal nejprve nácvik podpisu a posléze orientace ve škole. Žák se konkrétně učil dojít od šaten ven před budovu školy.“

Žák B: „V rodinné výchově byla individuální práce zastoupena výkladem jiného žáka, který měl referát na obsah lékárničky. Tato hodina ale byla více zaměřena na skupinovou práci, která probíhala za pomoci ukázek, jak vázat obvaz při různých typech zranění a co je v lékárničce. Žáci si ve dvojicích vážali obvaz a lékařský šátek. Žák B pracoval pouze s asistentkou pedagoga.“

Střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga

Žák A: „Ani v jedné z hodin, v kterých pozorování probíhalo, nedošlo ke střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga.“

Žák B: „Ani v jedné z hodin, v kterých pozorování probíhalo, nebylo zjištěno střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga.“

Žákyně C: „V žádné z hodin, v kterých pozorování probíhalo, nebylo zaznamenáno střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga.“

Žákyně D: „V žádné hodině neproběhlo střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga.“

Samostatná práce žáka v hodině

Žák A: „V českém jazyce nepsal cvičení do sešitu, ale na bílý papír A4. Po kontrole cvičení hlásili chyby vyučující. Žák A měl nejvíce chyb z celé třídy. Kromě cvičení dělali žáci i doplňování, a to cvičení, které jim učitelka promítla na tabuli. V tomto cvičení měli žáci doplňovat čárky do vět. Systém byl, že jeden žák vždy větu četl a druhý u tabule doplňoval čárky. Ostatní žáci pracovali s učebnicí, kde toto cvičení bylo také. Žák A pracoval na tomto doplňování s pomocí asistentky pedagoga, která mu pomáhala s orientací v textu.“

Žák B: „V českém jazyce byla samostatná práce žáků zastoupena pouze cvičením. Šlo o písemně vypracované cvičení, kdy jim učitelka diktovala věty a úkoly k nim.“

Žákyně C: „V českém jazyce byla zaznamenána pouze jediná samostatná práce žákyně C, a to čtení. Šlo o čtení skript na literaturu, která byla v Braillově hmatovém písmu.“

Žákyně D: „V českém jazyce byla samostatnou prací žákyně D několik cvičení na doplňování *i/y* a velká písmena. Kromě této činnosti bylo zastoupeno i čtení, a to formou čtení vět při společné kontrole cvičení na doplňování.“

Žák A: „V anglickém jazyce byl náplní větší části hodiny poslech rozhovoru, z kterého žáci doplňovali informace do tabulky. Kromě již zmíněné činnosti bylo v této hodině zastoupeno i čtení, které proběhlo na začátku vyučovací hodiny. Šlo o text, který si již četli předcházející hodinu.“

Žák B: „V anglickém jazyce bylo jedinou samostatnou činností čtení textu. Nejprve si ho četli sami při poslechu, potom nahlas. Žák B byl vyvolán a pochválen za hezkou výslovnost.“

Žákyně C: „V anglickém jazyce byla zaznamenána veškerá sledovaná samostatná činnost. Z písemné práce se jednalo o cvičení, které dělaly ve dvojici se spolužačkou. Spolužačka psala odpovědi a žákyně C jí to diktovala. Další písemnou činností bylo doplňování. Doplňovaly se odpovědi z poslechu. Opět doplňovala spolužačka a žákyně C jí to říkala. Poslední viděnou činností bylo čtení. Nejprve si žáci četli články potichu a pak nahlas. Žákyně C četla nahlas velmi pěkně.“

Žákyně D: „V anglickém jazyce nebyla žádná samostatná práce žáků.“

Žák B: „V německém jazyce pracoval žák samostatně na cvičení z učebnice. Toto cvičení bylo zaměřené na časování sloves v přítomném čase. Žák psal cvičení do počítače a po hodině ho posílal učitelce ke kontrole. V této hodině bylo zastoupeno i čtení. Nejprve si četl každý sám a posléze společně nahlas. Šlo o text, který předtím i poslouchali.“

Žákyně C: „V německém jazyce byla samostatná práce v podobě cvičení a čtení vět v pracovním sešitě.“

Žák A: „V matematice pracovali na cvičení, které bylo na výpočet povrchu a objemu. Po samostatné práci si cvičení zkontrolovali dle výsledků na tabuli.“

Žák B: „V matematice dělal žák cvičení z učebnice. Příklady mu diktovala asistentka, jinak pracoval samostatně. V této hodině bylo zastoupeno i čtení, a to v podobě předčítání definic k nové látce. Tyto definice četla asistentka.“

