

**UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNĚ**

**FAKULTA HUMANITNÍCH STUDIÍ**

**Institut mezioborových studií Brno**

**Ke studijní a profesní orientaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

## **BAKALÁŘSKÁ PRÁCE**

**Vedoucí diplomové práce:**

**doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.**

**Vypracoval:**

**Luděk Lustig**

**Brno 2012**

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma *Ke studijní a profesní orientaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami* zpracoval samostatně a použil jsem literaturu uvedenou v seznamu použitých pramenů a literatury, který je součástí této bakalářské práce.  
Elektronická a tištěná verze bakalářské práce jsou totožné.

V Brně dne 8.11.2012

.....  
*Luděk Lustig*

Chtěl bych poděkovat vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Zdeňku Friedmannovi, CSc. za metodickou pomoc a rady při zpracování mé bakalářské práce.

# Obsah:

Úvod .....	5
1 Speciální vzdělávací potřeby – vymezení základních pojmů .....	6
2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.....	9
2.1 Žáci s postižením.....	9
2.1.1 Žáci s mentálním postižením .....	9
2.1.2 Žáci se smyslovým postižením .....	12
2.1.3. Žáci se zdravotním znevýhodněním a tělesným postižením .....	22
2.1.4 Autismus .....	25
2.1.5 Specifické vývojové poruchy učení .....	29
2.2 Žáci se sociálním znevýhodněním .....	34
2.3 Cizinci .....	36
3 Vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.....	39
3.1 Historie speciálního školství .....	39
3.2 Systém speciálního školství .....	40
3.3 Speciální školství ve Znojmě .....	44
3.3.1 Historie a současnost speciálního školství ve Znojmě .....	44
3.3.2 Pracoviště školy a vybavenost jejich jednotlivých pracovišť .....	46
3.3.3 Charakteristika vzdělávacího programu školy .....	48
3.3.4 Žáci navštěvující Mateřskou školu, Základní školu a Praktickou školu, Znojmo, Horní Česká 15 .....	52
4 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol .....	54
5 Legislativa související se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	55
5.1 Legislativa spojená se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami .....	55
5.2 Legislativa spojená s pracovním zařazením absolventů .....	70
6 Studijní a profesní možnosti žáků a absolventů se speciálními vzdělávacími potřebami .....	72
6.1 Další vzdělávací příležitosti pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v Jihomoravském kraji .....	72
6.1.1 Odborná učiliště a Praktické školy .....	72
6.1.2 Střední odborné školy .....	75
6.1.3 Další vzdělávací zařízení .....	81
6.2 Pracovní příležitosti absolventů škol zaměřených na speciální vzdělávání .....	83
6.3 Stručný přehled absolventů MŠ, ZŠ a PrŠ ve Znojmě, Horní Česká 15 a jejich další studium .....	84
Závěr .....	86

# Úvod

*„Má-li se člověk stát člověkem, musí se vzdělávat“.*

*Jan Ámos Komenský*

Učení a vzdělávání provází člověka po celý jeho život. Podporuje rozvoj osobnosti a významně napomáhá v uplatnění se v budoucím životě. Vzdělání je důležitým předpokladem přípravy dalších generací na život ve společnosti a v jeho průběhu dochází k výraznému ovlivňování žáků jak jejich vrstevníky, tak pedagogy. Jedná se bezpochyby o proces složitý a dlouhý a v mnohdy pro žáka či studenta velmi náročný.

Pokud je žákem či studentem dítě jakkoliv zdravotně handicapované či sociálně znevýhodněné, je tento proces učení a vzdělávání ještě složitější. Na druhou stranu díky společenskému vývoji, který v poslední době velmi zkvalitnil péči o zdravotně a sociálně znevýhodněné osoby je tato oblast vzdělávání neustále vyvíjena a snaží se reagovat na momentální potřeby takových žáků.

Od r. 2005 pracuji jako vychovatel internátu školy, která je na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zaměřená. Proto mě velmi zaujala možnost zpracovat toto téma a zajímalo mě, jaké možnosti dalšího vzdělávání mají absolventi speciálních škol. Také jsem zjišťoval, jaké jsou jejich možnosti profesní a jaké může být jejich uplatnění v praxi.

V prvních dvou kapitolách své bakalářské práce nejprve na základě prostudované odborné literatury z oblasti speciální pedagogiky vymezuji základní pojmy a charakterizují hlavní skupiny postižení. V další kapitole se zabývám historií i současností speciálního školství jak v České republice obecně, tak ve Znojmě, kde žiji a pracuji. Čtvrtá kapitola je věnována problematice integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol. V poslední kapitole teoretické části bakalářské práce vymezuji legislativní rámec vzdělávání a zaměstnávání žáků a absolventů škol se speciálními vzdělávacími potřebami.

V další kapitole, která již tvoří praktickou část mé bakalářské práce, podávám přehled středních škol, středních odborných učilišť a dalších vzdělávacích zařízení v Jihomoravském kraji, v nichž se mohou tito žáci dále vzdělávat.

# 1 Speciální vzdělávací potřeby – vymezení základních pojmů

Téma mé bakalářské práce se úzce dotýká oblasti, která je předmětem vědního oboru nazvaného *speciální pedagogika*.

V Pedagogickém slovníku najdeme pod heslem speciální pedagogika následující definici: „vědní obor, který se zabývá teorií a praxí rozvoje, výchovy a vzdělávání jedinců postižených různými nedostatky tělesnými, smyslovými, duševními nebo poruchami chování“.<sup>1</sup>

Podobně vymezuje speciální pedagogiku lékař, mj. zakladatel československé logopedie, M. Sovák. Uvádí, že „pod názvem speciální pedagogika se obecně rozumí jakákoli oblast pedagogiky, která má speciální úkoly a cíle.“<sup>2</sup>

Ve výše uvedené definici se setkáváme s pojmem „postižený, postižení“. Dle Pedagogického slovníku je *postižený* jedinec, který trpí „nějakým druhem trvalého tělesného, duševního, smyslového nebo řečového poškození, které mu bez speciální pomoci víceméně znemožňuje splňovat požadavky běžného vzdělávacího procesu a provozu.“<sup>3</sup>

Pro označení *osob s postižením* se u nás užívá více termínů, např. člověk znevýhodněný, handicapovaný, zdravotně postižený, se speciálními výchovnými a vzdělávacími potřebami, člověk se specifickými potřebami aj.

V literatuře, která se zabývá speciální pedagogikou, se dále setkáváme s pojmy „defekt“ a „handicap“.

*Defekt* (z lat. *defektus* – úbytek, vada, nedostatek, porucha) – lze podle M. Sováka chápat jako vadu, chybnost, ztrátu, nedostatek v anatomické stavbě organismu a poruchy v jeho funkcích. Jedná se o poškození v oblasti integrity organismu, což může být důsledkem poruchy, narušení v oblasti psychické, sociální, sensorické nebo somatické. Defekt je chápán zpravidla jako neupravitelný, nezvratný.<sup>4</sup>

---

<sup>1</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001, str. 223.

<sup>2</sup> SOVÁK, M.: Nárys speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986, str. 7.

<sup>3</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001, str. 171.

<sup>4</sup> SOVÁK, M.: Nárys speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986, s. 8.

Termín *handicap* představuje záporný důsledek defektu na činnost jedince, jeho znevýhodnění. Ovlivňuje jednak kvalitu a kvantitu samotné činnosti, jednak interakci s prostředím - sociální postavení a vztahy jedince.<sup>5</sup>

Nauka, která zkoumá, co je příčinou i podstatou defektů (na rozdíl od příznaků nemocí), jaký vliv i důsledky má defekt na psychiku i na společenské vztahy postiženého člověka a jaké jsou možnosti odstraňovat nebo aspoň omezovat důsledky defektů, popř. jim předcházet, se nazývá *defektologie*.<sup>6</sup>

V souvislosti s handicapovaným či znevýhodněným člověkem se objevuje termín „*speciální potřeby*“, někdy se používá termín „*specifické potřeby*“ či „*zvláštní potřeby*“ apod. Všechny uvedené pojmy mají jedno společné – vzbuzují totiž dojem, že lidé s postižením mají nějaké mimořádné, prioritní potřeby, že prostě vyžadují něco navíc. Osoby s postižením však mají tytéž potřeby jako ostatní lidé, jak je popisuje např. známá Maslowova hierarchie potřeb člověka. Může ovšem nastat situace, kdy jedinec pro své funkční nebo orgánové postižení či poruchu nemůže některé z těchto významných lidských potřeb realizovat obvyklým způsobem. Brání mu v tom tělesné postižení, chronické onemocnění, smyslové postižení, snížená mentální úroveň nebo psychická nemoc.<sup>7</sup>

Součástí potřeb a podpory handicapovaných jsou pak potřeby výchovně vzdělávacího charakteru. V této souvislosti se pak hovoří o *specifických* či *speciálních vzdělávacích potřebách*. Pedagogický slovník tímto termínem vyjadřuje to, že vedle majoritní populace žáků, studentů a dospělých, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, existují různé skupiny lidí, jejichž vzdělávací potřeby jsou specifické: žáci se zdravotním postižením; žáci s mimořádným nadáním; děti a dospělí z rodin imigrantů, etnických a jazykových menšin aj. Moderní pedagogika a vzdělávací politika se snaží tyto speciální vzdělávací potřeby zajišťovat a v souladu s nimi vytvářet příslušné vzdělávací programy.<sup>8</sup>

---

<sup>5</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001, s. 72.

<sup>6</sup> SOVÁK, M.: Nárys speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986, s. 8.

<sup>7</sup> NOVOSAD, L.: Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Praha: Portál, 2009, s. 27.

<sup>8</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001, s. 224.

Výchovu a vzdělávání jedinců se specifickými vzdělávacími potřebami zajišťuje *speciální školství*, které je součástí národního vzdělávacího systému. Speciální školství tvoří komplex s následujícími součástmi:

1. speciální školy
2. zařízení ústavní a ochranné výchovy
3. speciálně pedagogická centra <sup>9</sup>

Podrobněji se budu otázkami speciálního školství zabývat ve třetí kapitole své práce.

---

<sup>9</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001, s. 224.



## 2 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

### 2.1 Žáci s postižením

Mezi žáky s postižením řadíme takové žáky, kteří s ohledem na svůj zdravotní stav nemohou navštěvovat běžné školy. Jsou to jak žáci s mentálním, tak smyslovým či tělesným postižením. Dále se jedná o žáky s poruchou autistického spektra a také o děti, které mají tzv. specifické vývojové poruchy učení.

#### 2.1.1 Žáci s mentálním postižením

Mentální retardace je vrozený stav, který se vyznačuje omezením rozumových a adaptivních schopností, jinými slovy nedošlo k přiměřenému a úplnému rozvoji mentálních schopností člověka. Adaptivními schopnostmi máme na mysli schopnost člověka jednat samostatně na úrovni svého věku a v rámci dané kulturní normy. Poznávací, řečové, pohybové a sociální dovednosti, jejichž úroveň lze měřit standardizovanými psychometrickými testy, jsou oproti průměru výrazně sníženy. Lidé s mentálním postižením mají potíže s adaptací a flexibilitou myšlení. Retardace přináší také behaviorální, sociální i emocionální problémy. Přítomnost mentální retardace u běžné populace se odhaduje na 3 %.

Člověk, u něhož je diagnostikována mentální retardace, musí splňovat následující tři kritéria:

1. úroveň rozumových schopností (IQ – intelektový kvocient, VQ – vývojový kvocient) je pod úrovní 70 bodů;
2. člověk musí mít na dané vývojové úrovni zřetelné problémy v přizpůsobení se nárokům běžného života – v předškolním věku se jedná zejména o komunikační, senzomotorické a sebeobslužné dovednosti, ve školním věku dochází k selhávání ve školních dovednostech a v dospělosti je omezena nebo znemožněna schopnost samostatného života;
3. jedná se o poruchu vrozenou, která je u dané osoby přítomna již od dětství, při správné diagnóze dochází ke zlepšení pouze v rámci základního handicapu.

Podle závažnosti (hloubky) dělíme mentální retardaci do čtyř skupin.

#### 1. Lehká mentální retardace (IQ 50-69)

Jedná se o nerozšířenější formu retardace, diagnostikována je asi u 80% mentálně postižené populace. Vývoj v dětském věku již bývá mírně opožděný. Děti s lehkou mentální retardací se

naučí mluvit později, nicméně řeč si osvojí. Ve škole mívají potíže s učením, základní školní dovednosti jsou schopné zvládnout, a to zhruba do úrovně 10 – 11 let. Všechny obvykle selhávají v abstraktivních předmětech a logických operacích. U některých se objevují výraznější problémy s psaním, čtením, počítáním (dysgrafické, dyslektické a dyskalkulické obtíže při lehké mentální retardaci). Osnovy základní školy nejsou schopny plně zvládnout.

V sebeobsluze jsou lidé s lehkou mentální retardací samostatní a v adaptovaném prostředí dokážou mnohdy úspěšně pracovat. Po adekvátním nácviku jsou někteří schopni samostatně docházet do práce, vykonávat různé manuální činnosti i samostatně bydlet (s určitou mírou pomoci zvenčí).

Pokud je přítomna i pervazivní vývojová porucha, úroveň samostatnosti a schopnosti učení rapidně klesá a zvyšuje se míra behaviorálních problémů. Děti s pervazivní vývojovou poruchou a lehkou mozkovou retardací většinou mluví. Řeč obvykle vykazuje symptomatiku typickou pro autismus.

Na úspěšnost fungování v běžném životě mají vliv i jiné faktory, jako je např. úroveň řečových schopností, přítomnost a závažnost poruchy aktivity a pozornosti (nesoustředěnost, hyperaktivita, hypoaktivita), poruchy chování, epilepsie.

## 2. Středně těžká mentální retardace (IQ 35-49)

Děti se středně těžkým mentálním postižením za dobu školní docházky většinou zvládnou elementární základy trivia (čtení, psaní, počítání). Úroveň řeči bývá značně variabilní. V sebeobsluze bývají samostatné, potřebují však dohled a občasnou pomoc v složitějších situacích. Neurologické a fyzické handicapy jsou již oproti lehké mentální retardaci značně frekventovanější. Mnozí lidé se středně těžkým mentálním postižením uplatní své pracovní dovednosti v chráněných dílnách. K životu potřebují každodenní asistenci, zcela samostatného života nejsou schopni. Mentální věk se pohybuje v pásmu 4 – 8 let.

U mnohých osob se středně těžkou mentální retardací bývá zároveň diagnostikována porucha autistického spektra, jejíž přítomnost však značně snižuje celkovou adaptivitu a praktické využití jakýchkoli schopností. Mnozí lidé se středně těžkou mentální retardací mají přidruženou zároveň vývojovou afázi, což znamená, že jejich aktivní slovní zásoba nepřesahuje deset slov. Pokud je řeč přítomná, má výrazně omezený komunikační charakter. Úroveň rozumových i motorických schopností bývá velmi nerovnoměrná. Úroveň motorických dovedností kolísá mezi motorickou obratností a dyspraxií jemné a hrubé motoriky spojenou s potížemi a koordinací pohybů.

### 3. Těžká mentální retardace (IQ 20-34)

Projevy jsou podobné jako u lidí se středně těžkou mentální retardací, potíže jsou ale výraznější. Školní trivium tyto děti nezvládají, nicméně jsou schopny se naučit celou řadu dovedností. Dokážou zvládnout základní sebeobslužné dovednosti, potřebují však výraznější míru dopomoci. Pracovní dovednosti bývají elementární, při správném vedení je mohou uplatnit v chráněných dílnách či v každodenních životních aktivitách. V oblasti motoriky je přítomná výrazná neobratnost a dyskoordinace. Mentální věk se pohybuje v pásmu 18 měsíců až 3 – 5 roku.

S poruchou autistického spektra spojenou s těžkou mentální retardací se velmi často druzí vývojová afázie (vrozené nerozvinutí a neporozumění řeči). Pokud je přítomná řeč, má pouze minimální komunikační funkce, časté bývají echolálie či slova bez komunikačního kontextu. Silně omezené jsou i neverbální (mimoslovní) komunikační schopnosti. Pohybové stereotypie se vyskytují frekventovaněji.

### 4. Hluboká mentální retardace (IQ < 20)

Schopnost lidí s hlubokou mentální retardací porozumět řeči včetně základních instrukcí a pokynů je značně omezená. Velmi často bývá narušena i hybnost, mnohdy se jedná o úplnou imobilitu (nepohyblivost). Rudimentární neverbální komunikace a určitá míra sociálního chování (úsměv, radost ze společnosti) jsou běžné. Lidé s hlubokou mentální retardací jsou hyperrealisté, vzhledem k nízkému mentálnímu věku nejsou schopni základního symbolického uvažování, nerozeznávají např. obrázky. Mentální věk je nižší než 18 měsíců.

V současné době jsou již známy metodické postupy, s jejichž pomocí je možné rozvíjet u části lidí s hlubokou mentální retardací řadu dovedností (komunikaci, pracovní chování, motorické dovednosti). Nevzdělavatelnost se stala slovem, které by mělo z našich slovníků vymizet.

U lidí s hlubokou mentální retardací bývá velmi obtížné diagnostikovat pervazivní vývojovou poruchu, protože hluboká mentální retardace je sama o sobě naprosto pervazivní. Při klasickém vývojovém profilu (téměř žádné projevy sociálního chování, žádná neverbální komunikace) a výrazném chování specifickém pro poruchy autistického spektra (typické stereotypní pohyby, sebezraňování, prudká afektivní reakce na změny) je při hluboké mentální retardaci obvykle možné diagnostikovat atypický autismus či jinou pervazivní vývojovou poruchu.

Mentální postižení se obvykle pojí s celou řadou jiných problémů. Zhruba 25 % dospělých s mentální retardací neumí smysluplně používat řeč, 10 % nedokáže porozumět mluvenému slovu. Zhruba polovina osob s mentálním postižením není schopna základní sebeobsluhy, potřebují asistenci, 50 % trpí také výraznějším fyzickým handicapem a 50 % se nedokáže ohybovat samostatně po okolí.

Na některé syndromy (metabolické, neuromuskulární, neurodegenerativní nebo chromozomální porucha) se váže určitý charakteristický vzorec chování. Předpokládáme, že existuje biologický mechanismus, který ovlivňuje chování. Je důležité si ale uvědomit, že kromě biologických vlivů ovlivňuje chování i řada jiných faktorů. Chování, které je pro syndrom charakteristické, nemusí být osudové a už vůbec to neznamena, že není možná jeho redukce.<sup>10</sup>

Speciální pedagožka M. Vítková specifikuje ve své publikaci okruh žáků s mentálním postižením takto:

- jsou žáci, u nichž dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností,
- nepodávají takový výkon, který by mohla běžná základní škola ještě tolerovat a redukovat s využitím běžných podmínek a možností,
- dochází u nich k odlišnému vývoji psychických vlastností,
- projevují se poruchy v adaptačním chování<sup>11</sup>

### **2.1.2 Žáci se smyslovým postižením**

Jak uvádí M. Sovák, vzájemné sdělování je schopnost specificky lidská. Nástrojem sdělování je řeč a sluch. Vývojově fylogeneticky i ontogeneticky jsou obě uvedené složky na sebe vázány: bez sluchu se řeč nevyvine. Schopnost vzájemného sdělování se vytvořila v podmínkách společenského bytí, je tedy determinována společensky. Řeč vznikla v kolektivu a pro kolektiv.

Ve svém konkrétním projevu je sdělování vázáno na výkonnost individua účastného ve společenské interakci.

Sdělovací proces lze chápat jako široce klenutý reflexní okruh. Podněty pro sdělování vznikají ve společenském prostředí, jsou zachyceny vnímacími orgány a převedeny do příslušných

---

<sup>10</sup> ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol.: Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Praha, Portál, 2007, s. 26n.

<sup>11</sup> VÍTKOVÁ, M. et al.: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. Brno: Paido, 2007, s. 184.

oblastí centrálního nervového systému, kde se zpracují v příslušné impulsy k vlastnímu projevu, který se promítá ve společenském prostředí v dialekticky vzájemném ovlivňování.

Je to nesmírně složitá reflexní činnost, která je vázána na podmínky biologické i společenské, a to za okolností obvyklých i patologických.

Úsek speciální pedagogiky, který se zabývá rozvojem, výchovou a vzděláváním osob s tíženými vadami a poruchami sdělovacího procesu, se nazývá *logopedie*.

Výchova řeči i odstraňování vad a poruch se pojí s výchovou myšlení a osobností dítěte vůbec. Řeč je základnou pro rozvoj celé druhé signální soustavy; na základě řeči se rozvíjí schopnost abstraktivního myšlení, věda, umění i morální hodnoty člověka. Výchova řeči a odstraňování poruch řeči je tedy součástí výchovné péče o člověka v jeho nejvyšších hodnotách. Proto je výchova řeči nedílnou součástí výchovy vůbec.

Z řečeného vyplývá důležitost péče o rozvíjení všech složek sdělovacího procesu u dětí ve školách všeobecně vzdělávacích i ve školách speciálních. Oblast logopedie je teda daleko širší než jenom náprava vad sluchu, řeči a hlasu.

Reflexní okruh sdělování má svou část dostředivou, kterou představuje hlavně sluch, a část odstředivou, jíž je vlastní výkon řeči.

### *Sluchové vady*

Sluch má rozhodující význam pro vytváření a rozvíjení řeči. Každá porucha sluchové výkonnosti má závažné důsledky pro výstavbu a strukturu řeči i osobnosti. Záleží hlavně na tom, kdy sluchová porucha vznikla a jakého je stupně.

Dále autor rozlišuje tyto stupně postižení sluchu:

#### 1. Úplná ztráta sluchu

Jestliže se dítě narodí hluché nebo ztratí sluch ještě před vývojem řeči, řeč se vůbec nevytvoří a dítě je hluchoněmé (neslyšící). Jestliže dítě ztratí sluch v době, kdy se vyvíjí řeč, ale základní spoje řeči nejsou ještě upevněny, tj. do 6 až 7 let, pak se řeč do té doby nabytá po ztrátě sluchu ztrácí a dítě (pokud by se mu nedostalo speciálního výchovného ošetření) se také stává hluchoněmým. Ztratí-li člověk sluch v době po nabytí a upevnění řeči, tj. po 7. až 8. roce, řeč se už neztrácí, pouze se změní a deformuje její zevní výraz, jelikož není sluchové kontroly. Tady nejde o hluchoněmotu, ale o ohluchlost.

## 2. Částečná ztráta sluchu

Jestliže je jenom o částečnou ztrátu sluchu, tj. nedoslýchavost, která trvá od narození, dítě se sice naučí mluvit, ale s velkými překážkami, opožděně a nepřesně; jestliže bylo dítě postiženo nedoslýchavostí během vývoje řeči, vývoj řeči se zpomaluje a její zevní projevy jsou též deformovány podle stupně a typu sluchové poruchy.

Nedoslýchavost může být tzv. převodní, kdy se jedná o takovou poruchu sluchu, již trpí přívod a převod zvuků ze zevního prostředí k vlastnímu vnímacímu ústrojí (tj. ke sluchové části labyrintu). Tento typ nedoslýchavosti je způsoben např. ucpáním zvukovodu, perforací bubínku, chorobnými změnami v dutině bubínkové a sluchové trubici apod. Dále můžeme rozlišit nedoslýchavost tzv. percepční, což je důsledek poruchy sluchové části labyrintu nebo sluchového nervu. Příčiny mohou být vrozené i získané, zvláště po infekčních chorobách. Nedoslýchavost kombinovaná je provázána sluchovou poruchou jak nižších (u převodní nedoslýchavosti) tak i vyšších (u percepční nedoslýchavosti) oblastí tónových.

Důsledky nedoslýchavosti na vývoj osobnosti jsou velmi mnohotvárné. Nedoslýchavost postihuje rozvoj nejenom rozumový, ale i sféry citové a charakteru. Mnoho sluchových vjemů se deformuje, ba i ztrácí, a tím se mění a zkresluje obraz zevního světa. Bohatství smyslových a sluchových vjemů j u postiženého dítěte ve srovnání s dítětem slyšícím podstatně chudší.

Nejtěžší důsledky má ovšem nedoslýchavost tehdy, není-li okolím správně a včas rozpoznána a hodnocena. Dítě s postupující nedoslýchavostí nedovede vždycky správně hodnotit svou poruchu, to může mít závažné důsledky pro další osud dítěte jak ve výchově, tak i ve vzdělání.

Pro vzdělání je dětská nedoslýchavost velkou brzdou. Špatný školní prospěch často souvisí s vadou sluchu. Nedoslýchavé dítě stačí zachytit z proudu řeči jen některá zdůrazněná slova nebo i jen přízvučné slabiky. Nedokáže vždycky vyplnit vzniklé mezery zvýšenou schopností koncentrace, nepochopí vždy význam mluveného, uniká mu smysl. Pak přirozeně ztrácí i zájem o vyučování a buď sedí tupě, anebo vyrušuje. Za takových okolností prospěch vážne a nedoslýchavé dítě budí dojem dítěte nedbalého nebo duševně opožděného.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> SOVÁK, M.: Nárys speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986, s. 161n.

