

# Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami v rozvoji občanských a sociálních kompetencí pohledem učitelů

## Pupils with Special Educational Needs in the Development of Civic and Social Competences

*Pavla Presslerová, Zbyněk Němec, Radek Holcepl*

**Abstrakt:** V souvislosti s rozvojem koncepce společného (inkluzivního) vzdělávání se problematika práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami stává stále více aktuální i pro učitele společenskovedních předmětů. Otázky rozvoje občanských a sociálních kompetencí žáků, resp. gramotností v těchto oblastech, jsou ilustrativním příkladem, kde působí jak rodinná, tak i školní socializace paralelně. Text článku představuje kvalitativní obsahovou analýzu dvaceti dvou žákovských kazuistik, které v průběhu jednoho školního roku zpracovali učitelé základních škol. Nejčastěji učitelé popisovali práci s žáky se specifickými poruchami učení a chování, ve větší frekvenci se ale v textech objevovali také žáci se sociálně podmíněným znevýhodněním. V interpretaci byly kazuistiky členěny na tři základní části: 1. východiska, zahrnující celkové bariéry a obtíže ve vzdělávání žáka, rodinnou anamnézu; 2. charakteristiku sociálního zapojení žáka do kolektivu třídy; popis chování, znalostní úrovně a problémů žáka v rámci výuky v předmětech zaměřených na rozvoj občanských a sociálních kompetencí; 3. řešení, shrnující stávající podpůrná opatření a také návrhy dalších, dosud nerealizovaných možností intervence. Výsledky studie poukazují na možnosti dalšího rozvoje ve využívání jak oficiálních podpůrných opatření, tak i alternativních forem podpory žáků i možností spolupráce s rodinou žáka.

### **Klíčová slova:**

žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, základní vzdělávání, společenskovední předměty, rozvoj občanských a sociálních kompetencí, kazuistika, podpůrná opatření

**Abstract:** Considering the development of inclusive education, the issue of working with pupils with special educational needs is becoming increasingly important also for teachers of social

sciences. Issues of developing the civil and social competences of pupils and grammars in these areas are an illustrative example where both family and school socialization work in parallel. The article represents a qualitative content analysis of twenty students' case studies, which were created by elementary school teachers during one school year. Teachers most often described their work with students with specific learning disabilities and behavior disorders, but quite often were in texts described also students with socially disadvantaged backgrounds. In the interpretation, the case studies were divided into three basic parts: 1. the context, including the barriers and difficulties in pupil education, the family environment; 2. the characteristics of the pupil's social involvement in the classroom, a description of the pupil's behavior, his/her level of knowledge and problems in teaching-learning in subjects focused on the area of civil competences and social sciences; 3. the solutions, summarizing existing support measures as well as suggestions for other, yet unrealized, intervention possibilities. The results of the study emphasize the potential for further development in the use of both official support measures as well as alternative forms of support for pupils and the possibilities of working with the pupil's family.

**Key words:** students with special educational needs, elementary education, social sciences, development of civil and social competences, case study, support measures

### Úvod

Rozvoj občanských a sociálních kompetencí představuje velmi významnou, byť v praxi mnohdy neprávem opomíjenou, součástí vzdělávání žáků v období základní školní docházky. S postupujícím zaváděním modelu inkluzivního vzdělávání a rostoucími počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu se oblastí rozvoje dílčích gramotností stávají důležitým objektem zájmu pedagogicko-psychologických věd i ve specifickém kontextu práce s žáky s různými druhy postižení či znevýhodnění.

Následující text se věnuje konkrétně postavení žáků se speciálními vzdělá-

vacími potřebami ve výuce společenskovedních předmětů a vedle výchozích teoretických poznatků přináší i některé významné postřehy z analýzy kazuis-tických studií vytvořených pedagogy základních škol. Prezentovaná data akcentují nejen důležitost sociálních a občanských kompetencí žáků, ale i významnost propojení primární socializace a sekundární socializace. Text rovněž upozorňuje na silná i slabá místa při hledání individuálních řešení při práci s jednotlivými žáky.

### Inkluzivní vzdělávání

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a rozvoj jejich kompe-

tenci v prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu patří mezi nejvýznamnější témata současného základního školství v České republice. Důležitou součástí kontextu je zde rozvoj koncepce inkluzivního vzdělávání, ke kterému se Česká republika oficiálně přihlásila již před deseti lety – v roce 2009 po schválení parlamentem a po podpisu prezidenta vstoupila v ČR v platnost mezinárodní Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (OSN, 2006), která v článku 24 uvádí, že všechny signatářské země zajistí, aby žáci s postižením měli „přístup k inkluzivnímu, kvalitnímu a bezplatnému vzdělávání“. Na základě svého dobrovolného rozhodnutí je tedy Česká republika už deset let povinna vytvářet ve školách inkluzivní vzdělávací prostředí, ve kterém budou v maximálně možné míře rozvíjeny kompetence všech žáků, tedy i žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Inkluze ve vzdělávání, reprezentovaná snahou o zvyšování heterogenity žákovských kolektivů v podmínkách reflektujících vzdělávací potenciál i potřeby všech zúčastněných, představuje sama o sobě fenomén, který má přímou vazbu na rozvoj občanských a sociálních kompetencí všech žáků (Avramidis & Norwiche, 2002; Plows & Whitburn, 2017). I definice inkluzivního vzdělávání podle UNESCO (2009) zdůrazňuje, že společné vzdělávání zvyšuje zapojení žáků do kulturně-sociálních aktivit a předchází nebezpečí společenského vyloučení. V inkluzivním vzdělávání se učitelé i žáci učí zacházet

s růzností, aniž by usilovali o redukci této různosti pomocí selekce nebo asimilace (Hájková & Strnadová, 2010; Tannenbergerová, 2016; Soriano, Watkins, & Ebersold, 2017; Collett, 2018)

V koncepci inkluzivního vzdělávání pak můžeme najít i přímou vazbu na rozvoj občanských a sociálních kompetencí tak, jak je koncipován v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání. Například mezi očekávané výstupy oboru výchova k občanství podle RVP ZV (MŠMT, 2017, s. 57) patří, že žák „zhodnotí a na příkladech doloží význam vzájemné solidarity mezi lidmi, vyjádří své možnosti, jak může v případě potřeby pomáhat lidem v nouzi“, nebo že žák „objasní potřebu tolerance ve společnosti, respektuje kulturní zvláštnosti i odlišné názory, zájmy, způsoby chování a myšlení lidí, zaujímá tolerantní postoje k menšinám“ – právě tyto a některé další odborné kompetence se u žáků přirozeně snáze budují v prostředí, ve kterém je heterogenita žáků a jejich potřeb považována nejen za přirozenou, ale rovnou za obohacující.