Žákyně C: „V chemii nebyla žádná ze sledovaných kategorií zjištěna, jelikož žákyně psala celou hodinu test.“

Žákyně D: „Ve fyzice nebyla žádná ze sledovaných samostatných prací zastoupena.“

Žák A: „V zeměpise neproběhlo žádné písemné vypracování cvičení, doplňování nebo čtení textu.“

Žák B: „V zeměpise samostatná práce žádným způsobem neprobíhala.“

Žákyně C: „V zeměpise žádná samostatná práce neproběhla.“

Žákyně D: „V dějepise byla pouze jediná samostatná činnost, a to čtení textu v učebnici při samostudiu.“

Žákyně D: „Ve výtvarné výchově byla samostatná práce čtení textu, který jim četla vyučující. Žákyně D a někteří žáci četli text ještě jednou sami pro lepší pochopení.“

Žák A: „V tělesné výchově samostatná práce žáka v hodině ve smyslu písemné, kam se řadila již výše zmíněná cvičení nebo doplňování, neproběhla. Nebylo zde zaznamenáno ani čtení, které do této kategorie také patřilo.“

Žák B: „V tělesné výchově probíhal nácvik podpisu v rámci prostorové orientace a samostatného pohybu. Žák se učí podpis do velkých linek, aby pochopil, jaký má dělat pohyb rukou.“

Žák B: „V rodinné výchově nebyla samostatná práce v hodině dle sledovaných skupin zaznamenána.“

Způsob opakování a upevňování učiva v hodině

Žák A: „V českém jazyce proběhlo společné opakování na vzory. Učitelka se ptala, kolik měl kdo chyb, aby měla zpětnou vazbu, jak látce rozumí. Žák A měl nejvíce chyb z celé třídy.“

Žák B: „V českém jazyce bylo zastoupeno opakování v hodině společnou kontrolou vět.“

Žákyně C: „V českém jazyce neprobíhalo ve vztahu k žákyni C žádné opakování.“

Žákyně D: „V českém jazyce proběhlo společné opakování formou kontroly cvičení na gramatiku.“

Žák A: „V anglickém jazyce probíhalo opakování jen velice stručně. Učitelka pojala opakování skupinovou formou a zopakovala s žáky slovíčka z probírané lekce. Ptala se i žáka A, ale slovíčka neznal.“

Žák B: „V anglickém jazyce bylo zaznamenáno opakování jak společné, tak písemný test. Společné opakování proběhlo hned na začátku hodiny, a to formou hry na slovíčka. Proti sobě stáli vždy dva žáci, a kdo řekl slovíčko dříve, postoupil do dalšího kola. Žák B se dostal až do finále, kde zvítězil. Druhé společné opakování bylo na konci hodiny, a to v podobě písně, kterou se učí. Písemný test, který se psal také tuto hodinu, byl psán hned po soutěži na slovíčka. Žák B psal test na slovíčka na Pichtově stroji a asistentka připsala po testu přepis v černotisku.“

Žákyně C: „V anglickém jazyce bylo na začátku hodiny zaznamenáno jen společné opakování gramatiky.“

Žákyně D: „V anglickém jazyce neproběhlo opakování žádným způsobem.“

Žák B: „V německém jazyce neproběhlo opakování žádným způsobem.“

Žákyně C: „V německém jazyce nebyl zaznamenán žádný způsob opakování.“

Žák A: „V matematice společně opakovali převody jednotek hned na začátku vyučování. Po zopakování napsala vyučující zadání testu na tabuli. Jednalo se o osm příkladů na převody jednotek. Žákovi A přepsala test asistentka pedagoga na papír. Test odevzdával jako poslední, jelikož měl více času na vypracování.“

Žák B: „V matematice bylo opakování v podobě společného opakování, které proběhlo hned na začátku hodiny. Bylo to opakování zlomků pro lepší pochopení procent.“

Žákyně C: „V chemii byl jako opakování v hodině zaznamenán písemný test. Tento test psala za pomoci asistentky pedagoga v jiné místnosti. Asistentka diktovala žákyni C otázky a žákyně psala odpovědi do počítače.“

Žákyně D: „Ve fyzice nebyl viděn žádný způsob opakování látky v hodině.“

Žák A: „V zeměpise probíhalo opakování formou společného opakování látky, která byla vykládaná přímo v hodině nebo v hodinách předešlých. Opakování může probíhat i formou testu. V tomto předmětu psali žáci test minulou hodinu. Tématem testu byla Austrálie. Vyučující se na žáka A zlobila, že se ho před testem ptala, zda zadání rozumí, a on jí řekl ano. Test ale odevzdal úplně prázdný. Navíc ho nabádala, aby si k testu vyndal lupu, ale on to odmítl a tvrdil, že na mapu a zadání vidí.“

