

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra speciální pedagogiky, Pedagogická fakulta, Univerzita Karlova

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Alternativní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – případová studie
neoficiální mimoškolní organizace

Alternative education of pupils with special educational needs - a case study of an
unofficial extracurricular organization

Michaela Sakařová

Vedoucí práce: Doc. PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.

Studijní program: Prezenční studium

Studijní obor: Specializace v pedagogice (B ČJ-SPG)

Rok odevzdání: 2024

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Alternativní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – případová studie neoficiální mimoškolní organizace* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Studijní informační systém, 12.4.2024

Obsah

Úvod	9
1 Alternativní školství	11
1.1 Cíle alternativního školství	12
1.2 Druhy alternativního školství	13
1.3 Užívané metody v alternativním školství	15
2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	18
2.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	19
2.2 Inkluzivní vzdělávání	21
2.3 Podpora ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	21
2.4 Žáci se specifickými poruchami učení	24
2.5 Žáci se specifickými poruchami pozornosti	26
2.6 Žáci se specifickými poruchami hlasu	26
2.7 Žáci s vadami zraku	27
2.8 Žáci s Aspergerovým syndromem	28
3 Metodologie, výzkumný soubor	29
4 Popis vzdělávací instituce s relevantními detaily	32
5 Zjištění z výzkumu	39
5.1 Specifika vzdělávání žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané instituci.	40
5.2 Výhody a nevýhody edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané instituci.	42
5.3 Kvalifikace pedagogů v dané instituci pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.	45

5.4	Způsob výuky a přizpůsobení jejího průběhu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.....	46
6	Shrnutí hlavních zjištění.....	48
	Závěr.....	50
	Seznam příloh.....	57

Poděkování

V poděkování bych ráda zahrnula hlavně svého vedoucího bakalářské práce pana docenta Zbyňka Němce, který se mnou měl velikou trpělivost.

Velký dík patří i Bc. Martinovi Smrtovi, který mi pomohl urovnat číslování a zařídil, že obsah nebyl číslován, jako kapitola jedna.

Samozřejmě děkuji i svým blízkým za podporu při psaní bakalářské práce.

ABSTRAKT

Tato bakalářská práce se zabývá alternativním vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde metodou případové studie zkoumána mimoškolní organizace, která za pomoci alternativních metod výuky vyučuje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o organizaci, která vyučuje žáky na domácím vzdělávání a pomáhá jim se zvládnutím látky. Tato organizace byla založena začátkem pandemie Covid-19, kdy ředitelka organizace odmítala přijmout fakt o zavření škol a nechtěla dopustit, aby její děti vynechaly školní docházku a tím přišly o probíranou látku. K tomuto nápadu se připojili i ostatní rodiče bývalých spolužáků a začali děti posílat na výuku do této organizace, která zaručovala nepřerušené prezenční vyučování i v době zákazu shromažďování nebo uzavření škol. Prezenční výuka znamenala pro ředitelku záruku kvality vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a byla přesvědčena o tom, že online výuka je naprosto nedostačující a její efekt je stejný, jako by výuka byla zrušená úplně.

K řešení byly použity metody krátkých dotazníků, jejichž respondenty byli žáci, a přímých rozhovorů, které byly prováděny s ředitelkou školy a vyučujícími.

Cílem této bakalářské práce bylo zachytit do detailů metody jednotlivých učitelů, které jsou zde využívány k výuce, a spokojenost žáků s nimi. Žáci si často připadali, že o jejich znevýhodnění nikdo neví, a učitelé opravdu často nevěděli o tom, že žáci jsou znevýhodnění. Každopádně díky volnému a ohleduplnému přístupu učitelů neměl nikdo ze žáků větší problém se zvládnutím probíraného učiva. Žáci byli obecně spokojeni s přístupem vyučujících i s jejich metodami. Jediný problém, na který narazili, byl nestálý rozvrh, který se měnil ze dne na den. Z tohoto důvodu nestíhali nosit domácí úkoly ani si připravovat konkrétní materiály na hodiny.

Bylo zjištěno, že alternativní metody výuky užívané na této škole byly pro žáky velice přínosné a skutečně mnoho žáků, díky menšímu nátlaku, cítilo, že obtíže s poruchami učení či jiné problémy jsou menší. Jediným skutečným problémem této organizace byla dle většiny schopnost komunikace vedoucí organizace, která skutečně informace žákům i učitelům předávala s nedostatečným předstihem.

KLÍČOVÁ SLOVA

Speciální pedagogika, alternativní školství, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, Aspergerův syndrom, poruchy učení, poruchy pozornosti, dysfonie, inkluzivní vzdělávání

ABSTRACT

This bachelor thesis deals with alternative education for pupils with special educational needs. It uses a case study method to examine an after-school organisation that uses alternative teaching methods to teach pupils with special educational needs. This is an organization that homeschools students and helps them to master the content. This organization was founded at the beginning of the Covid-19 pandemic, when the director of the organization refused to accept the fact of the closure of schools and did not want to allow her children to miss school and thus miss out on the material being taught. Other parents of former classmates joined the idea and started sending their children to the organization, which guaranteed uninterrupted attendance even during the ban on assembly or school closures. For the head teacher, the face-to-face tuition was a guarantee of quality education for pupils with special educational needs and she was convinced that online tuition was totally inadequate and its effect was the same as if tuition had been abolished altogether.

The methods used to address this were short questionnaires with pupils as respondents and face-to-face interviews conducted with the headteacher and teachers.

The aim of this bachelor's thesis was to capture in detail the methods used by each teacher to teach and the pupils' satisfaction with them. Pupils often felt that no one knew about their disadvantage, and indeed teachers were often unaware that pupils were disadvantaged. In any case, thanks to the teachers' free and considerate approach, none of the pupils had any major problems with mastering the material discussed. Pupils were generally satisfied with the teachers' approach and methods. The only problem they found was the erratic timetable, which changed from day to day. Because of this, they did not manage to bring homework or prepare specific materials for class.

It was found that the alternative teaching methods used at this school were very beneficial to the pupils and indeed many pupils, due to less pressure, felt that difficulties with learning disabilities or other problems were less. The only real problem with this organisation, according to most, was the communication skills of the head of the organisation, who really did not communicate information to pupils and teachers well in advance.

KEYWORDS

Special education, alternative education, pupils with special educational needs, Asperger's syndrome, learning disabilities, attention disorders, dysphonia, inclusive education

Úvod

Tato bakalářská práce se zaměřuje na problematiku alternativního vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v neoficiální mimoškolní organizaci. Konkrétně je zde prostřednictvím případové studie analyzována mimoškolní organizace, která se rozhodla využívat alternativní metody výuky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Tato organizace vznikla v období pandemie Covid-19, kdy ředitelka odmítla akceptovat uzavření škol a vytvořila prostředí pro nepřerušené prezenční vzdělávání žáků.

Cílem bakalářské práce je poukázat na to, kam až může svoboda ve vzdělávání zajít. Cílem této bakalářské práce bylo zachytit do detailů metody jednotlivých učitelů, které jsou zde využívány k výuce, a spokojenost žáků s nimi. Metody výzkumu zahrnovaly krátké dotazníky pro žáky a přímé rozhovory s ředitelkou školy a pedagogickým sborem. Vše bylo doplněno rozsáhlým pozorováním autorky práce.

Výzkumné otázky pro tuto případovou studii zněly:

1. Jaká jsou specifika vzdělávání žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané instituci?
2. Jaké jsou výhody a nevýhody edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané instituci?
3. Jaká je kvalifikace pedagogů v dané instituci pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Jakým způsobem probíhá výuka a je její průběh přizpůsobován žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

Práce zkoumá přínosy alternativních vzdělávacích metod pro žáky se speciálními potřebami a jejich vnímání v rámci této organizace. Toto téma pro psaní bakalářské práce bylo zvoleno, pro svou originalitu a dosud nedostatečnou probádanost. Alternativní vzdělávání i vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je teprve ve vývoji, a proto lze předpokládat, že každé poznatky o něm mohou vzdělávání obecně posunout dál. Obecně je

přínosné zaznamenat a prozkoumat jakýkoli druh vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tím pomoci k jeho rozvoji.

Bakalářská práce je rozložena do šesti kapitol. První kapitola se věnuje alternativnímu školství, legislativě, jeho druhům, cílům a metodám. Druhá kapitola je věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kde jsou blíže popsány speciální vzdělávací potřeby žáků, kteří se vzdělávají ve zkoumané instituci a je zde uvedena legislativa. Třetí kapitola obsahuje metodologii bakalářské práce. Čtvrtá kapitola popisuje zkoumanou vzdělávací instituci a její fungování. Pátá kapitola shrnuje zjištění dat z výzkumu, popisuje výzkumné otázky a prezentuje jejich výsledky. Šestá kapitola shrnuje zjištěná data pomocí výzkumných otázek.

1 Alternativní školství

Pojem alternativní škola se začal objevovat zhruba v 70. letech 20. století k označení škol, které se snažily vyhovět požadavkům alternativních životních stylů, nespokojených s organizací a obsahem veřejného školství. Mezi alternativní směry však jsou dnes zařazovány i ty, které vznikaly již počátkem 20. století v rámci reformního pedagogického hnutí (Vališová, Kasíková, 2007).

Alternativní školy jsou dle definice Rýdla (2002) jen ty školy, které byly označovány pojmem „alternativní“ od 70. let minulého století, v období nespokojenosti veřejnosti s obsahem a organizací veřejného školství a zakládání škol podle představ určitých skupin veřejnosti. Z tohoto hlediska hrál prioritní roli jen a jen pedagogický přístup. Alternativní školy jsou potom ty, které pracují na základě partnerského přístupu k dětem a respektu k jejich individuálním potřebám. Protože se již podobné dílčí zkušenosti objevovaly v pedagogické praxi výuky v řadě škol s reformním nebo pokusným programem z počátku 20. století, velmi rychle se zařadily mezi alternativní školy i školy montessoriovské, jenské, daltonské, freinetovské, decrolyovské, lietzovské a částečně i waldorfské.

Pedagogický slovník Průchy, Walterové, Mareše (2009, s. 16) popisuje alternativní vzdělávání takto: „Alternativní škola je obecný termín pokrývající všechny druhy škol (soukromé i veřejné), které mají jeden podstatný rys; odlišují se od hlavního proudu standardních (běžných, normálních) škol vzdělávacího systému. Odlišnost může spočívat ve specifických obsahů vzdělávání, organizace a metod výuky, hodnocení vzdělávacích výsledků žáka aj. Pojem alternativní škola nelze tedy vztahovat pouze k soukromým školám, resp. k typu zřizovatele školy, protože nestandardní mohou být i některé školy veřejné.“

Je také důležité podotknout, že alternativní školy nejsou totéž, co školy soukromé. Alternativní školy sice vznikají i v soukromém sektoru, ale stejně tak je řada státních škol, které se řídí alternativním modelem výuky.

Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i na 2. stupni ZŠ, a to podle § 41 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění účinném od 1. 9. 2016. Individuální vzdělávání žáka je povoleno pouze pokud osoba, která bude žáka vzdělávat, získala střední vzdělání

s maturitní zkouškou, a jedná-li se o druhý stupeň základní školy, vysokoškolské vzdělání. Dále musí být zajištěny vhodné učební pomůcky, například pracovní sešity nebo učebnice. Žáci ve zkoumané alternativní škole, která se veřejně nehlásí k žádnému z již známých směrů alternativního vzdělávání, ale částečně od každého z nich přejímá jisté prvky, jsou ve své „domovské škole“ vedeni jako žáci na domácím vzdělávání (individuální vzdělávání žáka). Individuálně vzdělávaný žák koná za každé pololetí zkoušky z příslušného učiva, a to ve škole, do níž byl přijat k plnění povinné školní docházky. Individuální vzdělávání žáka se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve vyučování. O povolení individuálního vzdělávání žáka rozhoduje ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Pokud ředitel školy rozhodne o ukončení individuálního vzdělávání žáka, zařadí žáka do příslušného ročníku základní školy (školský zákon, §41).

1.1 Cíle alternativního školství

Pospíšilová (2013) označuje alternativní školství za zvláštní typ škol, které vyučují žáky jinak než tradiční školy. Jejich cílem je pomoci nejen žákům s určitými výchovně vzdělávacími potřebami, ale i těm, kteří se chtějí vzdělávat odlišným způsobem. Dávají také příležitost žákům, kteří by v klasickém školství nebyli úspěšní.

Klasické školství je oproti alternativnímu v zasetí konzervativních představ o nutnosti vzdělat co nejvíce žáků v rozmezí stanovených finančních prostředků. Jsou tu také žáci, kteří se obtížněji přizpůsobují režimu v klasickém vzdělávání. Jsou hluční, mají problémy se soustředěním, jsou hravější nebo nejsou dostatečně vyspělí na nástup do klasické školy. Tyto případy jsou pak řešeny odkladem školní docházky. Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé, a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte do 31. května kalendářního roku, v němž má dítě zahájit povinnou školní docházku, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře nebo klinického psychologa. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku (školský zákon, §37).

Alternativní školství se zaměřuje na specifické potřeby žáků, které klasické školství nedokáže uspokojit v plné míře. Zároveň se obě formy vzdělávání snaží integrovat do svého systému ty nejvýznamnější prvky té druhé, čímž se vzájemně obohacují a zlepšují. „Pojem ‚alternativní škola‘ nebo ‚alternativní vzdělávání‘ je mnohovýznamový a užívá se často jako synonymický ekvivalent k jiným pojmům, jako netradiční škola, volná škola, svobodná škola, otevřená škola, nezávislá škola aj.“ (Průcha, 2012, s. 21)

Alternativní vzdělávání by mnohým mohlo být známo pod pojmem škola hrou, která má své prvopočátky již v sedmnáctém století, kdy Jan Amos Komenský, za neklidných dob třicetileté války, sepisoval svou první moderní učebnici a položil tím základ modernímu školskému systému. Jan Amos Komenský na rozdíl od většiny soudobých učitelů nezůstal pouze u kritiky vzdělávání, ale začal navrhovat vlastní řešení. Jedním z nich bylo nevynechávat méně bystré žáky z výuky, naopak jim kantoři měli věnovat zvláštní pozornost. Věřil totiž, že vrozená indispozice se dá překonat díky usilovné snaze (Cíhová, 2020). V dnešní době pojem škola hrou označuje školy s jinými metodami a organizací výuky. Výuku se snaží formulovat pro žáka záživnější formou pro jeho lepší zapamatování si učiva. Častou formou jsou například diskuse o problémových a těžko pochopitelných oblastech látky. Avšak je třeba podotknout, že i alternativní školy podléhají plnění rámcového vzdělávacího programu (RVP).

1.2 Druhy alternativního školství

Alternativní školství je poměrně mladé „odvětví“ školství a druhů alternativních škol již nyní existuje mnoho, musíme však mít na paměti, že vznikají stále nové školy, které se liší záměrem, praxí ve výuce, způsobem podání látky, ale i v mnoha dalších směrech. Je tedy dobré mít stále na paměti, že skupinka druhů alternativního školství ještě není uzavřená.

Nejnámějšími a nejčastějšími druhy alternativních škol, které se vyskytují v České republice, jsou především Waldorfské školy, Montessori školy, Daltonské školy, Freinetovské školy, Jenské školy a další velmi častou alternativou ke klasickému školství je domácí vzdělávání.

Waldorfské školy, jak je popisuje Pol (1996), se snaží připravit člověka na život nejen znalostně, ale také rozvojem tvůrčích a sociálních dovedností. Dítě je ve Waldorfských školách vnímáno jako duchovní bytost, která přichází na svět nadána možností všestranného vývoje. Žáci jsou hodnoceni slovně a k jejich výuce nejsou používány učebnice. Výuka závisí pouze na odpovědnosti a vedení pedagoga. Základní předměty, jako je například matematika či český jazyk jsou vyučovány v takzvaných epochách, které trvají tři až čtyři týdny. Přibližně dvouhodinové epochové bloky jsou rozděleny do několika úseků, aby byly zapojeny různé části žákovy osobnosti. „Pedagogika je vzato od základu láska k člověku vyvěrající z poznání člověka. Přinejmenším na tomto by měla být vybudována.“ (Steiner, 1996, s.12.)

Dalším druhem rozšířených alternativních škol, jsou Montessori školy. Zakladatelkou Montessori pedagogiky je Maria Montessori, která se v první řadě věnovala žákům s mentálním postižením. Díky přátelské atmosféře dosahovala u svěřenců velice dobrých výsledků. Montessori školy jsou uceleným vzdělávacím systémem škol, který respektuje a přizpůsobuje se jednotlivým vývojovým obdobím dítěte jak psychickým, tak fyzickým. Motto celé Montessori pedagogiky zní: Pomoz mi, abych to dokázal sám. Postup výuky je vždy od konkrétního k abstraktnímu. Je zde důležité, aby u žáka došlo k hlubokému pochopení látky. Nejdůležitějšími hesly Marie Montessori v metodě výuky jsou: bezpečnost, spolupráce, ohleduplnost, ticho, klid a láska (Zelinková1997).