## Rozvoj sociálních a občanských kompetencí

Rozvoj sociálních i občanských kompetencí patří mezi významné oblasti tzv. klíčových kompetencí. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot

důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti. Jejich výběr a pojetí vychází z hodnot obecně přijímaných ve společnosti a z obecně sdílených představ o tom, které kompetence jedince přispívají k jeho vzdělávání, spokojenému a úspěšnému životu a k posilování funkcí občanské společnosti (Veteška & Tureckiová, 2008; Belz & Siegrist, 2011)

Klíčové kompetence jsou v obecnější definici něčím, co žák rozvíjí a využívá ve všech vyučovacích předmětech, jsou to jisté univerzální způsobilosti: umění učit se, umění dorozumívat se, spolupracovat, jednat demokraticky, respektovat druhé, řešit problémy, pracovat soustředěně, apod. Představují tedy souhrn kompetencí jedince, jak flexibilně nakládat nejen s rychle se měnícími informacemi, používat získané dovednosti a návyky, ale především interiorizovat zásadní hodnoty pro jeho další osobnostní vývoj.

V tomto směru vidíme velmi zásadní a styčnou plochu, kde můžeme vnímat velmi úzkou vazbu a komunikaci instituce školy a instituce rodiny. Rozvoj klíčových kompetencí, konkrétně sociálních a občanských kompetencí, můžeme popsat také jako jeden z důležitých cílů socializace i sociálního učení. V tomto kontextu má edukace ve škole i výchova jedince v rodině zcela shodné cíle (srov. Bandura, 1977; Bronfenbrenner, 1979; Helus, 2015).

Už od rané socializace dítěte se mu jeho rodiče snaží explicitně, ale i implicitně předat hodnoty, které korespondují s empatickým ohleduplným a spolupra-

cujícím jednáním, respektu vůči druhým, ale rovněž i občanské postoje, apod. Je nesporné, že rozvoj těchto kompetencí je ovlivněn rovněž celkovým kognitivním, emočním, volním i řečovým vývojem dítěte. Nesčetné studie prokázaly významnou souvislost mezi rodinným prostředím žáka, jeho prospěchem i chováním ve škole. Za významné považujeme zmínit například faktor socioekonomické situace rodiny, včetně tzv. teorie sociokulturního hendikepu (srov. Štech, 2000; Katrňák, 2004; Průcha, 2010), který patří mezi nejfrekventovanější zkoumané oblasti. Vlivů rodiny na celkovou úspěšnost žáka ve škole je však celá řada. Kvalitativně či přehledově orientované studie (Ryan & Deci, 2003; Davis-Kean, 2005; Schultz, 2006; Sobotková, 2012; Greger, Simonová, & Straková, 2015) reflektují pestrou škálu determinantů od složení rodiny, přes výchovné styly, vzdělání rodičů, hodnotový systém i způsobů komunikace rodiny směrem ke škole.

U žáka se speciálními vzdělávacími potřebami pocítujeme potřebu rozvoje jeho sociálních i občanských kompetencí jako fundamentální v obou zásadních socializačních prostředích - v rodině i ve škole.

## Cíle studie

Cílem tohoto příspěvku je představit významné bariéry, citlivá místa rozvoje sociálních a občanských kompetencí u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale rovněž identifikovat strategie

učitele předmětů společenského základu, jak s těmito limity a bariérami nakládají, tak, aby profitovalo dítě s nějakým typem znevýhodnění, ale i třída jako celek. Kládeme si tyto výzkumné otázky:

- 1) V jaké oblasti edukace ve společenskovo-vědním základu percipují učitelé nejvýraznější problémová místa z hlediska práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami?
- 2) Do jaké míry ovlivňuje práci s žákem sociální znevýhodnění a (ne)-spolupráce rodičů?
- 3) Jak může učitel využít prvků koheze skupiny a skupinové dynamiky při rozvoji sociálních a občanských kompetencí žáků se znevýhodněním?
- 4) Do jaké míry se liší podoba problémových situací dle typu znevýhodnění (diagnózy) žáka?
- 5) Jaké strategie učitelé využívají, aby co nejlépe rozvíjeli klíčové kompetence žáka se znevýhodněním?

## Metodologie

Níže uvedená data pocházejí z kvalitativní obsahové analýzy kazuistik zpracovaných učiteli společenskovo-vědních předmětů v základních školách nebo v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií. Kazuistiky učitelé vytvářeli v průběhu školního roku 2017/2018, jejich zpracování probíhalo v rámci rozsáhlejšího projektu zaměřeného na podporu a rozvoj pedagogických profesních kompetencí, v dané klíčové aktivitě pak specificky orientovaného na rozvoj

profesních schopností učitelů při výuce vedoucí k osvojování občanských a sociálních kompetencí žáků. Učitelé volili zpracování případové studie na základě kritéria kombinace dopadů projevů žáka se speciálními potřebami na jeho sociální a občanské kompetence a rovněž míry subjektivně vnímané náročnosti této situace na celý edukační proces. Výběr konkrétního žáka do případové studie, pojetí a zaměření zpracování měli učitelé možnost kdykoliv konzultovat osobně i písemně se zapojenými akademiky v oboru speciální pedagogika a psychologie. Ze základního souboru všech 23 zpracovaných kazuistik byla pro potřeby analýzy vyřazena pouze jedna kazuistika, která zpracovávala případ dvacetiletého studenta závěrečného ročníku gymnázia.