Žák B: „V zeměpise bylo opakování v hodině v podobě společného opakování látky z minulé hodiny. Šlo o státy západní Evropy.“

Žákyně C: „V zeměpise bylo zaznamenáno opakování společné, a to na konci hodiny. Šlo o shrnutí látky z celého pololetí. Kromě tohoto opakování bylo zaznamenáno i opakování zkoušením. Žákyně C byla zkoušena na Německo. Při tomto zkoušení seděla žákyně C na svém místě vzadu ve třídě a učitel seděl u ní. Žákyně C nejprve mluvila sama, a když už nevěděla, co říct dál, tak se učitel doptával. V době, kdy byla žákyně C zkoušena, psali ostatní test na slepou mapu Afriky.“

Žákyně D: „V dějepise bylo jako zaznamenaný způsob opakování v hodině viděno zkoušení. Žákyně D byla zkoušena, jelikož měla nerozhodnou známku. Když byla zkoušená, mohla zůstat sedět ve své lavici. Téma zkoušení bylo Rusko v 16. století. Po položení otázky měla žákyně D více času na rozmyšlení odpovědi.“

Žákyně D: „Ve výtvarné výchově neproběhlo opakování žádným způsobem.“

Žák A: „V tělesné výchově jakékoliv opakování nebylo.“

Žák B: „V tělesné výchově probíhalo opakování podpisu.“

Žák B: „V rodinné výchově nebyl zaznamenán žádný způsob opakování.“

Spolupráce asistenta pedagoga a žáka ve vyučovací hodině

Žák A: „V českém jazyce se na začátku hodiny dělal rozbor vět, které měli žáci za domácí úkol. Žák A ale tuto část úkolu neměl, vypracovala mu ji asistentka pedagoga před vyučováním na papír. Tyto rozборы psala posléze učitelka na tabuli a asistentka tyto rozборы vysvětlovala žákovi A.“

Žák B: „V českém jazyce byla zaznamenána spolupráce asistentky pedagoga se žákem B v podobě vysvětlování látky a úkolů. Opakovala mu to, co nestihl pochytit z výkladu učitelky, že bude v pololetním testu. Žák B si dělal poznámky do počítače. Asistentka mu kontrolovala úkoly, které průběžně plnil.“

Žákyně C: „V českém jazyce byla jedinou spoluprací asistentky pedagoga a žákyně C to, že ji do třídy přivedla a připravila jí materiály. Jinak pracovala žákyně C samostatně.“

Žákyně D: „V českém jazyce spolupracovala asistentka se žákyní D, a to především tak, že jí pomáhala se čtením cvičení, jelikož nebyla zvětšená. U některých cvičení jí pomáhala s pochopením vět.“

Žák A: „V anglickém jazyce objasnila asistentka pedagoga žákovi A, co má doplňovat do tabulky, kterou si načrtl.“

Žák B: „V anglickém jazyce pracoval žák celou hodinu bez pomoci asistentky pedagoga.“

Žákyně C: „Do hodin anglického jazyka asistentka nechodí, pouze žákyni C do hodiny přivádí a z hodiny odvádí.“

Žákyně D: „V anglickém jazyce je asistentka přítomna spíše výjimečně. Na hodině, na které probíhalo pozorování, nebyla asistentka přítomna, jelikož se celou vyučovací hodinu dívali na seriály v anglickém jazyce s titulky.“

Žák B: „V německém jazyce asistentka vysvětlovala žákovi cvičení z učebnice, které měl dělat.“

Žákyně C: „V německém jazyce asistentka vysvětlovala a překládala slovíčka ve cvičení. Neméně důležitou činností bylo vypisování slovíček na papír. Tato slovíčka pak o přestávce asistentka přepsala do počítače a vytiskla na braillové tiskárně.“

Žák A: „V matematice jsem zaznamenala spolupráci asistentky pedagoga se žákem A hned na začátku hodiny. Asistentka opisovala z tabule zadání testu a vysvětlovala mu, co s tím má dělat. Po odevzdání testu vykládala asistentka pedagoga žákovi A zadání slovních úloh, které počítali žáci individuálně. Dále asistentka pedagoga pomáhala žákovi A s nákresem a s doplňováním do vzorečků.“

