

Možnosti a meze vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné základní škole

Bc. Helena Klusalová

Diplomová práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Helena Klusalová**
Osobní číslo: **H140254**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Možnosti a meze vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné základní škole**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.
Vymezení pojmů a teoretických východisek v oblasti inkluzivního vzdělávání, specifik edukace osob se speciálními potřebami a pravidel klasifikace.
Příprava metodiky výzkumné části.
Realizace kvantitativního výzkumu provedeného prostřednictvím dotazníků.
Zpracování a vyhodnocení dat včetně jejich interpretace.
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

HOUŠKA, T. Inkluzivní škola. Praha: Abraka-Dabra, 2012. EAN: 9788090398412.

HÁJKOVÁ, STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání: (teorie a praxe). Praha: Grada, 2010. ISBN 9788024730707.

LECHTA, V. a kol. Základy inkluzivní pedagogiky. Praha: Portál, 2010. ISBN 9788073676797.

MÜLLER, O. a kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého 2004. ISBN 8024402319.

SLOWÍK, J. Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. ISBN: 9788024717333.

VÍTKOVÁ, M. a kol. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. ISBN 8073150719.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Pavla Andrysová, Ph.D.**
Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce: **22. listopadu 2016**

Termín odevzdání diplomové práce: **20. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 22. listopadu 2016


doc. Ing. Anežka Lengalová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 7.4.2017

Miroslava

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydávatečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být těž nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlášení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li někdo za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nakrázení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 má účinnost odloženou.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licencí, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jim dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložil, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlíží k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Tato diplomová práce je zaměřena na možnosti a meze vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v běžné základní škole, což je v současnosti aktuální a hodně diskutovaný problém.

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí, na část teoretickou a praktickou.

Teoretická část definuje a stanovuje základní teoretický rámec a legislativní vymezení dané problematiky, přibližuje také nejdůležitější odlišnosti v přístupu k žákům se specifickými vzdělávacími potřebami, včetně jejich klasifikace.

V empirické části jsme si dali za cíl zmapovat proces inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v běžných základních školách, a to konkrétně v okrese Prostějov. Respondenty byli učitelé základních škol v okrese Prostějov. Ke zjištění informací o zkoumaném problému jsme zvolili kvantitativní metodu výzkumu, a to pedagogický průzkum.

Klíčová slova: specifické vzdělávací potřeby, inkluze, integrace, speciální pedagogika, žák, pedagogický pracovník, edukace, individuální přístup, asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán.

ABSTRACT

This diploma thesis is focused on the possibilities and limits of education of pupils with specific educational needs in a common elementary school which is currently a very live and discussed issue.

My diploma thesis is divided into two parts, a theoretical one and a practical one.

The theoretical part defines and sets out the basic theoretical framework and legislative determination of the above mentioned topic. The most important differences in approach to pupils with specific educational needs including their classification are also presented in this part.

In the empirical part the target was intended as a mapping of the process of the inclusive education of pupils with specific educational needs in common elementary schools specifically in the district of Prostějov. The respondents were teachers from elementary schools in the district of Prostějov. A quantitative research method, a pedagogical survey, was chosen as a means of obtaining information on research issue.

Keywords: Specific educational needs, inclusion, integration, special education, a pupil, a pedagogical member of staff, education, an individual approach, a teaching assistant, an individual educational plan.

Poděkování:

Děkuji paní Mgr. Pavle Andrysové, Ph.D. za odborné vedení této diplomové práce, za všechny cenné rady, připomínky a postřehy. Poděkování patří také všem pedagogům na ZŠ v Nezamyslicích, kteří mi pomohli nahlédnout do tajů pedagogického povolání, a také děkuji všem pedagogům, kteří se zapojili do průzkumu. V neposlední řadě patří poděkování mé rodině, bez které bych nikdy tak daleko nedošla.