Daltonské školy jsou školy s metodickým způsobem výuky, kteréhož autorkou je Helen Parkhurstová. Je založen na úmluvě mezi učitelem a žákem, která se týká harmonogramu práce na určité období. Je čistě na žákovi, kdy v daném čase svůj úkol splní, když má však splněno, tak může se svým volným časem naložit dle svých potřeb, například plnit přípravné úkoly k jiné látce. Výuka také probíhá pomocí daltonských bloků, které jsou do výuky začleňovány alespoň jednou týdně. Učebny jsou rozvrženy dle předmětových rozdělení (Svobodová, 1995).

Freinetovská škola, dle popisu Husákové (2001), neklade důraz na množství látky určené k pamětnímu učení, ale na aktivitu individua a využití pracovního materiálu, techniky a mnohých vzdělávacích možností. Ve Freinetovských školách se postupuje dle individuálního plánu. Žáci se zde připravují na běžný život a učí se praktickým

dovednostem, kdy například učební materiály využívají jiným způsobem, než ke kterému byly určeny, učí se práci s tiskařským strojem, kartotékou, hledají a experimentují. Třída by měla být vybavena různými pracovními kouty, které by sloužily k individuálnímu vzdělávání a seberozvoji, například by se zde nacházel kout s domácími pracemi, uměleckou tvorbou, jazykovou komunikací i mnohé další.

Jenské školy jsou, dle popisu Rýdla (2001), spíše společenstvím s rodinnou atmosférou. Vzhled učeben připomíná dětský pokoj. Žáci jsou v kmenových skupinách, kde jsou věkové rozdíly a starší žáci si berou „patronát“ nad mladšími. Dnešní jenské školy využívají prvky Freinetovy a Montessori pedagogiky.

Domácí vzdělávání, jak jej popisuje Bočková (2020), je vzdělávání v souladu s platným standardem základního vzdělávání a s § 41 č. školského zákona. Jednou za měsíc je povinná konzultace s pedagogem a nejméně dvakrát dochází k hodnocení výsledků vzdělávání, ke kterému dochází buď formou zkoušky nebo odevzdávání vypracovaných materiálů, které jsou předem stanoveny školou. Pokud podmínky dohody o zařazení dítěte do domácího vzdělávání nejsou splněny, může škola tuto dohodu vypovědět. Rodič, který dítě vzdělává doma, musí mít minimálně středoškolské vzdělání s maturitou, posuzována je i úplnost a funkčnost rodiny. Domácí vzdělávání může být pro žáka přínosné, protože rodič své dítě zná a ví díky tomu, jaké metody u něj budou úspěšné a jak své dítě motivovat. Vzdělávání se také liší svou formálností. Je zde však riziko nedostatku sociálních kontaktů, je tedy třeba, aby dítě navštěvovalo kroužky či se jiným způsobem vídalo se svými vrstevníky.

1.3 Užívané metody v alternativním školství

Základním znakem reformovaného či alternativního školství je pedocentrismus. Jedná se o koncepci školního vzdělávání a rodinného přístupu, kde se dítě stává centrem a východiskem pedagogického jednání, což vede k individualizaci. Díky tomu má dítě více rozmanitých možností řešení. Dalším znakem je projektová metoda, která učivo seskupuje do logických celků, které odpovídají praktickým životním situacím. Je zde stanoven jasný cíl, proces zpracování i výsledek včetně řešení. Díky projektové metodě se také rozvíjí samostatnost žáka, jeho zodpovědnost a zvyšuje se jeho aktivita při výuce. Žák si sám volí postup, kterým

dojde k řešení problému, tím dochází i k učení přijetí zodpovědnosti za svá rozhodnutí (Filová, Svobodová, 2007). Zmíněné znaky se projevují v základních principech, například ve snaze podpořit přirozenou touhu poznávat nové věci. Důležitým principem je i partnerský vztah mezi učitelem a žákem, který napomáhá podpořit žákovy kvality a originalitu. Nesmíme zapomínat na aktivní zapojení žáka do výuky, tento princip můžeme kombinovat s principy podpory spolupráce, rozvoje komunikace, přenosu odpovědnosti za rozhodování nebo samostatnosti. Školní prostředí by také mělo být přizpůsobeno žákům, kteří se v něm vyskytují, mělo by působit uvolněně a nenuceně, jak je uvedeno například v pravidlech Montessorri či Jenské školy, kde má prostředí působit až zasněně. Výuka také nemusí být limitována zvoněním, které by mohlo přerušit i příjemnou aktivitu (Pospíšil, nedatován).

Existují také různé metody, které se vztahují pouze ke konkrétním výukovým předmětům. Tyto metody jsou využívány, jak na klasických základních školách, tak na alternativních základních školách. Jedná se o metodu, která je alternativou k původní formě výuky konkrétního předmětu. Například metoda čtení. Nejčastější metodou pro výuku čtení v klasických státních školách je analyticko-syntetická metoda neboli slabikovací, máme však i metodu genetickou (hláskovací), splývavé čtení, globální čtení, motorické čtení nebo focambertovu metodu čtení. V alternativních školách je nejčastější metodou pro výuku čtení genetická (hláskovací) metoda a metoda slabikovací se téměř nevyužívá. Zjišťovány byly i alternativní metody využívané při výuce matematiky. Nejčastěji využívanou alternativní metodou k výuce je metoda činnostního učení, která prohlubuje logické myšlení a emoční cítění. Dále je hojně užívána i metoda výuky prof. Hejného, která je orientovaná na budování schémat (Česká školní inspekce, 2014).

Hejného metoda pro výuku matematiky je stavěna na dvanácti základních principech. Budování schémat, kde je důležité si zapamatovat, že žákovi jsou známé i věci, které nebyly vyučovány ve škole. Metoda je založena na pamatování si či vybavování si. Práce v prostředích, žáci nejsou rozptylováni novými věcmi a mohou se plně soustředit. Dětská mysl je ve správném prostředí motivována k dalším experimentům. Informace nepředáváme samostatně, ale ve známém schématu, čímž dochází k prolínání témat. Důležitá je podpora samostatného uvažování dětí nebo skutečná motivace, kdy žák sám touží po vědění. Učíme pomocí reálných zkušeností, které jsou založeny na vlastních zážitcích a poznacích žáka. Je

povzbuzována radost z matematiky, kde má výraznou roli hlavně podání učitele, který by měl předcházet i zbytečnému strachu z chyb a žákovi předkládat přiměřené výzvy. Nesmíme také zapomenout, že poznatky se rodí díky diskusi (Lorencová, 2014).

2 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

„Dítětem, žákem, či studentem (dále jen „žák“) se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění a užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními, potřebuje poskytnutí podpůrných opatření vyplývajících z jeho individuálních potřeb na základě jeho zdravotního stavu, odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.“ (§16 školského zákona)

První stopy systematické péče o žáky se zdravotním postižením u nás najdeme v 18. století. Již v roce 1786 byl založen Pražský ústav pro hluchoněmé. Vyučovalo se ve znakovém jazyce, a u některých žáků se rozvíjela i artikulace. Zasluhou rozvoje vědy o dítěti (pedologie) vznikaly koncem 19. století také první školy pro žáky se sníženými rozumovými schopnostmi a mentálním postižením. Zpočátku šlo jen o třídy v obecných školách. První tzv. pomocná třída při obecné dívčí škole byla otevřena v Praze. Výuka probíhala podle redukovaných učebních osnov pro 1. třídu obecných škol a zaměřovala se především na praktické dovednosti, aby žáci dosáhli soběstačnosti a uplatnili se i pracovně. Mezi výukovými předměty tak byly např. ruční práce, šití, pletení, řemeslné a zemědělské práce, ale nechyběla ani mravní a náboženská výchova. Současně se speciálním vzděláváním se rozvíjel výzkum dětí s mentálním postižením a věda o dětech s patologickými projevy nejrůznějšího druhu (pedopatologie). Roku 1871 byl v Praze založen Ústav pro idioty (Eisová, 1983).

Podle Müllera (2001) se po roce 1950 mohutně rozvíjelo speciální školství, a zároveň tak začalo docházet k rozvoji speciální pedagogiky. Speciální pedagogové se domnívali, že právo dětí s postižením na vzdělání lze nejlépe realizovat jejich koncentrací a využitím speciálně pedagogických metod, forem a postupů. Česká republika se tak stala zemí s rozdělením školství do dvou proudů. Jednalo se o systém obecného vzdělávání (předškolní, základní, středoškolský) pro děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a o komplex zařízení pro děti, které tato náročná kritéria zdraví nesplňovala. „V tehdejšímu systému mohl i chybějící prst na jedné ruce znamenat umístění dítěte do speciální instituce“ (Müller, 2001, s. 18)

Podle Bartoňové (2009) reaguje školní vzdělávání na potřeby a zvláštnosti každého jedince. Svými přístupy pomáhá žákovi ve formování a rozvoji jeho osobnosti. Jedním z velmi

důležitých témat našeho školství je právě vzdělávání jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami i pomocí inkluze a integrace.

2.1 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

V následujícím textu budou blíže charakterizovány speciální vzdělávací potřeby, které mají žáci docházející do zkoumané mimoškolní organizace, která je předmětem případové studie. Níže v textu budou jednotlivé vzdělávací potřeby detailněji popsány a vysvětleny. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří pravidelně navštěvují zkoumanou mimoškolní instituci se řadí žáci s vadami řeči, se specifickými poruchami chování, žáci s vadami zraku, s Aspergerovým syndromem, mimořádně nadaní žáci a žáci z odlišného kulturního prostředí, kteří jsou zde popsáni v rámci odstavce věnovaného žákům se sociálním znevýhodněním.

Mezi nejčastější vady řeči patří afázie, která je poruchou produkce nebo porozumění řeči a může být způsobena poškozením mozku například po úrazu nebo mrtvici. Dále vývojová dysfázie je poruchou vývoje řeči, která se projevuje obtížemi s porozuměním řeči či její produkcí. Dyslalie je porucha artikulace. Posledním z příkladů je mutismus neboli oněmění, jedná se o neschopnost mluvit (Kejklíčková, 2016).

Žáci se specifickými poruchami chování, pozornosti a učení, jsou v instituci zastoupeni v nejhojnějším počtu. Michalová (2007) specifické poruchy chování popisuje, jako chování nepřijímané společností, kdy má jedinec oslabené nebo zcela závadné mechanismy usměrňování svého chování, které nejsou v souladu s podmínkami danými sociálním prostředím, ve kterém se jedinec pohybuje. Poruchy chování lze dělit na disociální, asociální a antisociální, symptomatické, vývojové a výchovně podmíněné, poruchy s lepší prognózou a se špatnou prognózou a poruchy specifické a nespecifické (Michalová, 2007). Nejčastějšími poruchami pozornosti jsou poruchy ADHD, ADD a LMD. Jedná se o potíže se soustředěním, udržení pozornosti a časté střídání činností. LMD neboli lehká mozková dysfunkce je starším termínem, který je nahrazován termínem ADD (attention deficit disorder) neboli porucha pozornosti. Pokud je s poruchami pozornosti spojené i hyperaktivní chování, jedná se o ADHD neboli attention deficit hyperaktivity disorder (Pavlas Martanová,

2023). Poruchami učení je myšleno například dyslexie, která postihuje základní znaky čtenářského výkonu. Dysgrafie se projevuje na psané stránce projevu. Dysortografie je poruchou pravopisu, kdy je čtenější výskyt daných pravopisných chyb. Dyskalkulie je poruchou matematických schopností. Dyspraxie je neobratností v jemné někdy i hrubé motorice (Zelinková, 2009).

Žáci se sociálním znevýhodněním jsou ti žáci, v jejichž vzdělávání lze identifikovat výrazné bariéry vznikající v důsledku sociální podmíněných (ne-zdravotních) příčin (Němec, 2023, s.5). „Pojem vymezuje skupinu žáků, kteří potenciálně či skutečně selhávají ve vzdělávání, nejsou zdravotně postižení, dlouhodobě nemocní, případně jim není jasně diagnostikována některá ze specifických poruch učení či chování. Sociální znevýhodnění je tak kategorií označující širokou škálu příčin školní neúspěšnosti žáků z nezdravotních důvodů, které mají příčinu mimo školu v přirozeném sociálním zázemí dítěte nebo pramení z jiných životních okolností v životě dětí mimo půdu školy. Tyto skutečnosti dítě nemůže ovlivnit a stávají se pro ně přítěží v jiné sociální realitě, v našem případě v prostředí školy. Sociální znevýhodnění je velmi široká kategorie, která je jak v teorii, tak v praxi definována vždy trochu jinak, podle zájmů, zkušeností a cíle toho, kdo termín definuje.“ (Felcmanová, Habrová, 2015, s.58) U žáka se sociálním znevýhodněním je „dlouhodobě patrný alespoň jeden z těchto jevů: nedostatečná podpora ve vzdělávání v domácím prostředí, nedostatečná znalost vyučovacího jazyka, nedostatečné zajištění finančních prostředků na hrazení nákladů spojených s účastí na vzdělávání, nedostatečné zajištění základních (fyzických nebo psychických) potřeb žáka a/nebo absence spolupráce rodičů se školou.“ (Němec, 2023, s.5)

Žáci nadaní a mimořádně nadaní tvoří na základě vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných samostatnou skupinu. Nadaným žákem se rozumí jedinec, který při adekvátní stimulaci vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné či více oblastech rozumových schopností, intelektových činností nebo v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného žáka se v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. považuje žák, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech (vyhláška č. 27/2016 Sb., § 27, odst. 2.).

2.2 Inkluzivní vzdělávání

V roce 1994 se v Salamance konala světová konference o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Na této konferenci se sešli zástupci 92 zemí, aby diskutovali o tom, jak zlepšit vzdělávání pro všechny děti, včetně těch s různými potřebami. Výsledkem konference bylo Prohlášení ze Salamanky, které deklaruje právo na inkluzivní vzdělávání pro všechny děti bez ohledu na jejich schopnosti nebo dovednosti. Inkluzivní vzdělávání znamená, že všechny děti se učí společně v jedné škole, bez ohledu na to, zda mají nějaké speciální potřeby.

Prohlášení ze Salamanky je důležitým dokumentem, který má významný dopad na vzdělávací systémy po celém světě. Podporuje změnu paradigmatu ve vzdělávání, která klade důraz na inkluzi a přístupnost. Konkrétními změnami, které Prohlášení ze Salamanky podporuje, je například adaptace učiva a výuky tak, aby vyhovovala potřebám všech žáků, poskytování podpůrných služeb nebo podpora spolupráce mezi učiteli, rodiči a dalšími odborníky. Tyto změny mají za cíl vytvořit vzdělávací prostředí, které je pro všechny děti příznivé a inkluzivní (Salamanca Statement, 1994).

Od 2. poloviny 90. let začal být termín integrace nahrazován termínem inkluze. Integrace přiváděla žáky se speciálními vzdělávacími potřebami do klasických základních škol, aby se přizpůsobili svému prostředí. Inkluzivní vzdělávání se naopak projevuje přizpůsobením vzdělávacích podmínek, co nejvíce potřebám všech žáků. Touto změnou nedošlo pouze ke změně termínu, ale došlo tím k základní změně pohledu na danou problematiku. Vlastně od představy, že problémy jsou na straně dítěte, se přešlo k pohledu, že překážky k učení existují v samotné struktuře školy a v postoji společnosti. Inkluzivní vzdělávání připisuje každému žákovi právo vzdělávat se ve výuce školy hlavního vzdělávacího proudu (Kyriazopoulo, 2009).

2.3 Podpora ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

„V dnešní době již zcela přirozeně uznáváme právo všech lidí na vzdělávání, které je zakotveno i v mezinárodních úmluvách. Právo dětí, žáků a studentů na vzdělávání v přirozeném, nerestriktivním prostředí je v demokratické společnosti nezpochybnitelné.

Zásadní otázkou tedy není, ZDA může být dítě vzděláváno v běžné škole, ale JAK takovému dítěti toto vzdělávání umožnit, aby z něho profitovalo ono samo i jeho okolí, na příklad spolužáci.“ (Hájková, Strnadová, 2010, s.7.)

Podpora ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami slouží k tomu, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami měli rovnocennou šanci na zdařilé vzdělávání jako ostatní žáci. K naplnění těchto cílů slouží podpůrná opatření, která představují podporu pro práci pedagoga s žákem (Kendíková, 2016).