Žák B: „V matematice byly obě sledované činnosti zastoupeny ve větším množství. Asistentka nejprve předčítala z učebnice a vysvětlovala problematiku procent. Při této činnosti používala sítku z nití, která měla deset krát deset políček. Tuto pomůcku asistentka vyráběla. Po vysvětlení látky odešli do kabinetu, kde učivo individuálně procvičovali. V hodině dělal žák B poznámky do počítače a procvičoval na Pichtově stroji. Poznámky mu psala i asistentka, a to na Pichtově stroji.“

Žákyně C: „V chemii vysvětlovala asistentka žákyni C test a diktovala jí jednotlivé otázky z papíru se zadáním. Po dopsání test vytiskla, aby ho mohla učitelka opravit.“

Žákyně D: „Ve fyzice nebyla asistentka přítomna, jelikož si většinu hodiny pouštěli DVD.“

Žák A: „V zeměpise byla hlavní činností hodiny tvorba výpisků na téma Nový Zéland a Oceánie. Žák A měl již vytištěný papír A4 s hlavními body. Do tohoto materiálu za pomoci asistentky pedagoga doplňoval určité údaje typu - hlavní město. Kromě pomoci při orientaci ve výpiscích mu asistentka pomáhala i s orientací na mapě.“

Žák B: „V zeměpise pomáhala asistentka žákovi B s orientací na reliéfní mapě, při čemž se ona dívala do běžného atlasu. Asistentka pomáhala i s tvorbou výpisků a to tak, že stála za žákem B, a když z výkladu něco přeslechl, tak mu to zopakovala. V hodině si dělal poznámky do počítače.“

Žákyně C: „V zeměpise nebyla zaznamenána žádná spolupráce mezi asistentkou a žákyní C ve vyučovací hodině.“

Žákyně D: „V dějepise nebyla asistentka přítomna, protože výpisky si je schopna žákyně D dělat sama.“

Žákyně D: „Na výtvarnou výchovu asistentka s žákyní D nechodí.“

Žák A: „Při tělesné výchově nebyla asistentka pedagoga přítomná, proto k žádné spolupráci s žákem nedošlo.“

Žák B: „Při tělesné výchově pracoval žák B pouze s asistentkou pedagoga. Asistentka žákovi krokovala cestu ven. Dále mu pomáhala při tréninku podpisu, a to tak, že mu říkala, jaký tah má udělat.“

Žák B: „V rodinné výchově pracoval žák pouze s asistentkou. Nejprve mu vysvětlovala, jaké jsou jednotlivé části autolékárničky, osahával si jednotlivé části a zkoušel si s asistentkou různé způsoby obvazování.“

Používání didaktických pomůcek a přizpůsobených pracovních materiálů při výuce

Žák A: „V českém jazyce vyučující použila tabuli, a to při opravování domácího úkolu, konkrétně při rozboru vět hlavních a vedlejších. Dále v hodině využila učebnici, ze které žákům diktovala a ve které bylo cvičení na doplňování čárek. Toto cvičení jim vyučující promítala i na tabuli. Žák A pracoval pouze s učebnicí, jelikož na tabuli nevidí, ale do práce na cvičení byl začleněn a četl několik vět. Vyučující se na něj zlobila, když si všimla, že při čtení nepoužívá lupu. Žák A si ji odmítl vyndat se slovy, že je vybitá.“

Žák B: „V českém jazyce použila učitelka při své práci tabuli, na kterou psala závislost vět vedlejších na větách hlavních. Dále použila literaturu, konkrétně učebnici, ze které žákům diktovala věty. V této hodině ale nebyly použity žádné přizpůsobené pracovní materiály.“

Žákyně C: „V českém jazyce učitelka používala didaktické pomůcky, a to skriptu na literaturu, která byla v Braillově hmatovém písmu.“

Žákyně D: „V českém jazyce učitelka nepoužila žádné pomůcky kromě listu s cvičeními, které žáci vyplňovali. Tento didaktický materiál nebyl zvětšený ani jinak upravený.“

Žák A: „V anglickém jazyce využila vyučující veškeré mnou mapované didaktické pomůcky. Šlo o rádio a CD, které využila při pouštění rozhovorů. Vyučující také psala na tabuli, a to po opakovaném poslechu, správné odpovědi z tabulky. V hodině anglického jazyka byla použita také literatura, a to konkrétně učebnice, ze které četli žáci rozhovor na začátku vyučování. Posledním, co bylo v této hodině pedagožkou využito, je počítač a interaktivní tabule. Za počítačem seděl žák A, aby viděl zadání, které ostatní měli na interaktivní tabuli. Úkolem žáků bylo skládat gramaticky správně věty. Zapojoval se i žák A, který odhaloval správné odpovědi a radil spolužákům.“