Motto:

Problémové děti jsou jako růže v mé zahradě. Potřebují více péče. Ostatní květiny stačí trochu zalít, a ony rostou. Růže ne, ty potřebují zvláštní péči. Potřebují ořezávat a ošetřovat, aby rostly... Ale v mé zahradě není krásnější květina než růže. Její jemná vůně dráždí mé smysly. Její květy rozdechvávají mou duši. Problémové děti jsou jako růže. Potřebují zvláštní péči. Ale musíte riskovat i to, že vás bodnou, abyste se mohli radovat z jejich krásy. (Mary Sheedy-Krucinková)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	11
I TEORETICKÁ ČÁST	13
1 INTEGRACE/INKLUZE	14
1.1 INTEGRACE.....	14
1.2 INKLUZE.....	15
1.3 INTEGRACE X INKLUZE	16
2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOU ŠKOLSKOU INTEGRACI	18
2.1 RODIČE A RODINA	18
2.2 ŠKOLA.....	19
2.3 UČITEL/ ASISTENT PEDAGOGA	20
2.4 PORADENSTVÍ A DIAGNOSTIKA	22
2.5 DALŠÍ FAKTORY	23
3 LEGISLATIVA A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY	25
4 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	28
4.1 PORUCHY SOMATICKÉ	29
4.1.1 Zdravotní znevýhodnění.....	29
4.1.2 Poruchy mobility	30
4.2 PORUCHY KOMUNIKACE	32
4.2.1 Smyslové postižení.....	32
4.2.2 Narušená komunikační schopnost.....	35
4.2.3 Specifické vývojové poruchy školních dovedností/ specifické poruchy učení (SPU)	36
4.3 PORUCHY MENTÁLNÍ	40
4.3.1 Mentální retardace.....	40
4.3.2 Autismus	42
4.4 PORUCHY CHOVÁNÍ.....	43
4.5 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁCI A MENŠINY.....	48
4.6 MIMOŘÁDNĚ NADANÉ DĚTI	49
5 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	51
6 HODNOCENÍ/KLASIFIKACE ŽÁKŮ	54
7 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI.....	56
II PRAKTICKÁ ČÁST	58
8 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	59

8.1	VÝZKUMNÁ STRATEGIE	60
8.2	TECHNIKA SBĚRU DAT	60
8.3	SBĚR A ROZBOR DAT.....	61
9	INTERPRETACE DAT.....	63
9.1	SHRNUTÍ.....	81
	ZÁVĚR	84
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	85
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	90
	SEZNAM TABULEK.....	91
	SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Největší zázrak sněhových vloček

je v jejich jedinečnosti.

Každá je jiná.

Neopakovatelná.

Stejně jako lidé.

Tomáš Houška

Ano, každý z nás jsme jedinečný, jiný – jsme odlišní, a právě tato rozmanitost nás navzájem obohacuje.

Pro mou diplomovou práci jsem zvolila dnes tolik diskutovanou problematiku inkluzivního vzdělávání, protože se domnívám, že tato je v dnešní době stále aktuálnější.

Současné základní školy mají být místem, kde se spolu zcela přirozeně učí děti „normální“ a děti, které se od normy různým směrem odchylují. Všem je zřejmě jasné, že ti druzí budou z důvodů svých specifických vzdělávacích potřeb původcem určitých problémů v průběhu výchovně vzdělávacího procesu. To však není důvodem k jejich vyloučení – ba naopak. Schopný pedagog by měl na tyto jedince nahlížet jako na obohacení jak sebe sama, klimatu třídy, tak i celého třídního procesu.

Cílem této diplomové práce je přiblížit čtenářům možnosti a meze inkluzivního vzdělávání žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a ukázat, že vhodné začlenění takového žáka do běžné základní školy ovlivní jeho sebevědomí i ctižádost, a je zároveň prospěšné také pro spolužáky, kteří se mohou naučit jisté toleranci a vzájemné pomoci.

Každá demokratická společnost v současnosti přiznává přirozené právo všech lidí na vzdělání, které je mimo jiné dáno i mezinárodními úmluvami. Všichni bez rozdílu věku, pohlaví, národnosti, barvi pleti, vyznání, ale také zdravotního stavu, mají právo na vzdělání v přirozeném, nerestriktivním prostředí, a mají být vzdělávány s ohledem na své zájmy, schopnosti a nadání.

Tyto podmínky má zajistit inkluzivní vzdělávání. Jeho prosazení však není vůbec snadné, protože pro zdařilou inkluzi by měly být zabezpečeny speciální podmínky. K takovým

podmínkám můžeme zařadit vytvoření vstřícného klimatu ve školách, kvalitní spolupráce celého učitelského sboru, školního kolektivu i odborných pracovníků, dále pak hmotné a finanční zajištění školy, vytvoření bezbariérového prostředí, snížení počtu dětí ve třídách nebo lepší využívání asistentů pedagoga.