Smyslem aktivity s kazuistikami bylo identifikovat žáky, u kterých se učitelé společenskovo-vědních předmětů ve výuce setkávají s významnějšími obtížemi, a nalézt možná opatření pro podporu práce s těmito žáky. Pro usnadnění zpracování měli participující učitelé zadanou strukturu zahrnující položky „věk žáka/ ročník/ stručný popis problémové situace/ zdravotní postižení nebo znevýhodnění/ rodinné zázemí/ sociální zapojení žáka do kolektivu/ chování žáka v mém předmětu/ podpůrná opatření, která jsou žákovi poskytována/ návrh opatření, řešení“, přičemž většina těchto položek byla ještě v zadání doprovázena stručným vysvětlujícím textem.

Do vzorku zpracovávaného prostřed-

nictvím obsahové analýzy byly zahrnuty kazuistiky od 22 pedagogů, každý učitel byl autorem jednoho textu. V souladu s definicemi možných přístupů k obsahové analýze uváděnými dostupnou metodologickou literaturou (Mioviský, 2006) byl pro práci s daty zvolen přístup teoreticko-deskriptivní, při kterém byla analytická pozice částečně předznamenána teoretickými východisky promítnutými se do navržené struktury kazuistik, z části pak ale analýza induktivním způsobem vycházela i přímo ze samotných textů kazuistik. Deskriptivní přístup, při kterém jsou kódy a kategorie formulovány až na základě práce s daty, byl pro realizaci obsahové analýzy nutný zejména pro nedostatečné zmapování tématu v odborné literatuře, a tedy i pro nedostatek zdrojů, na jejichž základě by bylo možné přistupovat k formálnímu zpracování analýzy čistě teoreticky.

V souvislosti se zvoleným formátem výzkumu je třeba upozornit na obecné charakteristiky kvalitativního zkoumání, jehož výsledky mohou být v zachyceném kontextu poměrně přesné, nicméně mají jen menší možnosti zobecňování (Hendl, 2016).

## Výsledky a jejich interpretace

### Východiska: bariéry a obtíže ve vzdělávání žáků

V základním zadání pro zpracování kazuistiky žáka neměli zúčastnění peda-

gogové žádná bližší kritéria pro výběr popisovaného žáka – jedinou specifikací bylo, že se mělo jednat o žáka, se kterým řeší (event. v minulosti řešili) ve výuce společenskovedních předmětů nějaké problematické situace. Proto východiskem pro analýzu kazuistik bylo vytvoření podrobnějšího popisu a zdůvodnění bariér a obtíží, které pedagogové u vybraných žáků identifikovali.

Za pozornost zde jistě stojí to, že u většiny popisovaných žáků jejich specifické vzdělávací obtíže a bariéry ve vyučování i v sociálním zapojení do kolektivu vyplývaly z kombinace zdravotního postižení a sociálně podmíněných příčin – jen u pěti z dvaadvaceti popisovaných žáků nebylo diagnostikováno žádné zdravotní postižení a shodně jen u pěti žáků z popisovaného vzorku nebyly v kazuistikách zachyceny žádné problémy v rodinném prostředí. Je tedy zřejmé, že při řešení žákovských problémů je třeba vycházet z celostního pohledu a zohledňovat jak organicky podmíněné funkční limity, tak i specifické překážky vyplývající z problematického rodinného zázemí.

### Zdravotní postižení a znevýhodnění

Z dvaadvaceti popisovaných žáků uvedli autoři kazuistik u sedmnácti přítomnost zdravotního postižení nebo znevýhodnění. Nejfrekventovanějšími diagnózami byly specifické vývojové poruchy školních dovedností konstatované v deseti případech, což odpovídá celkové reali-

tě základního vzdělávání v ČR – podle statistik ministerstva školství tvoří žáci s těmito diagnózami nadpoloviční většinu ze všech žáků se zdravotním postižením vzdělávaných ve školách hlavního vzdělávacího proudu (MŠMT, online, cit. 2019-01-13). Podle frekvence výskytu pak v kazuistikách následovaly specifické poruchy chování a pozornosti zmiňované u devíti žáků a poruchy autistického spektra uváděné u tří žáků. U dvou žáků se pak v anamnéze vyskytly obtíže psychiatrického rázu, ojediněle byly uvedeny narušená komunikační schopnost, epilepsie, lehké mentální postižení, zrakové a sluchové postižení.

Situace žáků je mnohdy složitější tím, že u řady z nich se objevuje kombinace více diagnóz – u dvanácti žáků byl diagnostikován souběh více postižení. Nejčastěji šlo o kombinaci specifických vývojových poruch školních dovedností a poruch pozornosti, ještě komplikovanější ale může být současný výskyt jiných, méně frekventovaných diagnóz – jak popisuje například jedna z kazuistik: *„Petr je žák se speciálními vzdělávacími potřebami. U Petra je současně s pervazivní vývojovou poruchou diagnostikována také porucha aktivity a pozornosti, která je zamedikovaná. Chlapec se na práci soustředí obtížněji, kratší dobu, pozornost v průběhu dne kolísá. Při práci se snadno nechá vyrušit okolními podněty, rychleji se unaví. V průběhu aktivit je patrný motorický neklid. Má potíže se zařazením do kolektivu. V některých případech jeho chování neodpovídá očekávané normě.*

*Vyžaduje pravidelný režim, jakákoliv změna v tomto režimu může být negativně přijata.“* (U14).