Podpůrná opatření jsou definována školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb.) a vyhláškou o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (vyhláška č. 27/2016 Sb.). První stupeň podpůrných opatření zasahuje minimálně do úprav metod, organizace a hodnocení vzdělávání. Jsou poskytována žákům, u kterých se projevuje potřeba podpory a úprav ve vzdělávání nebo školských službách a zapojení do kolektivu. Cílem podpůrných opatření v prvním stupni je užít běžně dostupné metody spolupráce, které při správné aplikaci zabraňují zhoršování školní úspěšnosti žáka. Podpůrná opatření tohoto stupně identifikují přímo pedagogové školy. Pozorují žáka, hodnotí jeho výkony, začlenění do kolektivu, snaží se zjistit jeho zdravotní stav nebo sociální situaci rodiny. Podporu zajišťuje každý vyučující ve třídě, svojí práci konzultují s pracovníky školního poradenského pracoviště, v odůvodněných případech i s pracovníky školského poradenského zařízení. Podpora se nachází například ve změně zasedacího pořádku, v plánování a organizaci výuky, délce hodin či přestávek a času, který žáci tráví mimo školu. Podpůrná opatření v prvním stupni jsou hrazena v rámci běžného provozu školy. „De facto se jedná o zvýraznění zásad a pravidel individuálního přístupu, který by měl být dobrému učiteli vlastní.“ (Baslerová, Michalík, Monček 2015, s. 41.)

„Pokud by k naplnění vzdělávacích potřeb žáka nepostačovalo poskytování podpůrných opatření prvního stupně, doporučí škola nebo školské zařízení (dále jen „škola“) žákovi využití poradenské pomoci školského poradenského zařízení za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb.“ (školský zákon, 561/2004 Sb.) Druhý stupeň podpůrných opatření má za cíl zařazovat speciálně pedagogické metody, které je učitel schopen realizovat bez větších dopadů na vzdělávání ostatních žáků. Opatření se realizují na základě doporučení školského poradenského zařízení, které na základě zprávy z vyšetření

identifikuje potřebu podpůrných opatření druhého stupně. Výuka žáka je povětšinou času společná s ostatními žáky ve třídě. Některé předměty, například český jazyk, mohou být vyučovány pouze v malé skupině žáků s obdobným problémem ve vzdělávání, žáci se mohou věnovat například základům látky a postupovat pomaleji než ostatní žáci ve třídě. V případě potřeby mohou být na základě doporučení školního poradenského zařízení upraveny podmínky k vykonání státní maturitní zkoušky, stejně tak i podmínky přijímacího řízení či jiné závěrečné zkoušky (Baslerová, Michalík, Monček 2015, s.41). „Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka.“ (školský zákon, § 2)

Třetí stupeň podpůrných opatření vyžaduje již takové zásahy do organizace výuky, které zasáhnou významněji do průběhu vzdělávání i ostatních žáků. Jedná se hlavně o úpravy vzdělávacích podmínek, postupů nebo režimu, ať domácí nebo školní práce. Opatření se realizují na základech doporučení školského poradenského zařízení. Je zde nutná speciálně pedagogická intervence spolu s psychologickou intervencí. Intervence se provádí dle potřeby žáka ve škole nebo v rodině. Žák je vzděláván zpravidla pomocí individuálního vzdělávacího plánu, ale v případě, že je žák zařazen do systému speciálního vzdělávání je vzděláván dle upraveného rámcového vzdělávacího programu. V odůvodněných případech je možné využít asistenta pedagoga, což závisí na konkrétních projevech zdravotního postižení. Ve třetím stupni podpůrných opatření může působit i sdílený asistent pedagoga. Žáci mají možnost využít prodloužení délky středního a vyššího odborného vzdělávání, nejvíce však o jeden rok. Podpůrná opatření ve třetím stupni podpůrných opatření vychází vždy z doporučení školského poradenského zařízení (Baslerová, Michalík, Monček 2015, s.42, 43).

„Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Asistent pedagoga pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“ (vyhláška č.27/2016)

Čtvrtý stupeň podpůrných opatření vyžaduje výrazné úpravy ve vzdělávání žáka. Opatření se realizují na základě doporučení školského poradenského zařízení. Při výuce žáka je nutné využívat speciálních učebnic, didaktických, finančně náročnějších pomůcek. Většinou je nutná i rozsáhlejší úprava manipulačního a pracovního prostoru žáka. Je možné využití alternativních i augmentativních způsobů komunikace. Obvykle je zapotřebí podpora dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby, která se podílí na práci se žákem. Pravidelně dochází k individuální či skupinové výuce konkrétních předmětů. Žákům, kteří k výuce využívají jiný způsob komunikace, může být prodloužena školní docházka na základní škole o jeden rok. Střední a vyšší odborné vzdělání pak může být prodlouženo o dva roky (Baslerová, Michalík, Monček 2015)

Pátý stupeň podpůrných opatření vyžaduje nejvyšší míru přizpůsobení organizace, obsahu a metod vzdělávání tak, aby co nejvíce vyhovovaly vzdělávacím potřebám žáka. Obsah učiva je vždy upraven, někdy bývá i výrazně zredukován vzhledem k možnostem žáka. Je nezbytné využití speciálních učebnic a jiných alternativních výukových materiálů, vždy je nutná úprava školního prostředí. Dochází k využívání alternativních a augmentativních druhů komunikace. V případě potřeby žáka se využívá i individuální výuka v domácím prostředí zajišťovaná pedagogy školy. „Výuka předmětů speciálněpedagogické péče odpovídající speciálním vzdělávacím potřebám žáka je zajišťována s využitím terapeutických metod a s podporou pomůcek pedagogem s příslušnou odbornou kvalifikací individuálně, případně ve skupině s podporou (často s podporou dalšího pedagogického pracovníka).“ (Baslerová, Michalík, Monček 2015, s.44,45)

2.4 Žáci se specifickými poruchami učení

Dyslexie je nejčastější poruchou učení, která přetrvává v průběhu celého života. Dyslexie je jednou z více výrazných poruch učení. Jde o specifickou řečovou poruchu konstitučního původu, která se vyznačuje problémy s dekodováním jednotlivých slov, odrážejícími obvykle nedostatečnou schopnost fonologického zpracování. Tyto potíže se často objevují neočekávaně vzhledem k věku a dalším kognitivním a 10 akademickým schopnostem. Nejsou výsledkem generalizované vývojové poruchy nebo smyslového postižení. Dyslexie se projevuje obtížemi různého druhu při práci s různými formami jazyka a vedle potíží se

čtením zahrnuje i nápadné problémy při osvojování dovednosti psát a dodržovat pravopisnou normu.“ (Bartoňová, Vítková, 2007, s.104) Dyslexie může ovlivnit několik funkcí. Zrakové vnímání, kdy nastává neschopnost psát nebo číst symboly v daném pořadí. U sluchového vnímání dochází k obtížím se správným zněním písmen či slov, fonémy mohou být přeslechnuté. Ztížená obtížnost porozumění a pochopení psaného textu. K dyslexii bývá často přidružená i porucha pozornosti a dysgrafie (Jucovičová, 2020).

Dysgrafie je poruchou učení, která se samostatně vyskytuje jen velmi zřídka, mnohem častěji bývá v kombinaci s dyslexií, dyskalkulií, poruchou pozornosti či hyperaktivitou. Objevují se mezery mezi písmeny ve psaném textu i přes fakt, že žák měl dostatek času a pozornosti. Bývá nepravidelná struktura písma či se kombinuje směs forem písma, tiskací písmo, psací písmo, nepravidelně nakláněné písmo nebo velká a malá písmena jsou zakomponována společně. Žák vynechává písmena, nedokončuje či vynechává celá slova, potýká se s problémem s porozuměním textu a díky tomu potřebuje i více času na jeho přepis. Žák má při psaní neobvyklou pozici a špatný úchop tužky. Velmi často se objevuje společně s dysortografií. Nesmíme se však upnout na myšlenku, že dysgrafii lze vyléčit soustavným opisováním textu (Krejčová, Hladíková, 2019).

Dysortografie je specifická porucha pravopisu. Vztahuje se převážně na takzvané specifické dysortografické jevy, kterými se myslí rozlišování krátkých a dlouhých slabik, sykavek nebo neschopnost rozlišit konec či začátek slov. Dysortografii můžeme rozdělit na dva typy. Hyperaktivní typ se projevuje tím, že žák píše rychleji, než přemýšlí a tím dochází k chybám. Hypoaktivní typ se naopak projevuje zdlouhavým psaním a trvá dlouho, než potřebný výraz vyhledá v paměti (Jucovičová, 2020).

Dyskalkulie je specifická porucha počítání, postihuje dovednost počítat. Dotýká se základních početních úkonů, jako je sčítání, odčítání, násobení i dělení. Žák nezvládne vyjmenovat řadu čísel, nezvládá číst matematické symboly, zaměňuje tvarově podobná čísla nebo nedokáže zařadit jednotky čísel pod sebe (Zelinková, 2000).

Zkřížená lateralita pravých či levých párových orgánů. Například u psaní si žák vezme pero do levé ruky, ale dopadá na pravou nohu nebo užívá pravé oko k náhledu do dalekohledu. Žák pak může, ale nemusí psát nebo číst pomaleji (Pokorná, 2010).

2.5 Žáci se specifickými poruchami pozornosti

ADHD je neurovývojová porucha pozornosti s hyperaktivitou, která se projevuje nedostatečným soustředěním, hyperaktivitou a impulzivitou dítěte. Ovlivňuje emoční, profesní i vztahový život a stává se tak zdrojem problémů. ADHD se začíná projevovat v časném dětství. V předškolním věku bývá dominantním projevem hyperaktivita, čímž se žák ve škole stává nepřizpůsobivým. Některými z příznaků jsou nepozornost, domnění, že žák neposlouchá, nedokončuje zadané úkoly, neumí si naplánovat povinnosti, ztrácí pomůcky, nemá rád úkoly, které vyžadují pozornost, stále hovoří, je v pohybu, vynucuje si pozornost a pokud je vyžadováno, aby si sedl, hraje si alespoň s prsty, houpe se nebo se vrtí na židli (Stárková, 2016). Hyperaktivitu těchto žáků vcelku často doprovázejí také poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie apod.) a rovněž se u nich mohou projevovat i výchovné problémy a poruchy chování. Žák s ADHD potřebuje nastolit řád, zažívat pocit úspěchu a významnosti, aby měl motivaci k činnostem. Každý žák je jiný, proto potřebuje hlavně individuální přístup (Kendíková, 2019).

ADD je neurovývojový syndrom, jehož původcem jsou odchylky ve fungování centrální nervové soustavy. Jedná se o vrozenou poruchu pozornosti, kdy lidé s ADD mají odlišně strukturovaný mozek. Obtíže se začínají projevovat již v předškolním věku. Jedná se o vývojové potíže s udržením pozornosti, plánováním, předvídaním nebo sebeovládáním. Žák s ADD je utlumený, pomalejší či těžkopádný, trpí takzvanou hypoaktivitou, často zapomíná, těžko dokončuje zadané úkoly a často se potýká s chaosem v životě, díky neschopnosti plánovat. S ADD je často spojena vyšší emoční labilita, ale také učenlivost a zápal, proto při vhodně uzpůsobeném systému vzdělávání a školním prostředí dosahují výjimečných výsledků (Petrovský, 2023).

2.6 Žáci se specifickými poruchami hlasu

Dysfonie je porucha hlasu, která se může objevit u žáků všech věkových kategorií. Je způsobena řadou faktorů, včetně přetížení hlasivek, jejich poranění, hormonálních změn nebo psychických problémů. Přetížení hlasivek je nejčastější příčinou dysfonie u žáků. Přetížení hlasivek může být způsobeno například hlasitým mluvením, zpěvem, hlasitým smíchem nebo kašlem. Poranění hlasivek může být způsobeno například pádem, úrazem

hlavy nebo laryngitidou. Dysfonie se může objevit u dívek v pubertě, kdy se jejich hlasivky mění. Dále se může objevit u lidí, kteří trpí úzkostí, depresí nebo jinými psychickými problémy. Jedná se o poruchu hlasu, která se projevuje chrapotem, přeskakováním hlasu nebo změnami jeho výšky. Žák s dysfonií nemůže plně ovládat barvu, výšku nebo sílu hlasu. Je důležité žáka nenutit k mluvenému projevu, dopřát mu časté pauzy v řeči, nenaléhat na něj a dbát, aby dostatečně pil a tím hydratoval hlasivky. Pokud má dysfonie psychické příčiny, může se ve stresovém prostředí zhoršovat, krajní formou dysfonie je afonie (Dršata, 2011).

2.7 Žáci s vadami zraku

Zrakovou vadou je označován stav, kdy zrakové ústrojí neplní svou funkci, nebo jí plní omezeně. Žáci se ztrátou zrakové ostrosti nevidí zřetelně a mají problémy s rozlišováním detailů. Tento problém se však může týkat jen menších předmětů, velké mohou být rozeznávány bez problémů. Stupeň postižení žáka ztrátou zrakové ostrosti je rozdílný. Postižení zorného pole způsobuje omezení viděného prostoru. Můžou být přidružené obtíže s rozlišováním barev, zhoršené vidění v šeru nebo při změně osvětlení (Steringová, 2008).

Oční vadou trpí přibližně šedesát procent lidí. Nejčastější oční vadou je krátkozrakost, která způsobuje, že člověk vidí věci nacházející se dál, rozmazaně, v jaké dálce dochází k rozmazání závisí na závažnosti krátkozrakosti. Další častou oční vadou je dalekozrakost, která způsobuje, že člověk vidí správně zaostřené pouze věci nacházející se dál. Astigmatismus se projevuje elipsovým tvarem rohovky, člověk pak vidí rozmazaně na dálku i na blízko. Poslední vadou zraku, která zde bude uvedena je vetchozrakost, která je podmíněná věkem. Čočka s přibývajícím věkem ztrácí svou pružnost, ochabuje a zplošťuje se (Horáková, 2022).

Existují různé druhy korekcí zraku, těmi nejčastějšími jsou brýle a kontaktní čočky. Je také možné využít metodu refrakční oční chirurgie, která do oka implantuje nitrooční čočku. Poslední dobou začínají být populární i laserové operace očí (Grehn, 2008).

2.8 Žáci s Aspergerovým syndromem

Jedná se o pervazivní vývojovou poruchu, která patří mezi nejzávažnější poruchy dětského mentálního vývoje. Aspergerův syndrom je chápán jako porucha autistického spektra. S autismem má určité společné znaky například potíže v komunikaci a vytváření sociálních vazeb, nedostatek představivosti oproti autismu nebývá přidruženo mentální postižení. Žáci s Aspergerovým syndromem mají problémy v oblasti pochopení neverbálních signálů a sami mají problém s jejich vysíláním. Žáci s Aspergerovým syndromem neradi navazují oční kontakt, těžko se vcítí do nálad ostatních, je pro ně obtížné vyjádřit své pocity a nemají touhu navazovat vztahy s vrstevníky. Je pro ně důležitá rutina a stereotypní chování (Attwood, 2012).

Základními principy, které ovlivňují úspěšnost žáků s Aspergerovým syndromem ve vzdělávání jsou: Motivace, ke které lze využít zájmu žáka a za splnění úkolu je možné, aby se asistent pedagoga odebral i s žákem do speciální místnosti a nechal žáka věnovat se svým zájmům. Vizualizace časového vymezení, například zápisy do rozvrhů či kalendářů. Individuální práce s asistentem pedagoga dle seznamu úkolů. Vytvoření systému, který zodpovídá otázky: Kdy, kde, co, jak, jak dlouho? Při výkladu učiva je nutné užívat kratší věty, krátká a přesná zadání a nechat žákům dostatek času (Pospíšilová, 2008).

„V optimálním případě je možné, aby dospělý s Aspergerovým syndromem vedl zcela samostatný a svému věku odpovídající život. Zpravidla však lidé s Aspergerovým syndromem zůstávají i v dospělosti zvláštní.“ (Preissmann, 2010, s. 17)

3 Metodologie, výzkumný soubor

Cílem této práce je popsat alternativní vzdělávání v mimoškolní organizaci, která funguje na základě domácího vzdělávání. Jedná se vesměs o hromadné individuální doučování, kdy jsou žáci vyučováni lektory s dlouhodobou praxí v oboru. Žáci, místo výuky doma dochází do organizace, kde jsou vzděláváni alternativně, bez stresu a nátlaku. Tato organizace je založena na zodpovědnosti a důvěře v žáky. Cílem práce je zachytit postupy této organizace při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich dopad na žáky samotné. Dále také poukázat na to, kam až může svoboda ve školském systému zajít.

Výzkumné otázky pro tuto případovou studii zněly:

1. Jaká jsou specifika vzdělávání žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané instituci?
2. Jaké jsou výhody a nevýhody edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané instituci?
3. Jaká je kvalifikace pedagogů v dané instituci pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
4. Jakým způsobem probíhá výuka a je její průběh přizpůsobován žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

Podklady pro tuto bakalářskou práci byly získány pomocí vyplňování dotazníků, jejichž respondenty byly žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb, kterých je ve zkoumaném případě pouze několik. Sběr dat probíhal v měsících květnu až červnu roku 2023. Dotazníky byly vlastní konstrukce a skládaly se z devíti otázek, které byly zaměřeny na speciální potřeby žáka a jejich naplňování. Vyplnění dotazníků žákům trvalo průměrně dvacet minut, byli i žáci, kteří dotazník vyplňovali přes hodinu.