Teoretická část diplomové práce je zaměřena nejen na výše uvedené problémy, které ovlivňují vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení, ale i na faktory ovlivňující samotnou integraci. Dále se věnuje legislativnímu zakotvení inkluzivního vzdělávání, a v neposlední řadě objasněním pojmu inkluze a rozdílem mezi pojmy integrace a inkluze.

Empirie současného pedagoga s edukací žáků se specifickými vzdělávacími potřebami jsou ovlivněny dlouholetým vyloučením těchto žáků. Bez nezbytné regulace podmínek edukace nebude inkluze zdařilá. Povolání pedagoga je v jistém slova smyslu posláním, protože celá jeho osobnost se odráží v životě dětí, rodin i veškeré society. Tato diplomová práce chce načrtnout nelehký úkol učitelského povolání, ale současně i potvrdit jeho obrovský význam pro přítomnost i budoucnost.

Cílem praktické části je analyzovat počet integrovaných žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v běžných základních školách v okrese Prostějov, analyzovat problémy výchovně vzdělávacího procesu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami z pohledu vyučujícího pedagoga běžné základní školy a zhodnotit připravenost učitelů a základních škol v okrese Prostějov na inkluzivní vzdělávání.

Inkluzivní vzdělávání by mohlo ukázat současnému školství cestu, jak zformovat vhodné předpoklady pro oboustrannou toleranci, dát důraz na schopnosti a dovednosti namísto ustavičného lpění na pouhých vědomostech, dát možnost různorodým skupinám zapojit se do výchovně-vzdělávacího a také do pracovního procesu. Stručně řečeno: kvalitní edukace poskytovaná všem, to by měla být idea školství ve vyspělé společnosti.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INTEGRACE/INKLUZE

Téma inkluze či integrace v současnosti vzbuzuje intenzivní emoce a silně rezonuje českou společností. Toto téma se stalo významným námětem neještě nejen politické diskuze. Všude se o ní rozmlouvá, máme na ni svůj pohled a názor, ale víme, co ta slova opravdu znamenají?

1.1 Integrace

Aktivní zapojení jedinců s hendikepem do běžné society a jejich přijetí intaktní populací už od nepaměti velmi významně ovlivňují kvalitu života těchto osob. Je to tzv. „socializační proces“ a má čtyři fáze. V tomto procesu je tou nejvyšší fází integrace (Renotierová, 2005).

Pojem integrace se ve světě začíná objevovat v šedesátých letech 20. století a v současnosti je tento obecně velice užívaný. Jeho původ můžeme najít v latině a doslovný překlad znamená „znovuvytvoření celku“.

Přestože je koncept integrace uplatňovaný v mnoha vědeckých disciplínách, obsahově je málo srozumitelný. Ve slovníku cizích slov je například výraz integrace vysvětlen takto: 1. sjednocení, spojení ve vyšší celek, 2. zapojení, 3. mat. výpočet integrálu (Linhart a kol., 2007).

Sovák (2000) vidí integraci jako soužití osob s postižením a osob bez postižení neboli úplné zapojení individua s postižením vadou, u něhož byly důsledky vady zcela a beze zbytku překonány.

Podle Jesenského (1995) je integrace rychlý, pružný a stále se rozvíjející pedagogický fenomén, při kterém vzniká partnerská koexistence žáků s postižením a žáků intaktních v rovněž vzájemně vyrovnané adaptaci v průběhu jejich edukace a při jejich činnosti účasti na řešení výchovně-vzdělávacích situací.

Osoby s hendikepem se potřebují do společnosti integrovat v mnoha oblastech, které korespondují s různorodostí života lidské populace. Můžeme sem zařadit oblast školskou (pedagogickou), pracovní, společenskou (sociální).

Vítková (2006) vnímá školní integraci jako snahu o poskytnutí edukace jedincům se speciálními vzdělávacími potřebami v různém podání, a pokud to lze, v nerestriktivním

prostředí, které nejlépe odráží jeho faktické potřeby. V procesu integrace vzrůstá sounáležitost, solidarita a vzájemnost osob s postižením a osob intaktních.

Pojem integrace je tedy v obecném slova smyslu zapojování částí v celek – začlenění dosud vyloučené osoby do většinové společnosti.