### *Vady řeči*

Požaduje se, aby dítě přicházelo do základní školy s řečí dostatečně obsahově rozvinutou a správnou po stránce formální. Vyskytnou se však žáci, jejich řeč není dostatečně vyvinuta nebo je postižena jednak vývojovým opožděním, jednak vadami výslovnosti.

#### Opožděný vývoj řeči

Tato vada znamená, že dítě začíná mluvit později, než odpovídá jeho věku. To se týká hlavně užívání řeči, slovní zásoby a mluvní pohotovosti. Výslovnost může být přitom buď správná nebo nesprávná.

Jestliže opoždění, popř. omezení vývoje řeči přesahuje období třetího roku až do věku předškolního, označujeme je jako nemluvnost. Mezi opožděním vývoje řeči a nemluvností je tedy pouze rozdíl stupňovitý. Obojí je souhrnné označení pro vývojovou vadu, která má velmi rozmanité příčiny. Má-li dětská vývojová nemluvnost svou specifickou příčinu, a tím i své speciální příznaky, které vyžadují také speciálních výchovných metod, řadíme takové případy do zvláštních skupin nemluvnosti. Je to jednak nemluvnost způsobená hluchotou – hluchoněmota, jednak nemluvnost způsobená těžkým nedostatkem rozumových schopností – nemluvnost iligofrenická.

Při zjišťování příčin a při třídění všech ostatních případů vývojové nemluvnosti, vycházíme z postupného hodnocení jednotlivých etap reflexního okruhu.

Příčinami mohou být:

- patologie společenského (výchovného) prostředí, a to jak nedostatek vlivů mluvicího prostředí, tak i nadměrná péče o mluvní vývoj,
- poruchy telereceptorů (při poruchách sluchu a zraku)
- poruchy citové sféry,
- poruchy ústředního oddílu centrálního nervového systému jsou jednak lokalizované, jednak celkové,
- porucha analyzátoru hybnosti, kdy vývoj řeči může být též tlumen působením paralelně se vytvářejícího mluvního integrátoru v nedominantní hemisféře, tak tomu bývá při násilném přecvičování vrozené levorukosti na pravorukost,
- vývojové poruchy mluvicích orgánů, jako např. rozštěp patra, mohou pozdržet, ale samy o sobě nikdy nemohou zamezit vývoj řeči,

- patologie prostředí v postoji k mluvčímu dítěti, kdy pokud není dostatek pozitivního citového vztahu okolí k dítěti, vytváří se u dítěte odmítavý postoj k řeči, k vzájemnému sdělování, ba i k lidem vůbec,
- nesprávné výchovné působení, jako např. opravování, okřikování a zdůrazňování přirozených vývojových potíží, jimiž prochází dítě kolem třetího roku svého věku, zraňuje se tím vyvíjející se funkce řeči. Vývoj řeči se tlumí a setrvává na nižších vývojových stupních nebo se dokonce narušuje tak, že vznikají různé neurozy řeči.

### Vady výslovnosti

Vady výslovnosti jsou nejčastější vadou řeči u žáků základní školy. Nazývají se souborně patlavost (dyslálie). Je to neschopnost vyslovit nebo správně utvořit určité hlásky, popř. celé hláskové skupiny.

### *Poruchy zvuku řeči*

Poruchy zvuku řeči se nazývají huhňavost. Je tu o patologicky změněnou nosní rezonanci.

Huhňavost zavřená je patologicky snížení rezonance hlasité mluvy nějakou překážkou v nose nebo nosohltanu. Obvykle se pojí s poruchou nosního dýchání, kdy příčinou je většinou zbytnělá noční mandle.

Huhňavost otevřená vzniká tím, že uniká vzduch při mluvení nosem. Příčinou je obyčejně porucha patrohltanového uzávěru. Z vrozených vad patrohltanového uzávěru je nejzávažnější rozštěp patra.

### *Poruchy tempa řeči*

Kromě vysloveně patologických změn modulačních faktorů řeči, způsobených onemocněním podkorových uzlin, existuje vývojový nedostatek, jeví se od začátku mluvení v překotném tempu řeči. Jde tu o vývojovou vadu řeči zvanou brebtavost.

Ta se projevuje nápadně rychlou a zbrklou řečí s nedbalou výslovností. Slova jsou komolena a celé slabiky, zvláště koncové, vynechávány. Není zde ani křečových jevů ani vědomí choroby. Když si brebtavý člověk dá na svou řeč pozor, mluví správně (na rozdíl od koptavosti).

Brebtavost se nejvíce projeví ve volné mluvě, u těžších případů i při čtení. Někdy dosáhne takového stupně, že řeč je úplně nesrozumitelná. Při zpěvu obyčejně mizí, což ukazuje na význam rytmizačního faktoru.



### *Neurózy řeči*

Z rozmanitých a příznakově velmi bohatých neuróz řeči uvádím alespoň dvě, které mají svůj význam ve školní praxi. Je to koktavost a pak neurotická ztráta řeči – oněmění.

Koktavost je závažným problémem lékařským i pedagogickým. Je to neurotická reakce v oblasti mluvní koordinace vytvořená na konstitučním podkladě. Je chyba pokládat koktavost za zlozvyk.

Většinou se soudí, že koktavost vzniká na základě nejrůznějších úrazů, zvláště duševních, u dětí, které k tomu mají dispozici. Každé dítě prochází obdobím, kdy řeči více rozumí, jenž je schopno samo mluvit. V tomto období nestačí ještě svými výrazovými prostředky a opakuje začátky slov, leckdy se značnou námahou; takové potíže má skoro každé dítě. Když se však těmto potížím věnuje příliš mnoho pozornosti tím, že se dítě opravuje, okřikuje, nutí k opakování, tj. když se neustále upozorňuje na jeho mluvní potíže, může se stát, že v důsledku takové nesprávné výchovy se děti, které k tomu mají dispozici, stanou koktavými. K momentům vyvolávacím neurózu patří též leknutí, úraz a jiné silné afekty.

Oněmění (mutismus) je způsobeno zábrany, např. strachem před mluvením, strachem z ostudy při nesprávné výslovnosti, nebo vzniká jako reakce na mluvní potíže při prudce vzniklé koktavosti, popř. jako protest proti okolí. Tento příznak bývá u dětí stydlivých, zakřiknutých, sociálně nedostatečně adaptovaných.

Oněmění může být zaměřeno třeba i jen na některé osoby. Pak jde o elektivní mutismus, který není nijak vzácnou poruchou. Objevuje se zvláště u školních začátečníků, kdy žáček, který mluví živě doma a se spolužáky venku, nepromluví ani slovo ve škole, zvláště v přítomnosti učitele. Může se stát, že když i mimo školu spatří např. učitele, najednou ztratí řeč. Jde vlastní o mluvní negativismus, neboť dítě odmítá jakýkoli styk s příslušnou osobou nebo osobami.

Naproti tomu neurotický mutismus je náhlé oněmění, tj. náhlá ztráta schopnosti mluvního vyjadřování po silném afektu nebo po jiném duševním úrazu. Člověk stížený touto poruchou má však snahu se s druhými dorozumět, což činí živou gestikulací, psaním a vůbec nejrůznějšími způsoby, na rozdíl od elektivního mutismu, kdy postižený odmítá jakýkoli mluvní styk.<sup>13</sup>

### *Poruchy zraku*

Úsek speciální pedagogiky, který se zabývá rozvojem, výchovou a vzděláváním osob stížených poruchami vidění se nazývá *optopedie* (v dřívější terminologii tyflopédie).

---

<sup>13</sup> SOVÁK, M.: Nárys speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986, s. 171n.

Na vědecký výzkum psychiky a možností speciálně pedagogického působení zrakově postižených se zaměřuje obor zvaný tyflogogie. Tento obor u nás založil Ján Jesenský.

#### Zrakový analyzátor a jeho poruchy

Zrakový analyzátor umožňuje především rychlou orientaci v prostoru. Ve fylogenetickém vývoji pomocí zraku bylo možno lépe ovládnout prostor, schopností vidět se vytvářelo výtvarné umění a kultura založená na písmu. Ve vývoji ontogenetickém je vidění důležitým činitelem pro rozvoj osobnosti. Základním smyslem tu ovšem zůstává sluch. Na rozdíl od hluchého dítěte se i vrozeně slepé dítě naučí mluvit, tj. dospěje až do úrovně druhé signální soustavy. Význam sluchu a zraku pro lidstvo byl vyjádřen takto: Pomocí sluchu se člověk stal pánem přírody a toto své postavení udržuje a rozšiřuje pomocí zraku.

Zrakový analyzátor se skládá z receptoru (oka), nervových drah s nižšími ústředími a z příslušných korových oblastí (v týlním laloku oboustranně). Ve všech třech částech se mohou vyskytovat vrozené vady i získané poruchy. Ty mohou působit buď blokádu, nebo deformaci zrakového vnímání. Různé vývojové vady a onemocnění oka znesnadňují, nebo dokonce znemožňují zrakové vnímání.

Chorobné procesy v nervových drahách a nižších centrech jsou provázeny ne dost určitými příznaky, např. narušením zrakového pátracího reflexu se současným omezením zrakové pozornosti. Poruchy korové části analyzátoru lokalizované oboustranně v týlním laloku působí tzv. duševní slepotu. To je stav, který se psychologicky označuje: vidí, ale nepoznává. Tato porucha může znamenat vývojové nedostatky ve schopnosti pozorovat, zapamatovat si a opět vybavit různé viděné jevy. Souhrn příznaků je obdobou sluchové dysgnozie a řadí se do skupiny vývojových nedostatků poznávací zrakové činnosti. Při poruše jednostranného jádra korové části analyzátoru nastává neschopnost poznávat psané znaky. Jde o slovní slepotu, což je stav obdobný slovní hluchotě. Postoupí-li vnímání až do části ústřední, může se deformovat při stávající poruše schopnost chápání, rozhodování a programování. Tady už nejde o analýzu vnímání, ale ho hodnocení obsahu viděného vjemy.

Nedostatečně chápe a hodnotí zrakové vjemy člověk mentálně postižený, nesprávné hodnocení a nepřiměřené reagování na zrakové vjemy je příznakem některých duševních chorob (např. ve formě halucinací).

## Poruchy vidění

Poruchy vidění jsou velmi rozmanitého druhu i stupně. I jejich etiologie je velmi různá. Z hlediska výchovného jsou předmětem zájmu pouze určité druhy a stupně poruch vidění, pokud ovlivňují rozvoj osobnosti postiženého jedince. Některé z nich se dají kompenzovat beze zbytku, u jiných lze za určitých opatření potlačit hrozící defektivitu a u dalších nezbyvá než vzniklou defektivitu odstraňovat nebo alespoň zmírňovat.

Mezi poruchy vidění řadíme:

### 1. Refrakční vady (vady lomivosti oka)

Vznikají porušením správného poměru mezi délkou oka a lomivostí optického prostředí; jsou velmi časté, u školní mládeže se vyskytují v 10 až 30 %.

- Myopie – krátkozrakost je refrakční vada, kdy oko v ose je delší nebo je zvýšená lomivost. Rovnoběžné paprsky se proto spojují už před sítnicí, takže na sítnici vznikne obrázek neostrý. Krátkozraké děti vidí špatně do dálky (na tabuli, na ulici), ale na krátkou vzdálenost mohou vidět celkem dobře (na čtení). Krátkozrakost se projevuje nejčastěji kolem desátého roku a zpravidla zvolna stoupá do dokončení tělesného růstu, tj. do dvacátého roku, načež se ustálí a s přibývajícím presbyopií se naopak zmenšuje. Žáci s myopií jsou většinou naruživými čtenáři a s oblibou konají jemné práce. Snaží se zaostřit si obrazy vzdálených předmětů přimhuřováním očí nebo i výraznějšími mimickými pohyby, které nezřídka bývají hodnoceny a i trestány jako grimasy. Jindy dítě svou vadu skrývá, a když nevidí na tabuli, snaží se opisovat od souseda. Větší zraková námaha je provázena zvýšenou únavností a bolestmi hlavy.
- Hypermetropie – dalekozrakost je refrakční vada, při které buď pro oploštění oka, anebo pro menší lomivost se paralelní paprsky spojují až za sítnicí, takže obrázek na sítnici je neostrý. Slabší stupeň dalekozrakosti unikne pozornosti, protože dítě přemáhá vadu zvýšeným úsilím akomodačním. To je však provázeno únavou očí a k tomu bolestmi hlavy.
- Astigmatismus je refrakční vada způsobená nepravidelným zakřivením rohovky nebo čočky. Na sítnici vzniká nepřesný obrázek. Dítě si pomáhá pootočením hlavy, přivíráním očí apod., protože vidí písmena nezřetelná a rozmazaná. Zraková námaha vede k bolestem hlavy.

Refrakční vady se většinou dají dobře kompenzovat brýlemi. Zlepšená schopnost vidění pomocí brýlí dává žákovi pocit sebejistoty a bezpečnosti. Zraková vada je za těchto okolností

záležitostí jedince. Jisté ohledy poskytuje škola (umístění žáka tak, aby měl vhodné osvětlení). Ke zrakové vadě se přihlíží také při tělesné výchově a při sportech, přičemž se učitel řídí podle pokynů odborného očního lékaře.

## 2. Slepota

Při úplné slepotě oko vůbec nevnímá ani světlo. Jako praktickou slepotu označujeme takové snížení zrakové ostrosti, kdy postižený může ze vzdálenosti nejvýše 3 m počítat prsty, což ovšem nestačí na samostatnou orientaci v prostoru.

Slepota může postihnout jedno oko nebo obě oči, je vrozená nebo získaná.

### Důsledky slepoty

Slepota se projevuje už na zevnějšku nevidomých. Poněvadž nevidomý nemůže svou mimiku kontrolovat zrakem, zvyká si na různé, často neestetické grimasy. Z nedostatku zrakových podnětů pramení sklon k malé pohyblivosti až nečinnosti. Nevidomé dítě začíná později chodit. Ze strachu, že na něco narazí a udeří se, zůstává nečinně sedět. Pro sníženou pohyblivost zaostává vývoj motoriky i svalstva. Pro nedostatek pohybu se v nedostatečné míře aktivizuje zpětně i činnost mozková vůbec. Snížená činnost nepříznivě ovlivňuje schopnosti tělesné i duševní.

Rozvoj psychiky je omezován nedostatkem zrakových představ a přímého zrakového názoru. Nevidomý nahrazuje tento nedostatek vnímáním hmatovým, sluchovým a čichovým. Tyto náhradní smysly nejsou, jak se dříve soudilo, u nevidomých vrozeně zdatnější, avšak cvikem a záměrnou výchovou se značně zdokonalí.

Orientační schopnost nevidomých, označovaná jako překážkový nebo šestý smysl, se zakládá na tzv. dálkovém cítění. To se vytváří souhrnem sluchových, hmatových, kožních, popř. čichových pocitů. Je to souhrn zvukových kvalit ve zvukovém pozadí při pohybu nevidomého směrem k nějakému předmětu, působení změn vzdušného tlaku na velmi citlivou oblast trojklaného nervu v obličeji, změny intenzity různých pachů, teploty apod. Podle toho všeho se nevidomý na základě osobních zkušeností učí orientovat v prostoru.

Řeč si nevidomé dítě osvojuje také cestou sluchovou. I nevidomé dítě se naučí mluvit a správně vyslovovat; avšak obsah různých slov není podložen názorem, proto se část slovní zásoby leckdy neshoduje plně se skutečností.

Myšlení postrádá pro nedostatek názoru konkrétní základnu. Někdy ztrácí spojitost s realitou a ocitá se na úrovni nereálných abstrakcí až snivosti. V řeči se to odráží jako sklon k verbalismu.

Paměť nevidomých se opírá o sluch. Vcelku bývá velmi dobrá, protože schopnost zapamatovat si se nerozptyluje zrakovými vjemy.

### 3. Zbytky zraku

Děti se zbytky zraku se v útlém věku jeví celkem jako děti nevidomé. Je tu však jeden nápadný rozdíl: dítě se zbytky zraku se otáčí za světlem a silné světlo upoutává jeho pozornost. Zbytkem zraku čili částečným viděním mohou postižené děti sledovat i různé dobře osvětlené předměty. Speciálními metodami a pomůckami je možno zrakové zbytky zlepšovat a využívat je ve výuce.

Zbytky zraku nejsou neměnným stavem. Částečné vidění se může zlepšovat i zhoršovat. Proto se žáci se zbytky zraku učí znát i obvyklé písmo i písmo slepecké.

### 4. Slabozrakost

Jako slabozrakost se označuje taková porucha, při které je vidění oběma očima i pomocí brýlí ještě natolik sníženo, že postižený nemůže číst písmo běžné velikosti.

Slabozrakost je souhrnné označení pro závažné vady vidění různého původu. Příčinou jsou refrakční vady vyššího stupně, které nesnášejí silná skla, těžší formy astigmatismu a nejrůznější vady lomivého prostředí, jako jsou např. zákaly rohovky, čočky, sklivce apod.

Slabozraké dítě nerozeznává podrobnosti, nevidí vzdálenější předměty, nerozlišuje dobře barvy. Ve snaze lépe vidět dělá různé grimasy a pohyby. Stává se, že pro uvedené příznaky je takové dítě pokládáno za mentálně postižené.

V dětském kolektivu se slabozraké děti projevují jako bojácné a neprůbojné. Straní se dětí a vyhledávají samotu. Jestliže se jim ostatní děti posmívají, že nosí silná skla, stávají se zatrpklými, se sklonem ke zlomyslnosti až agresivitě. Vytváří se u nich pocit podřazenosti, nejistoty až méněcennosti. Takové děti jsou ohroženy, popř. již postiženy defektivitou.

### 5. Tupozrakost

Tato porucha postihuje zpravidla jen jedno oko. Tupozraké dítě vidí na jedno oko málo nebo skoro nic, a proto je u něho porušeno vidění oběma očima, tzv. vidění binokulární. Vada se

projevuje poruchou vidění plastického a hloubkového. Tupozrakost se velmi často pojí se šilhavostí (strabismem).

Příčinou bývají refrakční vady o různém stupni na obou očích. Na sítnici jednoho oka vzniká obraz jiný než na sítnici oka druhého. V korových centrech se z těchto dvou různých obrazů nemůže vytvořit syntéza obrazu jednoho (jak tomu bývá, vzniknou-li v obou očích obrazce stejné), a proto je vnímání horšího a méně zřetelného obrazu utlumeno. Tím způsobem zaostává a ztrácí se činnost horšího oka, a to se stává tupozrakým. Dítě soustředí pozornost na lepší oko a slabší oko přestane používat.

Následkem je to, že když se dívá dítě jen jedním okem, ztrácí výhody binokulárního vidění. Zvnějšku nápadným znakem je původní šilhavost. Ta je příčinou posměšků v dětském kolektivu a následně nejrůznějších reaktivních postojů.<sup>14</sup>

### **2.1.3. Žáci se zdravotním znevýhodněním a tělesným postižením**

Úsek speciální pedagogiky, který se zabývá rozvojem, výchovou a vzděláváním jedinců tělesně znevýhodněných, oslabených či nemocných se nazývá *somatopedie*. Hlavním znakem takových osob je celkové nebo částečné omezení hybnosti.

Poruchy hybnosti jsou různého stupně i různého typu; poruchy hybného ústrojí se vyskytují v různém stupni, od nejlehčích, které celkovou hybnost nijak zvlášť neomezují, až po nejtěžší, jež znemožňují hybnost celého těla nebo jen jeho části.

#### **1. Vady a poruchy hybného ústrojí u školních dětí**

Trpí jimi velký počet školních dětí, některé z vad si dítě přináší již z věku předškolního, některé získává později.

Ve školním věku probíhá trojí období prudkého vzrůstu. Je to jednak období na začátku školní docházky kolem šestého roku, dále je to období kolem jedenáctého roku a pak období pubertální. V těchto obdobích se pravidelně vyskytuje přechodné ochabnutí svalstva, čímž se deformity zhoršují nebo jiné nově vznikají.

Držení těla se vyznačuje vzájemným poměrem jednotlivých částí těla k tělesné ose, kterou je páteř. Správné držení těla je obrazem celkového zdraví člověka. Při správném držení těla jsou jednotlivé tělesné části nad sebou ve vertikále. Veškeré klouby, zvláště páteř, se tak

---

<sup>14</sup> SOVÁK, M.: Nárys speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986, s. 189n.

opotřebují co nejméně. Každá úchylnka ve správném držení těla je známkou, že něco není v pořádku, a to nejen ve zdravém tělesném, ale i duševním.

### *Vady páteře*

dělíme do dvou skupin:

- prosté vady v držení těla – jsou velmi časté, vyskytují se skoro u 70 % školou povinných dětí. Jejichž příčiny jsou různé, např. vrozená slabost svalového a opěrného ústrojí, tělesné oslabení infekčními a vleklými chorobami, nemoci srdeční a též u dětí pohybově zanedbaných. Významným činitelem pro správné i vadné držení těla je nesporně škola. Vliv na ně má zejména dlouhé sezení, a to jak ve škole, tak doma u domácích úloh, vadné držení těla při psaní, nošení školní tašky v jedné ruce apod.
- skutečné zkřiveniny páteře – tyto vady jsou vady ortopedické. Vyznačují se orgánovými změnami, které se projevují zafixováním polohy v některém úseku páteře. Mezi hlavní typy patří kyfóza (patologické ohnutí zad, hlavně hrudní páteře), lordóza (ohnutí páteře vpřed v bederní části), skolióza (zakřivení páteře do strany).

### *Plochá noha*

K lokomoci, tj. k pohybu z místa, slouží dolní končetiny. Nesou váhu celého těla v klidu i v chůzi. Lidská noha se dovede ve stání i v pohybu přizpůsobit nerovnostem podložky, což je umožněno klenbou nohy. Nosnost nohy je dána pevností kostry a vazů a i napětím svalstva. Když se noha nadměrně zatíží nebo když nožní svaly i vazy jsou ochablé, klenba chodidla se oploští. Tak vzniká plochá noha.

Chůze dětí s plochou nohou bývá bolestivá a únavná. Proto se děti nerady pohybují, což má zase nepříznivé důsledky pro celkový tělesný vývoj.

Hybnost člověka může být omezena jednak prvotně, jednak druhotně.

Prvotní omezení hybnosti je následek přímého postižení neuroefektoru. V periferní části je postiženo vlastní hybné ústrojí, např. amputací, zmrzačením, vývojovými vadami apod. Při postižení střední části, tj. při poškození nižších center, popř. nervových drah, vznikají tzv. chabé obrny. Patologické změny korové a přilehlé části mají za následek tzv. spastické (křečové) obrny, popř. rozmanité poruchy hybnosti onemocněním extrapyramidového systému, jako je např. svalová ztuhlost, nebo naopak chorobná pohyblivost, např. choreatická.

Při druhotném postižení hybnosti zůstává centrální i periferní nervové ústrojí a vlastní hybné ústrojí bez zjevných patologických změn, hybnost je však omezena z jiných příčin. Projevují se tu důsledky celkových chorob srdečních, revmatických, kostních apod., jimiž je nemocný znehybněn.

## 2. Prvotní defekty hybného ústrojí

Příčinou defektů, popř. deformit končetin i jiných částí těla jsou jednak vady vrozené (např. vrozené vykloubení kyčle, vývojové defekty částí končetin, srostlé nebo chybějící prsty apod.), jinak vady získané. Lze uvést např. Perthesovu nemoc, při níž degenerativní proces postihuje hlavicí kloubní kosti stehenní, dále myopatii, což je degenerativní onemocnění kosterních svalů, jež se odstupem choroby mění v tukovou a vazivovou tkáň apod.

Úrazy postihují končetiny svými důsledky přímo nebo nepřímo.

Obrny jsou – zhruba řečeno – dvojího druhu. Jsou to jednak obrny spastické (křečové) z postižení oblastí centrálního nervstva, řídících hybnost, jednak obrny chabé, jež jsou následkem onemocnění či poruchy periferních nervů. V obojím případě, postihují-li končetiny, jsou těžkým defektem, jímž se omezuje buď schopnost práce, nebo lokomoce, nebo obojí.

Chabými obrnami s následnou atrofií svalstva ohrožovala svého času děti i mládež, ale i dospělí, dětská infekční obrna (poliomyelitis), tuto chorobu, proti níž nebyl lék, se podařilo úplně vymýtit preventivním proočkováním dětí celé populace.

Dětská mozková obrna (DMO) je závažným problémem lékařským i společenským. Jde tu o vývojovou poruchu, která vzniká z postižení mozku v nejranějším dětství a která postihuje jak hybnost, tak i některé jiné mozkové funkce. Příčiny DMO jsou velmi mnohotvárné: buď z doby před narozením (oběhové poruchy, infekce matky, léky, popř. jedy apod. postihující vývoj mozku), nebo při narození (krvácení do mozku, porodní úrazy apod.), dále může jít o následky nevyzrálости centrálního nervového systému, nesnášenlivost Rh faktoru atd.; z doby po narození jsou to nejvíce poškození mozku různými infekcemi, poruchami látkové výměny, úrazy apod.