Významné mohou být i limitující faktory objevující se mimo standardní diagnostické kategorie – např. ačkoli se v kazuistikách objevil pouze jeden žák s mentálním postižením, v pěti dalších případech učitelé poukazovali na souvislost mezi obtížemi žáků a jejich podprůměrnými intelektovými dispozicemi. Pro ilustraci jedna z kazuistik v této souvislosti uvádí, že: *„Rozumové schopnosti Michala spadají do pásma podprůměru, přílišná zaměřenost na detail, nedokáže uvažovat globálně a těžko propojuje získané informace v celek. Zatížena je i oblast sociálního porozumění, jeho reakce jsou nezralé a mnohdy neadekvátní. Neorientuje se v kontextu situace. Michal má poměrně dobrou pasivní slovní zásobu, ale schopnosti verbalizace jsou oslabené.“* (U22).

## **Sociálně podmíněné znevýhodnění**

S dopady zdravotního postižení mohou být srovnatelné (a v některých případech možná dokonce i závažnější) bariéry a komplikace vznikající v důsledku problémů v sociálním zázemí žáků. Z dvadeceti analyzovaných kazuistik byla u sedmnácti žáků konstatována specifická zátěž z rodinného prostředí – v pěti případech šlo o žáky z neúplných rodin, u tří žáků žili rodiče odděleně, dva žáci byli v péči prarodičů, dva další v pěstounské péči nebo adopci. Ve čtyřech přípa-

dech učitelé v kazuistikách poukazovali na nedostatky ve spolupráci rodičů žáka se školou, někdy i doprovázené zvýšenými absencemi žáka a záškoláctvím.

V šesti kazuistikách učitelé přímo konstatovali zvýšenou psychickou zátěž u žáků jako důsledek traumatizujících zážitků z domácího prostředí – důvodem zde byla například přísná, ale nedůsledná výchova, užívání návykových látek u rodičů, přítomnost násilí nebo dřívější pobyt otce ve výkonu trestu. Některé kazuistiky pak přímo odkazovaly na souběžný výskyt několika potenciálně traumatizujících životních okolností – např.: *„Janova rodinná situace je velmi komplikovaná. Jeho maminka je silná alkoholička, která navíc před cca 2 lety onemocněla rakovinou. Z tohoto důvodu nežije s rodiči, ale s babičkou (matkou svého otce). Před rokem mu navíc při čekání na přjezd sanitky náhle zemřel jeho dědeček přímo v náručí.“* (U13).

### **Vrstevníkový kontext rozvoje sociálních a občanských kompetencí**

Jedním z explicitních, ale i poněkud latentních zdrojů rozvoje sociálních, ale i občanských kompetencí dítěte je rovněž rovina vrstevníkových vztahů. Skupinová dynamika, třídní klima, podpora zdravých vztahů mezi žáky patří mezi významná témata, která se mohou dobře reflektovat právě v předmětech společenského základu (Ženatová, 2018). Oproti některým jiným výukovým před-

mětům je zde větší prostor nejen pro sledování vztahů, pevnosti vazeb i celkového klimatu ve třídě (diagnostická rovina), ale rovněž pro práci na změně, posunu, podpory koheze skupiny, ale i rozvoj prosociálních dovedností žáků (intervenční rovina). Proto bylo jednou z analyzovaných oblastí zvoleno i téma vrstevníkových vztahů, resp. deskripce sociálního začlenění popisovaného žáka do skupiny, školní třídy.

Nejprve se musíme zastavit u skutečnosti, že v rámci celostního pohledu na soubor kazuistik, je nutné si všimnout i role věku dítěte a jeho typu „problému“. Nikoliv ve smyslu nějaké kauzality, ale spíše jako širšího kontextu jeho pozice ve skupině, např. ve smyslu sociometrie.

Ačkoliv zapojení učitelé nebyli ve volbě dítěte pro zpracování kazuistiky nikterak limitováni ani z hlediska věku, je evidentní, že většina z nich pracuje s žáky věku adolescence. Devatenáct kazuistik se týkalo žáků ve věku 13–15 let, pouze tři zbývající se zaměřily na žáky na počátku jejich povinné školní docházky, resp. navštěvující první stupeň ZŠ. Pro celkový pohled na kvalitu a hodnocení sociálního začlenění je také důležité říci, že pouze pět z popisovaných případových studií se týkalo děvčat, zbývající většina byli chlapci. Můžeme tedy vysuzovat, že zúčastnění učitelé vnímají z hlediska inkluzivního trendu vzdělávání jako náročnější období druhého stupně základní školy, z genderového hlediska pak chlapeckou skupinu.

Celkový obraz míry „sociální integ-



race“ popisovaných dětí bychom mohli vnímat jako pomyslnou trajektorii s několika body. Nejčastěji uváděnou charakteristikou byla akceptace. Za tímto pojmem však můžeme vidět poměrně různorodé pojetí, jak učitelé chápou akceptaci v rámci vrstevnické skupiny. Od plné akceptace, pozitivního přijímání, přes jistou toleranci, až po akceptaci v rovině „strpení“. Další charakteristikou byla míra přátelskosti a snahy, aktivity ze strany popisovaného dítěte směrem ke skupině. V tomto případě se ukazuje, že poměrně frekventovanou strategií, jak si u vrstevníků získat ne/oblubu i vliv, je role třídního šaška. Tu můžeme označit jako poměrně aktivní. Stejně tak jako explicitní vyjádření hostility či agresivity. Je evidentní, že tyto projevy chování patří mezi nejnáročnější situace a jsou zdrojem nejen tenze u agresivně se projevujícího jedince, ale i u celé skupiny. Často pak najdeme u těchto jedinců velmi polarizované reakce skupiny.

Pasivnější forma, jak projevat míru přátelskosti směrem ke skupině je pak nevšímavost, netečnost, nezájem, ale i úzkostnost.