1.2 Inkluze

Vedle pojmu integrace se v 90. letech 20. století začíná objevovat pojem inkluze. Stalo se tak v roce 1994 v průběhu světové konference v Salamance, kterou pořádala španělská vláda a organizace UNESCO. Na této konferenci podepsali zástupci vlád 92 zemí usnesení, ve kterém si dali za cíl podstatnou změnu v rozvoji integrativní pedagogiky jak na poli pedagogickém, tak i politickém (*The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*, 1994).

Inkluze je nekonečný proces, ve kterém se osoby s hendikepem zcela zapojují do veškerých aktivit society, stejně jako intaktní populace. Jestliže to okolnosti dovolují, není při tomto zapojení používáno žádných speciálních prostředků a postupů. Jen při okolnostech, které si nezbytnou pomoc vyžadují, je tato pomoc a podpora umožněna. (Slowík, 2007).

Potměšilová (2013) inkluzi charakterizuje jako stav, kdy lidé s postižením jsou běžnou součástí společnosti, ze společnosti nejsou žádným způsobem vyčleňováni, a tak nemusí být do společnosti zpětně začleňováni.

Z výše zmíněného vyplývá, že inkluze je vybudování takového klimatu ve společnosti, který přijímá a uznává odlišnosti. Je to vytvoření kolektivu, který se stará o všechny a je ke všem otevřený, a přijímá děti se specifickými vzdělávacími potřebami takové, jaké jsou, protože každé z nich má svoji cenu.

Inkluze je něco „ideálního“, o co se škola může snažit, ale nikdy toho zřejmě zcela nedocílí. Inkluzivní škola staví na jedinečnosti každého z nás, a užívá odlišností jako přednosti s cílem umožnit co možná nejlepší přístup a možnosti k edukaci. Studenti pocíťují vzájemnou různorodost a jsou směřováni k pochopení, respektování, k úctě k sobě i k druhým. Přesto je třeba klást důraz na zavádění inkluze do škol, protože inkluzivně zaměřená škola buduje nenucenou a vstřícnou atmosféru pro všechny. Studenti jsou edukováni pohromadě, vzájemně kooperují, utváří si vzájemné vazby a kontakty,

kteří podporují kladnou koexistenci i v dospělosti, a to je důležité pro zformování zdravé společnosti. Každý student vnáší do kolektivu vlastní životní zkušenosti a názor. *Inkluze usiluje o uznání rozdílností ve společném, a znamená vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Lidé nejsou v tomto pojetí rozdělováni do skupin (např. nadaní, postižení, mluvící rozdílným jazykem atd.)*

Inkluze znamená vycházet z toho, že všichni lidé jsou rozdílní a každý může spoluutvářet a spolurozhodovat. Nesmí jít o přizpůsobení určitých skupin společnosti (Anderlíková, 2014, s. 44, 45).

1.3 Integrace x inkluze

Pojmy integrace a inkluze se často zaměňují. Někteří odborníci chápou význam obou konceptů jako navzájem se prolínajících a nahraditelných, jiní tvrdí, jsou tyto koncepty odlišné a navzájem nezaměnitelné

Vítková (2003) uvádí, že termíny integrace a inkluze se k sobě neustále přibližují. Pojem inkluze je brán v širším slova smyslu z aspektu obsahu i použití.

Velmi přehledně zpracovala rozdíly mezi integrací a inkluzí organizace DEE (Disability Equality in Education).

INTEGRACE	INKLUZE
<i>(důraz je kladen na)</i>	<i>(důraz je kladen na)</i>
Potřeby osob s postižením	Práva osob s postižením
Změnu osob s postižením	Změnu škol/ organizací/ institucí
Běžný přístup	Rovnost všech – každý přijímá podporu, jenž je nezbytná k jeho rozvoji
Hendikep, což je problém, který má být napraven	Všechny, protože každý je přínosem
Přínos integrace pro osoby s postižením	Přínos pro každého, protože všichni jsme součástí společnosti
Profesionály – odborníky	Legislativní opatření, přátele a podporu

Techniky	Prožívání každodenního života
Naučenou bezmocnost	Asertivitu
Odborné zásahy/ přístupy	Přetváření mezilidských vztahů
Proces	Cíl a výsledek
Upravený obsah vzdělávání	Běžný vzdělávací obsah
Integraci, která může být realizována	Inkluzi, která musí být prosazena

Tabulka 1 : Srovnání integrace a inkluze.