Příznaky DMO se projevují jednak v oblasti hybné, jednak i v oblastech jiných. Hybnost bývá postižena obrnami různého typu i rozsahu. Jsou to příznaky spastické nebo nespastické. Spastické obrny postihují buď obě dolní končetiny, nebo končetiny pouze jedné strany, nebo dokonce všechny čtyři končetiny. K příznakům nespastickým se řadí formy dyskinetické (charakterizované nepotlačitelnými pohyby končetin nebo jen některých svalových skupin),



formy hypotonické (s nápadným snížením svalového napětí) a formy ataktické (při nichž jsou veškeré pohyby neuspořádané, nevyrovnané). Zvláštní skupiny DMO tvoří děti s malým mozečkovým postižením; tady nejde o vyslovené obrny, ale spíše o nápadnou neobratnost, popř. motorických neklid.<sup>15</sup>

#### **2.1.4 Autismus**

Autismus je celoživotní často velmi devastující postižení, které závažným způsobem ovlivní každou oblast života postiženého. Postižení v oblasti komunikace podstatně omezuje schopnost pochopit, se co děje a proč a způsobí, že je pro postiženého nemožné účinně ovlivňovat události, lidi a prostředí. Obtíže v sociální oblasti znamenají, že sebejednodušší sociální interakce je spojena s velkými problémy. Neschopnost vyrovnat se se změnami a potřeba vytvořit si pevné stereotypy a neměnné vzorce chování přispívají k tomu, že každodenní život je pro postiženého chaotický, děsivý a znepokojivý.<sup>16</sup>

Autismus patří mezi komplexní vývojové poruchy. Symptomatika je velmi různorodá. Narušeny jsou rozličné oblasti vývoje v rozdílné míře. Společným jmenovatelem jsou poruchy sociální interakce, problémy v oblasti verbální i neverbální komunikace a narušená schopnost představitosti, která se projevuje neobvyklými nebo omezenými, mnohdy stereotypními aktivitami nebo zájmy. Abnormní projevy mají vždy pervazivní (široce pronikající) charakter.<sup>17</sup>

Pervazivní vývojové poruchy se řadí mezi závažné poruchy dětského mentálního vývoje. Slovo „pervazivní“ znamená vše pronikající a vyjadřuje fakt, že vývoj dítěte je narušen do hloubky v mnoha směrech. V důsledku vrozeného postižení mozkových funkcí, které dítěti umožňují komunikaci, sociální interakci, fantazii a kreativitu dochází k tomu, že dítě nedokáže vyhodnocovat informace stejným způsobem jako děti stejné mentální úrovně. Vnímá a prožívá odlišným způsobem, a tudíž se jinak i chová.

Pro dílčí syndromy je charakteristická značka variabilita symptomů, nenajdeme dva lidi se stejným vzorcem chování. Poruchy autistického spektra diagnostikujeme vždy na základě celkového vzorce chování ve specifických oblastech, nikdy ne na základě několika projevů. V sedmdesátých letech vymezila britská psychiatricka L. Wing tři stěžejní problematice

---

<sup>15</sup> SOVÁK, M.: Narys speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986, s. 199n.

<sup>16</sup> HOWLIN, P.: Autismus u dospívajících a dospělých. Praha: Portál, 2005, s. 13

<sup>17</sup> ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol.: Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Praha, Portál, 2007, s. 18.

oblasti, které jsou klíčové pro diagnózu, a nazvala je „triádou narušení“. Těmito oblastmi jsou:

- sociální chování
- verbální i neverbální komunikace
- představivost.

Dopad přítomnosti pervazivní vývojové poruchy se projeví vždy již v prvních letech života. Diagnostika pervazivních vývojových poruch je velmi obtížná z několika hledisek. Kromě značné rozsáhlosti a různorodosti symptomatiky se jednotlivé symptomy liší v četnosti a síle projevu, některé mohou zcela chybět. Také stupeň závažnosti poruch bývá různý. Projevy dítěte se markantně mění věkem, objevují se a zase mizí. V určitých věkových obdobích je autistické chování zřetelnější, u mnohých lidí zaznamenáváme celkovou ustupující tendenci typické symptomatiky. Chování se v průběhu vývoje mění s postupujícím věkem, pod vlivem sociálního prostředí, v němž dítě vyrůstá, a v důsledku výchovně-vzdělávacího programu, který absolvuje. Podstatnou úlohu hrají také osobnostní charakteristiky člověka, jeho rozumové schopnosti a případná přítomnost jiné přidružené poruchy.<sup>18</sup>

Dílčí diagnostické kategorie řadí se do poruch autistického spektra

#### 1. Dětský autismus

Podle MKN-10 (Duševní poruchy a poruchy chování) dle 10. revize. Praha, Psychiatrické centrum 1992, jsou pro dětský autismus stanovena tato diagnostická kritéria:

- a) autismus se projevuje před třemi roky věku dítěte
- b) kvalitativní narušení sociální interakce
  - nepřiměřené vyhodnocení sociálně-emočních situací
  - nepatřičná, nedostatečná odpověď na emoce jiných lidí
  - nedostatečné přizpůsobení sociálnímu kontextu situace, sociální normě
  - omezená schopnost používat sociální signály a dovednosti
  - absence používání dovedností sloužících k vyjádření sociálně-emoční blízkosti
  - slabá integrace sociálního, komunikačního a emočního chování
- c) kvalitativní narušená komunikace
  - nedostatečné sociální užívání řeči bez ohledu na úroveň jazykových schopností

---

<sup>18</sup> ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol.: Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Praha, Portál, 2007, s. 11n.

- narušená fantazijní a sociální napodobivá hra
  - nedostatečná synchronizace a reciprocita v konverzačním rozhovoru
  - snížená přizpůsobivost v jazykovém vyjadřování
  - relativní nedostatek tvořivosti a fantazie v myšlení
  - absence emoční reakce na přátelské přiblížení jiných lidí (verbální i neverbální)
  - narušená kadence komunikace a správného důrazu v řeči, který moduluje komunikaci
  - nedostatečná gestikulace užívání ke zvýraznění komunikace
- d) omezené, opakující se stereotypní způsoby chování, zájmy a aktivity
- rigidita a rutinní chování v široké škále aspektů každodenního života (všední zvyky, hry)
  - specifická přichylnost k předmětům, které jsou pro daný věk netypické (jiné než např. plyšové hračky)
  - lpění na rutině, vykonávání speciálních rituálů
  - stereotypní zájmy (např. data, jízdní řády)
  - pohybová stereotypie
  - zájem o nefunkční prvky předmětů (např. o omak, vůně)
  - odpor ke změnám v běžném průběhu činnosti nebo v detailech osobního prostředí (např. přesunutí dekorací nebo nábytku v rodinném domě)
- e) nespecifické rysy
- strach (fobie)
  - poruchy spánku a příjmu potravy
  - záchvaty vzteku, agrese a sebezraňování (zvláště pokud je přítomna těžká mentální retardace)
  - většinou absence spontaneity, iniciativy a tvořivosti při organizování volného času
  - potíže s vytvořením myšlenkové osnovy (koncepce) při rozhodování v práci i přesto, že schopnostmi na samotné úkoly stačí <sup>19</sup>

---

<sup>19</sup> ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol.: Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Praha, Portál, 2007, s. 19.

## 2. Atypický autismus

Atypický autismus je velmi heterogenní diagnostická jednotka, která tvoří součást autistického spektra. Člověk s touto diagnózou splňuje jen částečně diagnostická kritéria definovaná pro dětský autismus. Nicméně u dítěte najdeme řadu specifických sociálních, emocionálních a behaviorálních symptomů, které se shodují s potížemi, jež mají lidé s autismem. Lze říci, že atypický autismus je zastřešujícím termínem pro tu část osob, na něž by se hodil vágní diagnostický výrok „autistické rysy či sklony“. Sociální dovednosti bývají narušeny méně, než tomu bývá u klasického autismu. Z hlediska náročnosti péče a potřeby intervence se atypický autismus vůbec nemusí lišit od dětského autismu.<sup>20</sup>

## 3. Aspergerův syndrom

Dětská psycholožka P. Howlin popisuje, že na Aspergerův syndrom se většinou pohlíží jako na mírnější formu autismu. Cituje psycholožku L. Wing, která poznamenala, že „dokud nebude známa etiologie těchto postižení, termín Aspergerův syndrom vhodnou formou popisuje problémy dětí a dospělých, kteří mají autistické rysy, ale vyjadřují se gramaticky správně a nejsou sociálně uzavření“ (L. Wing, 1981). I když etiologie je stále neznámá, formální diagnostická kritéria pro Aspergerův syndrom uvádějí deficity v sociální komunikaci a výskyt obsedantního chování, tj. stejná kritéria jako pro autismus (dle Světové zdravotnické organizace, 1992). Jediná výrazná odlišující kritéria jsou relativně normální kognitivní dovednosti a absence zpoždění ve vývoji jazyka.<sup>21</sup>

Klinická psycholožka, která se specializuje na práci s dětmi s poruchami autistického spektra. K. Thorová uvádí, že pro diagnózu této poruchy autistického spektra jsou klíčové potíže v komunikaci a sociálním chování, které jsou v rozporu s celkově dobrým intelektem a řečovými schopnostmi dítěte. Lidé s Aspergerovým syndromem mají problémy s navazováním přiměřených vztahů s lidmi, obtížně chápou mimoslovní komunikaci, mimika i gestika bývají značně omezené, někdy negativně reagují na změny, lpí na rituálech, vyznačují se nestandardními zájmy. Způsob uvažování a logika bývají velmi zvláštní. Chybějící „běžný selský úsudek“ způsobuje, že jsou většinou zařazováni mezi podivíny, osoby retardované, nebo naopak geniální. Výrazné obtíže se mohou objevovat i v oblasti motorických schopností, v grafomotorice (psaní nebo kreslení), matematice, logickém a abstraktním uvažování, orientačních schopnostech, v rozeznávání osob nebo

---

<sup>20</sup> ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol.: Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Praha, Portál, 2007, s. 21.

<sup>21</sup> HOWLIN, P.: Autismus u dospívajících a dospělých. Praha, Portál, 2005, s. 16.

v sebeobslužných dovednostech. Celkový intelekt může být nadprůměrný, průměrný i podprůměrný, vyskytovat se mohou i prvky geniality. Některé pohyby, výrazy obličeje, způsob vyjadřování i chůze mohou působit bizarně. Lidé s Aspergerovým syndromem často trpí úzkostmi a depresemi. Mají sklon k sebepodhodnocování a emoční labilitě, která jde často ruku v ruce s poruchami chování, jako je agresivita, destruktivita a sebeubližování. Problémové chování se může objevovat i bez zjevné příčiny, častým doprovodným jevem je impulzivita, poruchy aktivity (hyperaktivita, hypoaktivita) a pozornosti (nesoustředěnost, snížená schopnost vnímání), nutkavost v chování a obtížně usměrnitelné, nepřerušitelné a neodklonitelné zájmy.

Někteří lidé s touto chorobou jsou pasivní a nemají výrazné problémy s chováním. S pomocí různých nácviků a individuálního empatického přístupu zvládnou běžnou docházku do školy. Pokud si vhodně vyberou i zaměstnání a životního partnera, mohou vést zcela běžný život. Okolím mohou být přijímáni jako lidé zvláštní, introvertní, sví. Na druhé straně spektra existují lidé, kteří se bez asistenta neobejdou. Poté, co opustí školu, nemohou za běžných podmínek najít práci, nebo v ní opakovaně selhávají. Kvůli své povaze nejsou schopni navázat partnerský vztah, nebo o něj ani nestojí.<sup>22</sup>

### **2.1.5 Specifické vývojové poruchy učení**

„Čtení a psaní jsou vedle mluvené řeči hlavní informační kanály ve školním vyučování i v denním životě.“<sup>23</sup>

V padesátých letech 20. století se odborníci snažili upozornit na to, že ve škole selhávají děti (především ve čtení) s průměrnou nebo i s nadprůměrnou inteligencí. Snažili se tento nový poznatek prosadit do pedagogické, speciálně-pedagogické a psychologické praxe. Diskrepance mezi úrovní inteligence a školním výkonem dítěte v počáteční fázi iniciovala veškeré úsilí teoretiků i odborníků v praxi. Byl to přesvědčivý důkaz pro hledání příčin školní neúspěšnosti dětí, které nebyly mentálně retardované. Kromě toho se sledovaly a porovnávaly také rozdíly ve výkonech, které dítě podávalo v různých předmětech, především ve čtení a v matematice. To byl druhý nápadný jev, který opravňoval k tomu, aby se dítěti dostalo speciální péče.

---

<sup>22</sup> ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol.: Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Praha, Portál, 2007, s. 21.

<sup>23</sup> Zielinski, s. 107 in POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001, s. 18.

Výzkumy ukázaly, že schopnost naučit se číst je nezávislá na inteligenci (*intelligence* – jeden z obtížně definovatelných psychologických pojmů, jehož pojetí se stále vyvíjí. Má dvě pojetí. Podle Sternberga jde o účelnou nebo úspěšnou adaptaci člověka v kontextu reálného světa. Druhé pojetí uvádí schopnost člověka názorně nebo abstraktně myslet v řečových, numerických, časoprostorových aj. vztazích a nalézt řešení problému. Umožňuje účelně jednat, úspěšně zvládnout komplexní i specifické situace. Není přímo pozorovatelná, avšak lze ji měřit pomocí testů inteligence.<sup>24</sup>), protože číst se mohou naučit i děti s výrazně nižšími mentálními schopnostmi stejnými metodami dokonce rychleji a snáze než děti s dyslexií.

*Dyslexie* je definovaná v Pedagogickém slovníku jako porucha, která se projevuje obtížemi při čtení, přestože se dítěti dostává běžného výukového postupu, má přiměřenou inteligenci a sociokulturní příležitost. Je podmíněna poruchami v základních poznávacích schopnostech. Postižení zaměňují písmena, přehazují pořadí písmen a slabik ve slově, vynechávají nebo přidávají písmena, zaměňují koncovky nebo i celá slova.<sup>25</sup>

Dítě, které nezvládne ve škole základní dovednosti ve čtení, psaní a počítání, se s takovým handicapem bude v životě těžce vyrovnávat.

Neschopnost číst a psát je nejen u nás, ale v každé kulturní společnosti tabuizovaným tématem. Poradenská psycholožka V. Pokorná se, jak uvádí ve své publikaci, domnívá, že jsou pro to dva důvody. Existují mezi námi dospělí lidé, kteří se v době své školní docházky nedovedli naučit psát a číst a tuto svoji neschopnost skrývají, protože se za ni stydí. V zahraniční literatuře se o takových lidech mluví jako o praktických nebo funkčních analfabetech. Znájí jednotlivá písmena, přečtou jednoduchá slova, mají nacvičený svůj podpis. Neodkážou však psát souvisle a nečtou natolik, aby mohli číst delší text a pochopili jeho smysl. Nemohou přiznat svou neznalost čtení a psaní, protože by tím v kulturní společnosti ohrozili svůj sociální status.

Druhým důvodem je skutečnost, že si vzdělání lidé většinou neuvědomí, jak mnoho těchto základních dovedností sami využívají. Většinou se dnes předpokládá, že místo psaní dopisu může každý použít telefon, místo počítání kalkulačku. Informace se místo z knihy můžeme dozvědět z televize, počítače nebo videa. To však jsou všechno představy nezasvěceného člověka.

---

<sup>24</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001, s. 88.

<sup>25</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001, s. 51.

Autorka popisuje, jak nesčetněkrát hovořila s rodiči žáků, kteří sami trpěli vývojovými poruchami učení. Byly to poruchy, které ve školním věku nebyly kompenzovány a dnes je život těchto lidí náročný. Jsou závislí na druhých, snaží se maskovat a tajit svou neschopnost a toto neustále vyvolává vnitřní konflikty a frustraci. Jsou sociálně deprivovaní, protože se obávají stýkat s lidmi, kteří mají jakékoli vzdělání.

V. Pokorná cituje Rahna (1981, s. 19n), který se zabývá poruchami učení u dospělých. Ten konstatuje, že v posledním desetiletí se ve vyspělých státech Evropy a Ameriky mluví o rozšířeném funkčním analfabetismu. Ukazuje se, že stále stoupá počet těch, kteří prošli výukou ve škole, ale jejich znalosti ve čtení a psaní jsou na tak nízké úrovni, že nejsou schopni přečíst si návod na použití běžných výrobků, jako je prášek na praní nebo polotovar určený k jídlu. To však současně znamená, že také nejsou schopni obsluhovat podle psaného návodu stroje nebo zařízení, a musejí proto přijímat jen pomocné práce.

Velmi často mají tyto potíže i sociokulturní příčiny. Je to však jev, který mnohé překvapuje a je důsledkem tabuizace analfabetismu a nedostatečného oceňování školního vzdělání.

Autorka dále dodává, že abychom předešli jeho rozšíření v českém prostředí, je důležité, aby byla výrazněji společensky hodnocena práce učitelů a byla snaha o zvýšení prestiže učitelského povolání, učitelům bylo umožňováno další odborné vzdělávání, ale také aby byla vyžadována kvalitní výuka našich dětí.

Dovednost číst a psát předpokládá, že se dítě naučí rozumět psanému textu a do písemné podoby převede slyšené slovo. Potřeba komunikace je hluboko zakotvena v lidské psychice a její nesplnění nebo potlačení vede k závažným poruchám v duševním životě i v sociálních vztazích.<sup>26</sup>

Etiologie se v počátcích omezovala pouze na deskriptivní výčet specifických chyb, kterých se děti s dyslexií dopouštějí. Jiné práce se snaží postihnout funkční etiologii v rovině kognitivní a mimokognitivní. Další přístup hledá kauzální vlivy specifických poruch učení v drobném organickém poškození mozku. Nejnovější výzkum se však zaměřuje na specifickou funkci mozkových hemisfér a jejich vzájemné propojení.<sup>27</sup>

---

<sup>26</sup> POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001, s. 18n.

<sup>27</sup> tamtéž, s. 75.

### *Příčiny specifických poruch učení*

Angermaier sestavil katalog příčin specifických poruch učení. Jeho pojetí je velmi široké. Z jeho seznamu uvádím například:

- *funkční nedostatky a deficity schopnosti*: nižší inteligence, nižší verbální inteligence, řečové obtíže, menší schopnost abstrakce, nedostatečná schopnost logického myšlení, narušená vizuo-motorická koordinace, špatná paměť apod.
- *poruchy koncentrace a menší odolnost vůči námaze*: odklon pozornosti, nervozita, neklid, úzkostnost, nedostatečná schopnost napnout své síly, ztráta odvahy, nepříznivá motivace k učení, kolísající pracovní rytmus, nesamostatnost apod.
- *nedostatečné vnější podmínky*: mezi mimoškolní faktory zařadil zátěž a zanedbanost způsobenou neuspořádanými poměry v rodině, ztrátu odvahy způsobenou stálými výtkami rodičů, chybějící domácí pomoc a péči při přípravě do školy, mezi školní faktory počítá např. roli outsidera mezi spolužáky, častější změnu školy a absenci ve škole či metodické chyby a nedostatečné osobní nasazení učitele.
- *konstituční nedostatky*: poruchy zraku nebo sluchu, zdravotní potíže a na nich závislá zvýšená únavnost a jiné poruchy, postižení mozku neznámého původu nebo opožděný tělesný vývoj.<sup>28</sup>

### *Genetické vlivy, které působí na vznik specifických poruch učení*

Opakovaně byl sledován vztah mezi genetické vlivy a specifickými poruchami učení. Ale ani výzkumy, které sledují rodinné příslušníky dětí s poruchami učení, nedokážou dosud přesně stanovit genetický vliv na tuto poruchu. Dokazují jen zvýšené riziko výskytu poruch učení v těchto rodinách. Tuto problematiku lze shrnout zjištěním, že existují genetické rizikové faktory pro vznik specifických poruch učení, není však dosud zřejmé, které to jsou (tj. co se vlastně geneticky předává). I když genetická etiologie některých poruch, které se projevují specifickými poruchami učení, není zcela přesvědčivě doložená, můžeme ze shora uvedených výzkumů vyvodit předběžný závěr, že genetické dispozice mohou v určitých případech výskyt poruch učení spolupodmiňovat.<sup>29</sup>

---

<sup>28</sup> Angermaier, 1972, s 85n in POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001, s. 75.

<sup>29</sup> POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001, s. 80.



### *Lehká mozková dysfunkce a její vliv na vznik specifických poruch učení*

Ještě v šedesátých, sedmdesátých a počátku osmdesátých let 20. století odborná literatura předpokládala, že specifické poruchy učení jsou důsledkem drobného poškození mozku a na nich závislé *lehké mozkové dysfunkci*. Ke vzniku drobného cerebrálního poškození dochází v perinatálním období, tedy v době před porodem, během porodu a krátce po porodu. Nejčastěji se v literatuře uvádí tyto události:

- *příčiny prenatálního poškození*: infekční nemoci matky, inkompatibilní Rh-faktor, krvácení v těhotenství, nepříznivé okolnosti způsobující předčasný porod (např. kouření matky), předporodní meningitida matky, její závislost na lécích či alkoholismus. Nejdůležitější roli hraje nedostatečný přísun kyslíku k plodu, který umožňuje látkovou výměnu.<sup>30</sup>
- *příčiny perinatálního poškození*: přímá poranění (např. pohmoždění hlavy použitím vysokých kleští, které mají umožnit porod při úzkých porodních cestách), intoxikace plodu novorozeneckou žloutenkou nebo vlivem léků proti porodním bolestem, nedostatečný přísun kyslíku při protahovaném porodu nebo naopak při překotném porodu, asfyxie (nedostatečné okysličování mozku při opožděném vyvolání funkce dýchání) apod.
- *příčiny postnatálního poškození*: nedostatek kyslíku v krvi a druhotně poškození centrálního nervového systému (vyvolaný střevními obtížemi nebo výraznými nedostatky v přijímání potravy), každé infekční onemocnění, které dítě prodělá do druhého roku svého věku, především pokud je spojeno s horečkou (spála, záškrt, černý kašel, chřipka, zánět středního ucha, střevní infekce aj.), zvláště pak meningitida, encefalitida a záchvaty křečí, často tzv. febrilní křeče.<sup>31</sup>

Podle německého psychologa R. Lemppa můžeme u třetiny dětí s normálním intelektem, které selhávají ve škole, předpokládat, že etiologie těchto obtíží souvisí s poruchami mozku v ranném dětství, u třetiny dětí jde o vliv prostředí z rozličných příčin a u poslední třetiny se jedná o obě příčiny.<sup>32</sup>

---

<sup>30</sup> Milz, 1980, s. 61 aj. in POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001, s. 81.

<sup>31</sup> POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001, s. 81.

<sup>32</sup> Lempp, 1978, s. 109 in POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001, s. 83.

Speciální pedagožka O. Zelinková popisuje, že kromě syndromu lehké mozkové dysfunkce můžeme pozorovat vývojovou poruchu charakteristickou věku dítěte nepřiměřeným stupněm pozornosti, hyperaktivity a impulzivity, která je označována jako *ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorders – porucha pozornosti spojená s hyperaktivitou)*. Potíže jsou chronické a nelze je vysvětlit na základě neurologických, senzorických nebo motorických postižení, mentální retardace nebo závažných emočních problémů. Deficity jsou evidentní v časném dětství a jsou pravděpodobně chronické. Ačkoliv se mohou zmírňovat s dozráváním centrálního nervového systému, přetrvávají v porovnání s jedinci běžné populace téhož věku, protože i jejich chování se vlivem dozrávání mění. Obtíže jsou často spojené s neschopností dodržovat pravidla chování a provádět op delší dobu určité pracovní výkony. Tyto evidentně biologické deficity ovlivňují interakci dítěte s rodinou, školou a společností.

Tři základní příznaky ADHD jsou porucha pozornosti, impulzivita a hyperaktivita. Tyto příznaky buď izolovaně, nebo ve svém souhrnu predisponují dítě k dalším obtížím, které jsou v mnoha případech závažnější než původní tři příznaky.

Jedinci ADHD jsou rizikovou skupinou z hlediska antisociálního chování. Často vyrůstají v dysfunkční rodině, mezi příbuznými se mohou vyskytovat psychopatologické projevy. V této skupině je větší pravděpodobnost přetrvávání obtíží v adolescenci a dospělosti. Dalšími příznaky jsou snížené výkony ve škole, agresivita, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, nesnášenlivost, neschopnost podřídit se autoritě a obecně uznávaným pravidlům, agresivita, problémy při navazování kontaktů s vrstevníky, nesnášenlivost, neschopnost podřídit se autoritě a obecně uznávaným pravidlům, agresivní řešení interpersonálních problémů.