Většina pedagogů si všímá, že žáci s jakýmkoliv typem znevýhodnění mají problém se začleněním do vrstevnického kolektivu. Tuto tezi často používají kritici inkluzivního trendu vzdělávání jako pádný argument pro její nevhodnost. Kvalitativní forma práce se získanými daty však umožňuje prezentovat i pozitivní vrstevnické vztahy ve třídě. Ukazuje se, že tam, kde je pozitivní třídní

klíma, kde je žák s problémem dobře skupinou přijímán, tak dobře funguje zpětná vazba ze strany vrstevníků. Je evidentní, že mohou profitovat všichni zúčastnění. Tam, kde žáka s problémem skupina mezi sebe dobře přijala, se všemi jeho specifiky, zvláštnostmi, tak může fungovat jako podpůrný regulátor chování daného dítěte. Ilustrací může být ukázka z jedné z kazuistik *„Ve třídě je celkem oblíben, je to takový třídní šašek. Znaří se už hodně dlouho, vlastně od školky. Takže problém se zapojením do kolektivu nemá. Když už je toho ale na ně moc, tak ho okřiknou. A on se zklidní, dá pokoj. Tak nám to funguje...“* (U8).

V tomto případě můžeme vidět i jisté rovnocenné zapojení žáka do skupiny. Není tolerován, protože se to od žáků očekává, ale spolužáci mu dokáží dát zpětnou vazbu včas, přiměřenou formou a také s pozitivní odezvou daného žáka.

Další formou jisté křehkosti vrstevnických vztahů je emoční rovina, resp. empatie, případně soucit. Ačkoliv lze vnímat empatii jako vysoce prosociální dovednost, z analyzovaného materiálu vyčnívala také jiná emoční rovina - soucit. Tento aspekt, byť má také velmi zásadní význam pro rozvoj sociálních, ale i občanských kompetencí dítěte, můžeme nahlížet spíše jako na asymetrickou ve vztahu ke kamarádským vztahům. Kategorie soucitu, kterou můžeme najít u šesti kazuistik, je doprovázena jistou submisivitou dítěte, jeho okrajového postavení v kolektivu. Soucit je často

vyjádřen popisem, že dítě má ve skupině alespoň jednoho „spojence“, který mu pomáhá. Jistou paralelu vidíme v roli asistenta pedagoga. I on má pro dítě velmi podpůrný charakter, ale jeho dominantní role je v oblasti vzdělávání, takovým pedagogickým asistentem v podobě asistence pro sociální začlenění jsou právě děti, které prokazují vysokou míru empatie. Např. zde: *„Dívka je tolerována, snaží se zapojit, ale dominantní dívky jí moc neberou, našla si novou kamarádku, jedná se o novou dívku, studijně šikovnou, která jí pomáhá.“* (U11).

Pokud se zaměříme na souvislosti mezi typem znevýhodnění žáka, jeho věkem a pohlavím, tak obsahová analýza dat není přesvědčivá natolik, abychom mohli spolehlivě poukázat na typologii dítěte z hlediska jeho problému a pravděpodobným odrazem v jeho začlenění do třídní skupiny. Ilustrací nám mohou být například dospívající chlapci ve věku 14 až 15 let s poruchami koncentrace. V námi analyzované baterii kazistik splňovalo tato kritéria 6 dětí. Rozptyl jejich chování a pozice ve skupině však nebyly jednotné, naopak, hodnotíme je jako vysoce variabilní. Obraz oscilloval od velmi konfliktních vztahů, explicitně agresivních, přes roli provokatéra s úsměvem, dělání si legrace ze sebe, po izolovanost od ostatních i velmi pozitivního přijetí skupinou.

Ani u žáků s poruchami autistického spektra nemůžeme zcela jednoznačně očekávat, že budou mít vždy zásadní problémy se začleněním do třídní skupiny.

I zde se zrcadlí očekávané potíže typu nezapojení se, obtížně navazující blízké kamarádké vztahy, agresivní projevy, ale i poměrně velmi dobrá pozice a přijetí ve skupině.

Můžeme shrnout, že přítomnost žáka se znevýhodněním, byť ne nutně diagnostikovaným, přináší do skupinové dynamiky určitě významný prvek. Nemusí však být vždy spojen s negativními konotacemi a problémy, riziky. Naopak, rozvoj sociálních dovedností žáků, práce s klimatem celé třídy, ale i role dalších osobnostních charakteristik žáků a vývojové etapy ukazuje, že z této zkušenosti mohou profitovat všichni zúčastnění.

### **Projevy a chování – předměty společenského základu**

Pro úspěšný vzdělávací proces je jednoznačně nejsledovanější pohled na znalosti, zisk klíčových kompetencí žáka, míra jeho spolupráce a projevy chování během vyučovaného předmětu. To jsou významné proměnné, které jsou pro pedagogy zásadní a určující.

Ačkoli se mnoho ze zúčastněných pedagogů může při realizaci výuky opřít o podpůrná opatření typu individuální vzdělávací plán či asistent pedagoga, pro každodenní výukovou realitu zde návod ne vždy naleznou a musí být ve svých postupech i intervencích flexibilní a mnohdy hledat i originální řešení.

Analýza kategorií týkajících se úspěchu a projevu chování v předmětech společenského základu otevírá prostor

pro možnost změny pohledu na učitelovo pojetí, percepci žáka. Data opět demonstřují a identifikují poměrnou variabilitu znalostí, motivovanosti, zapojení i projevů chování jednotlivých případových studií. Hlubší pohled však nabízí možnost seskupení do tří typů celkového zapojení žáka do výuky společenskovedního předmětu:

- a) typ nespolupracující, s projevy agrese;
- b) typ pasivní;
- c) typ aktivní, se zájmem.

První typ žáka, nespolupracující, s projevy agrese byl zastoupen pouze ve třech případech. Problémové chování žáka se prolíná všemi vyučovacími předměty (ve dvou případech kromě tělesné výchovy), žák nerespektuje autoritu učitele, je vulgární. Prospěchově slabé, znalosti neodpovídají věku, neosvojil si dostatečně, apod. U těchto žáků pedagogové přiznávají, že velmi obtížně hledají nové cesty, jak více dané dítě motivovat, probudit v něm zájem o daný předmět, apod. Často jde o žáky, kteří vykazují dlouhodobé výchovné problémy, jejich situace se řeší rovněž za spolupráce s dalšími institucemi typu OSPOD, psychiatrická péče, ale i Policie ČR. Objevuje se empatický a citlivý postoj učitele k dívce s ADHD: *„Je labilní, výbušná, hlučná... Působí obhroble, ale jde o obranu... je citlivá, trápí ji, že není přijímána...“* (U18). I zde se ukazuje, že do projevů chování dítěte promítají jeho niterné problémy, traumata z rodiny, obrany, vnitřní tenze, kterými je potřeba

pracovat více psychoterapeuticky než pedagogicky.