Pod pojmem integrace lze tedy rozumět zkrácenou pomoc jedinci v zařazení do třídního kolektivu a adaptaci se ve třídě, naproti tomu inkluze vytváří diferenciované podmínky různým dětem tak, aby se všechny, ačkoliv se svými schopnostmi mohou odlišovat, získaly takové klima, které je bude nejlépe rozvíjet, a zároveň budou působit ve společném, výkonnostně různorodém kolektivu (Houška, 2012).

Shrnutí

Pod pojmem integrace si můžeme v obecném slova smyslu představit zapojování jednotlivých částí v celek neboli zařazení doposud vyloučené osoby do majoritní společnosti.

Inkluze je ideální „stav společnosti“ – společnost, která respektuje a uznává to, že jsme všichni jedineční a máme své individuální potřeby.

Inkluzivní škola je založena na tom, že každý člověk je jedinečný, a využívá jeho rozdílnosti jako pozitivního přínosu pro pedagogy i ostatní studenty, kteří se od sebe učí vzájemnému pochopení, respektu a úctě, neboť všichni se můžeme od toho druhého něco naučit.

2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ ÚSPĚŠNOU ŠKOLSKOU INTEGRACI

Jak už bylo výše uvedeno, integrace je v současnosti pojímána jako proces. To značí, že má určitou dynamiku a vývoj, a tudíž také existuje mnoho činitelů, kteří na ni působí. Tito činitelé určují průběh, úspěch či neúspěch integrace, a proto je nutné k nim přihlídnout.

Ústředním a zcela zásadním aktérem je samo dítě. Vždy je třeba důkladně rozvážit, jestli je nebo není pro konkrétního studenta integrace prospěšná. V první řadě je nutno individuálně posoudit osobnost dítěte, jeho povahu, vlastnosti, stupeň a druh postižení, v neposlední řadě pak jeho přání, stanovisko, očekávání. Integrované dítě by mělo být přiměřeně přizpůsobivé, s dostatečnou mírou volných vlastností. Míra postižení u dítěte by si neměla nárokovat enormní individuální péči při vyučování na úkor zbývajících žáků, což by mohlo vést k negativním postojům ostatních žáků a též jejich rodičů (Fischer, Škoda, 2008).

Integrace je komplikovaný proces a má-li být co nejvíce přínosný pro dítě se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP) i ostatní účastníky, je potřebné pro ni zajistit vhodné podmínky.

Ne všechny typy a druhy hendikepu dávají možnost dítě funkčně integrovat. Dítě, které je integrováno do školy běžného typu, by mělo být schopno osvojit si učivo základní školy a participovat na společenském dění ve třídě, přičemž má toto dítě samozřejmě právo na úpravu prostředí, edukačních pomůcek i průběhu výuky (Potměšilová, 2013).

2.1 Rodiče a rodina

Nejpřirozenější prostředí, které ovlivňuje život a výchovu dítěte je rodina, v níž dítě vyrůstá. Primární rodina ovlivňuje rozvoj dítěte už od okamžiku jeho zrození a klíčové jsou především první tři roky jeho života. Z toho vyplývá, že rodina a rodiče mají největší vliv na potencionální integraci jak sociální, tak i školní. Situace v jednotlivých rodinách je ovšem odlišná, a hlavně proměnlivá v čase.

Pokud se do rodiny narodí dítě s jakýmkoliv postižením, je to pro rodiče dítěte velká psychická zátěž a stres, se kterými se musí nejprve vyrovnat. Rodiče po narození postiženého dítěte procházejí několika etapami, od šoku až po přijetí.

Vyrovnaní se s danou situací a přijetí dítěte je pak základním předpokladem toho, aby mu rodiče byli schopni poskytnout hojnost podnětů k jeho vývoji a rozvoji osobnosti (Mravcová, Hampl, 2013).

U dětí s postižením a jejich rodičů jsou některé aspekty integrace zvýrazněny či umocněny. Jsou to především starosti o osud a zdravotní stav jejich dítěte, což vede k větší opatrnosti, nedůvěře k institucím a jejich představitelům, zvýšené psychická a fyzická unavitelnosti aj.

Aby byla integrace dítěte s hendikepem do školy běžného typu úspěšná, nemohou se rodiče vyhnout aktivnímu přístupu. Rodina musí v tomto případě projevit větší osobní angažovanost než v situaci, kdy by dítě navštěvovalo školu speciální.