### *Vztahy mezi ADHD a dyslexií*

V současné době většina autorů uvádí, že jde o poruchy na sobě nezávislé, přičemž se mohou objevovat jedinci, u nichž se obě postižení vyskytují současně. Charakteristickým rysem dětí s dyslexií je deficit v jazykovém systému, především v oblasti fonemického uvědomění, zatímco u dětí s ADHD jsou hlavní charakteristikou nápadnosti v chování.<sup>33</sup>

## 2.2 Žáci se sociálním znevýhodněním

Sociálně znevýhodněné žáky definuje školský zákon jako žáky pocházející z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožené sociálně patologickými jevy,

---

<sup>33</sup> KUCHARSKÁ, A.: *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Portál, 2000, s. 24.

žáky s nařízenou ústavní nebo uloženou ochranou výchovou nebo žáky azylanty či osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.

V. Pokorná uvádí, že je třeba se zabývat i otázkou, jak může prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, negativně ovlivnit jeho školní výkon. Dodává, že je to otázka velmi obtížná předně proto, že ji lze obecně definovat. Ve své knize „Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování“ píše, že není jednoduché stanovit, co to je optimální rodinné prostředí. Ještě obtížnějším úkolem je dle jejího názoru definovat nepříznivé prostředí. V. Pokorná konstatuje, že někteří autoři sledovali vliv sociálního postavení rodiny a školního vzdělávání rodičů na úroveň výkonů jejich dětí. Prokazují, že většina dětí, u kterých se projevují poruchy psaní a čtení, pochází ze sociálně nižších vrstev s nižším vzděláním rodičů. Autorka dále vysvětluje, že v německy psané literatuře se touto otázkou zabývá pedagožka R. Valtinová (1970, s. 190n), která mj. pomocí dotazníkové metody zkoumala podrobně sociální status rodin dětí s dyslexií a jejich postavení v rodině. V porovnání s kontrolní skupinou zjišťuje v rodinném prostředí např. tyto nevýhodné faktory (Valtinová, 1970, volně podle s. 208n):

- Oba rodiče dosáhli pouze základního vzdělání.
- Dítě má tři a více sourozenců, přičemž dítě je v pořadí sourozenců teprve na třetím nebo dalším místě podle stáří, nebývá to poslední dítě.
- Rodina žije ve stísněných bytových podmínkách.
- Matka se v žádném zaměstnání nezaučila.
- Rodiče nevlastní žádné knihy, ani si je nepůjčují z knihovny, ani dítě nevlastní žádné knížky.
- Děti kromě toho, co je předepsáno do školy, doma nečtou.

Na základě těchto i dalších faktorů, pokud se objevují v anamnéze dítěte ve vyšší počtu, usuzuje R. Valtinová na možnou vyšší pravděpodobnost výskytu specifických poruch učení.

V. Pokorná konstatuje, že je nesporné, že emocionální klima rodiny má vliv na školní výkony dětí. Pokud rodiče spoluprožívají s dětmi jejich úspěchy a neúspěchy, pomáhají jim překonávat úskalí, zajímají se o práci svých dětí, pak se děti lépe rozvíjejí.

Autorka dále cituje Hesse (1982, s. 330), který uvádí, že výkon dítěte ve škole ovlivňuje i to, jaké výkony jeho rodiče očekávají. Již v předškolním věku má na dítě významný vliv, zda od něho rodiče očekávají, nebo neočekávají úspěch. Dítě musí plnit očekávání rodičů, jinak se dostává do neřešitelné situace. Dítě samo v předškolním věku a v nižších třídách není schopno hodnotit své schopnosti. Sebehodnocení přejímá od svého okolí. Proto se také ukazuje, že děti, které pocházejí z rodin, kde se očekává vyšší výkon, přicházejí do školy lépe připraveny.

V. Pokorná dodává, že jsou jistě ještě další okolnosti, které vycházejí z rodiny a mohou příznivě, nebo nepříznivě ovlivnit školní výkony dítěte. Nebyl zmíněn například vztah rodičů ke škole a školnímu vzdělání, tedy to, jakou prestiž má vzdělání v rodině. Také nebyla zmíněna spolupráce rodičů s učiteli. Vztahy mezi učiteli a rodiči mají výrazný podíl na úspěšné, nebo neúspěšné školní kariéře dítěte.<sup>34</sup>

### 2.3 Cizinci

Mezi děti se sociálním znevýhodněním bývají řazeni také cizinci. Já jsem však pro lepší přehlednost tuto kategorii dětí vyčlenil do zvláštní podkapitoly.

Do skupiny dětí se sociálním znevýhodněním řadíme žáky, kteří pocházejí z prostředí sociálně nebo kulturně a jazykově odlišného od prostředí, v němž vyrůstají žáci pocházející z většinové populace. Jsou to žáci z různých, u nás již žijících menšin, nebo žáci přicházející k nám v rámci migrace (především azylantů a účastníci řízení o udělení azylu). Počet těchto žáků ve školách se vzhledem k imigrační politice státu stále zvyšuje. Někteří z těchto žáků se bez závažnějších problémů integrují do běžné školy, jiní se mohou setkávat s různými obtížemi pro svou jazykovou odlišnost nebo proto, že jsou hluboce ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními vzorci, projevujícími se v chování, jednání, odlišné hodnotové orientaci, stylu života, pojetí výchovy dětí, vztahu ke vzdělání apod. Žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým statutem jsou častěji ohroženi patologickými jevy.<sup>35</sup>

---

<sup>34</sup> POKORNÁ, V.: Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování. Praha: Portál, 2001, s. 88n.

<sup>35</sup> VÍTKOVÁ, M. et al.: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. Brno: Paido, 2007, s. 128.

Mezi žáky se sociálním znevýhodněním řadíme také romské děti, protože se od většinové skupiny českých dětí a mládeže odlišují určitými specifiky, která popíši v další části této podkapitoly.

Podle existujících legislativních norem, především podle § 2 odst. 2 zák. č. 270/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů, je příslušníkem národnostní menšiny občan České republiky, který se hlásí k jiné než české národnosti a projevuje přání být považován za příslušníka národnostní menšiny spolu s dalšími, kteří se hlásí ke stejné národnosti. Podle § 2 odst. 2 zmíněného zákona je pak národnostní menšinou společenství občanů České republiky, kteří se odlišují od ostatních občanů zpravidla společným etnickým původem, jazykem, kulturou a tradicemi, tvoří početní menšinu obyvatelstva a zároveň společného úsilí o zachování a rozvoj vlastní svébytnosti, jazyka a kultury a zároveň za účelem vyjádření a ochrany zájmů jejich společenství, které se historicky utvářelo.<sup>36</sup>

Podle této definice bychom za romského žáka nebo studenta mohli považovat pouze ty, kteří se sami nebo prostřednictvím svých rodičů přihlásí k romské národnosti.

Zatímco v roce 1991 se při sčítání lidu přihlásilo k romské národnosti 33 489 Romů, v roce 2001 to bylo jen 11 746 a v roce 2011 pouze 5135 Romů (z toho 0-14 let věku 1180).<sup>37</sup> Skutečný počet je vyšší, protože mnozí Romové se z různých důvodů k romské národnosti nehlásí, nebo ji neuvádějí.

Po rozdělení Československa navíc nastal problém s občanstvím Romů. Někteří Romové žijící na našem území mají slovenskou státní příslušnost. Styk s úřady je pro mnoho Romů složitý a činí jim problémy a řada z nich z těchto či jiných důvodů české občanství nezískala.<sup>38</sup>

Národnostní školství v České republice je organickou součástí systému výchovy a vzdělání, a to jak z hlediska struktury a organizační stavby, tak i v jednotě výchovně – vzdělávacích cílů a pedagogicko-didaktických úkolů. V duchu zásad a principů soužití, obsažených v Listině základních práv a svobod (ústavní zákon č. 23 ze dne 9. ledna 1991), je úkolem

---

<sup>36</sup> zák. č. 270/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů

<sup>37</sup> <http://www.scitani.cz/>

<sup>38</sup> ŠOTOLOVÁ, E.: Vzdělávání Romů. Praha: Grada, 2000, s. 24.

národnostního školství pěstovat národnostní uvědomění a současně přispívat ke sblížení a integraci občanů naší republiky. Prostřednictvím národnostního školství je žákům zabezpečováno vzdělání na úrovni odpovídající ostatním školám téhož druhu. Cílem je vybavit žáky takovými znalostmi, aby se bez potíží mohli zapojit do praktického života nebo pokračovat v dalším studiu.

Koordinačním orgánem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR (dále jen „MŠMT ČR“) v otázkách národnostního školství je komise MŠMT ČR pro otázky národnostního školství, v níž je zastoupena polská, slovenská, německá a romská národnost.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> tamtéž, s. 35.

### 3 Vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami

V této kapitole se budu podrobněji zabývat otázkami speciálního školství – jeho historií i současností a systémem.

#### 3.1 Historie speciálního školství

V systému školství v České republice existují dva vzdělávací proudy. Jedná se proud hlavní, který je určený pro žáky a studenty zdravé a o proud pro žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami.

Speciální pedagogiku lze považovat za vědní disciplínu poměrně historicky mladou. Předznamenává ji však velmi dlouhé období, v němž se formovala praktická péče o ty jedince, kteří se jakýmkoliv způsobem odlišovali od průměrného, tzv. „normálního“ člověka, ať již byla odlišnost důsledkem tělesného, mentálního nebo smyslového postižení, výrazně nepříznivé sociální situace, závažné a dlouhodobě omezující nemoci, úrazu atd.

Odborný zájem byl zprvu zaměřen na tyto jedince spíše ze strany lékařské, teprve postupně se dostávali do centra pozornosti pedagogů.

Až do konce 18. století to byly pouze jednotlivé děti, řazené podle dobové terminologie mezi „hluchoněmé, slepé, idiotické, zmrzačené, mravně narušené nebo nezhojitelně choré“, které měly možnost alespoň základní výchovné a vzdělávací péče. Ještě před vznikem prvních odborných ústavů a zařízení je možné hovořit v naší zemi o neformálním zájmu významných osobností o životní situaci různě znevýhodněných osob.

Z nich nelze samozřejmě opomenout přední pedagogickou osobnost, člověka, který se snažil uplatňovat a aplikovat obecné pedagogické principy na specifické podmínky práce s těmito jedinci. J. Á. Komenský (1592-1670) ve svých dílech vyzýval ke změně postojů k těm dětem, které až do té doby byly – pro nějaký nedostatek nebo odlišnost – z výchovného a vzdělávacího procesu vylučovány. Myšlenky a výchovné vizi tohoto vynikajícího pedagoga, které se týkaly dětí jakkoliv znevýhodněných, mohly být realizovány až po značně dlouhém časovém období.

Společenská situace v naší zemi v 17. století až do poloviny 19. století příliš nepodporovala snahy humánně zaměřených jedinců, kteří se snažili z hlediska svého odborného zaměření podniknout kroky, umožňující realizaci všestrannější a odbornější péče o postižené osoby.

Nacházeli se mezi nimi i pedagogové, jejichž cílem bylo vybudování odborných ústavů pro jednotlivé skupiny zdravotně postižených a sociálně ohrožených dětí i dospělých.

Ve 2. polovině 19. století a začátkem 20. století nejen v Praze, ale i na mnoha dalších místech v Čechách a na Moravě vznikala důležitá střediska odborné péče o postižené. V nově vznikajících i stávajících odborných ústavech se začaly psát první české učebnice pro postižené žáky. Dále následovalo vybudování sítě „pomocného školství“, tj. speciálního školství, o což se nejvíce zasloužil významný, všestranně zaměřený pedagog Josef Zeman (1867-1961), který po roce 1919 působil na ministerstvu školství a národní osvěty. V tomto období byl rozvoj speciálněpedagogického myšlení zaměřen zejména na zpracovávání jednotlivých podoborů podle typů postižení.<sup>40</sup>

Další období je ohraničeno zhruba pětiletým obdobím (1945-1950), ve kterém se pokusil vymezit obecnou teorii pro nápravu „vad a chorob mládeže“ antropolog F. Štampach. Jeho činnost byla zaměřena na oblast ochranné, nápravné a léčebné výchovy postižené mládeže.

V r. 1972 přešel M. Sovák definitivně k termínu *speciální pedagogika*, speciální školství označil tehdy jako „školství pro mládež vyžadující zvláštní péče“. Lze konstatovat, že základní rámec oboru, který M. Sovák vytvořil, je dodnes platným východiskem sociálněpedagogické teorie a praxe u nás.<sup>41</sup>

### 3.2 Systém speciálního školství

Speciální školy poskytují pomocí zvláštních výchovných a vyučovacích metod, prostředků a forem výchovu a vzdělávání žákům mentálně, smyslově nebo tělesně postiženým, žákům s vadami řeči, žákům s více vadami, žákům obtížně vychovatelným a žákům nemocným a oslabeným, umístěným ve zdravotnických zařízeních; připravují tyto žáky k začlenění do pracovního procesu a života společnosti. Výuku na speciálních školách zabezpečují pedagogové se speciálně pedagogickým zaměřením a působí zde i zdravotní, sociální a psychologičtí pracovníci.<sup>42</sup>

Celý systém vzdělávání zdravotně postižených dětí existoval již před rokem 1989, kdy se postižení žáci mohli vzdělávat ve školách pro žáky vyžadující zvláštní péči. V současné době mohou žáci s postižením navštěvovat jednak speciální školy, jednak mohou být zařazeni

---

<sup>40</sup> Srov.: RENOTIÉROVÁ, M.: Speciální pedagogika – teoretická východiska. In: Speciální pedagogika. Olomouc: UP, 2003, s. 9.

<sup>41</sup> Srov. tamtéž, str. 11.

<sup>42</sup> [http://www2.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/A8004CDD7A/\\$File/330706j01.pdf](http://www2.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/A8004CDD7A/$File/330706j01.pdf)



do speciálních a specializovaných tříd běžných škol, případně být integrováni do běžných tříd mezi děti zdravé.<sup>43</sup>

Speciálními školami jsou základní školy a střední speciální školy; vzdělání získané v těchto školách je rovnocenné vzdělání získanému v základní škole a ostatních středních školách. Speciálními školami jsou také odborná učiliště a praktické školy.

*Speciální mateřské školy* – poskytují dětem předškolní výchovu, připravují děti na práci v kolektivu, rozvíjejí jejich rozumovou výchovu způsobem přiměřeným jejich postižení.

*Základní školy praktické - dříve „zvláštní školy“* – poskytují vzdělání žákům se zdravotním postižením, lehčím mentálním postižením.

*Základní školy praktické - dříve „pomocné školy“* – poskytují žákům rozumovou výchovu v souladu se zásadami vlastenectví, humanity a demokracie; výchovu mravní, estetickou, pracovní, zdravotní tělesnou; umožňují též náboženskou výchovu. Zajišťují vzdělávání způsobem přiměřeným jejich postižení. Tyto školy mají devět ročníků a člení se na první a druhý stupeň. Vzdělávají žáky s takovými rozumovými nedostatky, pro které se nemohou s úspěchem vzdělávat v základní škole speciální, dále obtížně vzdělavatelné žáky, kteří jsou však schopni osvojit si alespoň některé prvky vzdělání. Obsah výchovně vzdělávací činnosti se zaměřuje na vypěstování návyků sebeobsluhy, osobní hygieny a na rozvíjení přiměřených poznatků a pracovních dovedností s předměty denní potřeby.<sup>44</sup>

*Speciální střední školy* – poskytují žákům střední odborné vzdělání, úplné střední vzdělání, úplné střední odborné vzdělání a vyšší odborné vzdělání a připravují je pro výkon povolání. Vzdělávají žáky přiměřeným způsobem k jejich postižení.

*Odborná učiliště* – poskytují odbornou přípravu v učebních oborech s upravenými učebními plány, ve kterých připravují žáky pro výkon povolání odpovídajících příslušnému učebnímu oboru. Příprava trvá dva až tři roky a ukončuje se úspěšným složením závěrečné zkoušky. Též mohou poskytovat přípravu pro výkon jednoduchých činností žáků, kteří jsou schopni samostatně pracovat, ale jejich pracovní a společenské uplatnění musí být řízeno jinými osobami. Do odborných učilišť se přednostně přijímají žáci, kteří úspěšně ukončili devátý ročník zvláštní školy.

*Praktické školy* – připravují žáky pro výkon jednoduchých činností; příprava trvá jeden až tři roky. Do praktických škol s tříletou přípravou se přednostně přijímají žáci, kteří úspěšně

---

<sup>43</sup> Srov. tamtéž

<sup>44</sup> Srov.: MICHALÍK, J.: Speciální školy a zařízení. In: Speciální pedagogika. Olomouc: UP, 2003, str. 95.

ukončili základní školu, a dále žáci, kteří ukončili povinnou školní docházku v nižším než devátém ročníku základní školy. Do praktických škol s jednoletou a dvouletou přípravou se přednostně přijímají žáci, kteří splnili povinnou školní docházku na základní škole. Tříletá příprava v praktických školách se ukončuje úspěšným vykonáním závěrečné zkoušky, v jednoleté a dvouleté přípravě vydáním závěrečného vysvědčení.<sup>45</sup>

Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen "speciální vzdělávání") se uskutečňuje s pomocí podpůrných opatření, která jsou odlišná nebo jsou poskytována nad rámec individuálních pedagogických a organizačních opatření spojených se vzděláváním žáků stejného věku ve školách, které nejsou samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen "běžná škola").

Podpůrnými opatřeními při speciálním vzdělávání se rozumí využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.

Žákům s těžkým zdravotním postižením (tedy žáci s těžkým zrakovým postižením, těžkým sluchovým postižením, těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo těžkým či hlubokým mentálním postižením) s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb náleží nejvyšší míra podpůrných opatření.<sup>46</sup>

Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.) a to zejména § 16 „Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“ mj. stanoví, že děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám.

---

<sup>45</sup> [http://www2.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/A8004CDD7A/\\$File/330706j01.pdf](http://www2.czso.cz/csu/2006edicniplan.nsf/t/A8004CDD7A/$File/330706j01.pdf)

<sup>46</sup> Srov. Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění.

Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma. Dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání.

Vyžaduje-li to povaha zdravotního postižení, zřizují se pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením školy, popřípadě v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci s více vadami a žáci s autismem mají právo se vzdělávat v základní škole speciální, nejsou-li vzdělávání jinak.

Ředitel mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy a vyšší odborné školy může ve třídě nebo studijní skupině, ve které se vzdělává dítě, žák nebo student se speciálními vzdělávacími potřebami, zřídit funkci asistenta pedagoga.<sup>47</sup>

### *Přípravné třídy*

Ze zkušenosti pedagogů a z výsledků psychologických vyšetření školní zralosti vidíme, že handicap zejména romských dětí, které přicházejí do prvního ročníku ZŠ, se netýká pouze oblasti jazykové, ale také sociální, kulturně – společenské a pohybové.

Jedním z řešení problematiky vzdělávání romských dětí je zřizování *přípravných tříd*, kde se děti adaptují na nové prostředí a na školní režim. Toto řešení vyplynulo z usnesení vlády ČR č. 210 ze dne 28. dubna 1993 k situační zprávě o problematice romské komunity. Vláda uložila MŠMT ČR realizovat opatření směřující k odstranění jazykového handicapu romských dětí, který je jednou z hlavních příčin neuspokojivých výsledků jejich vzdělávání.

Přípravné třídy se však nemají zaměřovat pouze na osvojení českého jazyka, ale mají také rozvíjet jazyk, kulturu a tradice Romů vůbec. Přípravné ročníky mají být zřizovány při

---

<sup>47</sup> Srov. § 16 zák. č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborným a jiném vzdělávání (školský zákon).

mateřských nebo základních školách jako tzv. přípravné třídy, v nichž by si romské děti osvojily rozmanitými hravými formami český jazyk v rozsahu nezbytném pro výuku v běžných třídách základní školy a získaly i základní dovednosti a návyky.<sup>48</sup>

Česká školní inspekce ve školním roce 1997/98 realizovala v České republice tematickou inspekci – Vzdělávání příslušníků národnostních menšin a etnických skupin.

Bylo zjištěno, že do přípravných tříd byly zapsány i děti, které nepocházely ze sociokulturně znevýhodněného prostředí. Byly to děti s odkladem školní docházky, z dětského domova či děti zdravotně oslabené. Zvláštní skupinu tvořily děti, které z různých důvodů nemohly navštěvovat mateřské školy.

Každopádně o pozitivním dopadu zavedení pomocných tříd na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vypovídá zjištění inspektorů České školní inspekce, že téměř 90 % dětí z přípravných tříd při základních školách docházku úspěšně dokončilo.

Dále ze zjištěných údajů vyplývá, že přes 80 % nastoupilo do první třídy běžné základní školy a pouze 11 % do 1. ročníku základní školy speciální.<sup>49</sup>

V souvislosti s vládním usnesením č. 686 z 29. října 1998 „Zpráva o situaci romské komunity v ČR a současná situace v romské komunitě“ bylo potřebné provést úpravu v oblasti přípravných tříd. Touto úpravou je dána možnost Romům, aby se mohli sami zapojit do pomoci při překonávání komunikačních, adaptačních a dalších překážek na počátku školní docházky. MŠMT ČR doporučuje základním a zvláštním školám, kde se vzdělávání větší počet romských žáků, zřídit funkci „romského asistenta“.

*Romský asistent* je pomocný pedagogický pracovník, který pod vedením třídního učitele individuálně pracuje s dětmi, pomáhá jim při překonávání jazykových a jiných vzdělávacích obtíží, zprostředkovává spolupráci mezi romskou komunitou a školou, zejména s rodiči žáků, pomáhá v mimotřídních a mimoškolních aktivitách apod.<sup>50</sup>

### 3.3 Speciální školství ve Znojmě

#### 3.3.1 Historie a současnost speciálního školství ve Znojmě

Na základě rozhovoru s ředitelkou Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy, Znojmo, Horní Česká 15, Mgr. Ludmilou Falcovou jsem zjistil, že v období největšího rozmachu

<sup>48</sup> ŠOTOLOVÁ, E.: Vzdělávání Romů. Praha: Grada, 2000, s. 40n.

<sup>49</sup> ŠOTOLOVÁ, E.: Vzdělávání Romů. Praha: Grada, 2000, s. 42n.

<sup>50</sup> tamtéž, s. 44n.

českého školství ve Znojmě (kolem r. 1927) se začalo ve školách objevovat větší množství neprospívajících dětí. Pro ně se 1.9.1929 otevřela pomocná třída, přičleněná k 5. obecné škole.

Roku 1936 ministerstvo školství vyhovělo žádosti a vznikla samostatná pomocná škola.

Návrh učitelského sboru pomocné školy z r. 1946 zřídít na okrese pomocnou školu s internátem byl Okresním národním výborem ve Znojmě schválen.

V r. 1948 byla přeměněna dosavadní pomocná škola na okresní pomocnou školu. Pro děti ze Znojmského okresu byl na Vlkově ulici umístěn Domov pomocné školy. V prvním patře byly vybudovány ložnice, denní pobyt, kuchyně, izolace, koupelna a toalety. Nejdříve bylo v budově 8, později 25 dětí.

Dne 30.9.1948 byl výnosem Ministerstva školství, věd a umění v Praze změněn dosavadní název „pomocná škola“ na název „zvláštní škola“. V průběhu r. 1953 bylo povoleno zřízení družiny při zvláštní škole. V r. 1954 byla ke zvláštní škole organizačně přidělena nově zřízená škola při okresní nemocnici. Hned za dva roky ale byla opět osamostatněna.

Roku 1958 byla škola i domov přestěhovány do budovy na ul. Horní České. Zde proběhlo několik etap rekonstrukcí, naposledy v r. 1990.

Počet dětí navštěvující zvláštní školu se neustále zvětšoval a kapacita školy nestačila, proto se otvírala odloučená pracoviště v přilehlých obcích. Složitost tohoto systému nahradil pronájem budovy ZŠ Jubilejní park na dobu, než se otevřela nově opravená škola na Jezuitském náměstí.

V roce 1994 začala provoz praktická škola s dvouletou přípravou v objektu Dětského centra. V r. 1998 došlo k legislativním změnám. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhovělo žádosti a Zvláštní škola internátní ve Znojmě získala právní subjektivitu a současný název této instituce je: „Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Znojmo, Horní Česká 15“.

Děti, žáci a studenti se specifickými potřebami vzdělávání v současné době mohou ve Znojmě navštěvovat Mateřskou školu, Základní školu a Praktickou školu Znojmo, Horní Česká 15. Je to úplná škola, která zahrnuje všechny součásti vzdělávání žáků se speciálně vzdělávacími potřebami.<sup>51</sup>

---

<sup>51</sup> osobní konzultace s Mgr. Ludmilou Falcovou, ředitelkou Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy, Znojmo, Horní Česká 15, dne 27.8.2012.

### 3.3.2. Pracoviště školy a vybavenost jejich jednotlivých pracovišť

Jak je uvedeno ve Školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání žáků, podle kterého je organizována výuka v Mateřské škole, Základní škole a Praktické škole Znojmo, Horní Česká 15, má škola tato pracoviště:

#### *Mateřská škola při Nemocnici Znojmo*

- plní podle možnosti úkoly běžné mateřské školy v rozsahu, ve kterém to připouští zdravotní stav a léčení dětí. Zbavuje děti obav z nepříjemných léčebných procesů a pomáhá jim zapomenout, že byly vytrženy z přirozeného rodinného prostředí.