Žáků, kteří se účastnili dotazníkového šetření, bylo celkem deset. Jednalo se o jednoho žáka z šesté třídy, který má korekci zrakové ostrosti z důvodu krátkozrakosti a ADHD. Žáci ze sedmé třídy byli celkem čtyři, dva žáci mají dyslexii a dysgrafii, jeden ze žáků má ADHD a jeden dysfonii. Žáci z osmého ročníku byli tři, jeden z nich byl bez speciálních vzdělávacích

potřeb. Jeden měl zkříženou laterální, poruchy pozornosti, dysgrafii, dysortografii a dyskalkulii. Poslední ze žáků z osmého ročníku byl žák s Aspergerovým syndromem. V devátém ročníku se nacházeli dva žáci, jeden z nich byl žák z kulturně odlišného prostředí a druhý žák má ADHD, dysgrafii a dyslexii. Žáků, kteří byli ochotní vyplnit dotazníky a jejichž rodiče jim to písemně dovolili, bylo celkem deset, z čehož jeden žák byl bez speciálních vzdělávacích potřeb.

Další metodou pro sběr dat byly polostrukturované rozhovory, které byly prováděny s pěti učiteli a s ředitelkou školy. Rozhovory se skládaly z hlavních výzkumných otázek, které byly rozvinuty o rozšiřující podotázky. Rozhovory probíhaly od začátku ledna 2023 až do července roku 2023. Rozhovory byly zaměřeny na vzdělání učitelů, jejich předešlou praxi, informovanost ohledně žáků a jejich speciálních potřeb a jejich přístup, který uplatňují ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozhovory obvykle trvaly průměrně kolem dvaceti minut. Rozhovory byly prováděny s aktuálně působícími učiteli v dané organizaci.

Dotazníky, jejichž respondenty byli žáci, a rozhovory, kterých se účastnili učitelé a ředitelka zkoumané instituce, byly doplněny dlouhodobým pozorováním, které probíhalo v průběhu celého školního roku 2022/2023, přesněji řečeno od září 2022 do půlky června 2023.

Rozhovory byly následně převedeny do písemné formy, tento proces probíhal od září do října roku 2023. Dotazníky byly převedeny do počítače ve stejném časovém úseku. Dotazníky i rozhovory byly analyzovány pomocí základního kódování. Analýza dat probíhala za využití barevných segmentů, kterým byly následně přiřazeny kódy.

(tabulka 1., Soupis jmen, funkcí v organizaci, délek praxe a kvalifikace působících učitelů)

Jméno	Funkce v instituci	Délka praxe	Kvalifikace	Délka působení v organizaci k poslednímu červnu 2023
Alena	Ředitelka, zakladatelka, učitelka zdravého člověka	12 let	Vysoká škola ekonomická. Zkušenost s vedením dětských táborů, vedení kroužků pro děti	2 roky
Hana	Učitelka českého jazyka, angličtiny	35 let	Vysoká škola pedagogická, dlouholetá praxe v klasické základní škole.	4 měsíce
Jana	Učitelka fyziky a matematiky	5 let	Vyšší odborná škola technická, doučování matematiky a fyziky.	7 měsíců
Ondřej	Učitel biozem	2 roky	Vysoká škola (Bc.), doučování biologie, zeměpisu.	10 měsíců
Nela	Učitelka německého jazyka	1 rok	Student vysoké školy zaměřené na německý jazyk. Doučování německého jazyka.	3 měsíce
Dana	Učitelka dějepisu a občanské výchovy	4 roky	Studentka vysoké školy. Dlouholetá praxe v doučování a hlídání dětí.	2 roky

(Zdroj: Autorka práce, vlastní šetření)

4 Popis vzdělávací instituce s relevantními detaily

Organizace byla založena začátkem pandemie Covid-19, kdy byla výuka na všech klasických školách zrušena a později přesunuta do online prostředí. Zakladatelka této organizace nesouhlasila s tím, že by její děti měly být doma a výuku plnit pouze přes počítač. Myšlenka na zřízení podobné organizace v ní klíčila již delší dobu a toto byl poslední spouštěč. Založila tedy mimoškolní vzdělávací organizaci, kam žáci docházeli po celou dobu pandemie bez jakýchkoli omezení. Žáci nemuseli nosit roušky, nedodržovali rozestupy a nemuseli dokládat negativní testy na přítomnost nemoci Covid-19. Zakladatelka školy si na jednu z přednášek, které se konaly v rámci organizace, pozvala tou dobou působící lékařku, která jim prý vyložila, co se děje na pozadí pandemie Covid-19, proto prý neměla strach, že by se někdo z nich mohl nakazit. Došla totiž k přesvědčení, že nemoc Covid-19 je pouhý nástroj k manipulaci s lidmi a ve skutečnosti žádná nemoc není.

Dle jejího názoru se díky jejímu zásahu s vytvořením zkoumané instituce všem žákům dostalo vzdělání, jaké potřebují. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami tedy nepřijdou k újmě díky nedostatečnému osobnímu přístupu přes monitory. Jak vysvětlila ředitelka instituce. Výuka v online prostředí je dle ní naprosto nedostatečná a bylo by lepší, když by se nekonala vůbec. Když prý opomene věčně nefungující připojení a nepozornost žáků u počítačů, tak dalším velkým problémem označila upadání návyků, kdy první hodiny žáci ještě trávili v postelích.

Alena, ředitelka instituce: *„Děti mi ztratily rytmus. Začaly lenivět. Dříve byly nucené vstát, obléct se, upravit se a někam jít. Ted' místo toho jen otočí hlavu, zapnou si počítač a ani nevylezou z postele. Pokud nebudou zvyklé něco dělat, nic z nich nebude.“*

Metodu online výuky nepřipouštěla za žádných okolností. V klasickém školství zakladatelka a zároveň ředitelka organizace postrádá smysluplnost, pochopení a souvislosti.

Alena, ředitelka instituce: *„Jednotlivé látky na sebe nenavazují, jak mají (žáci) něco pochopit, když se učí na přeskáčku? Vezměte si třeba zlomky, učí se je v šesté třídě, pak nic a když se k nim v osmé třídě vrátí, nevědí už, co to je.“*

Nevyhovoval jí způsob, jakým žáci přijímají informace, byla dle ní málo podporovaná zvědavost žáků.

Alena, ředitelka instituce: „*Proč využívat způsob učení se z paměti, když stačí jen pochopit?*“

Svou metodu výuky nazývá „Ajo“ metodou.

Alena, ředitelka instituce: „*Žáci se učí látku postupně, jak jsou v ní souvislosti a jak se jim to spojuje, tak se jim vytvoří takzvané Ajo! Mají radost z pochopení.*“

Jednalo se tedy o organizované individuální doučování v kolektivu žáků. K jeho uskutečňování byla pronajímána místnost v prostorách kostela, kde se v průběhu týdne střídala tato organizace spolu s dětským kroužkem, který po sobě nechával často neuklizené odpadky a bral žákům jejich věci. Což byl častý důvod rozepře mezi žáky a ředitelkou instituce, kdy žáci dostávali vynadáno, že jim chybí věci a neumí uklízet, jak uvedli žáci v dotaznících. Ředitelka školy v rozhovoru uvedla, že se střídají v místnosti s dětským kroužkem.

Jedním z hlavních pilířů organizace byla redukce učiva. Neučit nic, co žáci nepoužijí, musí jim být jasný důvod, proč se to učí.

Alena, ředitelka instituce: „*Je zbytečné je zahlcovat. Stejně si vše nezapamatují. Většinu věcí, které jsem se učila ve škole jsem nikdy nepoužila, dodnes nechápu, proč jsem se to musela učit. Oni potřebují slyšet, proč je důležité se to učit, proto vyučujeme jen látku, u které to umíme odůvodnit.*“

S tímto přístupem většina učitelů nesouhlasila.

Hana, učitelka českého jazyka a angličtiny: „*Dříve do klasické základní školy docházel každý, učili jsme se všichni to samé a už jen kvůli všeobecnému přehledu by se učivo takto redukovat nemělo. Žáci se pak budou cítit méněcenní, až to jednou vyplyne na povrch.*“

Dana, učitelka dějepisu a občanské výchovy: „*V praxi tento pilíř znamená zredukovat výuku dějepisu na dvě hodiny týdně celkem pro čtyři ročníky. Žákům byly předány jen nezbytné informace, protože toto na přijímačky nepotřebují a střední škola je stejnou látku bude učit znovu, jak mi bylo vysvětleno paní ředitelkou.*“

Prioritou bylo pro tuto organizaci, aby žáci věděli pouze to, co v životě použijí a co je pro ně praktické znát. Toto podtrhuje i fakt, že ve škole byla naprostá absence předmětů, jako je výtvarná výchova, kromě občasných seminářů i tělesná výchova, hudební výchova a

předměty biologie a zeměpis byly spojeny do jedné hodiny s jednou hodinovou dotací týdně. Předmět, který se na klasické základní škole vyučuje pod názvem Výchova ke zdraví, byl zde zastoupen pod jménem Zdravý člověk. Na tento předmět byl kladen velký důraz, jeho učitelkou byla totiž sama ředitelka školy, která si předmět vymyslela a zorganizovala. Žáci se v něm učili správnou životosprávu, jak se správně hýbat, jak správně myslet a občas byl předmět zaměřen spíše na to, jak si dát pozor na dezinformace a nevěřit všemu, co lidé říkají. Dalo by se říci, že byl trochu propojen i s občanskou výchovou. Ředitelka školy zde žákům doporučovala důvěryhodné zdroje a radila jim, aby si vše ověřovali. Varovala je před lživými médii, jako je podle jejího názoru například ČT1. Snaží se, jak sama pronesla ředitelka školy, žákům v tomto předmětu otevřít oči, aby viděli svět takový, jaký skutečně je. Aby pochopili, že jsme ovládáni Amerikou, že válka na Ukrajině vznikla, protože Ukrajina unášela děti Rusům a upalovala je na hranicích, že pandemie Covid-19 je výmysl, aby lidé byli snadněji ovládatelní a vymyslela si ho Amerika, aby se jí svět snáze podřídil. (Z pozorování výuky autorkou textu) Autorka této práce byla v rámci pozorování přítomna situaci, ve které ředitelka instituce varovala žáky před lživými médii, před Amerikou, osvětlovala situaci na Ukrajině dle toho, jak ji ona vidí a vše ohledně pandemie Covid-19. Zároveň toto uvedla i ředitelka školy v rozhovoru a někteří žáci v dotaznících.

Dalším ze základních pilířů byla naprostá samostatnost žáků a jejich chuť do učení, bez těchto dvou rysů organizace nikdy nemůže fungovat. Jak zdůraznila ředitelka instituce.

Alena, ředitelka instituce: *„Žáci budou lépe připraveni do reality. Díky zodpovědnosti, kterou si zde osvojí a zvidavosti, která jim již bude přirozená při vstupu na střední školy.“*

Snahou organizace bylo, aby žáci dříve dospěli a byli o krok napřed, až půjdou na střední školu. Připomíná však, že žáci nejsou malí dospělí, i když by si přála, aby už dospěli, jak ráda pronášela ředitelka instituce.

Z hlediska organizace tohoto zařízení: jednalo se o jednu třídu, která byla složená ze dvanácti žáků z šesté, sedmé, osmé a deváté třídy. Žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zde bylo deset. Zakladatelka organizace důrazně doporučovala individuální přístup ke každému žákovi, ale konkrétní speciální potřeby žáků nikomu nesdělovala. Ke každému se mělo přistupovat, tak jak zrovna vyžadoval bez ohledu na to, jaké speciální potřeby má. Zakladatelka školy všem učitelům důrazně doporučila tykání s žáky. Někteří učitelé na tento

požadavek přistoupili, někteří si tykali jen s některými žáky a někteří tuto možnost absolutně nepřipouštěli v úvahu. Jak uvedli učitelé v rozhovorech. Po učitelích byla vyžadována tři pravidla pro správnou výuku: trpělivost, porozumění a otevřený přístup. Pokud by nastaly jakékoli nejasnosti či problémy a vznikla potřeba podpory školského poradenského zařízení, mohli se žáci, učitelé i rodiče obrátit na školské poradenské zařízení sídlící v „kmenové“ škole, kam žáci dříve docházeli, ale nikdo tuto možnost nikdy nevyužil. Jak uvedla ředitelka instituce.

Alena, ředitelka instituce: *„Jednou jsem o tom mluvila s psychiatrickou, takže vím, že konzultace se školským poradenským zařízením nejsou potřeba. Jsme lidé, dokážeme se domluvit mezi sebou. Všechny takové problémy tu řeším já.“*

Rozvrh v instituci byl nestálý, řízený časovými možnostmi vyučujících. Dle Aleny měl rozvrh pevnou kostru a měnilo se jen to kolem. S tímto nesouhlasil žádný z učitelů.

Hana, učitelka českého jazyka a angličtiny: *„Moje hodiny se nemění, ale vím, že žáci často ani nevědí, jaká bude další hodina.“*

Jana, učitelka fyziky a matematiky: *„Hodiny matematiky se mi často přesouvají, neustále řeším s žáky, že nejsou připravení a nemají domácí úkoly, to přeci není možné, aby o změně nevěděli předem.“*

Nela, učitelka německého jazyka: *„Žáci jsou vždy překvapení, když přijdu. Na stolech mají připravenou biozem a diví se, jak to, že jsem tu já. Došlo mi až po několika týdnech, že jim asi nikdo neřekl, že němčinu budeme mít v jiný čas...“*

Často byl měněn ze dne na den a žákům předkládán večer předem, kdy dva žáci odpověděli, že již spí, třetina, že takto pozdě už na mobil nekoukají, dva žáci odpověděli, že takto pozdě už si rodiče nepřejí, aby šli řešit úkoly či projekty, a pouze dva žáci se v tuto hodinu jdou připravovat nebo již byli připravení.

Veškeré informace byly žákům zasílány na mobilní telefon do chatovací aplikace, kde měli žáci společnou skupinu. Mohli si sem zasílat materiály, pokud ten den chyběli, doplňovat si poznámky a informovat se o domácích úkolech. Rozvrh hodin byl zasílán do skupiny skrze profilový obrázek chatu, kdy byl změněn na aktuální rozvrh hodin. Ředitelka fungovala celkem ve třech chatovacích skupinách, kdy jedna skupina byla čistě rodičovská, sem

zasílala informace o platbách, akcích školy, ale také o rozvrhu a připomínala domácí úkoly. Druhá skupina byla žákovská, kde byli žáci přítomni, ale psát sem nesměli, zde se vyskytovaly hlavní informace o škole, které sem sdílela pouze ředitelka. Skupina opět sloužila pro připomínání domácích úkolů. Poslední skupina sloužila ke komunikaci žáků o domácích úkolech, ale také o čemkoli jiném. Tento způsob připomínání domácích úkolů však nebyl úspěšný, mnoho žáků ani tak domácí úkoly nemělo. Bez samostatnosti a zodpovědnosti žáků tato organizace nemohla existovat. Jak vyplynulo z pozorování a uvedla ředitelka instituce.

Jana, učitelka fyziky a matematiky: „*Neměli prostor být samostatní, neustále jsme je museli kontrolovat. Nejdříve je potřeba důvěra, pak až mohla přijít samostatnost.*“

Základní předměty měli třikrát do týdne vyhraněnou jednu hodinu výuky (kromě středy a pátku), jednou měsíčně byly vyučovány v blocích po dvou až třech hodinách. Jedinou výjimkou byla fyzika, která byla vyučována formou dvouhodinového bloku každý týden. Tato výjimka vznikla na základě kolapsu výuky fyziky, kdy učitelka tvrdila, že hodinu odučila, ale ve skutečnosti s žáky koukala na filmy nebo si jen povídali. Aby v důsledku toho nepropadli ve svých kmenových školách všichni žáci z fyziky, byl zaveden tento „dril“, jak dvouhodinové bloky nazývá ředitelka školy a vysvětluje vzniklou situaci. Byly zde vyučovány i dvouhodinové bloky zaměřené čistě na přijímací řízení na střední školy, kde se vypracovávaly cvičné testy Cermat a opravovaly se testy, které byly zadány, jako domácí úkol. Ostatní předměty měli hodinovou dotaci nestálou, záleželo na potřebách učitelů, jak stíhali danou látku probrat. Například hodinová dotace občanské výuky byla jedna hodina v měsíci, která se konala na úkor hodiny dějepisu. Byly zde i předměty, které na klasické základní škole vyučované nejsou, jedná se například o hodiny rétoriky, sebeprezentace, vyplňování daňových přiznání, psaní životopisů a motivačních dopisů nebo meditace. Jak popisovala ředitelka instituce a vyplynulo z pozorování autorky práce.