Druhý typ, pasivní žák, zahrnuje celkem devět případů. Žáci jsou neinicativní, je nutné je aktivizovat, kolísá jim pozornost, znalosti mají slabší. V několika případech si tento obraz zapojení dítěte v předmětu učitelé vysvětlují i vlivem medikace dítěte či jeho zdravotního stavu. Např. u dítěte s epilepsií: *„...z důvodů záchvatů zapomené některé znalosti, nutné opakování, malé kroky,... má obtíže s pozorností...“* (U6). Je pozitivní, že pedagogové u této skupiny žáků vidí velký prostor pro intervence, snaží se pracovat s motivací dítěte, ukazují, že u těchto žáků je smysluplné využití asistenta pedagoga, nabídka individuální práce a stimulace třeba i alternativními pobídkami.

Největší zastoupení měl typ žáka aktivního, se zájmem. Toto lze považovat za poměrně překvapivé zjištění. Skupina zahrnuje celkem deset žáků. Během výuky jsou aktivní, mají o předmět zájem (někdy i mimořádný), často překvapí nadprůměrnými znalostmi, snaží se, zapojují se, diskutují. Ačkoli zní tato charakteristika idealisticky, je evidentní, že učitelé museli být velmi dobrými diagnostiky, aby identifikovali problematická místa, ale i silné stránky jednotlivých dětí a pracovali flexibilně a individualizovaně. Je zajímavé, že zapojení učitelé často reflektovali zajímavou zkušenost, že v „jejich“ předmětech (často dějepis či občanská výchova) se žák chová daleko lépe než v jiných předmětech, má dobré

znalosti, je aktivní, se zájmem. Např. dítě s PAS i ADHD: *„Špatně snáší neúspěch, je agresivní. V dějepise se snaží, je aktivní, ale v českém jazyce je to slabé. Pomáhá mu asistentka, lépe pak pracuje se svými emocemi...“* (U14).

Tento poznatek je velmi důležitý pro možnosti, jak rozvíjet sociální i občanské kompetence dětí také celkové osobnostní zráním dítěte. V předmětech občankovědního základu mohou posilovat své zdravé sebepojetí, identitu, zažít úspěch. Můžeme si to ukázat na příkladu velmi drobného dospívajícího chlapce v pěstounské péči: *„V občanské výchově neruší, hlásí se, oproti jiným předmětům, kde má hloupé řeči, vyrušuje... Tento žák je „bodyguardem učitele“, je mu blízko, ...dostal důležitou kompetenci, kterou akceptuje i skupina, cítí se důležitě“* (U10). V tomto případě pedagog pracoval až paradoxně, kdy malou postavu chlapce, zvláště citlivé téma v adolescenci, využil v roli „bodyguarda“. Tento osobní, individuální vztahový koncept je ukázkou, jak se dá citlivě pracovat i s nadsázkou, prvky humoru. Zároveň jde jednoznačně o intervenci, která se neobejde bez hluboké znalosti dalších osobnostních charakteristik žáka, dobré práci s klimatem třídy a vztahem mezi učitelem a žákem, jinak by mohla být i kontraproduktivní.

Poslední krátký exkurz dokládá, že v předmětech, které na základní škole nejvíce rozvíjejí sociální a občanské kompetence žáka lze pracovat i nad rámcem kurikulárních dokumentů, vyžadují kvalitní znalost dynamiky skupiny i ukázkou

tvořivého a originálního vedení výuky pedagogem.

## Řešení (stávající i navrhovaná)

Závěrečnou částí kazuistik podle struktury, kterou měli zapojení pedagogové předem k dispozici, byl prostor pro řešení – nejprve pro popis stávajících opatření a řešení situace žáka a následně pro navržení dalších, potencionálně funkčních, dosud neuplatňovaných, forem podpory a intervence.

S popisem stávajících opatření si zúčastnění pedagogové poradili celkem bez problémů – nejčastěji se jednalo o popis individualizace práce ve výukových metodách a charakteristiku podpůrných opatření poskytovaných na základě diagnostiky žáka a následného doporučení od školského poradenského zařízení: S největší frekvencí se v kazuistikách objevovala podpora zajišťovaná asistentem pedagoga, kterou čerpalo devět popisovaných žáků, následně pro sedm žáků měli učitelé zpracované individuální vzdělávací plány, šest žáků se vzdělávalo s využitím plánů pedagogické podpory, u pěti žáků probíhala pravidelná pedagogická intervence, pět žáků docházelo na školou organizované doučování. Je tedy zřejmé, že jak systém podpůrných opatření zaváděných v českých školách od roku 2016, tak i podpora škol z fondů Evropské unie prostřednictvím tzv. „šablon“, mají při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i v oblasti rozvoje jejich sociálních a občanských

kompetencí svůj význam a své pozitivní dopady.

Ve srovnání s popisem již zajišťovaných opatření byla pro zúčastněné pedagogy zjevně daleko problematičtější ta část kazuistik, ve které měli podle zadané struktury navrhnout další, dosud nerealizované, možné formy podpory žáka. Až na ojedinělé výjimky zde autoři kazuistik uváděli opatření zjevně již dříve naplánovaná a s větším či menším úspěchem také realizovaná. V této části kazuistik se ukázaly velmi omezené možnosti učitelů společenskovedních předmětů z navrhování dalších možných opatření při podpoře žáka – z textů patrná bezradnost zde bude pravděpodobně dána minimálním využitím podpory poradenských pracovníků. Učitelé společenskovedních předmětů se zaměřením na rozvoj občanských a sociálních kompetencí mohou mít sice ke koncepci inkluzivního vzdělání věcně poměrně blízko, ovšem jejich očekávaná odbornost nezahrnuje podrobnější vhled do specifických forem podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, proto je nezbytné, aby pro návrh dalších potencionálně efektivních opatření měli tito učitelé možnost spolupracovat s poradenskými pracovníky zejména z oblasti speciální pedagogiky a psychologie.