Pracoviště: Znojmo, MUDr. Jánského 11, kapacita 15 dětí.

#### *Základní škola při Nemocnici Znojmo*

- opět nahrazuje úkoly základní školy a speciální školy podle možností a zdravotního stavu žáků. Poskytuje jim základ všeobecného vzdělání v rozsahu závislém na jejich léčebném režimu a materiálních podmínkách zdravotnického zařízení.

Pracoviště: Znojmo, MUDr. Jánského 11, kapacita 15 žáků.

#### *Základní škola praktická (dříve ZŠ zvláštní)*

- poskytuje vzdělání žákům se zdravotním postižením, lehčím mentálním postižením.

Pracoviště: Znojmo, Jezuitské nám. 1 a Horní Česká 15, kapacita 187 žáků.

#### *Základní škola speciální (dříve ZŠ pomocná)*

- poskytuje vzdělání žákům se středním a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami, autismem, žáků se zdravotním znevýhodněním.

Pracoviště: Znojmo, Horní Česká 15, Jezuitské nám. 1, Veselá 8, Mládeže 10, Mašovická 10, Plaveč 1, kapacita 95 žáků.

#### *Praktická škola jednoletá a dvouletá*

- poskytuje střední vzdělání žákům se zdravotním postižením, mentálním postižením.

Pracoviště: Znojmo, Horní Česká 15, kapacita 10 + 30 žáků.

#### *Další součásti školy:*

Školní jídelna – vaří pro 200 strážníků a poskytuje celodenní stravu pro děti na internátu. Kapacitu má 280 strážníků.

Školní družina - má tři oddělení, kapacita 40 žáků.

Školní klub – poskytuje zájmové vzdělávání, kapacita 25 žáků.

Přípravný stupeň základní školy speciální – poskytuje přípravu na vzdělávání dětem s těžkým mentálním postižením. Kapacita je 18 žáků.

Internát – zajišťuje dětem a žákům celodenní výchovu, ubytování a stravování. Kapacita 52 dětí.

Dále Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Znojmo nabízí kurz pro doplnění základního vzdělání při Výchovném ústavu mládeže Višňové u Znojma a kurz pro doplnění základů vzdělání při Oblastní Charitě Znojmo.<sup>52</sup>

Vybavenost jednotlivých pracovišť školy:

*Pracoviště Znojmo, Horní Česká 15*

V budově se nachází 10 tříd, 2 rehabilitační sály, počítačová učebna, jazyková učebna, kovodílna, dřevodílna, cvičná kuchyň a šicí dílna. Budova je bezbariérová, vybavena schodišťovou plošinou a osobním výtahem, sociálním zařízením pro imobilní žáky. Do tříd a učeben byl pořízen speciální nábytek, zvedák pro imobilní osoby. Žáci využívají 24 počítačů připojených na internet, interaktivní tabuli, dataprojektor. Jazyková učebna je vybavena sluchátky.

*Pracoviště Znojmo, Jezuitské náměstí 1*

V budově je 8 učeben, cvičná kuchyň, počítačová učebna, školní družina se 3 hernami a rehabilitační sál.

*Pracoviště Znojmo, Veselá 8*

Součástí budovy je internát s kapacitou 52 žáků. Děti jsou ubytovány ve 2 – 3 lůžkových pokojích. Internát je vybaven keramickou dílnou s keramickou pecí, cvičnými kuchyňkami, společenskou místností s piánem, kde se realizují hlavně hudební činnosti a pořádají se zde různé akce. Dále je zde rehabilitační sál, místnost s rehabilitačním bazénkem s plastovými balónky, lego učebna, rukodělná dílna a terasa. V každém patře je dále společenská místnost s videem, televizí, počítači s připojením na internet. V těchto prostorách mají děti k dispozici různé společenské hry, knihy, hračky atd. Budova je vybavena slunečními kolektory. V prostorách internátu je učebna pro žáky s poruchou autistického spektra.

*Pracoviště Znojmo, Horní Česká 15*

Praktická škola vzdělává žáky ve dvou třídách. Má cvičnou kuchyň, dílnu, rehabilitační sál, počítače.

*Pracoviště při Dětském centru Znojmo, ul. Mládeže 10*

K dispozici jsou dvě učebny, rehabilitační péči zajišťují zdravotníci Dětského centra.

---

<sup>52</sup> Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Znojmo, Horní Česká 15. Plán práce na školní rok 2012/2013

Ostatní pracoviště mají učebny a herny pro individuální výuku.<sup>53</sup>

### **3.3.3 Charakteristika vzdělávacího programu školy**

Jak je uvedeno ve Školním vzdělávacím programu pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy Znojmo, Horní Česká 15, tato instituce je zaměřená na rozvoj osobnosti žáků s mentálním postižením, na získávání vědomostí, dovedností a návyků, které uplatní žáci v praktickém životě. Zohledňuje rozdílnost rozumových schopností žáků i odlišnost prostředí, ze kterého žáci do školy přicházejí (přímo z rodiny, z mateřské školy, ze speciální mateřské školy, při neúspěchu v běžné základní škole)

V 1. - 3. ročníku se zaměřuje na důkladné poznání osobnosti žáka, pedagogové pomáhají při adaptaci, vytváří kladný vztah ke školnímu prostředí a snaží se o zachycení a rozvoj každého drobného pokroku v rozvoji jeho osobnosti. Upevňují u žáků základní hygienické návyky a vytváří návyky sociální, vedou žáky ke schopnosti komunikovat s okolím a srozumitelně se vyjadřovat.

Ve 4. a 5. ročníku si žáci upevňují nový osvojený styl práce a jsou vedeni k získávání sebedůvěry při práci ve škole.

Na II. stupni se škola zaměřuje na rozvoj žáků v oblasti poznávací, sociální, emocionální i volní. Rozvíjí u žáků pracovní dovednosti, motorické a tvořivé schopnosti, vede je k pozitivnímu vztahu k práci. Žáci se učí pracovat samostatně i v týmu. Žáci jsou vedeni k profesní orientaci podle svých schopností a zájmů tak, aby se dobře integrovali ve společnosti. Pomocí prvků činnostního učení škola ukazuje žákům, jak získané vědomosti uplatní v praktickém životě.

Ve škole pracují kvalifikovaní speciální pedagogové, kteří úzce spolupracují s odborníky ze Speciálně pedagogického centra pro zrakově, sluchově a tělesně postižené a se Speciálně pedagogickým centrem pro vady řeči. Speciálně pedagogická péče je zajištěna žákům se zdravotním postižením – funguje třída pro žáky se zrakovým postižením, tělesným postižením a třída pro žáky postižené autismem. Vzdělávací potřeby těchto žáků jsou garantovány plněním individuálních vzdělávacích plánů, které sestavuje speciální pedagog na základě psychologického vyšetření žáka odborným pracovištěm. Žákům, kteří z důvodu svého

---

<sup>53</sup> Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Znojmo, Horní Česká 15. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, s. 3-4.



zdravotního handicapu potřebují individuálního asistenta, škola tyto asistenty zajišťuje a dohlíží nad jejich spoluprací s třídním učitelem i dalšími vyučujícími.

Dále je žákům poskytována individuální logopedická péče na základě odborné depistáže v rámci hodin řečové výchovy.

Novinkou ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je zařazení předmětu cizí jazyk od 6. ročníku. Žákům se dostává základů cizího jazyka, vyučující se zaměřují na konverzaci a odstranění zábran při komunikaci v cizí řeči. Žákům se tak zlepšuje jejich postavení při přestupu na střední školu a nabídkách na trhu práce.

Žáci jsou vedeni k využívání informačních a komunikačních technologií, učí se základům práce s osobním počítačem tak, aby si osvojili obsluhu počítače na elementární uživatelské úrovni.

Učitelé vyhledávají žáky s hudebním, výtvarným, pohybovým i jiným nadáním a pomáhají jim rozvíjet jejich zájem v rámci diferencovaných úkolů nebo v zájmových kroužcích. V podchycení zájmu žáků o určitou oblast a v rozvíjení jejich přirozeného talentu je spatřována možnost, jak posílit žákovo sebevědomí a jak orientovat jeho snažení pozitivním směrem.

Za podpory speciálně pedagogických metod jsou navozovány takové učební situace, ve kterých může žák zažít úspěch a radost z pochvaly.

Tím se škola stává místem, kde žáci nejen získávají kvalitní vzdělávací péči, ale kde cítí přátelské prostředí, nebojí se případných neúspěchů a dostává se jim vědomostí, dovedností a návyků, které plně využijí v praktickém životě.<sup>54</sup>

### Výchovné a vzdělávací strategie

Jak je dále uvedeno v dokumentu „Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením“, je smyslem a cílem vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jejich vybavení souborem klíčových kompetencí. Osvojování těchto klíčových kompetencí je proces dlouhodobý, škola vytváří základ pro celoživotní učení žáka a pro jeho úspěšnou orientaci v každodenním praktickém životě. Vytváření klíčových kompetencí respektuje individuální zvláštnosti, schopnosti a možnosti žáků.

---

<sup>54</sup> Srov.: Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Znojmo, Horní Česká 15. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, s. 6.

Strategie naplňování jednotlivých klíčových kompetencí ve škole:

*Kompetence k učení* - tj. umožnit žákům osvojit si strategii učení a motivovat je pro celoživotní učení

Žáci jsou vedeni k práci s učebnicemi, pracovními sešity a jinými učebními pomůckami. Učí se sebehodnocení, tím poznávají vlastní pokroky a umí najít chyby, kterých se dopustili. Jsou vedeni k samostatnému vyhledávání informací, které využijí v běžném životě. Častým opakováním učiva si upevňují získané vědomosti i dovednosti. Podchycením i drobných pokroků jsou žáci motivováni k učení, je oceňován každý úspěch.

*Kompetence k řešení problémů* - tj. podněcovat žáky k tvořivému myšlení, logickému uvažování a k řešení problémů

Žáci jsou vedeni k řešení úloh z praktického života, z předložených řešení vybírají to nejoptimálnější. Přiměřeně věku jsou žákům předkládány logické úlohy formou soutěží nebo zajímavých úkolů. Učitelé vedou žáky k práci s různými zdroji informací, ti se učí informace hledat, třídít, využívat. Dále se učí rozpoznat problémovou situaci, zodpovědně k ní přistupovat a zdůvodňovat výběr svého řešení dané situace. Žáci se učí přijímat důsledky svých rozhodnutí. Škola podporuje v žácích schopnost popsat problém, umět se svěřit a požádat o radu, dobrou radou se řídit. Dále se žáci učí rozpoznat vážnou situaci v reálném životě – ohrožení života, zdraví apod., a aby věděli, jak přivolat pomoc. Je posilována víra v jejich vlastní schopnosti, učí se nevzdávat se při nezdaru.

*Kompetence komunikativní* - tj. vést žáky k všestranné a účinné komunikaci

Žáci se učí srozumitelně vyjadřovat, komunikovat se spolužáky, s učiteli a ostatními dospělými, během vyučování jsou navozovány učební situace, ve kterých žáci vedou dialog, argumentuje, obhajuje si své stanovisko. Žáci jsou vedeni k chápání obsahu sdělení, naslouchání názoru jiných a přiměřenému reagování. Kromě ústní komunikace se žáci učí písemnému projevu, dále probíhají praktická cvičení, jako např. vyplňování dotazníků, složenek, formulářů, sestavování životopisu apod.

*Kompetence sociální a personální* - tj. rozvíjet u žáků schopnost spolupracovat a respektovat práci a úspěchy vlastní i druhých

Žáci se učí spolupracovat při řešení úkolů ve skupinách, podílejí se na vytváření pravidel práce v týmu, poznávají tak, že svými pracovními činnostmi ovlivňují kvalitu společné práce. Při týmové práci se učí diskutovat s ostatními, obhajovat svůj názor i respektovat názory druhých. Žáci jsou vedeni k tomu, aby pomáhali při učení spolužákům. Učí se navazovat vztahy, poznávají, co dobré vztahy posiluje a co je narušuje. Získávají povědomí o základních

mravních hodnotách v rodině i společnosti. Jsou vedeni k respektování společně dohodnutých pravidel chování, učí se odmítat rizikové a nevhodné chování, uvědomovat si jeho důsledky. Je posilováno sebeovládání žáků a také vnímavost k potřebám zdravotně handicapovaných spolužáků. Přiměřeně jejich věku jsou upozorňováni na nebezpečí možného psychického a fyzického zneužívání jejich osoby, je v nich budována důvěra, aby se v případě nebezpečí dovedli svěřit.

*Kompetence občanské* - tj. připravovat žáky k tomu, aby se projevovali jako samostatné, svobodné a zodpovědné osobnosti, uplatňovali svá práva a naplňovali své povinnosti

V třídních kolektivech se žáci podílejí na vytváření vnitřního řádu třídy, pravidel, která budou dodržovat. Učí se respektovat domluvená pravidla soužití ve třídě, chápou důsledky porušení pravidel, pod vedením pedagoga pracují na svém osobnostním růstu. Jsou seznamováni s Chartou práv dítěte, dozvídají se také o základních právech a povinnostech ostatních občanů. S žáky jsou aktuálně rozebírány situace z denního života, se kterými se seznamují prostřednictvím médií nebo se kterými mají osobní zkušenost. Jsou s nimi dále formou didaktických her a dramatizace nacvičovány simulované situace při styku úřady tak, aby neměli zábrany v komunikaci s nimi, dovedli srozumitelně sdělit a prosadit své požadavky. Škola vede žáky k chápání významu zdravého životního stylu a přijímání plné zodpovědnosti za svoje chování, zdraví a život. Dále se žáci učí chápat nebezpečí rasismu a xenofobie, respektovat národnostní a kulturní odlišnosti, tolerovat minoritní skupiny ve společnosti.

*Kompetence pracovní* - tj. pomáhat žákům poznávat a rozvíjet své schopnosti i reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi dovednostmi při rozhodování o vlastní životní a profesní orientaci

Škola vytváří pozitivní vztah k manuálním činnostem. Žáci se učí pracovat podle daného pracovního postupu, návodu, náčrtu, orientovat se v jednoduché technické dokumentaci, dále posuzovat výsledek své práce, tj. objektivnímu sebehodnocení U žáků je procvičována pracovní výdrž, koncentrace na pracovní výkon a jeho dokončení. Na základě získaných znalostí a zkušeností (exkurze apod.) si žáci vytváří představu o svém budoucím pracovním uplatnění, dovedou posoudit nejen svůj zájem o daný obor, ale i své reálné možnosti.<sup>55</sup>

---

<sup>55</sup> Srov.: Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Znojmo, Horní Česká 15. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, s. 7-9.

### *Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*

Škola je otevřená žákům s různými specifickými potřebami vzdělávání. Ve škole pracují kvalifikovaní speciální pedagogové, třídu pro zrakově postižené žáky vede vyškolený tyflopéd, třídu pro tělesně postižené žáky kvalifikovaný somatoped. Ve třídě pro žáky s poruchou artistického spektra pracují pedagogové vyškolení Speciálně pedagogickým centrem Brno formou přednášek a praxe. Kromě pravidelných kasuistických a metodických seminářů se zúčastnili i celostátního sjezdu k otázkám artismu. Pro vzdělávání těchto žáků škola zajišťuje speciální materiálně technické vybavení a asistenty pedagoga. Samozřejmostí je i snížený počet žáků ve třídách a individuální vzdělávací plány vycházející z potřeb a možností každého jednotlivého žáka.

Péče o žáky se specifickými poruchami učení je realizována v rámci předmětů speciální pedagogiky a hodin českého jazyka.

Žáci mohou své dovednosti rozvíjet v zájmových kroužcích, pořádaných školou.

Škola nabízí pedagogům další vzdělávání formou vzdělávacích programů akreditovaných ministerstvem školství. Učitelé absolvovali kurzy metody dobrého startu a řadu přednášek o činnostním učení. Rozšiřování odbornosti je plně podporováno ředitelstvem školy.

Zabezpečení výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je podporováno nákupem speciálních didaktických pomůcek i celkovým rozvojem vybavenosti školy.

Škola úzce spolupracuje s podpůrnými institucemi jako je Oddělení sociálně právní ochrany dětí při MÚ Znojmo, Pedagogicko psychologická poradna či Speciálně pedagogické centrum.<sup>56</sup>

### **3.3.4 Žáci navštěvující Mateřskou školu, Základní školu a Praktickou školu, Znojmo, Horní Česká 15**

Tuto školu navštěvují žáci, kteří byli ke studiu doporučeni Pedagogicko – psychologickou poradnou na základě odborných posudků. Jedná se o žáky se zdravotním postižením ve věku od 7 do cca 26 let. Podle druhu a stupně postižení jsou zařazeni do příslušných pracovišť školy. Jedná se v naprosté většině o žáky s mentálním postižením a s postižením autistického spektra. Asi polovina žáků bydlí přímo ve Znojmě, polovina dojíždí z okolních obcí, tito žáci většinou využívají možnosti ubytování na internátu školy.

---

<sup>56</sup> Srov.: Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Znojmo, Horní Česká 15. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, s. 10.

V posledních letech vzhledem ke zvyšování počtu žáků se závažnějším zdravotním postižením jako např. se souběžným postižením více vadami, autismem a žáků se středním a těžkým mentálním postižením, ubývá žáků na ZŠ praktické a postupně přibývá žáků na ZŠ speciální.

## 4 Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol

Integrované vzdělávání znamená podle Pedagogického slovníku přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými zdravotními postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby. V zahraničí je toto vzdělávání rozšířeno, od počátku 90. let se postupně uplatňuje i v ČR. Má různé stupně: od oddělených speciálních tříd na běžné škole až po individuální zařazení žáka do libovolné školní třídy.<sup>57</sup>

Integrativní pedagogika jako teoretická opora procesu školské integrace staví svá doporučení ke stávající integrační školní praxi na principu přednostního práva všech dětí, žáků a studentů účastnit se společného vzdělávání v běžných školách. V kontextu reformních změn, které poslední roky v českém školství probíhají (aplikace rámcových vzdělávacích programů a zavádění do koncepce škol, koncepční příprava týmových profesionálních struktur v zájmu širší externí kooperace škol, provádění eutoevaluace škol, zřizování školních poradenských pracovišť i pracovní pozice školní speciální pedagoga v roli koordinátora integračních procesů atd.), nejde jmenovanému vědnímu oboru jen o pouhou propagaci integrace různých způsobem znevýhodněných žáků a minorit, nebo o podporu argumentace ve prospěch „tolerování“ speciálních vzdělávacích potřeb integrovaných žáků. Integrativní pedagogika dnes mnohem intenzivněji usiluje o vědecké poznání a popis konkrétních pedagogických strategií, které vycházejí z předpokladu, že v každém jednotlivém případě mohou žákovská diverzita a z ní vyplývající heterogenita žákovské třídy vést k obohacení a zefektivnění edukačního procesu, a že s využitím vnitřně diferencovaných a individualizovaných vzdělávacích postupů lze v edukačním procesu skutečně naplnit vzdělávací potřeby každého žáka.

Členka katedry speciální pedagogiky PedF UK v Praze V. Hájková připomíná cíle integračního procesu. Jaké další cíle v rozvoji integračního procesu může tento obor sledovat v zájmu zachování kvality a spravedlnosti ve vzdělávání? Jaké změny ve výchovně-

---

<sup>57</sup> PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3. rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2001, s. 87.

vzdělávacím a stejně tak v poradenském systému je možné doporučovat v době, kdy se již samotné učebny mnohých škol staly „učebnicemi“ poznatků o integraci prostorem praktických zkušeností z řízení interakcí rozdílných žáků, z jejich společné hry a učení?

V kontextu české vzdělávací praxe, se oprávněnost již známých principů integrativní pedagogiky a jejich požadavků na kvalitu školy a její konceptuální přípravu na širší začleňování znevýhodněných žáků zatím jenom potvrzuje. Tyto požadavky proto autorka připomíná jen v prostém výčtu:

- každá škola bezpodmínečně přijme všechny žáky ze spádové oblasti,
- škola, resp. pedagogové školy dlouhodobě a aktivně spolupracují s odborným poradenským pracovištěm,
- pro žáka je v případě potřeby na škole zajištěna speciálněpedagogická podpora – příprava pomůcek, individuální výuka se speciálním pedagogem, speciální terapie,
- žák se speciálními potřebami se může učit podle individuálního vzdělávacího plánu, který jeho individuální učební strategii v maximální míře propojuje s učebními aktivitami celého žakovského kolektivu,
- rozvrh hodin žáka se speciálními vzdělávacími potřebami vždy odpovídá vyučování celé třídy, není redukován,
- učební plán je přizpůsoben potřebám žáka, ne však ve smyslu prosté redukce,
- žák postupuje se svým ročníkem a jeho věk zhruba odpovídá věkovému průměru dětí ve třídě,
- do tvorby plánu je zapojen třídní učitel, odborní pracovníci SPC, rodina a v případě potřeby další odborníci,
- program školy je orientován na žáka a jeho rodinu, nevyžaduje jejich jednostranné přizpůsobení,
- program školy zahrnuje i aktivity v době mimo vyučování (komunitní setkání, zájmové aktivity...),
- všechny speciální podpůrné služby (úpravy školního prostředí, pomůcky, třídní asistence) pro integrované žáky jsou nenásilně implementovány do běžného provozu školy, aby jejich prostřednictvím nebyli tito žáci stigmatizováni a aby nekomplikovaly jejich komunikaci s ostatními žáky školy,
- odborné konzultace s externími odborníky jsou pro pedagogy školy snadno dostupné,

- na škole působí pedagogičtí asistenti, kteří jsou odborně vedeni a instruováni interním či externím odborným pracovníkem,
- učitelé věnují žákovi s postižením tolik pozornosti, kolik se dostane ostatním dětem – vyvolávají jej, zkouší, kontrolují domácí úkoly atd., v žádném případě nenechávají výuku žáka pouze na asistentovi,
- učitelé jsou v častém, pravidelném kontaktu s rodinami žáků,
- škola se orientuje na moderní principy vzdělávání a je otevřenou institucí vůči okolí.<sup>58</sup>

Pro integrační snahy musí být značná podpora ze strany vedení příslušné školy, kterému se přes legislativní, finanční, organizační a další překážky povede zajistit odborné a technické zázemí pro integraci (speciální pedagog, psycholog, prostory pro realizaci, vybavení, pomůcky atd.). Dále je potřeba dostatečná schopnost a vůle přitáhnout a udržet na škole takové učitelé, které mají k dětem upřímně pozitivní vztah a jsou samy schopny a ochotny na sobě pracovat zejména v oblasti nových metod a přístupů k integrovaným žákům a jejich rodičům. Osobnosti, které jsou schopny sebereflexe, nadhledu a které preferují to, co je v opravdovém zájmu dítěte.<sup>59</sup>

Občanským sdružením META za finanční podpory Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ČR, Evropského fondu pro integraci státních příslušníků třetích zemí a Ministerstva vnitra ČR byl vytvořen portál [inkluzivniskola.cz](http://inkluzivniskola.cz).

Je určený zejména pro pedagogy, ředitele škol, sociální pracovníky, asistenty pedagogů či psychology, kteří se podílejí na začleňování dětí s odlišným mateřským jazykem do českého vzdělávacího systému a české společnosti. Název vychází z pojmu *inkluze (začleňování i vážně postižených dětí do běžných škol)*, používaného ve smyslu rovnocenného zapojení různě znevýhodněných žáků do výuky. Popisuje zásady integračního procesu a charakterizuje ho.

Faktory ovlivňující integrační proces

Úspěšnou integraci žáků z odlišného kulturního a jazykového prostředí ovlivňují především následující faktory, na které by měla být upřena pozornost školy, kterou navštěvuje žák cizinec, případně žák z jiné minority.

<sup>58</sup> VÍTKOVÁ, M. et al.: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. Brno: Paido, 2007, s. 51.

<sup>59</sup> KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Portál, 2000, s. 53.



## Rodiče a rodina

Spolupráce rodičů, případně širší rodiny, je při úspěšném integračním a vzdělávacím procesu nutná, a proto je i přes jazykovou bariéru vhodné být v kontaktu s rodiči a konzultovat s nimi jakékoliv těžkosti při vzdělávání žáka.

Důležité je přenést na rodiče velkou míru zodpovědnosti při doučování češtiny. Pokud škola žádné doučování ani volitelný předmět ČJČJ nenabízí, měli by rodiče být o této skutečnosti informováni včas, aby si případné doučování našli sami, což by jim škola měla také doporučit. Pro všechny rodiny není investice do vzdělání dětí samozřejmostí.

## Škola

Ředitel/ka školy je zodpovědný/á za vzdělávací proces na dané škole a zároveň za další vzdělávání pedagogických pracovníků, stejně jako za finanční řízení celé školy. Proto je převážně na řediteli/ce jakou strategii při vzdělávání žáků cizinců zvolí, a to s ohledem na materiální i personální zajištění. Zda škola například poskytne doučování ČJČJ nebo nabídne volitelný předmět čeština jako cizí jazyk nebo kroužek ČJČJ, závisí velkou měrou na ochotě a znalostech pedagogů, ale také na finančních možnostech školy.