Každý týden byl jeden den, obvykle středa, věnován jednomu externistovi, který zde přednášel o nových tématech. Pro tyto přednášky byl vyhrazen čtyřhodinový blok. Jednalo se o praktickou ukázkou dovedností či jen předání vědomostí. Obvykle byly tyto přednášky strukturovány, jako kolokvium. Nejoblíbenějším tématem pro žáky byly sportovní aktivity, kdy se žáci učili o fungování svalů a správném protahování (Den se švihadly), dalšími tématy

byl například Den s první pomocí, Cesta do Indie, výlet do technického muzea, pečení a vaření nebo Dopoledne s uvědomělým člověkem, který žákům vysvětloval fungování světa, například jak je to doopravdy s válkou na Ukrajině, radil jim, jaká rozhodnutí jsou správná, údajně s nimi nahlížel do budoucnosti. Jak vyplynulo z pozorování autorky práce a rozhovoru s ředitelkou instituce.

Pátky byly volnými dny a žáci tak měli prostor pro regeneraci a samostudium. Pátek měl být dnem, kdy žáci vypracují své domácí úkoly, aby mohli mít volný víkend a škola jim tolik nezasahovala do osobního života. Jednou za měsíc se v pátek žáci scházeli a vyráželi na výlet, na dětský den či jiné akce pro děti, které se konají hlavně začátkem léta, jak uvedla v rozhovoru ředitelka instituce.

Hodiny měly z pravidla šedesát minut, byly různorodé, vyučované pomocí prezentací, videí a názorných ukázek, aby žáci neztráceli pozornost. Přestávky v průběhu hodin řídili vyučující dle potřeb žáků. Díky absenci zvonění nebyl problém hodinu kdykoli ukončit. Přestávky měly z pravidla deset minut a přestávka na oběd dle rozvrhu byla půlhodinová, žáci však nebyli schopni přijít do třídy dříve než za hodinu, čímž se ubral čas předmětu následujícímu, jak uvedla ředitelka a většina učitelů.

Výuka pro žáky byla uzpůsobena jejich režimu, první hodina začínala v půl deváté, aby žáci nemuseli vstávat příliš brzy a před začátkem školy si stihli jít zaběhat nebo uklidit domácnost. Jak uvedli žáci v dotaznících. Celá výuka končila nejčastěji kolem druhé odpoledne. Ve dvanáct hodin byla pauza na oběd, který zakladatelka organizace dovážela žákům z nedaleké restaurace nebo jej sama dopoledne vařila. Žáci, kteří docházeli na španělštinu, končili jednou v týdnu ve čtyři hodiny, čemuž předcházela dvouhodinová pauza, kterou obvykle trávili v prostorách organizace, jak uvedli žáci a ředitelka instituce.

Výuka byla řízena školským vzdělávacím programem. Učitelé zaznamenávali svůj pokrok v probrané látce do třídní knihy. Co se nestihlo probrat v průběhu hodiny, bylo zadáno za domácí úkol. Zakladatelka organizace i zde podotýká, že stejné množství látky, jako na klasické základní škole rozhodně probrat nestihnou, ale není to prý ani potřeba, protože žáci vynechanou látku v životě stejně nepotřebují, anebo by ji zapomněli.

Známkování žáků probíhalo stejně, jako v klasické základní škole. Nebyly zde žádné parametry, dle kterých má učitel známkovat, proto se různě lišila škála známek jednotlivých žáků. Učitelka matematiky známkovala žáky za domácí úkoly a testy. Učitel na Biozem známkoval čistě jen za testy a učitelka dějepisu známkovala dle aktivity v hodině. Jak učitelé uvedli. Díky tomuto pak vznikali drobné neshody mezi organizací a rodiči, které se týkaly rozmanitosti udělených známek, jak uvedla ředitelka instituce. Čtvrtletní hodnocení probíhalo dobrovolně a pouze slovně, kdy bylo na každém učiteli, jestli známkování provede nebo ne. Byl to spíše druh motivace žáků k dalším výkonům. Někteří učitelé připojili slovní hodnocení i k pololetnímu a konečnému hodnocení, jak uvedli učitelé a žáci.

Vyučující, kteří působili v této zkoumané organizaci, se často střídali. Málokdo zde vydržel vyučovat déle než jeden rok. Většina vyučujících, kteří v instituci působili v době, kdy výzkum probíhal, zde byla v řádu měsíců. Časté střídání vyučujících ředitelka školy připisovala jejich nevhodnosti pro tuto spolupráci.

Alena, ředitelka instituce: „*Každý nemá otevřené myšlení a nemůže se sít s takto volným způsobem výuky.*“

Pouze ředitelka instituce a učitelka dějepisu zde působily od založení organizace.

Organizace po dvou letech fungování zanikla. Ředitelka školy přiznala, že není snadné neustále kontrolovat žáky a připomínat jim jejich povinnosti, když mezi tím musí řešit problémy s rodiči. Žáci si doma začali stěžovat na jednání ředitelky školy, kdy na žáky častěji a častěji křičela. Jeden z žáků byl ze školy vyloučen za opakovanou nekázeň. Nikdo jiný kromě ředitelky školy s ním problém neměl, jak učitelé uvedli v rozhovorech a sdělila ředitelka instituce. Žáci začali být ve stresu a přiznávali, že nevědí, jak se v blízkosti ředitelky školy chovat, aby ji nenaštvali. Tento problém dobře chápali i učitelé, kteří byli častými svědky konfliktních situací. Celá situace došla bodu, kdy žáci na konci školního roku odmítli přijít na rozlučkovou oslavu s organizací, kde zároveň měli dostat vysvědčení. Věci, které ve třídách zapomněli, ředitelka školy vyházela, spolu s nimi i věci působících učitelů. Dalším faktem, který napomohl rozpadu školy, bylo, že nepřicházeli žádní noví zájemci a v organizaci by příští školní rok bylo tak málo žáků, že by nepokryli výdaje, které organizace měla, jak uvedla ředitelka školy. Žáci se v září 2023 vrátili do svých kmenových základních škol, jak uvedli žáci.

5 Zjištění z výzkumu

Zkoumání neoficiální mimoškolní organizace, která se snažila alternativně vzdělávat žáky od šesté do deváté třídy, ukázalo, že alternativní prvky vzdělávání se zde spíše nevyskytovaly. Specifika vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami tkvěla hlavně ve faktu, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatní žáci byli vzděláváni bez rozdílu. Každému příslušela taková pozornost, jakou aktuálně vyžadoval nebo jaká byla možná z důvodu časového presu, jak vyplynulo z dotazníků žáků, rozhovorů s učiteli a rozhovoru s ředitelkou instituce.

Žáci se cítili opomíjeni a bylo pro ně zvláštní, že učitelé na jejich speciální vzdělávací potřeby nikterak nereagují. Pociťovali, že díky absenci podpory reagující na speciální vzdělávací potřeby nedosahují takových výsledků, jakých by dosáhnout mohli, jak uvedli žáci.

Výhodou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v této instituci je jednoznačně malý počet žáků ve třídě, čímž vzniká větší klid a žáci se mohou lépe soustředit. Zároveň by žáci mohli mít i více pozornosti učitelů a jejich vzdělání by bylo individuálnější, toto je však omezeno nedostatkem času na probrání látky. Nevýhodou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve zkoumané instituci je jednoznačně přehlížení jejich speciálních vzdělávacích potřeb, nedostatek času a stresující prostředí, jak uvedli žáci a většina učitelů.

Kvalifikace pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami u všech učitelů až na jednoho byla nulová. Nikdo z nich se s takovými žáky nesetkal nebo si to alespoň neuvědomoval. Jedna učitelka má dlouholetou praxi v oboru učitelství a věděla, jak k těmto žákům přistupovat. Jinak si nikdo z učitelů nebyl vědom toho, že by ve třídě žák se speciálními vzdělávacími potřebami byl a tento fakt rázně odmítli, jak vyplynulo z rozhovorů s učiteli.

Vyučovací hodiny měly zpravidla šedesát minut a byly dle potřeb žáků protknuty přestávkami. V hodinách docházelo k častému střídání aktivit u většiny předmětů. Jak uvedla většina učitelů. Hodiny byly koncipovány tak, aby žáci byli schopni udržet pozornost co nejdéle. K tomu používali učitelé různé metody, jako je dřepování, větrání nebo jiná

sportovní aktivita, která žáky uklidní a okysličí, jak uvedla většina učitelů a doporučila ředitelka školy.

5.1 Specifika vzdělávání žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané instituci.

Ke všem žákům bylo přístupováno tak, jak aktuálně vyžadovali. Speciální potřeby jednotlivých žáků nebyly učitelům předem sdělovány, každý žák si zaslouží individuální a nezaujatý přístup. Důležitá byla hlavně trpělivost při výkladu látky. Stresující prostředí by jen zhoršilo případné poruchy učení. Všichni žáci si byli rovnocenní a žádný speciální přístup nebyl potřeba, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami nebyl důvod odlišovat od ostatních tím, že by měl mít čas na víc ani ničím jiným. Jeho speciální potřeby postupem času vymizí, stačí dostatek vstřícnosti a prostředí bez stresu, jak uvádí ředitelka instituce.

Jakub, žák 9. třídy: *„Všichni se ke všem chovají stejně. Na jednu stranu je to fajn, cítím se víc začleněný. Ke každému se chovají, tak jak potřebuje, ale stejně se cítím špatně, když si řeknu o čas na víc. Jako bych obtěžoval.“*

Nela, učitelka německého jazyka: *„Nemyslím si, že ve třídě je někdo se speciálními vzdělávacími potřebami. ... Ke všem přistupuji stejně. Jak kdo zrovna potřebuje. Někdo potřebuje víc času na čtení někdo na psaní a někteří potřebují zkrátka látku vysvětlit víckrát. Jestli mají nějaké speciální potřeby je asi v tomhle případě jedno.“*

Ondřej, učitel předmětu biozem: *„Žádné takové žáky ve třídě nemám, ke všem přistupuji individuálně.“*

Přesným návodem přístupu k žákům bylo chování učitele, které nevykazovalo žádné známky o tom, že by si učitel byl vědom jakýchkoli speciálních potřeb žáků. Učitel měl dělat vše pro to, aby žák nebyl ve stresu a svou vlídnou povahou měl žáka motivovat. Učitel měl být pro žáka hlavně přítelem, žák se díky tomu začne chovat jinak než v klasické základní škole, bude otevřenější a nebude mít strach z mluveného ani písemného projevu, jak připomínala ředitelka instituce.

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebyly tedy nijak upravovány podmínky vzdělávání. Jejich školní úspěch závisel čistě jen na jejich snaze. Učitelé žákům byli psychickou oporou a látku jim vysvětlili tolikrát, kolikrát jen bylo možno v časových možnostech daného předmětu, jak uvedla více než polovina učitelů.

Dále bylo možné domluvit se s konkrétním učitelem na hodině na víc, která byla ovšem složitá zorganizovat z finančního hlediska, protože učitelé byli placeni čistě za vykonané hodiny dle jasného rozpisu. V organizaci byli učitelé, kteří žáky doučovali zadarmo, ale také ti, kteří ve svém volném čase nechtěli dělat nic na víc bez finančního ohodnocení, jak učitelé uvedli v rozhovorech. Jak uvedla ředitelka školy, tak pokud byl zájem o doučování hromadný, bylo možné jednorázové zvýšení hodinové dotace konkrétního předmětu. Našla se i jedna učitelka, která se ve svém volném čase scházela s žákem a pomáhala mu dopisovat poznámky z látky, kterou z důvodu redukce látky ve škole nestihli probrat, aby žák nepropadl na své kmenové škole. Jak vyplynulo z rozhovorů s učiteli a s ředitelkou školy.

Martin, žák 8. třídy: *„Nestíhal jsem si v hodině psát a měl jsem v tom zmatek, máma pak volala do školy a domluvila se s učitelkou, že mě bude doučovat online. Nadiktovala mi poznámky a vysvětlila mi znovu všechno co jsem nechápal.“*

Eliška, žákyně 9. třídy: *„Občas, když hodně nestíháme nebo nechápeme látku tak máme hodinu na víc. Je to takové doučování. Pak je to klidnější a je vidět, že má učitel čas nám to vysvětlit.“*

Hana, učitelka českého jazyka a angličtiny: *„Stalo se mi, že mi volala maminka jednoho žáka, protože neměl poznámky z hodiny. Nejdříve jsem si myslela, že mi jde vynadat, ale prosila mě o pomoc. Domluvily jsme se a já jsem žákovi znovu vyložila látku, pomohla mu s poznámkami a osobně jsem dohlížela na online zkoušku, kterou měl složit, aby mohl postoupit do dalšího ročníku.“*

Ondřej, učitel předmětu biozem: *„Na tohle snad doučování nepotřebují, když jim chybí poznámky je to jejich problém.“*

Pedagogové často nemají pedagogické vzdělání, ale mají vysoké povědomí o látce, kterou vyučují. Většina z nich má dlouholetou praxi s výukou žáků, vedením kroužků nebo s doučováním, jak bylo zjištěno z rozhovorů s učiteli.

5.2 Výhody a nevýhody edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané instituci.

Výhodou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byl jednoznačně nízký počet žáků ve třídě. Učitelé měli daleko více prostoru věnovat se každému žákovi zvlášť. Prostředí bylo díky malému počtu žáků také daleko klidnější. Žáci mohli navštěvovat organizaci pouze na některé hodiny, aby se necítili zahlceni, jak uvedli učitelé.

Jana, učitelka matematiky a fyziky: *„Učí se tu lépe než na základní škole, jak je jich tu málo, tak je to pohodovější, přátelštější. Jen se občas u něčeho zasekneme a jakmile vypadnou z tempa tak skluz doháníme třeba měsíc, pak mají moc úkolů atd. Prostě když to nepochopí napoprvé tak přestaneme stíhat.“*

Dáda, žák 8.třídy: *„Je tu daleko větší klid než ve škole. Líbí se mi, že tu nemusím být celý den a můžu domů už na oběd.“*

Zakladatelka školy připisuje jejich nechuť k povinné školní docházce klasickým základním školám a na základě tohoto je umožněna nepravidelná docházka žákům, kteří si z klasických základních škol nesou trauma, kdy přijdou třeba jen na jednu hodinu denně nebo jen na sportovní aktivity. Obvykle tito žáci odchází domů před testy, matematikou fyzikou a podobně náročnými předměty a v instituci jsou pouze na přednášky, kde po nich není vyžadována přílišná aktivita, jak vyplynulo z pozorování a uvedla ředitelka instituce.

Alena, ředitelka instituce: *„Mají strach, základní škola v nich zanechala trauma tím, jak na ně tlačí, jak všechno musí být hned, oni chudáci nic nechápou, nevědí, proč se to mají učit a jsou pod strašným tlakem. Časem se to zlepšší, ale do té doby je nebudu k ničemu nutit, ať zjistí, že tady je to jiné.“*

Díky půlkruhovému uspořádání lavic neměl žádný žák překážky ve výhledu na tabuli či promítací plátno. Jedna stěna učebny byla tvořena čistě okny, proto zde byl dostatek přírodního světla, které vyhovovalo hlavně žákům s korekturou zraku. Dalším velkým pozitivem byl prostor, kde se učebna nachází, přímo vedle ní byl park s lesíkem, kam žáci o přestávkách chodili běhat, díky tomuto pohybu byli zejména žáci s ADHD v hodinách daleko klidnější a výklad látky byl snazší, jak uvedli někteří učitelé a vyplynulo z pozorování autorky práce.

Nela, žákyně 6. třídy: „*Libí se mi, že lavice nejsou v řadě za sebou. Nemusím sedět úplně vpředu a stejně vidím dobře na tabuli.*“

Nevýhodou edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byl hlavně nedostatek času na probrání látky. Bylo zapotřebí za jednu hodinu výukového času probrat učivo pro čtyři třídy najednou. Učitelé se díky tomu cítili pod tlakem a řešili to buď rozsáhlými úkoly a samostudiem, kdy žákům nemohli být oporou a tím začínaly vznikat drobné nedostatky a neznalosti látky, které se navrhovaly, anebo látku neprobírali, jak uvedla většina učitelů.

Nela, žákyně 6. třídy: „*Moc v hodině nestíhám, občas nevím, jestli si mám psát nebo ne nebo jaké třídě to zrovna patří. A těch úkolů máme taky spoustu, oni (učitelé) si řeknou, že jednou jich víc zvládneme, ale já nedělám nic jiného, než píšu úkoly.*“

Hana, učitelka českého jazyka a angličtiny: „*Já nevím, jak je to mám naučit, není na to dost času, holt musí zabrat doma, aby věděli všechno. Hodiny s nimi zrychlit nejdou, mají prostě svoje tempo, ale pak to musí teda dohnat doma.*“

Žáci také přiznali, že pociťovali, že hodiny měly rychlý spád a občas nestíhali, čímž vznikalo stresující prostředí. Nejvíce to prý bylo znát na ředitelce školy, která nikdy nečekala na vysvětlení situace a čím déle byla organizace v provozu, tím více na žáky křičela, jak uvedla většina žáků a někteří učitelé.