Absence psychologicky a speciálně-pedagogicky zaměřené poradenské podpory je pak zřejmá i s ohledem na výše charakterizované speciální vzdělávací potřeby žáků. Ačkoli většina anamnestických údajů z oblasti diagnóz zdravotního

postižení i z oblasti sociálně podmíněných znevýhodnění naznačuje intenzivnější potřebu psychologické péče, zajištění podpory žáků ať už školním či externím psychologem je zmiňováno jen ve čtyřech kazuistikách a podpora speciálního pedagoga se v kazuistikách dokonce neobjevuje vůbec. Poddimenzovanost psychologické a speciálně-pedagogické péče pak odpovídá celkové situaci v tuzemských školách – podle statistik ministerstva školství v září 2017 (MŠMT, online, cit. 2019-01-13) působilo v regionálním školství ČR 728 psychologů, kteří pracovali celkem na 425 pracovních úvazků, a 965 speciálních pedagogů, dohromady zaměstnaných na 567 úvazků... což je ovšem při celkovém počtu převyšujícím 1,7 milionu dětí, žáků a studentů, u obou profesí přece jen poněkud málo.

Podle názoru některých zapojených pedagogů by se také učitelé měli více ujmout své psychologické role a i u závažnějších případů problémového chování méně spoléhat na práci psychiatrů a prostředky farmakoterapie. Je nutné, aby učitelé vnímali péči o psychiku žáků jako vlastní sféru působnosti – po vzoru anti-ky, kde lékaři pečovali o tělo a učitelé se starali o duši.

## Závěr

Obsahová analýza 22 případových studií žáků základních škol (případně odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) identifikovala několik rovin citlivých

míst rozvoje sociálních a občanských kompetencí žáků s různými typy znevýhodnění. Jednalo se jednak o potíže a překážky vyplývající s podstaty samotných speciálních potřeb žáka, ale také o překážky týkající se míry jeho motivace a spolupráce. Velmi často se u popisovaných případových studií nejednalo o izolované znevýhodnění, mnohem častěji se vyskytovaly potíže komorbidního charakteru (kombinovaného) a tím se pro pedagogy mohou během procesu výuky odkrývat pro něj mnohdy obtížně anticipované interakční situace.

Práce s motivací žáka, kvalitou jeho spolupráce, vystupovala z dat jako nejpálčivější překážka. Učitelé jen s obtížemi hledali řešení a návrhy vhodných postupů u žáků, kteří se stavěli negativisticky, opozičně, bez zájmu. Tento poznatek koresponduje se zjištěními výzkumné studie Sedlákové (2015), která uvádí, že při hodnocení výkonů žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách společenských věd učitelé hodnotí v první řadě aktivitu a míru zapojení žáka.

Na druhou stranu učitelé dokázali ocenit zájem a snahu dítěte, byť jeho hodnotitelné znalosti byly slabé. Tuto skutečnost lze efektivně reflektovat jako právě sledované sociální a občanské kompetence. Je na místě také zmínit poměrně překvapivé zjištění, že v předmětech společenského základu může být obraz zapojení, spolupráce i znalostí žáka diametrálně odlišný od jiných vyučovacích předmětů. Tato diskrepance se

objevila v mnoha případech a je dokladem toho, že klíčové kompetence žáka se mohou rozvíjet bez nutné vazby na předmět výuky.

Naše analýza neprokázala, že by se významně lišila podoba problémových situací dle typu znevýhodnění (diagnózy) žáka. I z této skutečnosti lze opět upozornit na nutnost individuálního přístupu ke každému dítěti, obzvláště jedná-li se o žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Do některých speciálních potřeb dítěte se přímo promítala rodinná problematika typu náhradní rodinná péče či skutečnost, že rodič (ve všech případech matka) vykonával zároveň roli asistenta pedagoga.

Jako významné téma a také zdroj zvýšení efektivity spolupráce může učitel využít prvků koheze skupiny a skupinové dynamiky při rozvoji sociálních a občanských kompetencí žáků se speciálními potřebami. Klima skupiny, její tlak i celkové naladění lze efektivně využít při řešení některých náročných pedagogických situací, konkrétně při rušení během výuky, využití skupinové práce, apod. Je nesporné, že žáci, kteří mají jakékoliv znevýhodnění, vyvolávají ve vrstevnické skupině často polarizované reakce. Zapojení učitelé v kazuistikách tuto skutečnost opakovaně reflektovali. Rozvoj sociálních kompetencí je zde cirkulární, nejen lineární. Zjevná je potřeba cílené práce s atmosférou a sociálním klimatem třídy, která může zcela klíčovým způsobem ovlivnit úspěšnost celé inkluze (Smith, Prendeville, & Kinsella,

2018). Profitovat tak ve výsledku mohou všichni účastníci interakce.

Propojení rodinné a školní socializace se v případě rozvoje sociálních a občanských kompetencí ukazuje rovněž jako velmi zásadní. Některé kazuistiky případně ilustrovaly situaci, kdy jsou rodinné hodnoty „nekompatibilní“ s těmi, které se snaží rozvíjet a předat škola. V těchto případech lze jen stěží očekávat, že se sociální i občanské kompetence u takového žáka budou rozvíjet bez komplikací. Ostatně na tento fenomén upozorňují mnohé sociologické studie (Matějů, Straková et al, 2010; Kasíková & Straková, 2011; Simonová, 2011). Jako významné téma se také ukázalo samotné očekávání rodiny ve vztahu k znalostem a výsledkům jejich dítěte a jejich případný tlak a aktivitu v tomto směru. Tyto zájmy rodiny byly pak v souladu i s mírou a intenzitou spolupráce s učitelem a jejich případnou participací na hledání individuálních, i poněkud originálních řešení.