## Spolužáci

Spolužáci spolu ve škole tráví nejvíce času, proto je jejich podíl na integraci žáka cizince zásadní. A podporu tohoto procesu je důležité již od počátku systematicky propracovat. Minimálně je důležité určit mezi spolužáky patrony, ale systematická pedagogická práce s kolektivem je také nutná.

## Učitelé

Učitelé jednotlivých předmětů jsou zodpovědní za výuku svého předmětu, a to platí i pro žáky-cizince. Někdy je však obtížné se dostat přes jazykovou bariéru, proto je z počátku důležité obohacovat žáka-cizince o slovní zásobu z daného předmětu, vytvářet slovníčky odborných pojmů, atd. Důležitá je zde především ochota a motivace na všech stranách.

## Forma integrace

Jakou formu integrace žáka-cizince škola zvolí, záleží z velké části na ochotě pedagogického týmu, ale především na řediteli/ce školy. U žáků-cizinců se většinou vyplácí konkrétní

individuální podpora jejich speciálních vzdělávacích potřeb, kterou je ideální zpracovat například formou individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP).

#### Cílenost aktivit

Aktivita, které zvolíme, by měly mít nejen jasný cíl, kterým je v tomto případě integrace žáka cizince, ale měly by být zaměřeny přímo na problematické momenty jeho integrace. To znamená konkrétně například na doučování češtiny, volitelný předmět ČJČJ, slovníčky odborných pojmů, atd.

#### Prostředky speciálně pedagogické podpory

Zde se nabízí opět výuka ČJČJ, spojená s úpravou kurikula i v ostatních předmětech (v návaznosti na IVP), dvojjazyčné a obrázkové slovníky a další jazyková podpora a dvojjazyčný asistent pedagoga (v případě příliš odlišné mateřštiny).<sup>60</sup>

Integrační strategie se staly součástí záměrů národní vzdělávací politiky a jsou podporovány, jak už bylo zmíněno, současnou školskou legislativou. Je však tato podpora vzhledem ke všem cílovým skupinám integrovaných žáků rovnoměrná a stejně účinná? Jaká rizika pro úspěšnost procesu integrace hrozí narůstáním cílových skupin žáků, kterých by se status integrovaných měl týkat? Stačí současné poradenství registrovat jejich speciální vzdělávací potřeby a vyhnout se přitom nežádoucímu kategorizování a označování těchto žáků?

To, že integrace je téma v současné době velmi diskutované, svědčí mnoho článků, které jsou v současné době publikovány. Šéfredaktorka K. Tondlová v týdeníku ŠKOLSTVÍ upozorňuje na problém integrace v článku *Je třeba mluvit o kladech, ale i záporech*. Píše, že pohled na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných se v posledních letech výrazně změnil. Speciální školství má v České republice bohatou tradici a vysokou kvalitu. Právě díky němu se řadíme k zemím, kde v podstatě neexistuje problém negramotnosti. Žáci speciálních škol se ve srovnání se svými vrstevníky z běžných základních škol učí v nadstandardních podmínkách – menší počet dětí ve třídách, speciálně vyškolení učitelé, vynikající učební pomůcky. To vše jsou nepochybně silné argumenty pro zachování tohoto typu škol.

---

<sup>60</sup> [www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

Zároveň ale sílí přesvědčení, že tyto děti není třeba izolovat od ostatních, že je třeba zapojit je do kolektivu zdravých dětí. Přínosné je to pro obě strany. Handicapovaní žáci se učí v normálních podmínkách, žáci běžných základních škol si mohou lépe uvědomit cenu zdraví, naučí se pomáhat slabším či znevýhodněným a lépe přijmou odlišnosti jiných. To jsou zase argumenty pro integraci a inkluzi.

Zapojení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol má však nejen světlé, ale také stinné stránky. Je třeba mluvit i o nich. Předejde se tak pozdějšímu rozčarování a případnému odmítání. Proto se v tomto čísle tomuto tématu věnujeme i my.

Zcela odlišným problémem je vzdělávání romských dětí. Ty nyní chodí v drtivé většině do běžných základních škol, protože žádná pedagogicko-psychologická poradna si dnes nedovolí poslat dítě, které nedosáhne na určenou hranici, do základní školy praktické. Problém je právě u oněch hraničních dětí, které mají v běžné základní škole problémy a neprospívají. Učitelé se setkávají i s tím, že sami rodiče je prosí, aby jejich dítě převedli do speciální školy, kam ostatně i oni sami před lety chodili. Vzdělávací cestu pro své dítě si však v tomto případě vybrat nemohou.

Mezinárodní šetření nám dlouhá léta vytyká přílišnou segregaci při vzdělávání našich dětí. Na jedné straně víceletá gymnázia, na druhé straně Romové ve zvláštních školách. Autorka na závěr dodává, že je přesvědčena o tom, že chceme-li pozvednout celkovou úroveň vzdělanosti, je nezbytné do základních škol přivést všechny děti.<sup>61</sup>

Autorka H. Skálová v tomtéž časopise uvádí, že je nesporné, že myšlenka zapojení dětí s postižením do kolektivu zdravých dětí uchu laiků velmi lahodí. Je to velmi pěkné a záslužné přijmout mezi sebe Dítě na vozíčku, se smyslovou vadou nebo s lehkým mentálním postižením a společnými silami je integrovat a pomáhat při zvládání těžkostí. Děti většinou přikyvují, že by jim takový spolužák nevadil, jejich rodiče také. Ti hlavně doufají v to, že si jejich dítě snáze uvědomí cenu zdraví, co je opravdu v životě důležité, že se stane méně sobeckým a zapojí se do pomoci slabšímu. Rodiče lehce postižených dětí by také rádi viděli své ratolesti v běžných třídách. Jenomže následná praxe je mnohem náročnější než leckdy idealistické představy. Někteří učitelé, kteří byli s nadšením pro, po jistých zkušenostech entuziasmus opouští, jsou skeptičtější a k problematice přistupují s opatrností a varováním.

Velký rozdíl je v typu postižení – mentálně retardovaný žák vyžaduje úplně jiný přístup než tělesně postižený. Pokud škola přijme dítě těžce invalidní, které není schopno chodit

---

<sup>61</sup> týdeník ŠKOLSTVÍ, ročník XX., č. 32, vydáno 17.10.2012, s. 1

o berlích, ale dopravuje se na vozíčku, je zapotřebí sáhnout ke stavebním úpravám – musí se vyřešit bezbariérový přístup v celé budově, nejen ve třídě, ale také ve specializovaných učebnách, na toaletách, v jídelně a v šatně.

Mentálně postižené dítě je schopno se běžně pohybovat, ale v hodinách zase vyžaduje mnohem více péče, výuka se zdržuje, žák někdy vyrušuj, stejně jako dítě s poruchami chování. Je nutné přijetí osobního asistenta, který musí být přítomen ve všech vyučovacích hodinách, tráví čas s dítětem o přestávkách a často pomáhá s dopravou žáka domů a do školy. V roce 2006 uskutečnila R. Melicherová na Masarykově univerzitě výzkum, z něhož vyplývá, že učitelé od integrování mentálně postižených žáků do běžných základních škol upouštějí a po zkušenostech upřednostňují zařazení postižených žáků do škol speciálních, vyloženě odmítavě se stavěli k integraci žáka se středně těžkou mentální retardací. Příprava učitele na výuku s postiženým žákem je mnohem náročnější a složitější. Přesto pedagogové uváděli, že je pro ně přijatelné do běžné třídy integrovat jednoho žáka na vozíčku. Z výzkumu je také patrné, že došlo ke zvýšení integračních tendencí u žáků s obtížemi v chůzi. K výroku, zda by rodiče zdravých dětí reagovali kladně na integraci postiženého žáka mezi ostatní děti, se učitelé vyjadřovali pozitivně.

Velkým problémem jsou však počty žáků ve třídách, učitelé mají čím dál méně prostoru k netradiční výuce a k začlenění různě postižených žáků, kteří by mohli běžné základní školy navštěvovat. Největší obtíže nespátřují při integrování tělesně postiženého žáka do běžné třídy v postižení samotném, ale v jiných aspektech. Jednoznačně se shodují na velké obtížnosti vzdělávání dítěte s poruchou pozornosti v běžném vyučovacím procesu bez přítomnosti asistenta nebo bez snížení počtu žáků ve třídě. K poruše pozornosti se často přidružuje porucha soustředění, hyperaktivita, mnohdy dochází k poruchám chování a jsou zaznamenány i potíže v oblasti specifických poruch učení.

Učitelé již také tak často neodpovídali kladně na otázku, zda by ostatní žáci přijali mentálně postižené dítě do kolektivu bez problémů a pozitivně, protože soužití přece jen problémy přináší, a často nemalé. Postižené děti mohou být náladové i agresivní, a spolužáci, kteří byli poučeni, že „přijde k nám spolužák s postižením, musíme ho mít rádi a pomáhat mu,“ jsou pak rozčarování a oprávněně rozzlobení. „Máme ve třídě chlapce na vozíčku, který trpí občasnými výbuchy zlosti. Hází na zem věci ze stolu, spolužáci mu je trpělivě několikrát zvednou a ona za to na ně křičí sprostá slova. Chápu, že jsou našťvané. Probíráme to v třídnických hodinách, ale dětská duše psychické pochody postiženého nepochopí,“

vysvětluje problémy učitelka V. Vávrová, která má zkušenosti a přiznává, že je z toho velmi unavená.

Přes všechny těžkosti se většinou všichni shodují, že začleňování postižených dětí je velmi prospěšné pro obě strany. Pro zdravé děti, které se s nimi setkají v kolektivu – ať už školním nebo v kolektivu vydal Výbor dobré vůle informační sešit „Jak komunikovat, aneb mám spolužáka se zdravotním postižením“. Knížečka seznamuje s tělesným, zrakovým a sluchovým postižením a vysvětluje, jak s různě handicapovaným kamarádem mluvit, co všechno jsou schopni zvládnout a v čem potřebují pomoc.<sup>62</sup>

Co na integraci říkají učitelé běžných škol, do kterých jsou děti se speciálními vzdělávacími potřebami integrovány?

Jako příklad uvádím aktuální článek, který byl publikován v deníku PRÁVO dne 12.10.2012, pod názvem *Kam patří postižené děti? Základky se bojí*. V článku autor mj. poukazuje na to, že sociologové se zcela neshodnou, zda může cizojazyčným, hyperaktivním dětem nebo třeba dětem s lehčí formou autismu prospěje zařazení do společnosti ostatních vrstevníků. Integrace jim totiž může prospět ve zvládnání běžných výzev v budoucnu. Naproti tomu existují obavy, jestli integraci dokážou školy provést. Učitelé jak praktických škol, tak běžných škol základních nad záměrem kroučí hlavou. Proti začleňování problémových dětí se ve společném prohlášení vyslovili odborníci z řady pedagogických asociací, proti rušení praktických škol také vznikla petice. „*Je to strašný průšvih, co je ale na tom nejhorší, že nejvíc na to nedoplatí ani učitelé, ani rodiče, ale samotné děti. Ony by mohly mít na praktické škole úplně pohodový život, místo toho mají boj*“ cituje autor článku učitele matematiky T. Fořta ze Zlína. Jak se už ukázalo v praxi, integrované děti mohou brzy zaostávat za ostatními a mohou se při opakovaném neúspěchu uzavírat do sebe. Poměrně snadno se mohou stát terčem posměchu nebo šikany anebo se u nich z frustrace může rozvinout agresivita, což už má dopady na celý kolektiv. T. Fořt, který má vystudovanou speciální pedagogiku, by s problémovými dětmi dokázal pracovat, ale ne za daných podmínek. „*Škola má málo peněz, propouštělo se, slučovaly se třídy a teď tam máte třídy po 27, 28 dětech. K tomu je tam postižený žák, který má mít individuální výchovný plán, a učitel to má všechno zvládat za úplně stejný, ne-li nižší plat než loni,*“ vyjmenoval hlavní problémy T. Fořt. Potvrzuje, že i rodiče chtějí často problémové dítě dát na praktickou školu, tam má ale zase navrch, tak ho pošlou zpátky do běžné základní školy. Rodiče pak po absolvování prvního stupně většinou rezignují a nechají

---

<sup>62</sup> týdeník ŠKOLSTVÍ, ročník XX., č. 32, vydáno 17.10.2012, s. 5

to na učitelích, aby to nějak zvládli. Dítě se tak doslova „protluče“ základní školou, protože podle zákona může propadnout pouze dvakrát, aniž by mu škola něco zásadního dala. Ředitelka jedné z praktických škol zase uvádí, že jejich žáci mají v průměru 160 zameškaných hodin ročně, což je hodně zvláště u menších dětí. Obává se, že *„když se děti dostanou na normální školu, kde je učivo obtížnější, v tu ránu absence narostou natolik, že děti nezvládnou čtení, psaní a budeme mít novou skupinu negramotných“*. Dětský psycholog M. Hudec k tomuto problému říká, že je to těžká otázka. *„Když speciální školy vznikaly, a to je hodně přes sto let, byl to ohromný pokrok. Pro děti se slabším nadáním byla škola mučírna. Snesl se zázrak z nebe, když tu najednou byla škola s přístupem úplně jiným, s učivem redukováním, kam se dalo chodit bez každodenních stresů. Navíc se tehdy ještě používaly fyzické tresty. Když se dítě nenaučilo látku, dostalo pravičkem přes prsty.“* Podle něj by asi nějaká integrace probíhat měla, ale s dobře promyšleným plánem, kdy s tím začít, u jakých dětí a kde integraci není možné provést hned, bez toho, že by se připravily dobré podmínky v hlavním vzdělávacím proudu. M. Hudec upozornil také na to, že integrace dosti závisí na penězích, protože vyžaduje menší třídy po 15 až 12 dětech, ve kterých lze připravit příznivé prostředí, a tedy více učitelů, což si žádá další finance. Poukazuje například na možnost vzájemné výpomoci žáků v takto malé třídě, která nenaruší chod výuky, ti šikovnější pomohou slabším a navíc si tak díky takové pomoci osvojí sociální dovednost. Toto by asi bohužel s 30 dětmi ve třídě nešlo. Připomněl ovšem, že v případě integrace nejde jen o postižené děti, ale především o sociálně znevýhodněné děti. Motivace ministerstva školství pro reformu speciálního školství jsou dány verdiktem Evropského soudu z roku 2007, podle nějž porušilo ČR právo na vzdělání u 18 romských dětí tím, že je neoprávněně zařadilo do zvláštních škol. Miroslav Hudec k tomu doplnil, že ač se odsouvání Romů do speciálního školství připisuje na vrub pedagogicko–psychologickým poradnám, nemusí to být jen jejich zásluhou. Na vině může být i používání nevhodného, ale dosud klasického inteligenčního testu, o kterém teprve nedávno Psychologický ústav Akademie věd prohlásil, že používat ho pro cizojazyčné děti, což nejsou jen Romové, je možné, ale je třeba velké opatrnosti při interpretaci výsledků. V závěru článku autor uvádí, že učitelé ale podezírají ministerstvo, že rušením praktických škol sleduje především další úspory. Peníze přidělované na postižené v praktických školách jsou trojnásobně vyšší než u dětí na běžných školách. Po přeřazení dítěte na normální základní školu na něj dostává škola i stejné prostředky jako na ostatní žáky.<sup>63</sup>

---

<sup>63</sup> srov. PRÁVO, MACH, J.: Kam patří postižené děti? Základky se bojí. 12.10.2012, s. 9 JM

Pro integrační snahy musí být značná podpora ze strany vedení příslušné školy, kterému se přes legislativní, finanční, organizační a další překážky povede zajistit odborné a technické zázemí pro integraci (speciální pedagog, psycholog, prostory pro realizaci, vybavení, pomůcky atd.). Dále je potřeba dostatečná schopnost a vůle přitáhnout a udržet na škole takové učitelské osobnosti, které mají k dětem upřímně pozitivní vztah a jsou samy schopny a ochotny na sobě pracovat zejména v oblasti nových metod a přístupů k integrovaným žákům a jejich rodičům. Osobnosti, které jsou schopny sebereflexe, nadhledu a které preferují to, co je v opravdovém zájmu dítěte.<sup>64</sup>

Předseda Asociace speciálních pedagogů J. Pilař svůj názor vyjádřil v příspěvku pro [www.lidovky.cz](http://www.lidovky.cz), v článku „Zrušení 'zvláštních' škol zvýší počet agresorů“ Varuje, že vládní koncepce je strašně nebezpečná. Zrušení praktických škol by prý bylo ranou hlavně pro těžko vzdělavatelné děti. Začátkem listopadu 2011 dostala z ministerstva školství výpověď úřednice, která strategii vlády pro boj se sociálním vyloučením v soukromém e-mailu označila za fanatismus. J. Pilař se postavil do čela odporu vůči vládní strategii. *"Na ministerstvu se snaží problém vyřešit co nejrychleji, protože většina tvůrců toho materiálu nemá patřičný odborný background, tak přeskakují několik etap,"* kritizuje úředníky. *"V nadsázce řečeno je to podobné, jako když v Rusku zkusili přeskočit z carského režimu do komunismu. Výsledkem byl samozřejmě marasmus a chaos."*

Podle J. Pilaře nelze dosáhnout ideálního stavu, kdy všechny školy vyučují všechny děti, nikdo nikoho nediskriminuje, všechny děti se mají rády. *"Vždycky přece musí existovat školy pro děti, které nejsou schopné uspět v běžném vzdělávání. Ať se to někomu líbí nebo ne, děti s lehkým mentálním postižením budou vždycky,"* tvrdí Pilař.

Je přesvědčený, že všechny děti nelze integrovat do tříd s normálními dětmi, tak jak to plánuje ministerstvo. *"Dětský kolektiv je jedním z nejkrutějších prostředí. Pakliže tyhle děti vženete na základní školu, kde budou za permanentního otloukání, dostávat čtyřky pětky, spolužáci se jim budou vysmívat, že jsou hloupi, může to dopadnout dvojím způsobem: buď se z dítěte stane schizoid, neurotik, možná dokonce psychicky nemocný člověk, nebo najde východisko v agresivitě, začne mlátit všechny kolem sebe,"* míní předseda Asociace speciálních pedagogů. Systém, kdy by měli mentálně postiženým či jinak handicapovaným dětem pomáhat asistenti, podle něj stvoří "hodně neúspěšných dětí, a hodně z nich budou agresoři". Podle Pilaře neobstojí ani námitka, že v západních zemích zvláštní školy nemají. *"A proč mají v některých*

---

<sup>64</sup> KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Portál, 2000, s. 53.

*zemích dáványch nám za vzor deset procent negramotných, tak jako v Anglii? U nás je i díky zvláštním školám téměř nulová negramotnost. Nebo se nám vytyká, že máme příliš mnoho dětí v pasťácích. Na to já odpovídám: a proč nemáme dětské gangy, jaké mají řekněme na předměstích Paříže?"* argumentuje dále J. Pilař v této debatě.<sup>65</sup>

Tyto názory jsou v naprosté většině reakcí na situaci, která poslední dobou vznikla z obav z případného zrušení speciálních škol. Toto souvisí s programem na podporu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, který vyhláší a podporuje Ministerstvo školství tělovýchovy a mládeže.

---

<sup>65</sup> [www.lidovky.cz](http://www.lidovky.cz)



## 5 Legislativa související se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

### 5.1 Legislativa spojená se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Ministerstvo školství a tělovýchovy ČR má vlastní úsek, který se zabývá speciálním a inkluzivním vzděláváním a poradenstvím. Problematiku speciálního vzdělávání má v kompetenci Úsek speciálního a inkluzivního vzdělávání (27/1):

V oblasti speciálního a inkluzivního vzdělávání odpovídá MŠMT především za následující činnosti:

- Koncepti, obsah a koordinaci vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Zpracovávání návrhů systémových opatření k podpoře přístupu ke vzdělávání dětí, žáků a studentů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jejich zavádění do praxe a vyhodnocování.
- Zpracovávání metodických, koncepčních a dalších materiálů souvisejících s předmětnou problematikou.
- Příprava materiálů legislativní povahy, tvorbu návrhů zákonů a ostatních právních předpisů v dané oblasti.
- Plnění úkolů vyplývajících z vládních usnesení, strategií a koncepcí a z nich vyplývajících akčních plánů jednotlivých resortů.
- Plnění mezinárodních dokumentů, kterými je Česká republika vázána v předmětné oblasti.
- Vyhlášení a vyhodnocování pokusného ověřování metod, organizace, forem a obsahu vzdělávání a řízení škol v oblasti působnosti.
- Činnost v mezirezortních a vnitrozortních pracovních skupinách, poradních výborech resortů a ostatních subjektů.
- Koncepti, tvorbu a implementaci Rámcových vzdělávacích programů ve svěřené oblasti.
- Koordinaci Národního akčního plánu pro inkluzivní vzdělávání.
- Koordinaci Národního plánu na podporu osob se zdravotním postižením.
- Administraci rozvojových a dotačních programů:

- Rozvojový program Financování asistentů pedagoga pro žáky se sociálním znevýhodněním,
- Rozvojový program Podpora inkluzivního vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním,
- Podpora integrace romské komunity,
- Podpora sociálně znevýhodněných romských žáků SŠ a studentů VOŠ
- Podpora financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením v soukromých a církevních školách
- Podpoře vybavování škol kompenzačními pomůckami a učebnicemi a učebními texty pro podporu přístupu ke vzdělávání dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením prostřednictvím vyhlašovaných rozvojových programů
- Metodické vedení škol zřizovaných MŠMT.

#### Zabezpečuje

- Přípravu podkladů a návrhů stanovisek k materiálům projednávaným ve vládě, v Parlamentu.
- Přípravu podkladů a stanovisek k projektům, návrhům právních předpisů a koncepčních materiálů jiných resortů v oblasti své působnosti.
- Posuzování a schvalování školních tiskopisů v oblasti své působnosti.
- Spolupráci s ostatními přímo řízenými organizacemi v oblasti působnosti.

#### Podílí se na

- Realizaci úkolů vyplývajících z přijatých vládních usnesení.
- Zadávání úkolů a vyhodnocení výsledků vědeckovýzkumné činnosti v oblasti působnosti.
- Spolupráci s poradními orgány vlády, profesními sdruženími, pedagogickými iniciativami a nevládními neziskovými organizacemi v oblasti působnosti zabývajícími se výchovou a vzděláváním dětí a mládeže.
- Osvětě a propagaci podpory přístupu ke vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami.
- Spolupráci s vysokými školami nebo fakultami pedagogického směru, PŘO a OPŘO, jinými resorty a jinými subjekty včetně zahraničních ve svěřené oblasti

V oblasti poradenského systému ČR odpovídá MŠMT především za:

Konkrétní oblasti činnosti:

Sekce poradenství upravuje legislativními a nelegislativními opatřeními činnost škol a školských poradenských zařízení, tzn. pedagogicko-psychologických poraden, speciálně pedagogických center, ale také školních poradenských pracovišť (tzn. činnost školních speciálních pedagogů a školních psychologů).

Zahrnuje také oblast činnosti Středisek výchovné péče.

Dále upravuje činnost školních poradenských pracovníků – specialistů, tzn. školních speciálních pedagogů a psychologů. V tomto kontextu je nutné připomenout, že podpora těchto poradenských pracovníků ve školství je jedním z výslovně uvedených bodů v Programovém prohlášení vlády ČR.

V oblasti poradenství úsek 27/1 odpovídá především za následující činnosti:

- Koncepti, obsah, odborné řízení, metodické vedení a koordinaci SPC, PPP, SVP a školních poradenských pracovníků (školních speciálních pedagogů a školních psychologů).
- Koncepti, obsah a koordinaci poskytování poradenských služeb dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zákonným zástupcům (rodičům).
- Příprava materiálů legislativní povahy předmětné problematiky, tvorbu návrhů zákonů a ostatních právních předpisů upravující oblast poradenství a činnosti Středisek výchovné péče.
- Tvorba metodických materiálů předmětné povahy.
- Metodické řízení přímo řízených organizací v oblasti poradenství.
- Organizaci a řízení pracovních skupin a poradních sborů v oblasti poradenství a etopedie.
- Realizaci spolupráce se zahraničím vyplývající z mezinárodních smluv a ujednání a členství MŠMT v mezinárodních organizacích v oblasti poradenství.
- Přípravu, vyhlášení a administraci rozvojových programů (nebo pokusného ověřování) v oblasti podpory školních poradenských pracovníků (v případě potřeby) a provádění průběžné a následné kontroly a vyhodnocování.
- Podíl na přípravě, kontrole a vyhodnocování individuálních projektů národních v oblasti poradenství - v současné době jde o projekty Individuální projekty národní – CPIV (Centra pro inkluzivní vzdělávání), VIP-RAMPS (Rozvoj a metodická podpora

poradenského systému), Ipn – SIV (Systém inkluzivního vzdělávání) a Ipn – Aktivační centra a další individuální projekty národní v oblasti působnosti – odbor 27 je součástí řídicího anebo koordinačního výboru (pozice místopředsedy a jeho zástupce) výše uvedených individuálních projektů národních.