Žák B: „V anglickém jazyce byla při práci učitelky použita tabule, na kterou napsala otázky k textu, který žáci četli. Dále byla v hodině použita učebnice, kde byl onen text. Neméně důležité bylo použití interaktivní tabule. Tato tabule byla použita při poslechu rozhovorů. Žák B využil v hodině přepis písně do Braillova hmatového písma. O přepis se postarala asistentka pedagoga. Dále byla použita učebnice v Braillově hmatovém písmu, ve které byl text, který nejprve poslouchali.“

Žákyně C: „V anglickém jazyce učitel v hodině používal tabuli, a to při opakování a procvičování vět. Pedagog v hodině dále používal učebnici. V hodině byl používán také software, a to konkrétně cvičení, které bylo promítáno na interaktivní tabuli. Žákyně C používala pracovní sešit a učebnici, které byly v Braillově hmatovém písmu.“

Žákyně D: „V anglickém jazyce byla učitelem použita pouze promítačka a počítač, protože žákům pouštěl seriály v anglickém jazyce s titulky. Žákyně D nepoužila v hodině žádný přizpůsobený pracovní materiál.“

Žák B: „V německém jazyce byla jedinou didaktickou pomůckou, kterou učitelka použila, rádio a CD na poslech. Žák B použil pouze učebnici přepsanou do Braillova hmatového písma, ve které pracoval na cvičení na časování sloves v přítomném čase. A pak z ní četl text, který i poslouchali.“

Žákyně C: „V německém jazyce učitelka používala literaturu, a to konkrétně pracovní sešit. Žákyně C v hodině použila jediný přizpůsobený pracovní materiál, kterým byl pracovní sešit v Braillově hmatovém písmu.“

Žák A: „V matematice vyučující použila tabuli, a to při psaní zadání testu a poté k nákresu truhly, která byla v zadání jedné slovní úlohy, kterou žáci po odevzdání testu počítali. Tuto truhlu žákovi pomohla načrtnout asistentka pedagoga. Zadání těchto slovních úloh bylo také v učebnici, kterou má žák zvětšenou a nakopírovanou od asistentky pedagoga.“

Žák B: „V matematice byla použita pouze učebnice, ze které četl učitel žákům definice. Žák B v hodině použil především přizpůsobený pracovní materiál vytvořený asistentkou. Šlo o „síťku“ deset krát deset, která pomáhala při názornosti. Dále byla použita učebnice, ze které asistentka žákovi B látku vysvětlovala a dávala mu z ní příklady na procvičení.“

Žákyně C: „V chemii nebyla žádná práce učitelky s didaktickými pomůckami zaznamenána, jelikož žákyně psala test v jiné třídě, což byl jediný textový materiál použitý žákyní v hodině.“

Žákyně D: „Ve fyzice použil učitel při výkladu didaktické pomůcky. Šlo o ukazovátko, na kterém předváděl stín a polostín. Dále používal lampičku při názorné ukázce zatmění Slunce. Neméně důležitou pomůckou, která byla v této hodině použita, bylo DVD se zatměním Slunce a televize, ve které to pouštěl. V hodině používal také tabuli, a to k napsání jednotlivých nadpisů a nejdůležitějších informací. Na tabuli dělal také nákres zatmění Měsíce. Žákyně D v hodině nepoužila žádné přizpůsobené pracovní materiály.“

Žák A: „V zeměpise vyučující použila pouze jedinou didaktickou pomůcku, a to nástěnnou mapu, na které žákům ukazovala, kde leží Nový Zéland. Žák A zde měl stejný problém jako v českém jazyce, a to že mapu neviděl, proto pracoval s asistentkou pedagoga s atlasem. Kromě atlasu používal žák A pracovní materiál vytvořený vyučující, do kterého pouze doplňoval hesla. Kompletně vypracované poznámky žák A nedostává z důvodu, aby měl činnost při vyučovací hodině a musel se soustředit na výklad vyučující.“

Žák B: „V zeměpise použil učitel při hodině nástěnné mapy. Dále byla použita tabule, na kterou dělal nákres přílivu. Žák B v hodině nepoužil žádné přizpůsobené pracovní materiály.“

Žákyně C: „V zeměpise nebyla zaznamenána žádná práce učitele ani žákyně C s pomůckami nebo materiály.“

Žákyně D: „V dějepise použila při své práci v hodině vyučující tabuli. Dělala na ní nákres arkád při zkoušení jednoho z žáků. Jediný pracovní materiál, který žákyně D v hodině používala, byla nezvětšená učebnice, ze které dělala výpisky.“