Dáda, žák 8. třídy: „*Už nevím, co mám říkat, stejně mě neposlouchá tak raději mlčím.*“

Další nevýhodou bylo, že o speciálních potřebách žáků věděla pouze zakladatelka organizace, žáci se tedy cítili býti opomíjeni, věděli, že by učivo mohli zvládat lépe a mrzelo je, že k tomu nemají příležitost.

Alena, ředitelka instituce: „*Nemá cenu to nikomu říkat ty speciální potřeby vznikly stejně jen stresem, za chvíli o nich nebudou ani vědět, chce to jen čas a vřelý přístup.*“

Adam, žák 7. třídy: „*Přijde mi, že ani nevědí, že mám mít čas navíc. Nestíhám psát testy ani poznámky.*“

Eliška, žákyně 9. třídy: „*Chovají se ke mně stejně, jako k ostatním, když si řeknu o čas na víc, dostanou ho všichni, nevadí mi to, ale nechci se o to vždycky hlásit. Když potřeťi během*

hodiny prosím, aby chvilku počkali, než dopíšu tak už vím, že to učitelce vadí, není na to čas. “

Nebylo zde žádné zázemí, kam by žáci mohli zajít, když potřebují zkrátka jen chvíli klidu, proto obzvláště žák s Aspergerovým syndromem instituci navštěvoval nepravidelně a pouze pokud se cítil připraven. Rodiče jej většinou vyzvedávali po první až druhé hodině, jak uvedl žák s Aspergerovým syndromem i ostatní žáci.

Honza, žák 7. třídy: *„Je super, že můžu jít ven o přestávkách, ale občas potřebuju i klid a ten tady není nikde.* “

Velká nevýhoda byla v nepravidelném a pozdě sdělovaném rozvrhu, kdy žáci ani žáci se speciálními vzdělávacími potřebami neměli dostatek času připravit se na druhý den, udělat domácí úkoly nebo připravit prezentace. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami pak zbytečně dostávali špatné známky, protože neměli dostatek času pro přípravu na nadcházející výuku, jak uvedla většina učitelů a vyplynulo z pozorování autorky práce.

Dáda, žák 8. třídy: *„Já po osmé na mobil moc nechodím, jako hraju třeba hry na počítači, ale na mobil už nekoukám. Občas ho kontroluju, než jdu spát, ale to si prostě nevšímnu, že se změnil obrázek chatu.* “

Lenka, žákyně 7. třídy: *„Kontroluju to, vím, že si musím hlídat mobil, ale mámě se nelíbí, že bych třeba v devět měla jít dělat prezentaci, která mi trvá i tři hodiny, protože nám posunula dějepis ze čtvrtka na pondělí.* “

Již jen drobností je, že organizace neměla žádný zvonek, aby zbořila normy klasického vzdělávání, ale žáci si sami čas nehlídali a bylo tedy daleko náročnější zjistit, kde se zrovna nacházeli, aby jim učitel mohl sdělit, že začala hodina. Věcí druhou bylo získat si jejich pozornost, kterou v klasické základní škole pomáhá získávat pro učitele zvonění. Jak uvedli někteří učitelé i žáci.

Dana, učitelka dějepisu a občanské výchovy: *„oni stejně vědí, kolik je hodin, a že po šedesáti minutách má být přestávka, takže se stejně ptají, kdy už to bude. Možná by bylo lepší ten zvonek mít, aby se pořád neptali, třeba by pak i na začátek hodiny přišli včas.* “

Honza, žák 7. třídy: *„Já se snažím hlídat si čas, ale mobil u sebe moc nemám, pak se do něčeho zaberu. Stejně pořádně nepoznám, kolik je, když ty hodiny nemají čísla.* “

5.3 Kvalifikace pedagogů v dané instituci pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Alena, ředitelka instituce: „*Dříve jsem byla součástí firmy, která tvořila jídelníčky pro školní jídelny. Sestavovala jsem je zdravější. Také jsem se účastnila projektu Zdravé svačinky, které jsme rozváželi do školek. Hodně jsem se zajímala o zdravou stravu, jednu dobu jsem dělala i výživového poradce. Později jsem začala pořádat letní tábory, které vedu už 16 let. Už pět let vedu kroužek gymnastiky.*“

Jak na otázku ohledně své kvalifikace pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami reagovala ředitelka instituce.

Nela, učitelka německého jazyka: „*Myslím si, že je důležité mít hlavně povědomí o tom, co učíte a pedagogické vzdělání je naprosto vedlejší. Já studuji němčinu dva roky, takže si myslím, že zvládnou učit začátečníky. Doučuju už celkem dlouho a tohle je vlastně jen doučování v kolektivu.*“

Složení učitelů je různorodé, od studentů vysokých škol, přes zaměstnané lidi, kteří toto mají jen jako přivýdělek, až po učitele v důchodu, jak vyplynulo z rozhovorů s učiteli.

Jana, učitelka fyziky a matematiky: „*Mám dvě děti, obě mají speciální vzdělávací potřeby, takže vím, jak přistupovat k těmto žákům.*“

V celé instituci se nacházela pouze jedna bývalá učitelka, která se již setkala se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pracovala s nimi více než dvacet let. Ostatní si nebyli jistí, kdo jsou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebo jen okrajově tušili, o jaké žáky by se mohlo jednat. Jak vyplynulo z rozhovorů s učiteli. Po vysvětlení většina pedagogů okamžitě reagovala, že v instituci se žádný takový žák nevyskytuje.

Adam, žák 7. třídy: „*Jediný, kdo vypadá, že ví, že mám poruchu učení je češtinářka. Vždycky mi dá čas na víc a je taková milejší, ochotnější, když něco někdo potřebuje.*“

Dana, učitelka dějepisu a občanské výchovy: „*SVP to jsou ti, co potřebují pomoc při výuce? Taková ta dyslexie a tak? Ty tady asi nemáme. Občas jim trvá dýl něco napsat, ale to občas každému.*“

Ředitelka školy uvedla, že její praxí pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je rodičovství, kdy jedno z jejích dětí má určitě ADHD a druhé je zase až příliš klidné, jak uvedla ředitelka instituce.

5.4 Způsob výuky a přizpůsobení jejího průběhu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výuka začínala v půl deváté ráno. Den obvykle začínal náročnějšími předměty, jako je matematika, fyzika nebo angličtina. Poté následovaly předměty, které vyžadují méně pozornosti například český jazyk, biozem nebo chemie. Den se zakončoval předměty „odpočinkovými“ například dějepisem nebo občanskou výchovou, jak popisuje ředitelka školy. Toto rozvržení je dle ní nejlépe uzpůsobené žákům a jejich schopnosti udržet pozornost. Mezi jednotlivými předměty byla obvykle desetiminutová přestávka, která ovšem nebyla pevně daná a pokud byla látka probraná dříve, mohli mít žáci přestávku delší nebo jít dříve domů. Při střídání se jednotlivých vyučujících byla přestávka o něco delší. Krátké pětiminutové přestávky mohly být vsazovány i do průběhu hodiny, pokud měli žáci potřebu jít se proběhnout nebo pokud byli dříve hotoví s prací.

Eliška, žákyně 9. třídy: *„Je fajn mít přestávku kdykoli. Já teda většinou dřív hotová nebývám, takže když ostatní končí tak já mám klid si dopsat poznámky a konečně nikoho nezdržuju. Když v hodině potřebuju jít ven tak můžu, protáhnu se, proběhnu a pak mi to jde líp.“*

Nela, učitelka německého jazyka: *„Občas se nám ta přestávka protáhla na dvacet minut, než je všechny seženu, připravím se atd. Pak potřebují přestávku v hodině a já jim jí nemůžu upřít. No a pak se stane, že místo těch šedesáti minut učím třeba jen třicet.“*

Hodina byla rozdělena do několika částí. Toto rozdělení si určoval každý učitel sám a bylo jen na něm, jestli jej využije. Jeden z dotazovaných učitelů tento systém využíval pouze občas. Čtyři z šesti dotazovaných učitelů toto rozdělení využívali, každý ve svém vlastním pořadí zakomponovali do hodiny přednášku s prezentací i bez prezentace, video, hru a test či jinou dotazovací aktivitu. Pouze jeden učitel z dotazovaných dával opakovací test každou hodinu z probrané látky, jak učitelé uvedli v rozhovorech.

Honza, žák 7. třídy: „Každá hodina je jiná, je to celkem zábava, když nevíte, jak přesně bude probíhat. Občas se nám povede učitele přemluvit a pouštíme si videa.“

Dana, učitelka dějepisu a občanské výchovy: „Je to spíše taková kontrola pozornosti. Oni vědí, že mají dávat pozor, když ho dávají, je jasné, že dostanou jedničku nebo dvojku. V testu nejsou žádné záludné otázky a jde opravdu jen o povrchovou kontrolu vědomostí. Pokud dostanou pět jedniček, mohou si pak jeden den vybrat, že test psát nechtějí. Pokud dostanou pět pětek, dostanou za úkol rozsáhlý referát na dané téma. Rozhodně z těchto známek ale nedělám klasifikaci.“

Každý z vyučujících měl možnost učit, jakkoli ho napadne, den pak pro žáky působil různoroději. Díky častým změnám aktivity v hodinách byla pozornost žáků častěji směřována k učitelům, jak uvedli učitelé.

Jana, učitelka matematiky a fyziky: „Občas jsou roztěkanější, než jindy tak přerušíme hodinu třeba na pět minut a řeknu jim ať si jdou zaběhat.“

S tímto souhlasí více učitelů i ředitelka instituce.

Ondřej, učitel předmětu biozem: „Někdy vyberu žáky, kteří opravdu ruší a pošlu je ať si dvakrát oběhnou budovu nebo ať před okny na čerstvém vzduchu udělají dvacet dřepů. Pak je to obvykle lepší.“

Odreagování v rámci fyzických aktivit je dle ředitelky nejlepší volbou.

Alena, ředitelka instituce: „Žáci se protáhnou a prokrví se jim mozek, čerstvý vzduch jim nakopne vnímání a pak si lépe pamatují.“

Lenka, žákyně 7. třídy: „Někteří učitelé nás posílají ven běhat. Občas mě to šlve, protože se zpotím a není mi to příjemné, ale je pravda, že je fajn se protáhnout.“

6 Shrnutí hlavních zjištění

Výzkumná otázka číslo 1: Jaká jsou specifika vzdělávání žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané instituci?

V dané instituci se ke všem žákům přistupovalo individuálně a s trpělivostí, bez ohledu na jejich specifické potřeby. Učitelé se snažili vytvářet klidné prostředí bez stresu a sloužili žákům jako psychická opora. Podmínky vzdělávání se pro žáky se speciálními potřebami nijak neupravovaly, jejich školní úspěch závisel na jejich vlastní snaze. Vzdělávání žáků se speciálními potřebami v dané instituci mělo svá specifika, mezi která patřilo například: žádná předběžná informace o specifických potřebách, důraz na individuální a nezaujatý přístup, motivace a psychická opora.

Výzkumná otázka číslo 2: Jaké jsou výhody a nevýhody edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v dané instituci?

Výhodami edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve zkoumané instituci byl především nízký počet žáků ve třídě, možnost nepravidelné docházky, klidné prostředí pro výuku, dostatek světla, možnost sportovní aktivity o přestávkách a půlkruhové uspořádání lavic. Mezi hlavní nevýhody patřil nedostatek času na probrání látky, stresující tempo výuky, nedostatečné a pozdě sdělované informace o rozvrhu hodin, absence zvonění, neznalost specifických vzdělávacích potřeb žáků a nedostatečná kvalifikace učitelů pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Výzkumná otázka číslo 3: Jaká je kvalifikace pedagogů v dané instituci pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?

Kvalifikace pedagogů v dané instituci pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami byla nízká. Ředitelka neměla pedagogické vzdělání ani praxi s prací s těmito žáky.

Učitelé se skládali ze studentů bez pedagogického vzdělání, zaměstnanců, kteří učili jako příživdělek a učitelů v důchodu. Pouze jedna bývalá učitelka má praxi s žáky se speciálními

potřebami. Většina pedagogů si nebyla jistá, kdo jsou žáci se speciálními potřebami, a neuměla s nimi pracovat.

Výzkumná otázka číslo 4: Jakým způsobem probíhá výuka a je její průběh přizpůsobován žákům se speciálními vzdělávacími potřebami?

Výuka byla uzpůsobena obecně všem žákům, protože existence žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v instituci nebyla nikomu kromě ředitelky instituce známá. Ředitelka instituce nepovažovala za vhodné výuku uzpůsobovat žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Výuka v instituci byla poměrně flexibilní a umožňovala individualizaci. Učitelé využívali různé metody pro udržení pozornosti žáků.

Den začínal předměty, které jsou náročnější, po nich následovaly předměty méně náročné a den končil předměty „odpočinkovými“. Cílem bylo přizpůsobit den schopnosti udržet pozornost žáků. Mezi předměty byly desetiminutové přestávky, které se však mohly libovolně prodlužovat. Byla také možnost přestávek v průběhu hodiny. Struktura hodiny nebyla pevně daná, každý učitel ji strukturoval sám. Učitelé často motivovali žáky k pozornosti testy nebo hrami.

Závěr

Případ mimoškolní organizace, která k výuce žáků používala alternativní metody vzdělávání stavila všestranné vzdělání žáků na nižší úroveň. Důležitější, než všestranné znalosti pro ni byly znalosti praktické, které žáci využijí v životě. Tím, že při výuce není ztracen čas vysvětlováním, dle ředitelky školy, zbytečné látky se také ušetřila značná míra času, kdy žáci již mohli jít domů a věnovat se svým zájmům. V praxi toto znamenalo vynechat předměty, jako je hudební výchova, výtvarná výchova, do jisté míry i tělesná výchova, která byla vyučována jen občas formou seminářů. Předměty přírodopis a zeměpis byly spojené v jeden předmět, biozem. Předmět výchova ke zdraví, byl zachován, pouze přejmenován na zdravý člověk, v rámci tohoto předmětu bylo vyučováno zdravé stravování, pohyb, ale i myšlení, dle striktního pohledu ředitelky organizace. Dějepis měl hodinovou dotaci pouze dvě hodiny pro čtyři třídy do týdne a občanská výchova byla vyučována jednou do měsíce na úkor dějepisu. Základní předměty byly vyučovány třikrát do týdne a doplňovány dvouhodinovými bloky, dle potřeb.

Klasické hodiny byly doplňovány semináři s neobvyklým tématem například meditace, Cesta do Tibetu, Den se švihadly, Dopoledne s uvědomělým člověkem nebo První pomoc. Tyto semináře se konaly jednou týdně ve čtyřhodinových blocích.

Klasická hodina trvala šedesát minut a mezi každou hodinou byla desetiminutová přestávka. Kdy začínala a končila přestávka bylo na dohodě žáků a učitele. Přestávka se mohla konat i v průběhu hodiny, pokud žák opravdu potřeboval jít ven a vyvětrat se, proběhnout se nebo měl již vše hotové a rušil ostatní spolužáky. Díky absenci zvonění bylo možné začít přestávku téměř kdykoli, ale ukončit ji bylo již ztíženo tím, že se žáci rozprchli a čas si sami nehlídali. Hodiny bez číslic jim hlídání času také ztěžovaly a mobily byly často vybírány. Přestávky se pak protáhly až na dvacet minut, které pak chyběly v další hodině. Obědová přestávka byla vymezena na třicet minut. Oběd byl buď ředitelkou dovážen z nedaleké restaurace nebo jej dopoledne vařila.

V organizaci docházelo k častým změnám v rozvrhu, kdy žáci často nevěděli, jaká bude jejich další hodina. Z tohoto důvodu byli často nepřipraveni, neměli pomůcky ani domácí úkoly. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci ostatní byli tímto připraveni o možnost předešlé přípravy se na hodinu. Klasický vědomostní test se pro ně pak stal

nečekaný, i když byl předem ohlášen, protože jej očekávali až ke konci týdne, kdy třeba hodinu obvykle mívali. Díky tomuto žáci často dostali špatnou známku, která se pak mohla a nemusela promítnout do jejich pozdějšího hodnocení. Díky volitelnému slovnímu hodnocení bylo pak možné odhalit slabší místa žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a tím dostali možnost se zlepšovat.

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v této mimoškolní organizaci nebyli nikterak odlišováni od ostatních žáků. Organizace vesměs předstírala, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami neexistují. Ředitelka pevně věřila, že ignorace speciálních potřeb žáků, je plně „vyléčí“. Nesdělovala tedy učitelům o žádném žákovi informace o jeho speciálních vzdělávacích potřebách. Ke každému žákovi bylo potřeba přistupovat tak, jak aktuálně vyžadoval a nenechat se ovlivňovat tím, jestli má speciální vzdělávací potřeby nebo ne. Jedinou výjimku dělala u žáků, kteří si přinesli trauma z povinné docházky do klasické základní školy. Těmto žákům umožňovala organizaci navštěvovat tak, jak potřebují a jak jim jejich stav dovolil. Tito žáci organizaci většinou opouštěli před testy nebo před hodinami, kterýchž učitelé vyžadovali aktivitu žáků.