- Zkoumání problematiky v okruhu své působnosti (v PPP, SPC, SVP a školách s fungujícími školními poradenskými specialisty) zejména aktivními výjezdy do terénu, komunikací s pracovníky ŠPZ (školních poradenských zařízení včetně SVP) a škol ve všech úrovních, analyzování dosahovaných výsledků a na jejich základě činí opatření k řešení aktuálních otázek (např. návrhem na změny vyhlášek, zákonů a vydáním odpovídajícím metodik či výkladů platné legislativy).
- Zpracovávání a v rozsahu nezbytném pro plnění vlastních úkolů také využívání informací z ostatních ministerstev a nižších orgánů státní správy v oblasti poradenství – (zákon o rodině, zákon o sociálně právní ochraně dětí).
- Zkoumání problematiky v okruhu své působnosti (v PPP, SPC, SVP a školách s fungujícími školními poradenskými specialisty) v praxi, komunikací s pracovníky ŠPZ (školních poradenských zařízení včetně SVP) a škol ve všech úrovních, analyzování dosahovaných výsledků a na jejich základě sekce činí opatření k řešení aktuálních otázek v oblasti působnosti.
- Zpracovávání a v rozsahu nezbytném pro plnění vlastních úkolů také využívání informací z ostatních ministerstev a nižších orgánů státní správy v oblasti poradenství.

Zabezpečuje:

- Přípravu podkladů a návrhů stanovisek k materiálům projednávaným ve vládě, v Parlamentu, k projektům, k návrhům právních předpisů a koncepčních materiálů jiných resortů v oblasti poradenství a ostatních oblastech činnosti celého odboru.
- Spolupráci s ostatními přímo řízenými organizacemi v oblasti poradenství (NÚOV, VÚP a zejména IPPP; dále účast na Národním poradenském fóru).

Podílí se na:

- Realizaci úkolů vyplývajících z přijatých vládních dokumentů v oblasti poradenství
- Zadávání úkolů (analýz, průzkumů apod.) a hodnocení výsledků vědeckovýzkumné činnosti v oblasti poradenství a činnosti Středisek výchovné péče.
- Spolupráci v otázkách poradenství s dalšími útvary ministerstva v oblasti poradenství a činnosti Středisek výchovné péče.

- Spolupráci s poradními orgány vlády v oblasti poradenství, profesními sdruženími (Asociace pracovníků SVP, Asociace SPC, Asociace poradenských pracovníků ve školství aj.), s pedagogickými iniciativami, nevládními neziskovými organizacemi v oblasti působnosti zabývajícími se problematikou poskytování školního a školského poradenství.
- Osvětě a propagaci školního a školského poradenství (konáním seminářů, konferencí, platforem apod.)
- Mezeřezortní spolupráci v oblasti působnosti.
- Spolupráci s vysokými školami nebo fakultami pedagogického směru nebo zabývajících se řízením kvality, s PŘO a OPŘO, s jinými resorty (MV, MS, MPSV apod).

Poradenský systém v ČR je založen na několika pilířích:

1) Činnost školních poradenských pracovníků na školách je někdy označována termínem „školní poradenské pracoviště“, nejedná se však o samostatnou organizační formu nebo o jednotku v rámci školy, která má nebo by měla mít právní subjektivitu.

Školní poradenské pracoviště je v základní formě tvořeno činností školního metodika prevence a výchovného poradce.

V rozšířené verzi školního poradenského pracoviště je činnost metodika prevence a výchovného poradce, kterého musí mít každá škola, doplněna také činností školního speciálního pedagoga anebo psychologa. Některé školy dokonce zaměstnávají oba školní poradenské specialisty (školního psychologa a speciálního pedagoga), a to buď z vlastních zdrojů, nebo z různých grantů a dotací EU.

2) Druhým pilířem poradenského systému ve školství jsou tzv. školská poradenská zařízení. Tvoří je pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra.

Tato zařízení zajišťují činnosti a služby pro děti, žáky, studenty a jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení.

Řadíme sem:

- speciálně pedagogické
- pedagogicko-psychologické
- preventivně-výchovné
- informační
- diagnostické
- poradenské

- metodické
- napomáhají při volbě vhodných vzdělávacích postupů

Spolupracují s orgány sociálně právní ochrany, zdravotnickými zařízeními, soudy aj.

Jako hlavní právní normu, která upravuje speciální školství, je třeba uvést Školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.) a to zejména § 16 „Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“.

Dále se jedná zejména o:

- Vyhlášku č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných
- Vyhlášku č. 116/2011 Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních
- Vyhlášku č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky
- Vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání.

Dále je třeba uvést usnesení vlády NAPIV - Národní akční plán inkluzivního vzdělávání.

Základním cílem tohoto materiálu je zvýšit míru inkluzivního pojetí vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Konečným cílem je pak působit preventivně proti sociální exkluzi jednotlivců i celých sociálních skupin a přispět k úspěšné integraci jedinců s postižením či znevýhodněním do společenských, politických a ekonomických aktivit občanské společnosti. Úkoly a opatření Národního akčního plánu inkluzivního vzdělávání svými dopady překračují rámec školství jako takového a jsou významným příspěvkem k rozvoji lidských zdrojů v České republice. Inkluzivní charakter českého školství ovlivní vzdělávací podmínky nejen v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale týká se všech jeho účastníků.

## 5.2 Legislativa spojená s pracovním zařazením absolventů

Hlavní zákon, který upravuje práva a povinnosti zaměstnavatelů je zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, především §§ 79 až 81 tohoto zákona.

Je zde upraveno, že zaměstnavatelé jsou oprávněni požadovat od krajských poboček Úřadu práce ČR:

- a. informace a poradenství v otázkách spojených se zaměstnáváním osob se zdravotním postižením,

- b. součinnost při vyhrazování pracovních míst zvláště vhodných pro osoby se zdravotním postižením,
- c. spolupráci při vytváření vhodných pracovních míst pro osoby se zdravotním postižením,
- d. spolupráci při řešení individuálního přizpůsobování pracovních míst a pracovních podmínek pro osoby se zdravotním postižením.

Zaměstnavatelé jsou povinni

- a. rozšiřovat podle svých podmínek a ve spolupráci s lékařem poskytovatele pracovnělékařských služeb možnost zaměstnávání osob se zdravotním postižením individuálním přizpůsobováním pracovních míst a pracovních podmínek a vyhrazováním pracovních míst pro osoby se zdravotním postižením,
- b. spolupracovat s krajskou pobočkou Úřadu práce ČR při zajišťování pracovní rehabilitace,
- c. vést evidenci zaměstnávaných osob se zdravotním postižením; evidence obsahuje údaje o důvodu, na základě kterého byla uznána osobou se zdravotním postižením,
- d. vést evidenci pracovních míst vyhrazených pro osoby se zdravotním postižením.

Další právní norma, která upravuje zaměstnávání osob s postižením je vyhláška č. 518/2004 Sb., kterou se provádí zákon o zaměstnanosti.

## 6 Studijní a profesní možnosti žáků a absolventů se speciálními vzdělávacími

To, že žák se speciálními vzdělávacími potřebami ukončí základní školní docházku, nemusí nutně znamenat konec jeho školního vzdělání. Má spoustu dalších možností od např. absolvování dvouleté praktické školy (jak známe ve Znojmě) až po studium na střední odborné škole dokončené maturitou. V praktické části bakalářské práce zpracovávám jednoduchý výčet dalších vzdělávacích příležitostí pro tyto žáky v Jihomoravském kraji. Z tohoto seznamu je zcela zřejmé, že nabídka navazujícího vzdělávání je velmi pestrá a každý z absolventů, pokud má zájem a možnosti, si jistě vybere takový obor vzdělání, který ho zajímá.

Profesní možnosti žáků a absolventů jsou omezené jejich handicapem, na druhou stranu však právě pro takové zaměstnance jsou některá pracovní místa zřízena.

### 6.1 Další vzdělávací příležitosti pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v Jihomoravském kraji

Obraz o dalších vzdělávacích příležitostech i pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami získáme na základě přehledu středních škol, středních odborných učilišť a jiných zařízení v Jihomoravském kraji, které nabízejí možnosti studia pro tyto žáky ve školním roce 2011/2012.<sup>66</sup>

#### 6.1.1 Odborná učiliště a Praktické školy

Zde jsem na základě prostudovaných materiálů zařadil tyto čtyři vzdělávací instituce:

*Výchovný ústav, střední škola, internát a školní jídelna, Olešnice na Moravě*

Škola má bohatou historii. Byla otevřena 27. prosince 1861 jako hospodářská škola. Od této doby prošla mnohými přeměnami. V současnosti je vyučováno osmi učebními oborům, mimo profesní přípravy v učebních oborech je vyučováno v praktické škole dvouleté.

Počet žáků připravujících se v této se ustálil na počtu 150. Součástí školy je internát pro chlapce a dívky. Oba internáty nabízí dětem smysluplné využití volného času mimo školu.

---

<sup>66</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.



Velmi dobrá spolupráce mezi MěÚ Olešnice a touto školou garantuje možnost využití zařízení města až již sportovních či kulturních pro žáky školy.<sup>67</sup>

Škola nabízí tyto tříleté učební obory:

- cukrářské práce
- kuchařské práce
- opravářské práce
- zahradnické práce

a tyto dvouleté obory:

- stavební práce
- praktická škola dvouletá

Zřizovatelem školy je stát, školné se nehradí. Za ubytování žáci platí 600,- Kč/měsíc, za stravování 1.500,-/měsíc.<sup>68</sup>

#### *Odborné učiliště a Praktická škola, Brno, Lomená 44*

Odborné učiliště poskytuje střední vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Přípravuje je na výkon dělnických povolání ve stavebnictví, průmyslu a oblasti služeb. Má vlastní úsek odborného výcviku a domov mládeže. Kromě výuky pro žáky zajišťuje odborné exkurze, sportovní kurzy a soutěže, kulturní akce. Vzdělávání je ukončeno závěrečnou zkouškou, vydáním výučního listu a vysvědčením o závěrečné zkoušce.

Praktická škola je samostatnou součástí učiliště. Poskytuje střední vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří se ze zdravotních či jiných důvodů nemohou vyučit. Praktická škola je dvouletá, je nově koncipovaná podle nových učebních dokumentů platných od září 2005, je ukončena vysvědčením o závěrečné zkoušce a absolvent získává stupeň středního vzdělání.<sup>69</sup>

Zájemcům jsou nabízeny tyto tříleté učební obory:

- automontážní práce,
- cukrářské práce
- knihařská práce
- kuchařské práce
- malířské a natěračské práce
- pečovatelské práce

---

<sup>67</sup> Srov.: <http://www.ssolesnice.skolniweb.cz/>

<sup>68</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010, s. 10.

<sup>69</sup> Srov.: <http://www.oupslomona.cz/>

- pekařské práce
- tesařské práce
- truhlářské práce
- zednické práce

Dále je součástí praktická škola dvouletá.

Zřizovatelem školy je Krajský úřad Jihomoravského kraje v Brně, školné studenti nehradí.

Ubytování je poskytováno za 500,- Kč/měsíc, stravování za 1.500,- Kč/měsíc.<sup>70</sup>

#### *Střední odborné učiliště Mikulov, Purkyňova 6*

Učební obory na této škole jsou určeny žákům, kteří úspěšně ukončili povinnou školní docházku, přijímání jsou přednostně žáci, kteří byli vzděláváni podle upraveného vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Žáci jsou vychováni tak, aby byli schopni se uplatnit na trhu práce, začlenit se do společnosti na základě zvládnutí vybraných činností profese a vypěstovali si kladný vztah k práci.<sup>71</sup>

Škola nabízí učební obory:

- cukrářské práce (délka studia 3 roky)
- kuchařské práce (délka studia 3 roky)
- opravářské práce (délka studia 3 roky)
- práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních – pečovatelské práce (délka studia 3 roky)
- provoz společného stravování (délka studia 2 roky)
- zámečnické práce a údržba (délka studia 3 roky)
- zednické práce (délka studia 3 roky)

Součástí učiliště je také praktická škola dvouletá.

Zřizovatelem školy je Krajský úřad Jihomoravského kraje v Brně, školné se nehradí, ubytování je poskytováno za částku 700,- Kč/měsíc a stravování za 1.160,- Kč/měsíc.<sup>72</sup>

#### *Odborné učiliště Cvrčovice – Pohořelice*

Odborné učiliště umožňuje vzdělání a rozvoj žáků nejen se speciálně vzdělávacími potřebami. Zajišťuje individuální přístup při vzdělávání ve všech vyučovaných učebních

<sup>70</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010, s. 23.

<sup>71</sup> Srov.: <http://e-deska.cz/stranky/mikulovzvs/vzdelani.htm>

<sup>72</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010, s. 28.

oborech. Po tříletém kvalitním studiu získají žáci výuční list a všeobecné kompetence tak, aby se naši absolventi mohli plnohodnotně zapojit do praktického života.<sup>73</sup>

Podmínkou pro přijetí žáka je doporučení školního poradenského zařízení – Pedagogicko-psychologické poradny nebo Speciálního poradenského centra.

Jsou zde nabízeny čtyři učební obory:

- kuchařské práce
- cukrářská práce
- prodavačské práce
- květinářské práce – květinářské a aranžérské práce
- šití oděvů
- zahradnické práce.

Zřizovatelem školy je Krajský úřad Jihomoravského kraje v Brně, školné se nehradí, ubytování je poskytováno za částku 300,- Kč/měsíc a stravování za 1.500,- Kč/měsíc.<sup>74</sup>

### **6.1.2 Střední odborné školy**

Ze sedmi škol zařazených do této skupiny jsou čtyři v Brně, další pak v Rajhradě, v Bzenci a v Moravském Krumlově.

#### *Střední škola F. D. Roosevelta pro tělesné postižené, Brno, Křižíkova 11*

Dne 15. září 1954 byla zřízena odborem školství a osvěty Krajského národního výboru v Brně Základní odborná škola pro mládež vyžadující zvláštní péči. Jednalo se o dvě třídy učňů na Kociánce. Kmenově třídy spadaly pod Základní odbornou školu na Šujanově náměstí, později přešly třídy postižených žáků pod vedení Průmyslové školy textilní na Francouzské ulici v Brně. Škola byla dvouletá a vyučovaly se tam obory brašnář, zahradník, zámečnick, dámská krejčová, pánský krejčí.

V roce 1956/57 se tato škola osamostatnila a dvouletá škola se rozšířila v tříletou.

Ve školním roce 1980/81 se změnil název na Odborné učiliště pro tělesně postiženou mládež, ve školním roce 1982/83 byla otevřena elokovaná třída Zvláštního odborného učiliště Brno-Dukelská, kde probíhala výuka zvláštního oboru zahradník. V následujícím školním roce došlo k další změně v názvu školy na Střední odborné učiliště pro TPM.

---

<sup>73</sup> <http://www.ou-cvrcovice.wz.cz/>

<sup>74</sup> Atlas školství 2007/2008, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2006, s. 25.

Ve školním roce 1986/87 byl při Střední ekonomické škole na Pionýrské ulici otevřen první ročník Střední ekonomické školy jako elokované pracoviště pro tělesně postiženou mládež.

Změna politického systému v Československu se promítla i do života školy. V následujících letech došlo k několika významným změnám.

- Vznikla čtyřletá Obchodní akademie, jejíž studium bylo v následujícím roce prodlouženo na pět let. Ve stejném roce škola získala čestný název Obchodní akademie F. D. Roosevelta.
- Od roku 1991 až do roku 1997 se při OA realizovalo pomaturitní studium.
- V roce 1991 byl otevřen první ročník Rodinné školy, která se v roce 1993 rozdělila. Jedna část pokračovala ve stávajících prostorách, druhá byla přemístěna mimo areál Kociánky jako samostatná Rodinná škola Gemini.
- Od roku 1992 se rozšířila soustava středních škol o tříletou Obchodní školu, která je zakončena závěrečnou zkouškou.
- V roce 1994 začíná první ročník tříleté Speciální rodinné školy, která nese od roku 1997 název Praktická škola.
- Pro žáky, kteří nevyžadují stálou zdravotnickou péči, vzniklo odloučené pracoviště na Staňkově ulici, kde se učí žáci oborům mechanik a elektrikář.
- Pro věřící z řad studentů začali externí učitelé vyučovat náboženství.

V roce 1995 se dosavadní učňovská výuka se rozrostla o dvouletý učební obor výroba kožené galanterie, šití prádla a květinářské, zelinářské a ovocnářské práce. Nově vzniklo Odborné učiliště pro tělesně postižené absolventy zvláštních škol s tříletými učebními obory šití oděvů a brašnářské a sedlářské práce.

V roce 2002 se otevřela jednoletá Praktická škola, kde gramotnost není prvořadá. Od roku 2003 je otevřeno Gymnázium pro TPM. V roce 2003 se započalo s rekonstrukcí budovy, zakoupené pro Střední školy pro TPM Jihomoravským krajem. Objekt se poté nacházel v bezprostřední blízkosti areálu Ústavu sociální a zdravotní péče pro TPM na Kociánce. Od roku 2007 působí škola v nové školní budově. Škola umístěná v nádherném prostředí nabízí uchazečům o studium široké možnosti v 19 rozmanitých oborech vzdělání. Vnitřní vybavení budovy zajišťuje moderní zázemí pro výuku. Chloubou budovy je prostorná kruhová hala s překrásným výhledem na Brno. Samozřejmostí jsou výtahy a rampy umožňující vozíčkářům bezbariérový pohyb ve všech čtyřech podlažích. Výuka je organizována klasicky, podle rozvrhu hodin. Velkou výhodou je menší počet žáků ve třídách a individuální přístup ke každému jednotlivci. Budovy školy se nachází v těsném sousedství zámeckého parku Ústavu

sociální péče pro tělesně postiženou mládež, Brno, Kociánka, a mnozí žáci školy tak mohou využívat sociální služby a rehabilitační terapie poskytované ÚSP Kociánka. Ústav rovněž zabezpečuje ubytování a nabízí pestrý výběr sportovních a zájmových kroužků.<sup>75</sup>

Nabízené studijní programy a učební obory, např.:

- informatika v ekonomice a službách (délka studia 4 roky)
- obchodní akademie (délka studia 4 roky)
- brašnářské a sedlářské práce (délka studia 3 roky)
- elektrotechnické a strojně montážní práce (délka studia 3 roky)
- provoz domácnosti (délka studia 2 roky)
- šití oděvů (délka studia 3 roky)
- zahradnické práce (délka studia 3 roky)
- zámečnické práce a údržba (délka studia 3 roky)
- praktická škola jednoletá i dvouletá

Zřizovatelem školy je Krajský úřad Jihomoravského kraje v Brně, školné se nehradí.<sup>76</sup>

#### *Střední škola pro sluchově postižené a Odborné učiliště, Brno, Gellnerova 1*

Budova školy se nachází uprostřed zeleně v malebném prostředí brněnské části Jundrov. Budova je hodně stará, ale postupnými stavebními úpravami se přeměňuje v moderní školu. V roce 2001 byla kompletně rekonstruována střecha, v roce 2002 byly přistavěny dvě učebny, šatna a sociální zařízení. Také byla provedena výměna oken za plastová a přestavba sociálních zařízení. Přímé sousedství s běžnou ZŠ umožňuje využívání tělocvičny, hřiště a školní jídelny.

V druhé budově školy v Žabovřeskách jsou zřízeny dílny pro praktickou výuku v oboru Oděvnictví.

V posledních letech byly zřízeny také nové učební obory. Ve školním roce 2003/2004 byl otevřen učební obor pro OU - Prodavačské práce a ve školním roce 2005/2006 byl nově otevřen také učební obor Mechanik elektrotechnických zařízení.

V současné době je ve škole 84 žáků v 11 třídách. Z toho je 45 sluchově postižených, ostatní mají postižení jiné. Osm žáků je ve škole bez postižení. Ve škole pracuje 16 pedagogických zaměstnanců, kteří jsou pro vzdělávání postižených žáků plně kvalifikováni.

---

<sup>75</sup> Srov.: <http://www.sstpm.qmail.cz/rozpisb.php>

<sup>76</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.

Práce ve škole nezahrnuje pouze vzdělávání, ale celý komplex služeb a opatření v oblasti léčebné, diagnostické, rehabilitace, psychologického a sociologického působení.<sup>77</sup>

Nabízené studijní programy a tříleté učební obory:

- informační technologie (délka studia 4 roky)
- strojní mechanik
- podlahářské práce
- prodavačské práce

Škola je příspěvková organizace, jejímž zřizovatelem je Krajský úřad Jihomoravského kraje v Brně. Školné se nehradí, ubytování je poskytováno za 1.200,- Kč/měsíc, stravné 900,- Kč/měsíc.<sup>78</sup>

#### *Střední škola pro tělesně postižené GEMINI, Brno, Vaculíkova 14*

Myšlenka rodinné školy se zrodila v roce 1989. Zdálo se, že současné možnosti vzdělávání neumožňují dostatečně všem tělesně postiženým osobám připravit se profesně na vlastní život. Obzvláště pak těm, kteří svůj dosavadní život trávili v rozličných ústavech a zařízeních a většinou nepřišli do styku se situacemi běžného života (např. v rodině – rozhodování, domácí práce; ve společnosti – jednání na úřadech, v obchodech apod.). Obsah tehdejší koncepce RŠ těmto záměrům vyhovoval. Potvrdila se skutečnost, že když všichni studenti nemohou splnit veškeré požadavky stanovené osnovami, mohou alespoň získat mnoho pro svoji sebedůvěru, samostatnost a v neposlední řadě se naučí zapojovat do běžného života.

V roce 1993 se rodinná škola vyčlenila z areálu ÚSP Kociánka, jako samostatný právní subjekt. Dle vzoru západních zemí bylo zřízeno malé zařízení rodinného typu, ve kterém je výchovně – vzdělávací proces řízen nejen pedagogem (tj. přímé pedagogické působení učitele a vychovatele), ale i kladným příkladem provozních zaměstnanců.

Od školního roku 1994/95 škola prošla složitým vývojem, došlo ke změně vzdělávacích koncepcí i změně zřizovatele. SŠ pro TP GEMINI je od roku 2000 příspěvkovou organizací Krajského úřadu Jihomoravského kraje v Brně.

Poskytuje střední vzdělání žákům se zdravotním postižením, zejména s tělesným postižením. Dále poskytuje školní stravování a zajišťuje žákům celodenní výchovu, ubytování a stravování na internátě.

---

<sup>77</sup> <http://www.spsobrno.webz.cz/2/start.htm>

<sup>78</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.

Dnes se ve střední škole GEMINI vzdělávají žáci po splnění povinné školní docházky v těchto oborech:

- veřejnosprávní činnost (střední vzdělání s maturitní zkouškou), délka studia 4 roky
- gastronomie (střední vzdělání s maturitní zkouškou), délka studia 4 roky
- provoz služeb (střední vzdělání s výučním listem), délka studia 3 roky
- prodavač a výrobce lahůdek (střední vzdělání s výučním listem) – délka studia 3 roky

Ve všech oborech a ve výjimečných případech může ředitel školy na základě doporučení SPC prodloužit žákovi délku studia až o 2 školní roky.

Tyto tři obory umožňují zařadit do výchovně - vzdělávacího procesu značné množství postižené mládeže. Velkým přínosem a hlavně obrovskou výhodou je prostupnost v oborech umožňující studentům přejít z náročnějšího typu studia do typu méně náročného a naopak. Absolventi oboru veřejnosprávní činnost mohou pokračovat ve studiu na vysokých školách. Po absolvování oborů s výučním listem mohou žáci pokračovat ve stejné škole nebo jinde v dalším středním vzdělávání.<sup>79</sup>

Školné se nehradí, ubytování je poskytováno za 800,- Kč/měsíc, stravování za 1.300,- Kč/měsíc.<sup>80</sup>

### *Střední škola pro zrakově postižené, Brno, Kamenomlýnská 2*

Škola poskytuje vzdělání studentům se zdravotním postižením ve střední odborné škole, ve středním odborném učilišti a v odborném učilišti pro zrakově postižené, poskytuje studentům ubytování v internátu a stravování.

Učiliště nabízí tyto učební obory:

- rekondiční a sportovní masér (délka studia 3 roky)
- práce ve zdravotnických a sociálních zařízeních – pečovatelská práce (délka studia 3 roky)
- tkalcovské práce (délka studia 2 roky)<sup>81</sup>

Střední odborná škola nabízí obor sociální péče - sociálněsprávní činnost (čtyřleté studium s maturitou). Tento studijní obor připravuje žáky pro činnosti spojené s poskytováním sociálních služeb a pomoci na úseku řízení sociálních služeb a poskytování sociálních dávek. Všeobecně vzdělávací složku tvoří vzdělání jazykové, společenskovední, matematicko-přírodovědné a estetické. Prostřednictvím odborné složky získají žáci potřebné profesní

<sup>79</sup> [http://www.sssbrno.cz/sos\\_gemini](http://www.sssbrno.cz/sos_gemini)

<sup>80</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.