Zapojení učitelé využívají mnohá standardní podpůrná opatření, aby co nejlépe rozvíjeli klíčové kompetence žáka se znevýhodněním – asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán, doučování, úpravu testu, apod. Forma sběru dat nám pomohla ale i místy nahlédnout „pod pokličku“ těchto formálních obsahů a nechat se inspirovat jedinečným pedagogickým zápletem, empatií i porozumění pro potřeby zejména adolescentních žáků. Pro možnou změnu náhledu na inkluzivní vzdělávání považujeme

kazuistický materiál za velmi podnětný. Umožní celostní pohled na popisovaného žáka, možnost reflektovat plasticky širší kontext jeho vzdělávacích potřeb, včetně zapojení rodiny i vrstevníků. V neposlední řadě může sloužit i jako autoevaluační, seberefektivní nástroj pro pedagoga a lépe identifikovat i jeho potřeby pomoci a opory v poradenském systému.

*Príspevok vznikl v rámci projektu Zvýšení kvality vzdělávání žáků, rozvoje klíčových kompetencí, oblastí vzdělávání a gramotnosti, reg. č. CZ.02.3.68/0.0/0.0/16\_011/0000664 (2017–2019), financováno z Evropských sociálních fondů, řešiteli projektu jsou Univerzita Karlova, Masarykova univerzita, Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích a Technická univerzita v Liberci.*

## Literatura

- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers attitudes towards integration / inclusion: a review of literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17(2), 129-147.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Belz, H., & Siegrist, M. (2011). *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry*. Praha: Portál.
- Collett, C. (2018). *Disability and inclusion in early years education*. London: Routledge, Taylor, & Francis Group.
- Davis-Kean, P. E. (2005). The Influence of Parent Education and Family Income on Child Achievement: The Indirect Role of Parental Expectations and the Home Environment. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 294-304.
- Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start?: nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. V Praze: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
- Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Praha: Grada.
- Helus, Z. (2015). *Sociální psychologie pro pedagogy (2., přepracované a doplněné vydání)*. Praha: Grada.
- Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (4., přepracované a rozšířené vydání)*. Praha: Portál.
- Kasíková, H., & Straková, J. (2011). *Diverzita a diference v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Katrňák, T. (2004). *Odsouzení k manuální práci: vzdělanostní reprodukce v dělnické rodině*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- OSN (2006). *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*. Organizace spojených národů. Český překlad dostupný z [https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva\\_CJ\\_rev.pdf](https://www.mpsv.cz/files/clanky/10774/umluva_CJ_rev.pdf)
- MŠMT (online, cit. 2019-01-13). *Statistická ročenka školství - výkonové ukazatele - 2017/2018*. Tabulky A1.2.4a a C1.7.1.1. Dostupné z <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
- MŠMT (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. MŠMT: Praha. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/43792/>
- Matějů, P., Straková, J., Veselý, A., Havelka, M., Šafr, J., Ryba, J., & Miltová, A. (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing.
- Plows, V., Whitburn, B. et al. (2017). *Inclusive Education: Making Sense of Everyday Practice*. Rotterdam: Sense Publishers.



- Průcha, J. (2010). Sociolingvistický faktor v explanaci čtenářské gramotnosti. *Pedagogika SK*, 1(2), 97-105.
- Ryan, M. R., & Deci, L. E. (2003). *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being*, 7th Ed., McGraw- Hill & Irwin Book Company, Boston.
- Sedláková, A. (2015). *Žák 2. stupně se speciálními vzdělávacími potřebami v hodinách občanské výchovy: případová studie*. Diplomová práce, vedoucí práce Dominik Dvořák. Pedagogická fakulta UK: Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání.
- Simonová, N. (2011). *Vzdělanostní nerovnosti v české společnosti: vývoj od počátku 20. století do současnosti*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON).
- Smith, A., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). Using Preferred Interests to Model Social Skills in a Peer-Mentored Environment for Students with Special Educational Needs. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 921-935. Dostupné z <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ1184293&lang=cs&site=eds-live&scope=site>
- Sobotková, I. (2012). *Psychologie rodiny*. Praha: Portál.
- Schultz, G. (2006). Broken Family Structure Leads to Educational Difficulties for children. *Sociology Review*, 56, 309-320.
- Soriano, V., Wattkins, A., & Ebersold, S. (2017). *Inclusive education for learners with disabilities*. Study for the Peti Committee. European Agency for Special Needs and Inclusive Education: Brussels. PE 596.807. Dostupné z: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL\\_STU\(2017\)596807\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/IPOL_STU(2017)596807_EN.pdf)
- Štech, S. (2000). Sociálně-kulturní pojetí handicapu. In Vágnerová, M., Hadj Moussová, Z., & Štech, S. *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
- UNESCO (2009). *Policy Guidelines On Inclusion in Education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris. ED-2009/WS/31. Dostupné z <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
- Tannenbergerová, M. (2016). *Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?*. Praha: Wolters Kluwer.
- Veteška, J., & Tureckiová, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada.
- Ženatová, Z. (2018). *Vztahy a nástrahy ve školní třídě*. Praha: Raabe.

**PhDr. Pavla Presslerová, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Katedra psychologie  
 Univerzita Karlova  
[pavla.presslerova@pedf.cuni.cz](mailto:pavla.presslerova@pedf.cuni.cz)

## ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

### **PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.**

Pedagogická fakulta, Katedra speciální pedagogiky,  
Univerzita Karlova  
*zbynek.nemec@pedf.cuni.cz*

### **Mgr. Radek Holcepl**

EDUCAnet – střední škola a základní škola České Budějovice, s.r.o.  
*radek.holcepl@educanet.cz*



EVROPSKÁ UNIE  
Evropské strukturální a investiční fondy  
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