Výhodou edukace žáků v této organizaci byl jednoznačně nízký počet žáků ve třídě a individuální přístup. Nevýhody byly hlavně v nedostatku času, méně probrané látce, nerespektování speciálních vzdělávacích potřeb a mnohdy nedostatečná kvalifikace vyučujících pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Učitelé, kteří v této organizaci působili měli titul minimálně z vyšší odborné školy nebo byli studenty. Učitelé v této organizaci se často střídali, čímž docházelo k častému vynechávání výuky, kdy za daného učitele nebyla náhrada a žáky neměl kdo daný předmět učit. Ředitelka školy nestanovila, žádné bližší požadavky na budoucí učitele v této organizaci, stačila chuť do učení a zájem o předmět. Působila zde učitelka, která již byla v důchodu, dvě studentky vysoké školy a tři lidé, kteří výuku zde měli, jako drobný přivýdělek. Jen někteří byli ochotni pracovat se žáky i nad rámec povinností. Jejich předchozí zkušenosti v oboru byly převážně z doučování. Praxi v práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami měla pouze jedna učitelka, která dlouhá léta působila v oboru učitelství a věděla tedy, jak k těmto žákům přistupovat. Ostatní učitelé v organizaci si nebyli jisti, kdo jsou žáci se speciálními

vzdělávacími potřebami, jak k nim přistupovat a myšlenku, že dochází do této organizace okamžitě odmítli.

Tato mimoškolní organizace se snažila dělat vše jinak než na klasické základní škole, ale ve finále se vesměs vrátila ke stejným metodám. Jediným velkým rozdílem bylo nerespektování speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Žáci se cítili opomíjeni a bylo jim líto, že nemohli látku zvládat lépe. Snaha o vytvoření méně stresujícího prostředí také selhala. Ředitelka školy shledala, že samostatnost žáků je téměř nulová, protože založení tří skupin pro zasílání domácích úkolů stejně nepomohlo a úkoly byly zapomínány.

Každý z učitelů rozhodoval sám o formě výuky svého předmětu. Každá hodina byla tedy odlišná. Nejčastěji se hodiny skládaly z prezentací, videí, psaní poznámek a aktivity pro žáky. Byla zde patrná snaha o časté měnění aktivit v hodině, aby pozornost žáků byla věnována výkladu látky po co možná nejdelší čas. Někteří z učitelů k udržení pozornosti žáků užívali opakovací testy na konci hodiny.

Organizace po dvou letech fungování zanikla. Ředitelka organizace již neunesla stížnosti ze strany rodičů ani ze strany žáků. Zároveň se počet nových uchazečů snížil na tolik, že by v budoucím školním roce nebylo koho učit. Organizace tedy fungovala od září 2021 do června 2023.

Seznam použitých informačních zdrojů

ATTWOOD, Tony (2012). Aspergerův syndrom: porucha sociálních vztahů a komunikace. Vyd. 2. Přeložil Dagmar BREJLOVÁ. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-262-0193-9.

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

BOČKOVÁ, Kateřina (2020). Domácí vzdělávání. Praha: Wolters Kluwer. ISBN 9788075988249.

CÍHOVÁ, Jitka. (2020) Škola hrou: Jak si představoval Komenský moderní vzdělávání?: Jan Amos Komenský byl mužem, který mezi plameny třicetileté války sepsal první moderní učebnice a položil základ modernímu školskému systému. Jaká byla jeho představa? In: 100+1 zahraniční zajímavost [online]. [cit. 2024-02-15]. Dostupné z: <https://www.stoplusjednicka.cz/skola-hrou-jak-si-predstavoval-komensky-moderni-vzdelavani>

Česká Školní inspekce, Informace Alternativní metody výuky [online]. 2014 [cit. 2024-01-02]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Alternativni-metody-vyuky>

DRŠATA, Jakub, CHROBOK, Viktor (2011). ed. Foniatrie - hlas. Havlíčkův Brod: Tobiáš. Medicína hlavy a krku. ISBN 978-80-7311-116-8.

EISOVÁ, Alena (1983). Kapitoly z dějin psychopedie. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

FELCMANOVÁ, Lenka a HABROVÁ, Martina (2015). Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-4655-4.

FILOVÁ, Hana., & SVOBODOVÁ, Jarmila. (2007) Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: (zdroje inspirace pro učitele). MSD

HÁJKOVÁ, Vanda a STRNADOVÁ, Iva (2010). Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 9788024730707.

GREHN, Franz (2008): Augeneheilkunde. 30. vydání, Springer, [Berlín](#). ISBN 978-3-540-75264-6.

HORÁKOVÁ, Pavla (2022). Oční vady. Online. Lékárna.cz. Dostupné z: <https://www.lekarna.cz/clanek/ocni-vady/>. [cit. 2024-03-26].

KEJKLÍČKOVÁ, Ilona (2016). Vady řeči u dětí: návody pro praxi. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3941-0.

JUCOVIČOVÁ, Drahomíra a Hana ŽÁČKOVÁ (2020). Dyslexie: metody reedukace, výuky a hodnocení. 2. rozšířené vydání. Praha: PaedDr. Drahomíra Jucovičová - nakladatelství D + H. ISBN 978-80-87295-30-4.

KENDÍKOVÁ, Jitka (2019). ADHD krok za krokem. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-438-1.

KENDÍKOVÁ, Jitka (2016). Vzdělávání žáka s SVP. Dobrá škola. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.

KREJČOVÁ, Lenka a Zuzana HLADÍKOVÁ (2019). Zvládáme specifické poruchy učení: dyslexie, dysortografie, dysgrafie. Brno: Edika. ISBN 978-80-266-1400-5.

KUBÍČKOVÁ, Pavla (2019). VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ Z ODLIŠNÉHO KULTURNÍHO PROSTŘEDNÍ. Online. S. 1. Dostupné z: Pedagogicko-psychologická poradna, Praha 10, <https://cizinci.npi.cz/wp-content/uploads/2019/10/15-1.pdf>. [cit. 2024-01-03].

KYRIAZOPOULO, Maria, WEBER, Hanz. (2009) (eds.): Tvorba skupiny indikátorů – pro inkluzivní vzdělávání v Evropě, Dánsko: Odense, Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání. ISBN 978-87-92387-72-1

LORENCOVÁ, Tereza (2014). 12 principů. Online. Dostupné z: <https://www.h-mat.cz/principy>. [cit. 2024-01-02].

MICHALÍK, Jan, Jindřich MONČEK a Pavlína BASLEROVÁ (2015). Katalog podpůrných opatření [online]. [cit. 2024-01-09]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/>

MICHALOVÁ, Zdeňka (2007). Sonda do problematiky specifických poruch chování. 1. vyd. Havlíčkův Brod: Tobiáš, 207 s. ISBN 978-80-7311-075-8.

- MÜLLER, Oldřich a kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0231-9
- NĚMEC, Zbyněk (2023). Identifikace žáků se sociálním znevýhodněním v základní škole. Praha: Národní pedagogický institut České republiky. ISBN 978-80-7578-129-1.
- PAVLAS MARTANOVÁ, Veronika (2023). Problémy s pozorností. Online. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/problemy-s-pozornosti>. [cit. 2024-01-03].
- PETROVSKÝ, Erik (2023). ADD neboli porucha pozornosti – projevy, příčiny a možnosti terapie [online]. [cit. 2024-01-04]. Dostupné z: <https://euc.cz/clanky-a-novinky/clanky/add-neboli-porucha-pozornosti-projevy-priciny-a-moznosti-terapie>
- POKORNÁ, Věra (2010). Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-817-3.
- POL, Milan (1996): Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?. Brno: Masarykova univerzita. 165 s. ISBN 80-210-1097-5.
- POSPÍŠIL, Radek. Alternativní výchovné metody v práci pedagoga. Teorie a metodika výchovy [online]. MUNI [cit. 2024-01-01]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/pedf/2022jaro/tmv/web/pages/08_02_hlavni_znaky.htm
- POSPÍŠILOVÁ, Eva (2008). Výchova a vzdělávání žáků s Aspergerovým syndromem (AS). Online. Dostupné z: Metodický portál RVP.CZ, <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/1942/vychova-a-vzdelavani-zaku-s-aspergerovym-syndromem-as-.html>. [cit. 2024-01-09].
- POSPÍŠILOVÁ, Ivana (2013). Alternativní školství [online]. [cit. 2024-01-01]. Dostupné z: <https://sancedetem.cz/alternativni-skolstvi>
- PREISSMANN, Christine (2010). Život s Aspergerovým syndromem: příběh psychoterapie. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 978-80-7367-688-9.
- PRŮCHA, Jan; WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. (2008) Pedagogický slovník. 4., aktualiz. vyd. [i.e. Vyd. 5.]. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-416-8.
- PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ (2009). Pedagogický slovník. 6., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Portál, 395 s. ISBN 978-807-3676-476.

- PRŮCHA, Jan. (2012) Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. Vyd. 3. aktualiz.. Praha: Portál, 192 s. ISBN978-80-7178-999-4.
- RÝDL, Karel. (2001) Peter Petersen a pedagogika jenského plánu. Pedagogika (ISV). Praha: ISV. ISBN 80-85866-87-0.
- RÝDL, Karel. (2002) Alternativní školy, inovace ve vzdělávání a pedagogický výzkum III. Učitel'ské listy, 2002b, roč. 9, č. 8, s. 10.
- STÁRKOVÁ, Libuše (2016): [ADHD ve světle současné psychiatrie a klinické praxe](#). *Pediatric pro praxi*, 17(1): 16–21
- STEINER, Rudolf. Všeobecná nauka o člověku jako základ pedagogiky. Přeložil Ferdinand HUDEČEK, přeložil Jan DOSTAL. Příbram: IOANES, 1996. ISBN 80-902100-1-5.
- SVOBODOVÁ, Jarmila, JŮVA, Vladimír.(1995): Alternativní školy. Brno: Paido. ISBN 80-85931-00-1.
- STERINGOVÁ, Jana. (2008), Služby pro zrakově postižené děti a mládež v Českých Budějovicích, diplomová práce ZSF JU
- Školský zákon s komentářem - zaměstnávání: komentář, BOZP, vyhlášky. Český Těšín: Poradce, [2019]. ISBN 978-80-7365-420-7.
- The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, UNESCO, 1994. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- VALIŠOVÁ, Alena a KASÍKOVÁ, Hana. (2007) Pedagogika pro učitele. Pedagogika (Grada). Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1734-0.
- ZELINKOVÁ, Olga (1997): Pomoz mi, abych to dokázal. Praha: Portál.
- ZELINKOVÁ, Olga (2009). Poruchy učení – dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-514-1
- ZELINKOVÁ, Olga (2000). Poruchy učení. 5. vyd. Praha: Portál, c1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-481-8.

Seznam příloh

Příloha 1 – Vzor dotazníku

1. Prosím uveďte, v jakém jste ročníku a jaký je váš věk.
2. Jak dlouho docházíte do této školy?
3. Jak vnímáte rozdíl ve výuce v této škole a ve škole, kam jste dříve docházeli?
4. Co říkáte na moto: Do hlavy jinak? Opravdu se zde učíte jinak?
5. Jaký rozdíl pocítujete mezi touto školou a školou, kam jste dříve docházeli?
6. Máte stálý rozvrh? Znáte jej předem?
7. Máte nějaké speciální či individuální vzdělávací potřeby? Pokud ano, z čeho vyplývají?
 - a. Pokud ano, přistupují k vám učitelé s ohledem na vaše speciální vzdělávací potřeby?
 - b. Jak vám vyhovuje způsob výuky s ohledem na vaše speciální vzdělávací potřeby?
8. Pokud byste si vy mohli vybrat mezi základní školou kam jste dříve docházeli a touto, co byste si vybrali? A proč?
9. Co byste změnili na výuce v této organizaci?

Příloha 2 – Otázky rozhovoru pro učitele

1. Máte nějakou předchozí zkušenost s výukou? Popřípadě jak dlouhou?
2. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
3. Mohl/a byste ve zkratce popsat tuto instituci a její fungování?
4. Jaký předmět zde vyučujete?

5. Jak na vás působí koncept mimoškolní organizace, ve které momentálně působíte?
6. Je něco, co by se dle vás dalo dělat lépe? Odůvodněte to prosím.
7. Je něco, co je de lepší než na klasické státní základní škole? Odůvodněte to prosím.
8. Je dle vás výuka žáků se SVP jiná než na klasické státní základní škole? Čím?
9. Jak na vás působí fakt, že ve škole nezvoní?
10. Jakým způsobem řešíte popřípadnou nekázeň?
11. Dle jakých kritérií vypracováváte hodnocení a udělujete známky?
12. Dle čeho se řídíte při organizaci výuky?
13. Absolvoval/a jste někdy kurz zaměřený na vzdělávání žáků se SVP?

14. Jaké je složení třídy, co se týče ročníků?
15. Probíráte se žáky jen látku příslušící jejich ročníku nebo se všemi probíráte vše?
16. Doplníte nějakým způsobem látku, kterou nestíháte probrat?
17. Jsou ve vaší třídě žáci se SVP? Pokud ano, o jaké druhy postižení nebo znevýhodnění u těchto žáků jde?
18. Byl vám tento fakt sdělen před začátkem výuky?
19. Jak k těmto žákům přistupujete?
20. Užívají tito žáci jakékoli speciální pomůcky?
21. Řídíte se při výuce těchto žáků doporučením PPP/SPC?
22. Absolvoval/a jste někdy kurz zaměřený na práci s dětmi se SVP?

23. Je něco, co jsme zde nezmínili/y a chtěl/a byste to zmínit?

Příloha 2.1 – Otázky rozhovoru pro zakladatelku organizace

1. Jaká je zde vaše funkce?
2. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
3. Jak dlouhou máte předchozí praxi v oboru?
4. Jaké jsou vaše předchozí zkušenosti s prací se žáky se SVP?

Obecné představení organizace a jejího fungování

5. Kdy přišel prvotní nápad se zařízením této organizace?
6. Jak byste ji popsala?
7. Z jakého důvodu byla tato organizace zřízena, chybělo vám něco v klasickém školství?
8. Jaký je cíl této organizace?
9. Vaším mottem je: Do hlavy jinak. Jaký je jeho význam?
10. Vaše organizace byla založena v období epidemie Covid-19, jak zde probíhala výuka? Jak moc byla ovlivněna výuka žáků se SVP?
11. Žáci zde jsou vedeni jako žáci na domácí výuce, rozvedla byste prosím, jak toto funguje?
12. Mohla byste prosím popsat, jak zde probíhá školní rok z hlediska organizace? (Prázdniny, třídní schůzky...)
13. Přijímáte každého?
14. Jak řešíte popřípadnou nekázeň?

15. Jaké je složení žáků ve třídě?
16. Kolik je ve třídě žáků se SVP či jiným znevýhodněním?
17. Jaký přístup k nim je dle vás ideální?
18. Jaká specifika v přístupu k žákům se SVP zde aplikujete?
19. Na jaké školské poradenské zařízení se učitelé, rodiče či žáci mohou obrátit v případě potřeby?
20. Dáváte učitelům nějaká doporučení či přímo školení pro práci se žáky se SVP?
21. Co děláte pro to, aby žáci za žádných okolností nepřišli o látku, kterou musí probrat?
22. Je možné individuální doučování pro žáky se SVP v rámci této organizace?
23. Vnímáte zde nějaká úskalí v oblasti edukace žáků se SVP?

24. Jaký je dle vás ideální způsob průběhu hodiny?
25. Pořádáte i mimoškolní akce?
26. Máte stálý rozvrh?
27. Kolik hodin denně probíhá výuka?
28. Jak vnímáte, že v jedné třídě se vyučují žáci ze tří tříd a k tomu i žáci se SVP?

29. Dáváte nějaká doporučení vyučujícím, jak v takovém případě postupovat ve výuce?
30. Dle jakých plánů postupujete ve výuce?
31. Dá se tedy říct, že stihnete probrat stejné množství vyučované látky, jako klasická státní základní škola?
32. Je něco, co byste chtěla zmínit a nezmínila?