<sup>81</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.

znalosti a kompetence využitelné v sociální sféře. Součástí odborné přípravy je odborná praxe v rozsahu 6-8 týdnů za studium. Studium je ukončeno maturitní zkouškou.<sup>82</sup>

Škola je příspěvková organizace jejímž zřizovatelem je Krajský úřad Jihomoravského kraje v Brně. Školné se nehradí, ubytování je poskytováno za 900,- Kč/měsíc, stravné 1.690,- Kč/měsíc.<sup>83</sup>

#### *Střední odborná škola zahradnická a Střední odborné učiliště Rajhrad*

Škola, která je počtem žáků největší střední zahradnickou školou ČR, tvoří dvě pracoviště:

- pracoviště Rajhrad - Masarykova 198
- pracoviště Brno – Bohunice, Lány 34

Obě pracoviště poskytují veřejnosti širokou nabídku vzdělávacích a jiných zahradnických služeb. Vzdělávací programy, které se nyní ve škole učí, na sebe navazují, a tak žáci mají možnost si vybrat z široké a přitom ucelené nabídky této školy. Velkou výhodou této široké nabídky je její prostupnost, tzn., že žáci mohou v průběhu studia snadněji měnit zvolený obor vzdělání tak, jak to odpovídá vývoji jejich potřeb a schopností.

Škola je také známá jako jedna z mála vzdělávacích institucí v oblasti středních škol, zabývajících se opomíjenou pedagogickou prací s žáky se specifickými poruchami učení.

Pro školní rok 2011/2012 byly nabízeny absolventům základních škol dvouleté až čtyřleté obory vzdělání a také obor nástavbového studia. Novinkou ve vzdělávací nabídce na pracovišti v Brně je otevření nového oboru vzdělání s maturitní zkouškou - Ekologie a ochrana krajiny, od kterého si škola slibuje vzhledem k perspektivě a aktuálnosti ochrany našeho životního prostředí, velký zájem ze strany uchazečů.<sup>84</sup>

Odborné učiliště nabízí následující učební obory:

- opravář zemědělský strojů (délka studia 3 roky)
- zahradník (délka studia 3 roky)
- zahradnická výroba (délka studia 2 roky)

Zřizovatelem školy je Krajský úřad Jihomoravského kraje v Brně, školné se nehradí, ubytování je poskytováno za částku 900,- Kč/měsíc a stravování za 1.300,- Kč/měsíc.<sup>85</sup>

---

<sup>82</sup> <http://www.sss-ou.cz/index.php?s=ss&subshow=12&kat=9&subkat=12&spn=Charakteristika%20oborů>

<sup>83</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.

<sup>84</sup> Srov.: <http://www.skolarajhrad.cz/home/prolog/cz>

<sup>85</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.



### *Vyšší odborná škola, Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Bzenec*

Odborné učiliště pro výuku žáků ze speciálních škol bylo zřízeno dne 1. července 1995. Ke studiu jsou přednostně přijímáni žáci, kteří ukončili povinnou školní docházku v 9. ročníku základní školy před žáky, kteří ji ukončili v ročníku nižším.<sup>86</sup>

Nabídka tříletých učebních oborů:

- cukrářské práce
- květinářské a aranžérské práce
- aranžování květin, tvorba zahrad, vinařství

Zřizovatelem školy je Krajský úřad Jihomoravského kraje v Brně, školné se nehradí, ubytování je poskytováno za částku 800,- Kč/měsíc a stravování za 1.300,- Kč/měsíc.<sup>87</sup>

### *Střední odborná škola a Střední odborné učiliště řemesel, Moravský Krumlov*

Od školního roku 1995-96 je učiliště rozšířeno o Odborné učiliště zemědělské, které poskytuje odborné vzdělání žákům ze zvláštních škol v učebních oborech truhlářské práce, zednické práce, klempířské práce, opravářské práce, kuchařské práce a automontážní práce. Jedná se o tříleté učební obory.<sup>88</sup>

Zřizovatelem školy je Krajský úřad Jihomoravského kraje v Brně, školné se nehradí, ubytování je poskytováno za částku 1.000,- Kč/měsíc a stravování za 1.500,- Kč/měsíc.<sup>89</sup>

## **6.1.3 Další vzdělávací instituce**

### *Základní škola, Odborné učiliště a Dětský domov Račice*

Škola funguje celoročně (Vánoce, prázdniny), neboť zde jsou ubytováni i žáci se soudem nařízenou ústavní výchovou. Postupem času prošla různými obměnami, až se dopracovala do současné podoby. Má jednu třídu základní školy se speciální výukou a 7 učebních oborů. Všechny učební obory jsou zakončeny závěrečnými zkouškami a výučním listem.

Do tohoto zařízení jsou přijímáni žáci ze speciálních škol a ze základních škol s výukovými obtížemi. Z diagnostického ústavu sem přicházejí žáci s nařízenou ústavní výchovou.

Školu navštěvuje v současné době celkem 91 žáků, z toho je 32 žáků s nařízenou ústavní výchovou. Pro tyto žáky škola zajišťuje veškeré zaopatření - stravu, oblečení, učební pomůcky, atd. Někteří žáci jsou ve škole ubytováni od pondělka do pátku, někteří dojíždí

<sup>86</sup> Srov.: <http://www.sosbenec.cz/>

<sup>87</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.

<sup>88</sup> Srov.: <http://www.sis.znojmo.cz/soumk/RAMCE/historie1.html>

<sup>89</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.

denně. Studenti dojíždí z okresů Vyškov, Blansko, Břeclav, Třebíč, Jihlava, Kroměříž, Uherské Hradiště, Hodonín, Zlín, Prostějov, Olomouc, Brno. V Jihomoravském kraji je to jediné zařízení tohoto typu.<sup>90</sup>

Nabídka učebních oborů:

- cukrářské práce (délka studia 3 roky)
- dlaždičské práce (délka studia 2 roky)
- kuchařské práce (délka studia 3 roky)
- květinářské aranžérské práce (délka studia 3 roky)
- zednické práce (délka studia 3 roky)

Zřizovatelem školy je Krajský úřad Jihomoravského kraje v Brně, školné se nehradí, ubytování je poskytováno za částku 600,- Kč/měsíc a stravování za 1.400,- Kč/měsíc.<sup>91</sup>

*Výchovný ústav, Střední škola a Školní jídelna, Višňové u Znojma*

Výchovný ústav ve Višňovém je specifické zřízení, které pečuje o chlapce starší 15-ti let se závažnými poruchami chování, u nichž byla nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Ve vztahu k dětem plní zejména úkoly výchovné, vzdělávací a sociální.

Kapacita zařízení je 48 dětí. Při výchovném ústavu je zřízeno odborné učiliště, učiliště a praktická škola. O děti pečuje 39 zaměstnanců pedagogických i správních.

V rámci odborného učiliště jsou žáci vzděláváni v učebních oborech:

- sadovnické a květinářské práce
- stavební práce

Učební obory jsou dvouleté, pro absolventy speciálních škol s ukončenou 9. třídou.

- provoz společenského stravování

Učební obor je dvouletý a je určen pro žáky, kteří ukončili povinnou školní docházku v základní škole, nebo devátý ročník neukončili úspěšně.

Při zařazování žáků do jednotlivých učebních oborů je přihlédnuto k profesnímu zájmu žáka, zdravotní způsobilosti žáka zvolený učební obor vykonávat k perspektivě žáka a kapacitě učebního oboru.

Praktická škola

- praktická škola jednoletá
- praktická škola dvouletá

---

<sup>90</sup> <http://www.uciliste-racice.cz/index.php?adr=1>

<sup>91</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.

Zde jsou zařazeni žáci, kteří přicházejí do školského zařízení ve věku, kdy do doby zletilosti nestihnou dokončit dvouletý učební obor. Chlapci, kteří přicházejí z výkonu trestu odnětí svobody, či z dlouhodobého útěku, nebo vzhledem ke svému mentálnímu postižení nezvládnou učivo ve výše uvedených učebních oborech.<sup>92</sup>

Zřizovatelem školy je Krajský úřad Jihomoravského kraje v Brně, školné se nehradí, ubytování je poskytováno za částku 300,- Kč/měsíc a stravování za 2.400,- Kč/měsíc.<sup>93</sup>

## 6.2 Pracovní příležitosti absolventů škol zaměřených na speciální vzdělávání

Ve Znojmě se mohou absolventi speciálních škol ucházet o zaměstnání v Chráněných dílnách Znojmo. Byly založeny v roce 1998 jako jeden z projektů Oblastní charity Znojmo s cílem poskytovat sociální služby lidem se zdravotním postižením. Za tímto účelem byla s městem Znojmo sepsána nájemní smlouva na nebytové prostory, ve kterých za dob socialismu fungovala sběrna papíru a prádelna. Za pomoci finančních prostředků od Úřadu práce Znojmo se provedla částečná rekonstrukce vnitřních prostor a nakoupilo se základní vybavení pro převážně ruční práci.

Postupem času se dařilo pronikat do sítě odběratelů a rozšiřovala se nabídka. Jako poslední vznikl nápad zavést službu - opravy oděvů, která je dnes velmi vítaná.

V roce 2006 byly Chráněné dílny Znojmo v rámci Diecézní charity přesunuty pod nově vzniklé středisko a to společnost Sansimon, s.r.o., která je ve 100% vlastnictví Diecézní charity Brno. Spojily se tak síly s dalšími středisky společnosti a to - Výrobou hotových jídel v Rajhradě a Prodejnou zdravotnických prostředků u Jakuba v Brně.

Opět se dařilo rozšiřovat portfolio Chráněných dílen Znojmo o další služby. Dařilo se na poli reklamy a služeb a to díky internetovým stránkám, které byli poměrně kladně hodnoceny. Jako poslední byly v roce 2009 zprovozněny kompletovací služby.

Po dvanácti letech provozu zde pracuje již 51 osob převážně se zdravotním znevýhodněním.

Služby:

Šicí dílna - opravy oděvů - pro hotely, penziony, pro restaurace, kavárny, bytový textil

Košičkářská dílna - výrobky pro vinaře, demižony, prádelní koše, šuplíky, tácy, košíky, kazety, misky, dárkové koše

Svíčkařská dílna - svíčky dárkové, svatební, dekorační, sváteční, reklamní

Kompletovací práce - drobné kompletování, balení, počítání, vážení, dolepkování, skládání

<sup>92</sup> <http://www.vuvisnove.euweb.cz/>

<sup>93</sup> Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.

Reklamní předměty - distribuce reklamních předmětů, potisk, sítotisk, laser, výšivka, pískování

#### Náhradní plnění

Každá firma nebo instituce s více než 25 zaměstnanci musí zaměstnat osoby se zdravotním postižením v celkovém podílu 4% k celkovému počtu zaměstnanců. V opačném případě musí zaplatit za nesplnění povinného podílu "invalidní daň" ve značné výši 59.315 Kč za jednoho zaměstnance. Pro střední a větší společnosti tak představuje výše povinných odvodů milionové částky.

Jediným řešením úspory těchto finančních prostředků je tzv. náhradní plnění. Společnost Sansimon, s.r.o. je poskytovatelem tzv. náhradního plnění. Odběrem zboží od firmy tak lze ve výsledku ušetřit 36 %.

#### Změny plnění v roce 2012

Novelou zákona č 435/2004 Sb. o zaměstnanosti s účinností od 1.1.2012 byl stanoven pro všechny poskytovatele tzv. náhradního plnění maximální roční limit celkového obrátu. Po jeho překročení již nebudou moci prodat zboží a služby jako tzv. náhradní plnění.<sup>94</sup>

### 6.3 Stručný přehled počtů absolventů MŠ, ZŠ a PrŠ ve Znojmě, Horní Česká 15 a jejich další studium

Absolventi znojenské školy zaměřené na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami využívají nejvíce možnost pokračovat ve studiu na praktické škole, ať už jednoleté nebo dvouleté. Cílem této školy je umožnit žákům získání základů vědomostí, dovedností a návyků pro výkon jednoduchých činností v oblastech praktického života.

Zcela nepochybně je výhodou praktické školy možnost ubytování na internátu školy.

Také využívají odborná učiliště ve Znojmě, jako např. SOU Uhelná, kde je možnost vyučení v oboru instalatér, obráběč kovů, tesař, truhlář nebo např. zedník. Dalším odborným učilištěm ve Znojmě, o které je mezi absolventy zájem, je SOU Dvořákova. Zde se žáci mohou vyučit v oborech pekař, cukrář či např. opravář zemědělských strojů nebo zahradník.

---

<sup>94</sup> [www.sansimon.cz](http://www.sansimon.cz)

V příloze č. 1 uvádím tabulku s počtem vycházejících žáků po absolvování MŠ, ZŠ a PrŠ ve Znojmě, Horní Česká 15 a volbu jejich dalšího studia.

## Závěr

Cílem mé bakalářské práce bylo popsat způsob vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Charakterizovat speciální školství a zaměřit se na studijní a profesní možnosti žáků a absolventů těchto škol.

V souvislosti s tímto tématem jsem dále také přiblížil systém speciálního školství, a to jak toho současného, tak stručně i jeho historie. Na základě analýzy studovaných dokumentů jsem se pak snažil zmapovat další možnosti vzdělávání, které tito žáci mají po ukončení základního vzdělání.

Pro žáky speciální školy ve Znojmě se mi možnosti navazujícího studia jeví jako velmi široké a pestré. Od možnosti navázání studia na jednoleté či dvouleté praktické škole pro děti, které zvládají studium obtížněji, tak např. možnost získání výučního listu na středním odborném učilišti určeném pro „běžné“ studenty.

Velkou výhodou vidím v tom, že v případě zájmu se mohou ke studiu jednoleté či dvouleté praktické školy přihlásit ti žáci, kteří byli v rámci integrace zařazeni do běžné základní školy a tam absolvovali povinnou školní docházku.

Na základě analýzy nabídky dalších studijních možností v Jihomoravském kraji, jejichž výčet jsem uvedl v praktické části, mohu dále konstatovat velice kvalitní systém všech stupňů a náročností škol či učilišť určených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Vyjmenoval jsem však jen ty školy, které jsou dle mého názoru pro žáky s handicapem nejvhodnější. Jako problematické však spatřuji to, že tyto děti těžce zvládají dlouhé cestování, bydlení mimo domov, změnu prostředí a lidí kolem něj. Vzhledem k tomu, že již několik let s těmito dětmi pracuji, vím, jak jsou pro ně každé větší změny náročné.

Myslím, že se mi podařilo dosáhnout cíle mé práce. Zpracování tohoto tématu bylo pro mě velice zajímavé a jako vychovatel na internátu speciální školy získané informace zcela určitě uplatním a využiji ve své další praxi.

## Resumé

Bakalářskou práci jsem zpracoval na téma „Ke studijní a profesní orientaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“. Práce je zaměřena na charakteristiku těchto osob a popis systému vzdělávání a zaměstnávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce je rozdělena do šesti kapitol. Prvních pět kapitol je teoretických, šestá kapitola je zaměřena empiricky. Jedná se o zpracování přehledu škol či jiných vzdělávacích zařízení, poskytujících vzdělání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a zmapování profesních možností absolventů speciálních škol.

V první kapitole vymezuji základní terminologii, definuji termín „speciální vzdělávací potřeby“. Také na základě prostudované odborné literatury vymezuji termíny jako „speciální pedagogika“ či „speciální školství“.

V kapitole druhé charakterizuji žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a rozčleňuji je do tří základních kategorií.

Obsah třetí kapitoly je věnován systému vzdělávání těchto žáků, a to jak jeho historii, tak i současnosti. Kromě obecného popisu tohoto systému se věnuji speciálnímu školství ve Znojmě, seznamuji s jednotlivými pracovišti Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy, Znojmo, Horní Česká 15 a uvádím počty žáků, které tuto školu v posledních letech navštěvovali.

V další, čtvrté kapitole, se věnuji v dnešní době velmi diskutovanému tématu integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných typů škol. Kromě obecné charakteristiky integrace uvádím názory některých učitelů a pedagogických pracovníků na toto téma.

V kapitole páté zmiňuji legislativu, se kterou je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami spojeno. Také seznamuji s legislativou související s pracovním zařazením těchto žáků a povinnostmi zaměstnavatelů v souvislosti s jejich zaměstnáváním.

Závěrečná, šestá kapitola, je věnována zpracování přehledu nabídky dalších studijních možností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v Jihomoravském kraji a možností

jejich pracovního zařazení. Podávám zde přehled školních zařízení, která poskytují těmto žákům další vzdělání po absolvování povinné školní docházky a dále přehled konkrétních možností jejich pracovního uplatnění.

Pro přehled jsem také do bakalářské práce vypracoval a zařadil dvě tabulky. V první jsou uvedeny počty žáků v jednotlivých vzdělávacích zařízeních Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy Znojmo, Horní Česká 15. V druhé tabulce nabízím přehled, jaké další studijní možnosti zvolili absolventi této školy po ukončení povinné školní docházky.



## Anotace

Luděk Lustig, Ke studijní a profesní orientaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Bakalářská práce), Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Institut mezioborových studií Brno, 2012, 92 str. Vedoucí práce doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.

Bakalářská práce se zabývá studijní a profesní orientací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Po vymezení základních pojmů (speciální vzdělávací potřeby, speciální pedagogika, speciální školství) se zaměřují na charakteristiku jednotlivých typů těchto žáků. Dále je v textu popsána historie i současnost speciálního školství v České republice a je zmíněno také speciální školství v jedné z konkrétních škol zaměřených na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ve Znojmě. V další části bakalářské práce se věnují tématu integrace těchto žáků do běžných typů škol a také zmiňují legislativu, se kterou je spojeno jak vzdělávání, tak zaměstnávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Práce si klade za cíl podat přehled dalších vzdělávacích zařízení, která poskytují těmto žákům další vzdělání po absolvování povinné školní docházky. V jejich výčtu jsou vyjmenována odborná učiliště a praktické školy, střední odborné školy a další vzdělávací zařízení, která jsou pro další studium žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vhodná či byla přímo pro tento účel zřízena. V závěru práce jsou uvedeny konkrétní možnosti jejich pracovního uplatnění.

## Klíčová slova

Speciální vzdělávací potřeby – speciální pedagogika – postižení – sociální znevýhodnění – cizinci – integrace

## Annotation

Luděk Lustig, The academic and professional orientation of pupils with special education needs (bachelor thesis), Tomas Bata University in Zlin, Institute of Interfield Studies in Brno, 2012, 92 pgs. Supervisor doc. PhDr. Zdeněk Friedmann, CSc.

The bachelor thesis deals with the study and career orientation of pupils with special educational needs. After defining the terms – special educational needs, special pedagogy, Special Education System, I describe various types of these pupils. The text also contains a description of the past and the present of Special Education System in the Czech Republic and it also mentions a special school system in one of the schools oriented on educating the pupils with special educational needs in Znojmo. The next part of the bachelor thesis is devoted to the integration of these pupils into common types of schools and I also mention legislation which is connected to both education and employment of pupils with special educational needs.

The aim of this work is to offer a survey of different educational institutions which provide these pupils with further education after finishing compulsory education. The survey concerns vocational schools, practical schools, secondary schools and other educational institutions which are convenient or have been established for pupils with special educational needs and their further education. The final part contains particular job opportunities for these pupils.

## Keywords

Special educational needs - special education - disability - social disadvantage - foreigners - integration

## **Seznam literatury:**

Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010, 35 s., ISBN 978-80-7348-938-0

ČADILOVÁ, V., JŮN, H., THOROVÁ, K. a kol.: Agrese u lidí s mentální retardací a s autismem. Praha, Portál, 2007, 243 s. ISBN 978-80-7367-319-2.

HOWLIN, P.: Autismus u dospívajících a dospělých: cesta k soběstačnosti. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 294 s. ISBN 80-7367-071-0.

KUCHARSKÁ, A.: Specifické poruchy učení a chování. Praha: Portál, 2000, 166 s. ISBN 80-7178-389-7.

Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Znojmo, Horní Česká 15. Plán práce na školní rok 2011/2012.

Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Znojmo, Horní Česká 15. Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením.

Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Znojmo, Horní Česká 15. Výroční zpráva o činnosti školy. Rok 2003/2004 – Rok 2012/2012.

MICHALÍK, J., RENOTIÉROVÁ, M., VALENTA, M.: Speciální pedagogika I. Olomouc: UP, 2006.

NOVOSAD, L.: Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním. Praha: Portál, 2009, 269 s. ISBN 978-80-7367-509-7.

POKORNÁ, V.: Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení. Praha: Portál, 1997, 310 s. ISBN 80-7178-135-5.

Deník PRÁVO, MACH, J.: Kam patří postižené děti? Základky se bojí. 12.10.2012.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J.: Pedagogický slovník. 3 rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál, 2003, 328 s. ISBN 80-7178-772-8.

RENOTIÉROVÁ, M., LUDÍKOVÁ, L. a kol.: Speciální pedagogika. Olomouc: UP, 2003, 290 s. ISBN 80-244-0646-2.

SOVÁK, M.: Nárýs speciální pedagogiky. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1986, 231 s. ISBN 14-072-86.

ŠOTOLOVÁ, E.: Vzdělávání Romů. Praha: Grada, 2000, 95 s. ISBN 80-7169-528-9.

Týdeník ŠKOLSTVÍ, ročník XX., č. 32, vydáno 17.10.2012

VÍTKOVÁ, M. et al.: Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I. Brno: Paido, 2007, 354 s. ISBN 978-80-7315-163-8.

Vyhláška MŠMT ČR č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálním vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných.

Zákon č. 270/2001 Sb. o právech příslušníků národnostních menšin a o změnách některých zákonů

Zákon č. 435/2004 Sb. o zaměstnanosti.

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

Internetové zdroje (údaje čerpány z uvedených zdrojů v období od 12.8.2012 do 28.10.2012)

[www.scitani.cz](http://www.scitani.cz)

[www.inkluzivniskola.cz](http://www.inkluzivniskola.cz)

[www.sansimon.cz](http://www.sansimon.cz)

[www.lidovky.cz](http://www.lidovky.cz)

[www.czso.cz](http://www.czso.cz)

[www.vkol.cz](http://www.vkol.cz)

[www.mpsv.cz](http://www.mpsv.cz)

[www.ssolesnice.skolniweb.cz](http://www.ssolesnice.skolniweb.cz)

[www.oupslomena.cz](http://www.oupslomena.cz)

[www.sou-mik.cz](http://www.sou-mik.cz)

[www.ou-cvrcovice.wz.cz](http://www.ou-cvrcovice.wz.cz)

[www.sstpm.gmail.cz](http://www.sstpm.gmail.cz)

[www.spsobrno.webz.cz](http://www.spsobrno.webz.cz)

[www.sssbrno.cz/sos\\_gemini](http://www.sssbrno.cz/sos_gemini)

[www.sss-ou.cz](http://www.sss-ou.cz)

[www.skolarajhrad.cz](http://www.skolarajhrad.cz)

[www.sosbzenec.cz](http://www.sosbzenec.cz)

[www.sis.znojmo.cz/soumk](http://www.sis.znojmo.cz/soumk)

[www.uciliste-racice.cz](http://www.uciliste-racice.cz)

[www.vuvisnove.euweb.cz](http://www.vuvisnove.euweb.cz)

Osobní konzultace s Mgr. Ludmilou Falcovou, ředitelkou Mateřské školy, Základní školy a Praktické školy, Znojmo, Horní Česká 15, dne 27.8.2012.

Příloha č. 1

Počet vycházejících žáků po absolvování MŠ, ZŠ a PrŠ ve Znojmě, Horní Česká 15 a pokračování jejich dalšího studia.

Školní rok	Celkem	z toho ZŠP +	ZŠS	OÚ	SOU	PrŠ	Nenastoupili nikam
2006/2007	38	36	2	11	23	3	2
2007/2008	32	20	11	5	13	10	4
2008/2009	27	18	9	1	17	6	3
2009/2010	26	13	13	1	11	10	4
2010/2011	30	24	6	3	10	6	11
2011/2012	27	19	8	3	10	7	7

Příloha č. 2

V příloze č. 2 dokládám tabulku, která podává přehled o počtů žáků jednotlivých pracovišť školy v letech 2003 – 2012.<sup>95</sup>

Součást školy	Šk. rok 2009/2010	Šk. rok 2010/2011	Šk. rok 2011/2012	Šk. rok 2012/2013
ZŠ praktická (dříve zvláštní škola)	92	102	106	90
ZŠ speciální (dříve pomoc. škola)	85	84	72	66
Praktická škola	24	24	30	29
Školní klub	10	13	24	25
Internát	43	41	32	24
Družina	39	35	37	25
Školní jídelna	142	139	135	133

<sup>95</sup> Srov.: Mateřská škola, Základní škola a Praktická škola, Znojmo, Horní Česká 15. Výroční zpráva o činnosti školy. Rok 2003/2004 – 2011/2012.

Příloha č. 3

Atlas školství 2011/2012, Přehled středních škol, Jihomoravský kraj. Brno: P. F. art, 2010.