Žákyně D: „Ve výtvarné výchově byla použita při práci učitelky i žákyně D čítanka, ze které byl úryvek textu, na jehož téma kreslili. Ve druhé hodině byla používána interaktivní tabule a počítač. Nejprve vyučující a posléze žáci sami si pouštěli videa z internetu.“

Žák A: „V tělesné výchově vyučující použila pomůcky typu štafetový kolík a překážky. Překážky byly využity při rozběhání na začátku hodiny, zatímco štafetový kolík byl využit ke štafetě v druhé půlce hodiny. Žák A nepoužil v hodině žádné pomůcky.“

Žák B: „V tělesné výchově – prostorové orientaci a samostatném pohybu byla vyučující asistentka pedagoga. V hodině asistentka používala rámeček na podpis. Žák A kromě rámečku na podpis také použil linkovaný papír, na kterém podpis trénoval.“

Žák B: „V rodinné výchově učitelka použila kompletní lékárníčku. Dále byla použita interaktivní tabule s postupem první pomoci. Žák B v hodině nepoužil žádné přizpůsobené pracovní materiály.“

Příloha č. 8

Interpretace dat z pozorování – Zdroj: Vlastní

Ve všech hodinách českého jazyka bylo zastoupeno frontální vyučování. Činnost, kterou v této části hodiny žáci plnili, byla různá – doplňování cvičení nebo opakování před testem. U žákyně C jako u jediné neproběhla skupinová práce. Asi nejzajímavější skupinovou prací byla hra na procvičování vzorů podstatných jmen u žáka A.

Ve všech hodinách anglického jazyka byla zaznamenána individuální práce žáků. Kromě hodiny u žákyně D pokaždé proběhl poslech s porozuměním. U žákyně D šlo o sledování seriálu. Skupinová práce mělo různou podobu. U žáka A šlo o společné opakování gramatiky u interaktivní tabule, u žáka B o soutěž na procvičení slovíček. Nejvíce skupinové práce bylo u žákyně C, která většinu hodiny pracovala ve dvojici se spolužačkou, a to ať šlo o cvičení ve dvojici, nebo výklad nové látky.

V německém jazyce byla v obou případech frontální výuka – práce na gramatickém cvičení. Skupinová práce byla zastoupena čtením rozhovorů u žákyně C a prací ve dvojicích u žáka B.

V matematice byla individuální práce zastoupena počítáním slovních úloh u žáka A a samostudiem nové látky u žáka B. V obou hodinách probíhala i skupinová práce, a to v případě žáka A společným opakováním před testem a u žáka B společným opakováním před probíráním nové látky.

V chemii byla zaznamenána pouze individuální práce se žákyní C, a to psaní testu. Tato činnost probíhala za pomoci asistentky pedagoga.

Frontální výuka byla ve fyzice zastoupena sledováním DVD. Skupinová práce byla zastoupena výkladem.

Ve všech hodinách zeměpisu byla viděna frontální výuka. V případě žáka A a žáka B šlo o psaní výpisků. V případě žákyně C šlo o psaní testu ostatních žáků, zatímco ona byla ústně zkoušena. Skupinová práce probíhala pouze u žáků, a to opakování ve skupinách.

V hodině dějepisu u žákyně D probíhalo pouze individuální vyučování všech žáků, a to v podobě samostudia.

Ve výtvarné výchově byla viděna pouze individuální práce všech žáků, a to v podobě kresby ryby a pouštění videí.

Individuální výuka v tělesné výchově u žáka A probíhala při přeskakování překážek. U žáka B byla místo tělesné výchovy prostorová orientace a samostatný pohyb. V této hodině probíhala individuální práce asistentky pedagoga a žáka. Jednalo se o nácvik podpisu a nácvik orientace v budově školy. Skupinová práce byla pouze u žáka A, a to například v podobě štafety čtveřic.

Poslední hodina, ve které proběhlo pozorování, byla rodinná výchova. I v této hodině proběhla individuální i skupinová práce. Individuální prací byl výklad jednoho z žáků. Většinu hodiny probíhala ale skupinová práce. Jednalo se o práci žáků ve dvojicích, při které žák B pracoval ve dvojici se svou asistentkou. Náplní hodiny byly ukázky obvazování.

U žádného z žáků ani z žákyň nebylo v žádné hodině pozorováno střídání rolí pedagoga a asistenta pedagoga.

V jednotlivých hodinách českého jazyka byla vždy viděna samostatná práce žáků. Ve třech případech byla zaznamenána jako jedna z činností práce na cvičení. Jednalo se o cvičení na papíře nebo diktované pedagogem. U žákyně C bylo samostatnou činností čtení skript na literaturu.