Příloha 3 – Vzorový přepis rozhovoru

1. Máte nějakou předchozí zkušenost s výukou? Popřípadě jak dlouhou?
 - Doučovala jsem dlouho
2. Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - Studuji vysokou školu
3. Mohl/a byste ve zkratce popsat tuto instituci a její fungování?
 - NO, je to vlastně taková škola, akorát se tu neučí všechno. Rodiče tu platí za vzdělání, které žáci mohou mít zadarmo v normální škole. Tady se ani nestihne probrat všechno. Hlavně musí mít v hlavě strašný bordel, když se v jednu hodinu učí čtyři ročníky najednou, nechápu, jak si například z matematiky mohou odnést něco kloudného.
4. Jaký předmět zde vyučujete?
 - Dějepis a občas občanskou výchovu
5. Jak na vás působí koncept mimoškolní organizace, ve které momentálně působíte?
 - Není špatný nápad vzdělávat žáky v menších skupinách, ale na druhou stranu, jiný rozdíl oproti normální základce tu nevidím, takže mi to přijde dost zbytečné. Já bych sem svoje dítě neposlala, ty děti tady neumí ani půlku toho, co mají a rodiče jsou nadšení... to nechápu. Celá organizace je postavená na tom, že žáci mají být zodpovědní. Jsou to děti, ty zodpovědné budou až jim nebudeme stát za zadkem. Tady toho nikdy nedosáhnou, jsem neustále nucena je kontrolovat a když to nedělám tak začne ředitelka šlapat po mně. Taky ta její vize o zkráceném vyučování, kdy děti jdou domů ve dvě hodiny. V praxi tento pilíř znamená zredukovat výuku dějepisu na dvě hodiny týdně celkem pro čtyři ročníky. Žákům byly předány jen nezbytné informace, protože toto na přijímačky nepotřebují a střední škola je stejnou látku bude učit znovu, jak mi bylo vysvětleno paní ředitelkou. Nemluvě o občance, na kterou, když ji chci učit si musím udělat čas v hodinách dějepisu. Podle ředitelky je to nepodstatná látka... Jednou mi řekla, že dějiny jsou cele zfalšované, že má důkazy, že společnost byla na zemi dosazena před pár desítkami let a jestli jí nevěřím, ať jdu do muzea, že ty věci tam jsou ušpiněné uměle, a to brnění je jednoznačně dělané lisem na kov.... Radši jsem mlčela, ona takovéhle teorie mívá často a já nevím, co jí na to říct....
6. Je něco, co by se dle vás dalo dělat lépe? Odůvodněte to prosím.
 - Přestala bych se snažit vše urychlit a třídu bych rozdělila, aby v ní byly jen dva ročníky. Na vše by pak bylo víc času, děti by měli šanci vše lépe pochopit. Nesnažila bych se stále vymýšlet nové předměty, neříkám, že není dobré umět vyplňovat růžová prohlášení (Daňová přiznání), ale nás to taky nikdo neučil a v dnešní době internetu si to dohledají. Místo toho můžou mít třeba fyziku, kde

momentálně nestíhají... Taky bych na ně přestala tolik tlačit, není potřeba hned křičet. Nestát jim hned za zády, nechat je udělat chybu ať si třeba i propadnou, když jsou to lemplové, ale poučí se z toho. Reálně si nemyslím, že by někdo z nich propadl, ale došlo by jim, že mají něco dělat. Já jsem tu od začátku a, když jsme tuhle školu otevřeli, byli daleko samostatnější, to tady začali lenivět. Taky bych nenechávala odcházet žáky domů před testy... Bylo mi řečeno, že má trauma z povinné školní docházky, takže musí jít domů. Každý jsme chodili do školy a nikomu se nechtělo a jestli se jí najednou zhorší trauma, protože ví, že má napsat test? Kdo z nás by před tím neutekl, když by mohl?

7. Je něco, co je zde lepší než na klasické státní základní škole? Odůvodněte to prosím.
 - Je fajn, že je tu méně žáků, mají mezi sebou lepší vztah. Chovají se k sobě hezky.
8. Je dle vás výuka žáků se SVP jiná než na klasické státní základní škole? Čím?
 - SVP to jsou ti, co potřebují pomoci při výuce? Taková ta dyslexie a tak? Ty tady asi nemáme. Občas jim trvá dýl něco napsat, ale to občas každému.
9. Jak na vás působí fakt, že ve škole nezvoní?
 - No, mně to zas tak nevadí, je fajn, že můžu začít kdy chci, končit kdy chci, ale oni stejně vědí, kolik je hodin, a že po šedesáti minutách má být přestávka, takže se stejně ptají, kdy už to bude. Možná by bylo lepší ten zvonek mít, aby se pořádně neptali, třeba by pak i na začátek hodiny přišli včas. Taky by asi pomohl upoutat jejich pozornost, protože získat si jí je občas boj... Zase na druhou stranu, občas je potřeba si udělat i přestávku v hodině, čímž se pak šoupne její konec a když by do toho zazvonilo, tak bych tu pozornost už nezískala... Tady stejně zvonit nemůže, je to přeci jen kostel...
10. Jakým způsobem řešíte popřípadnou nekázeň?

S tím se moc neseťkávám. Občas je pošlu se proběhnout, když už jsou moc akční. V hodinách se většinou snaží, protože na konci každé hodiny píšeme testík. Je to spíše taková kontrola pozornosti. Oni vědí, že mají dávat pozor, když ho dávají, je jasné, že dostanou jedničku nebo dvojku. V testu nejsou žádné záludné otázky a jde opravdu jen o povrchovou kontrolu vědomostí. Pokud dostanou pět jedniček, mohou si pak jeden den vybrat, že test psát nechtějí. Pokud dostanou pět pětek, dostanou za úkol rozsáhlý referát na dané téma. Rozhodně z těchto známek ale nedělám klasifikaci. Když někdo opravdu zlobí tak se to promítne do hodnocení...
11. Dle jakých kritérií vypracováváte hodnocení a udělujete známky?

Hlavně podle aktivity v hodině, jestli nespí na lavici, jestli dávají pozor, reagují na otázky, jestli nezlobí... Vzdělávat se v téhle instituci je dost náročné, nechci jim to ještě ztěžovat a ředitelka má na jednu stranu pravdu, dějepis budou mít i na střední

škole, takže když jim teď ulevím, třeba se na tu střední školu alespoň dostanou...
Stejně jim nesmím dávat horší známku než dvojku...

12. Dle čeho se řídíte při organizaci výuky?

- Hlavně podle dětí, když vidím, že jsou K.O. tak se snažím probrat něco snazšího, kde není potřeba si tolik psát, vždycky to samozřejmě nejde. Pouštím jim videa, hrajeme vědomostní hry... Celou výuku se snažím řídit podle ŠVP, ale to moc nejde, stihneme stejně probrat jen ta hlavní témata v každém roce.

13. Absolvoval/a jste někdy kurz zaměřený na vzdělávání žáků se SVP?

- Ne

14. Jaké je složení třídy, co se týče ročníků?

- Jsou tam žáci od šesté do deváté třídy. Šesták je jen jeden, ten zbytek nevím, nepamatuju si, kdo do jaké třídy má chodit...

15. Probíráte se žáky jen látku příslušící jejich ročníku nebo se všemi probíráte vše?

- Se všemi probírám vše. Dějepis probírám tak, jak šly dějiny. V době, kdy se lámou ročníky je na to vždy upozorňuji. Snažila jsem se, aby si žáci koupili pracovní sešity, ředitelka je vždy na začátku roku nabízí, ale stejně není schopná je objednat ani koupit... Vytvořila jsem tedy ještě další prezentace, které jim shrnou látku a posílám jim je před přezkoušením na jejich kmenové škole.

16. Doplnujete nějakým způsobem látku, kterou nestíháte probrat?

- Zadávám jim domácí úkoly ve formě videí, někteří žáci si koupili pracovní sešit sami tak občas zadám i v pracovních sešitech, oni si to od sebe ofotí a vytisknou ti potřebné stránky. Je fajn s nimi pracovat.

17. Jsou ve vaší třídě žáci se SVP? Pokud ano, o jaké druhy postižení nebo znevýhodnění u těchto žáků jde?

- Takoví žáci tu nejsou

18. Byl vám tento fakt sdělen před začátkem výuky?

- ne

19. Jak k těmto žákům přistupujete?

- Nemyslím, si, že jsou ve třídě takže nijak...

20. Užívají tito žáci jakékoli speciální pomůcky?

- ne

21. Řídíte se při výuce těchto žáků doporučením PPP/SPC?

- Cože? NE

22. Absolvoval/a jste někdy kurz zaměřený na práci s dětmi se SVP?

- Ne

23. Je něco, co jsme zde nezmínili/y a chtěl/a byste to zmínit?

- Myslím, že ne

Příloha 4 – Ukázka a vysvětlení kódování

Vysvětlení kódování

Týkající se žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – červená

Týkající se paní ředitelky – Modrá

Týkající se výuky a její organizace – žlutá

Týkající se žáků i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami – fialová

Rozdíly týkající se výuky na klasické základní škole a ve zkoumané instituci – zelená

Týkající se klasifikace – brčálově zelená

Efekt atypického vyučování - hnědožlutá

Máte nějakou předchozí zkušenost s výukou? Popřípadě jak dlouhou?

- Doučovala jsem dlouho

Jaké je vaše nejvyšší dosažené vzdělání?

- Studuji vysokou školu

Mohl/a byste ve zkratce popsat tuto instituci a její fungování?

- NO, je to vlastně taková škola, akorát se tu neučí všechno. Rodiče tu platí za vzdělání, které žáci mohou mít zadarmo v normální škole. Tady se ani nestihne probrat všechno. Hlavně musí mít v hlavě strašný bordel, když se v jednu hodinu učí čtyři ročníky najednou, nechápu, jak si například z matematiky mohou odnést něco kloudného.

Jaký předmět zde vyučujete?

- Dějepis a občas občanskou výchovu

Jak na vás působí koncept mimoškolní organizace, ve které momentálně působíte?

- Není špatný nápad vzdělávat žáky v menších skupinách, ale na druhou stranu, jiný rozdíl oproti normální základce tu nevidím, takže mi to přijde dost zbytečné. Já bych sem svoje dítě neposlala, ty děti tady neumí ani půlku toho, co mají a rodiče jsou nadšení... to nechápu. Celá organizace je postavená na tom, že žáci mají být zodpovědní. Jsou to děti, ty zodpovědné budou až jim nebudeme stát za zadkem. Tady toho nikdy nedosáhnou, jsem neustále nucena je kontrolovat a když to nedělám tak začne ředitelka šlapat po mně. Taky ta její vize o zkráceném vyučování, kdy děti jdou domů ve dvě hodiny. V praxi tento pilíř znamená zredukovat výuku dějepisu na dvě hodiny týdně celkem pro čtyři ročníky. Žákům byly předány jen nezbytné informace, protože toto na

přijímačky nepotřebují a střední škola je stejnou látku bude učit znovu, jak mi bylo vysvětleno paní ředitelkou. Nemluvě o občance, na kterou, když ji chci učit si musím udělat čas v hodinách dějepisu. Podle ředitelky je to nepodstatná látka... Jednou mi řekla, že dějiny jsou celé zfalšované, že má důkazy, že společnost byla na zemi dosazena před pár desítkami let a jestli jí nevěřím, ať jdu do muzea, že ty věci tam jsou ušpiněné uměle, a to brnění je jednoznačně dělané lisem na kov... Radši jsem mlčela, ona takovéhle teorie mívá často a já nevím, co jí na to říct...

Je něco, co by se dle vás dalo dělat lépe? Odůvodněte to prosím.

- Přestala bych se snažit vše urychlit a třídu bych rozdělila, aby v ní byly jen dva ročníky. Na vše by pak bylo víc času, děti by měly šanci vše lépe pochopit. Nesnažila bych se stále vymýšlet nové předměty, neříkám, že není dobré umět vyplňovat různá prohlášení (Daňová přiznání), ale nás to taky nikdo neučil a v dnešní době internetu si to dohledají. Místo toho můžou mít třeba fyziku, kde momentálně nestíhají... Taky bych na ně přestala tolik tlačit, není potřeba hned křičet. Nestát jim hned za zády, nechat je udělat chybu ať si třeba i propadnou, když jsou to lemplové, ale poučí se z toho. Reálně si nemyslím, že by někdo z nich propadl, ale došlo by jim, že mají něco dělat. Já jsem tu od začátku a, když jsme tuhle školu otevřeli, byli daleko samostatnější, to tady začali lenivět. Taky bych nenechávala odcházet žáky domů před testy... Bylo mi řečeno, od paní ředitelky, že má trauma z povinné školní docházky, takže musí jít domů. Každý jsme chodili do školy a nikomu se nechtělo a jestli se jí najednou zhorší trauma, protože ví, že má napsat test? Kdo z nás by před tím neutekl, když by mohl?

Je něco, co je zde lepší než na klasické státní základní škole? Odůvodněte to prosím.

- Je fajn, že je tu méně žáků, mají mezi sebou lepší vztah. Chovají se k sobě hezky.

Je dle vás výuka žáků se SVP jiná než na klasické státní základní škole? Čím?

- SVP to jsou ti, co potřebují pomoci při výuce? Taková ta dyslexie a tak? Ty tady asi nemáme. Občas jim trvá dýl něco napsat, ale to občas každému.

Jak na vás působí fakt, že ve škole nezvoní?

- No, mně to zas tak nevadí, je fajn, že můžu začít kdy chci, končit kdy chci, ale oni stejně vědí, kolik je hodin, a že po šedesáti minutách má být přestávka, takže se stejně ptají, kdy už to bude. Možná by bylo lepší ten zvonek mít, aby se pořád neptali, třeba by pak i na začátek hodiny přišli včas. Taky by asi pomohl upoutat jejich pozornost, protože získat si jí je občas boj... Zase na druhou stranu, občas je potřeba si udělat i přestávku v hodině, čímž se pak šoupane její konec a když

by do toho zazvonilo, tak bych tu pozornost už nezískala... Tady stejně zvonit nemůže, je to přeci jen kostel...

Jakým způsobem řešíte popřípadnou nekázeň?

S tím se moc neseškávám. Občas je pošlu se proběhnout, když už jsou moc akční. V hodinách se většinou snaží, protože na konci každé hodiny píšeme testík. Je to spíše taková kontrola pozornosti. Oni vědí, že mají dávat pozor, když ho dávají, je jasné, že dostanou jedničku nebo dvojku. V testu nejsou žádné záludné otázky a jde opravdu jen o povrchovou kontrolu vědomostí. Pokud dostanou pět jedniček, mohou si pak jeden den vybrat, že test psát nechtějí. Pokud dostanou pět pětek, dostanou za úkol rozsáhlý referát na dané téma. Rozhodně z těchto známek ale nedělám klasifikaci. Když někdo opravdu zlobí tak se to promítne do hodnocení...

Dle jakých kritérií vypracováváte hodnocení a udělujete známky?

Hlavně podle aktivity v hodině, jestli respi na lavici, jestli dávají pozor, reagují na otázky, jestli nezlobí... Vzdělávat se v téhle instituci je dost náročné, nechci jim to ještě ztěžovat a ředitelka má na jednu stranu pravdu, dějepis budou mít i na střední škole, takže když jim teď ulevím, třeba se na tu střední školu alespoň dostanou... Stejně jim nesmím dávat horší známku než dvojku...

Dle čeho se řídíte při organizaci výuky?

- Hlavně podle dětí, když vidím, že jsou K.O. tak se snažím probrat něco snazšího, kde není potřeba si tolik psát, vždycky to samozřejmě nejde. Pouštím jim videa, hrajeme vědomostní hry... Celou výuku se snažím řídit podle ŠVP, ale to moc nejde, stihneme stejně probrat jen ta hlavní témata v každém ročníku.

Absolvoval/a jste někdy kurz zaměřený na vzdělávání žáků se SVP?

- Ne

Jaké je složení třídy, co se týče ročníků?

- Jsou tam žáci od šesté do deváté třídy. Šesták je jen jeden, ten zbytek nevím, nepamatuju si, kdo do jaké třídy má chodit...

Probíráte se žáky jen látku příslušící jejich ročníku nebo se všemi probíráte vše?

- Se všemi probírám vše. Dějepis probírám tak, jak šly dějiny. V době, kdy se lámou ročníky je na to vždy upozorňuji. Snažila jsem se, aby si žáci koupili pracovní sešity, ředitelka je vždy na začátku roku nabízí, ale stejně není schopná je objednat ani koupit... Vytvořila jsem tedy ještě další prezentace, které jim shrnou látku a posílám jim je před prezkoušením na jejich kmenové škole.

Doplňujete nějakým způsobem látku, kterou nestíháte probrat?

- Zadávám jim domácí úkoly ve formě videí, někteří žáci si koupili pracovní sešit sami tak občas zadám i v pracovních sešitech, oni si to od sebe ofotí a vytisknou ti potřebné stránky. Je fajn s nimi pracovat.

Jsou ve vaší třídě žáci se SVP? Pokud ano, o jaké druhy postižení nebo znevýhodnění u těchto žáků jde?

- Takoví žáci tu nejsou

Byl vám tento fakt sdělen před začátkem výuky?

- ne

Jak k těmto žákům přistupujete?

- Nemyslím, si, že jsou ve třídě takže nijak...

Užívají tito žáci jakékoli speciální pomůcky?

- ne

Řídíte se při výuce těchto žáků doporučením PPP/SPC?

- Cože? NE

Absolvoval/a jste někdy kurz zaměřený na práci s dětmi se SVP?

- Ne

Je něco, co jsme zde nezmínili/y a chtěl/a byste to zmínit?

- Myslím, že ne