Rodina musí v první řadě zajistit bezpečný přesun dítěte do školy a ze školy či jiné oblužné činnosti. Též je nutné zabezpečit adekvátní pomoc při výuce žáka v domácím prostředí. V edukačním procesu dítěte s postižením se rodina často dopouští vážných chyb, protože se domnívá, že dlouhodobé individuální učení s dítětem může odstranit školní nedostatky. Pro dítě s hendikepem je však vhodnější výuka v krátkých časových úsecích s obsáhnutím menších učebních celků. Neocenitelnou pomoc může rodina poskytnout především v motivaci dítěte (Fischer, Škoda, 2008).

2.2 Škola

Velice důležitým faktorem integrace je škola, kterou bude dítě s individuálními vzdělávacími potřebami navštěvovat. Rodina i škola plní hlavní edukační funkce, na které můžeme nahlížet jako na zásadní a navzájem se doplňující.

Pro školské zařízení je důležitá dobrá spolupráce a důvěra rodičů, navození otevřených vztahů a přesvědčení rodičů o tom, že úspěšná edukace jejich dítěte je společným cílem.

Důležitá je tedy spolupráce školy a rodiny, která spočívá ve vytvoření ideálního režimu dne dítěte, v celistvém edukačním postupu a adekvátním množství nároků na dítě v závislosti na jeho osobní způsobilosti (Fischer, Škoda, 2008).

Žák se specifickými vzdělávacími potřebami má být ve škole co možná nejméně vázaný na jiné osoby, proto je také nutné technicky přizpůsobit školní prostředí.

Školské zařízení, které přijímá dítě se specifickými vzdělávacími potřebami, by mělo splňovat jisté požadavky. Nejde jen o vyřešení architektonických bariér a poskytování speciálních pomůcek k edukaci, jde také o jiné aspekty, které mají vliv na úspěšnou integraci dětí se SVP.

Je to především celkové klima a atmosféra školy. Na tu mají vliv jak samotní žáci, tak i pedagogický sbor. Integraci dítěte s hendikepem ovlivňuje způsobilost pedagogického sboru komunikovat. Je nezbytné komunikovat napříč učitelským sborem, vyměňovat si zkušenosti a příklady (Valenta, Petráš, 2012).

2.3 Učitel/ asistent pedagoga

Škola, to je do jisté míry její pedagogický sbor. Úroveň a schopnosti pedagogického sboru a jeho jednotlivých členů jsou jedním z určujících faktorů úspěšné inkluze a tím také úspěchu při inkluzi jednotlivých žáků (Valenta, 2003).

Inkluze klade na pedagogický sbor nové úlohy. Jednou z podmínek úspěšné inkluze je, aby i pedagogové na základních školách disponovali základními speciálně-pedagogickými vědomostmi a byli schopni rozpoznat lehčí poruchy a náležitě s nimi pedagogicky pracovat, tak, aby zamezili jejich prohloubení v těžší hendikep (Myschker, Ortmann, 1999).

Nedostatečné znalosti v oboru speciální pedagogiky pokládají samotní pedagogové za jednu z podmínek brzdící inkluzi. Také povědomí o zdraví a zdravotním stavu dítěte a určitá empatie je podstatou vhodného přístupu k osobnosti dítěte (Fischer, Škoda, 2008).

Primárním úkolem pedagoga ve škole je přispět k začlenění dítěte se specifickými vzdělávacími potřebami do kolektivu. Zacházení a vztah pedagoga k dítěti s hendikepem a jeho názory jsou příkladem pro ostatní děti (Lang, Berberichová, 1998).

Pedagog zpracovává a také se podílí na realizaci individuálního vzdělávacího plánu žáka. Musí si svůj čas a zájem rozdělit tak, aby se dostatečně věnoval jak žákům zdravým, tak i žákům se SVP, tak aby ani jedna strana nebyla zvýhodněna nebo naopak ochuzena nízkými nároky a nedostatkem času.

Také je důležité, aby mohl pedagog konzultovat své poznatky s odbornými pracovníky center nebo poraden (Müller, 2001).

„Zcela automaticky se u učitele předpokládá další samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů. Zařazení dítěte s postižením do třídy zpravidla „automaticky“ vyvolává potřebu skupinové práce, dělení hodin na dílčí úseky a zavádění dalších netradičních metod a forem výuky.“ (Müller, 2001, s. 36)

Při integraci žáků se SVP pracuje většinou pedagog se všemi žáky a opírá se o pomoc **asistenta pedagoga**, který pomáhá ve třídě integrovanému dítěti. Jestliže je spolupráce pedagoga a asistenta dobrá, vytrácí se výjimečné postavení integrovaného žáka, jelikož každé dítě ve třídě potřebuje někdy poradit, a tím se napomáhání stává normální.