Ve třech hodinách anglického jazyka bylo viděnou samostatnou činností čtení článku. Pouze u žákyně D tato činnost zaznamenána nebyla, jelikož se většinu hodiny dívali na seriál v anglickém jazyce.

U žáka B a žákyně C bylo v německém jazyce zaznamenáno čtení a vypracování cvičení.

V matematice bylo hlavní samostatnou činností žáků počítání. U žáka A šlo o výpočet povrchu a objemu a pracoval zcela samostatně. U žáka B to byly příklady na procenta. Příklady mu diktovala asistentka pedagoga.

V chemii ani fyzice nebyla samostatná práce dle sledovaných kritérií viděna. Ani v jednom pozorování v zeměpise nebyla viděna žádná samostatná činnost žáků. V dějepise bylo jedinou samostatnou činností čtení textu v učebnici.

Ve výtvarné výchově byla samostatná práce jen u některých žáků ze třídy. U žákyně D viděna byla, jelikož ona patřila k těm, kteří si četli text znovu.

V tělesné výchově u žáka A samostatná práce dle sledovaných kritérií neproběhla. U žáka B, který má místo tělesné výchovy nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu, proběhl nácvik podpisu.

V rodinné výchově samostatná práce žáka B neproběhla.

V hodinách českého jazyka bylo zařazeno opakování ve všech hodinách kromě hodiny u žákyně C. Jednalo se o společné opakování probírané látky.

V anglickém jazyce u žáka A a žáka B proběhlo opakování formou společného ústního opakování slovíček. U žáka B poté následoval i písemný test na slovíčka. U žákyně C probíhalo společné opakování gramatiky. V anglickém jazyce u žákyně D opakování neprobíhalo.

V německém jazyce nebylo viděno žádné opakování.

V hodině matematiky u žáka A i u žáka B probíhalo společné opakování již probrané látky. U žáka A navazoval na toto opakování písemný test.

V hodině chemie bylo opakování ve formě testu, který žákyně C psala v jiné místnosti.

Ve fyzice neproběhlo jakékoliv opakování.

Ve všech hodinách zeměpisu probíhalo opakování již probrané látky. U žáka A bylo zaznamenáno, že předchozí hodinu psal test. U žákyně C proběhlo dále opakování prostřednictvím ústního zkoušení.

V dějepisu bylo zaznamenáno ústní zkoušení žákyně D. Žákyně D měla při zkoušení více času.

Ve výtvarné, tělesné ani rodinné výchově nebylo viděno žádné opakování.

V českém jazyce spočívala spolupráce žáků a žákyně D s asistentkami ve vysvětlování úkolů a v pomoci s pochopením. U žákyně C je spolupráce v tomto předmětu pouze v doprovodu z a do hodiny.

Spolupráce s asistentkou v anglickém jazyce proběhla pouze u žáka A, a to tak, že mu objasnila, co má do tabulky z rozhovorů doplňovat. Žák B pracoval bez pomoci

asistentky pedagoga. U žákyň v prvním případě asistentka vůbec nechodí a v tom druhém jen výjimečně.

V německém jazyce byla spolupráce s asistentkou v podobě vysvětlování cvičení. U žákyně C navíc překládala a zapisovala slovíčka, které neznala, což žák B zvládal sám.

V matematice u žáka A byla zaznamenána spolupráce ve smyslu opisování zadání testu z tabule a jeho vysvětlení. Po napsání testu vyložila asistentka žákovi zadání příkladů na procvičování. U žáka B se jednalo o vysvětlení nové látky, a to nejprve ve třídě a posléze za přispění pomůcek v kabinetu. Nejvýraznější pomůckou byla síťka se sto dílky.

V chemii vysvětlovala asistentka pedagoga žákyni C zadání testu a diktovala jí jednotlivé otázky.

Ve fyzice u žákyně D nebyla spolupráce zaznamenána, jelikož asistentka do hodiny nešla.

V zeměpise u žáka A byla spoluprací s asistentkou pedagoga pomoc při orientaci ve výpiscích a na mapě. U žáka B byla zaznamenána také pomoc s orientací na mapě, ale s tím rozdílem, že šlo o mapu reliéfní. Dále mu asistentka pomáhala při tvorbě výpisků. Opakovala mu ty části z výkladu, které přeslechl. U žákyně C nebyla zaznamenána žádná spolupráce s asistentkou pedagoga.

V dějepise u žákyně D nebyla asistentka přítomna. Z tohoto důvodu žádná spolupráce neproběhla.

Při výtvarné výchově u žákyně D nebyla asistentka přítomna.

Při tělesné výchově u žáka A nebyla také asistentka přítomna, zatímco u žáka B, který má prostorovou orientaci a samostatný pohyb šlo pouze o jejich spolupráci. Jednalo se o pomoc při tréninku podpisu a krokování cesty při nácviu orientace v budově školy.

V rodinné výchově spolupracoval žák B opět pouze s asistentkou, která mu vysvětlovala, jaké jsou části lékárníčky, které si mohl osahat. Dále na něm předváděla různé způsoby obvazování i s výkladem, jak se to dělá.

V českém jazyce u žáka A a žáka B byla učitelkou používána tabule. U žákyně D byl použit papír se cvičeními. Pouze u žákyně C nepoužila učitelka žádné pomůcky při hodině. Použitým pracovním materiálem u žáka A byla učebnice a pracovní sešit. Žákyně D v hodině využila také pracovní materiály, a to namnožený papír se cvičeními. Oproti tomu u žákyně C byly použity přizpůsobené pracovní materiály, a to skripta v Braillově hmatovém písmu. U žáka B nebyly v hodině použity žádné materiály.

Ve všech hodinách anglického jazyka kromě hodiny u žákyně D využil vyučující tabuli a učebnici. Počítač využil při práci pedagog ve třídě u žáka A a žákyně D. Žákem A byla v hodině použita tabulka, kterou si vyráběl dle předlohy z učebnice. Tabulku mu vyráběla v minulé hodině asistentka, ale zapomněl ji doma. U žákyně C a žáka B byly použity přizpůsobené pracovní materiály, a to učebnice a pracovní sešit v braillovém hmatovém písmu. U žáka B byl navíc použit přepis písně, který dělala asistentka pedagoga. U žákyně D nebyl použit žádný pracovní materiál.

V německém jazyce použila učitelka žáka B rádio a CD, zatímco u žákyně C použila pouze pracovní sešit. Přizpůsobené pracovní materiály použil v hodině žák B, a to učebnici, a žákyně C pracovní sešit v braillovém hmatovém písmu.

V hodině matematiky použila učitelka u žáka A při své práci tabuli, a to jak při psaní zadání testu, tak při procvičení látky. U žáka B byla učitelem použita při výkladu látky učebnice. Žák B ale většinu hodiny trávil pouze s asistentkou pedagoga. V hodině byly použity přizpůsobené pracovní materiály a pomůcky vytvořené asistentkami pedagoga. U žáka A se jednalo o zvětšenou učebnici, kterou zvětšila asistentka. U žáka B byla pomůckou v hodině „síťka“ pro představu, jak velký díl je jedno procento a kolik je celek.

V hodině chemie nebylo zaznamenáno žádné používání didaktických pomůcek pedagogem, jelikož žákyně C psala test v jiné třídě. Tento test byl jediným použitým materiálem žákyně C.

Ve fyzice využil v hodině učitel nejvíce didaktických pomůcek. Mezi používané pomůcky patřilo ukazovátko, na kterém předváděl stín a polostín. Dále použil lampičku, DVD a při diktování poznámek tabuli, z které ale žákyně D četla s velkými obtížemi. Žákyně D v hodině nepoužila žádný přizpůsobený pracovní materiál.

V hodině zeměpisu u žáků využil pedagog nástěnnou mapu, která v obou případech byla pro žáky zbytečnou pomůckou. V hodině zeměpisu u žákyně C učitel nepracoval s žádnými didaktickými pomůckami. Žák B a žákyně C nepoužili v hodině žádné přizpůsobené pracovní materiály. V hodině žáka A byl použit přizpůsobený pracovní materiál ve formě výpisků, který tvořila učitelka.

V dějepise použila vyučující tabuli, ale pouze ve smyslu práce s žákem, který byl zkoušen. Při zkoušení žákyně D žádné pomůcky nevyužila. Žákyně v hodině používala pouze učebnici.

Ve výtvarné výchově u žákyně D byla každou hodinu jiná vyučující. První využila čítanku, ze které četla úryvek. Podle tohoto úryvku pak žáci kreslili. Ve druhé hodině učitelka používala interaktivní tabuli a počítač k pouštění videí. Žákyně D v hodině použila pouze čítanku s textem, podle kterého malovali.

V tělesné výchově u žáka A využila učitelka štafetové kolíky a překážky. U žáka B byla vyučující asistentka pedagoga, jelikož má nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu. V hodině byl použit rámeček na podpis. Žák A nepoužil žádné přizpůsobené pracovní materiály a žák B při prostorové orientaci a samostatném pohybu použil pouze papír na nácvik podpisu.

V hodině rodinné výchovy učitelka použila kompletní lékárníčku, kterou si mohl žák B osahat.