Primární úlohou asistenta pedagoga je podle vyhlášky č. 147/2011 Sb., pomoci studentům při přivyknutí si na školní prostředí, podpora pedagoga při práci, při komunikování s žáky, pomoc při součinnosti s rodiči a rodinou žáků, podpora při mimoškolních a zájmových činnostech a práce s romskou, popřípadě jinou komunitou v místě školy.

Další člověk, který se může spolupodílet na úspěšné inkluzi je **osobní asistent**. Pozice osobního asistenta je upravena zákonem č. 108/2006 Sbírky o sociálních službách, v platném znění. Osobní asistence zabezpečuje tyto základní činnosti:

- a) podpora při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu,
- b) podpora při osobní hygieně,
- c) podpora při zajištění stravy,
- d) podpora při zajištění chodu domácnosti,
- e) výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti,
- f) zprostředkování kontaktu se společenským prostředím,
- g) podpora při uplatňování práv, oprávněných zájmů a při obstarávání osobních záležitostí.

Osobní asistence je tedy sociální služba, která je v kompetenci MPSV. Osobní asistent je zajišťován rodiči a je rodiči také placen.

Podle školského zákona může osobní asistent vypomáhat dítěti také ve škole. V § 8 zmíněného zákona se píše:

Ve třídách, odděleních a studijních skupinách, ve kterých se vzdělává žák se zdravotním postižením, může se souhlasem ředitele školy a zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka působit osobní asistent, který není zaměstnancem právnické osoby, která vykonává činnost školy.

2.4 Poradenství a diagnostika

Poradenství a speciálně pedagogická diagnostika je primární podmínkou pro péči o osobu s hendikepem. Také inkluze není bez spoluúčasti poradenských zařízení možná. Příslušná poradenská zařízení poskytují odbornou, metodickou a hmotnou pomoc jak školskému zařízení, tak i rodičům osoby s hendikepem. Úspěšná kooperace poradenských center a školy výrazně přispívá k úspěšné inkluzi.

Poradenské služby pro děti, mládež a jejich rodiče, pro pedagogy a pedagogické pracovníky jsou legislativně upraveny vyhláškou MŠMT ČR č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Správná a včasná diagnóza, jako jeden z faktorů ovlivňujících inkluzi, tkví v první řadě v její správnosti, celistvosti (určení diagnózy, faktické odhadnutí možností a schopností) a včasnosti.

Výše zmíněná vyhláška stanovuje zejména tyto typy školských poradenských zařízení:

- pedagogicko-psychologické poradny
- speciálně-pedagogická centra

Podle této vyhlášky je náplní poradenských služeb i činnost podporující školskou inkluzi žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. § 2 vymezuje náplň poradenských zařízení takto:

- vytvářejí vhodné podmínky, formy a způsoby integrace žáků se zdravotním hendikepem,

- přispívají k výběru vhodné volby vzdělávacích cest a budoucího profesního uplatnění,
- přispívají k rozvoji pedagogicko-psychologických a speciálně-pedagogických vědomostí a profesního umu pedagogických pracovníků ve školách a školských zařízeních,
- zmírňují důsledky zdravotního postižení a přispívají k prevenci jeho vzniku“ (vyhláška č. 116/2011 Sb.)
- Poradenské služby jsou k dispozici i na školách. Ředitelé základních, středních a vyšších odborných škol zabezpečují poskytnutí poradenských služeb ve školách zpravidla výchovným poradcem a školním metodikem prevence, kteří spolupracují především s třídními učiteli, učiteli výchov, případně s dalšími pedagogickými pracovníky školy. Poradenské služby ve škole může zajišťovat také školní psycholog nebo školní speciální pedagog (vyhláška č. 116/2011 Sb.).

Aby byly poradenské služby úspěšné, je nutné, aby byl pracovník poradenského zařízení seznámen se zdravotním stavem a s potřebami dítěte, musí však znát i podmínky na jednotlivých školách v regionu (Müller, 2001). V tomto ohledu je činnost poradenských zařízení nezastupitelná.

2.5 Další faktory

Velmi důležitým faktorem, který ovlivňuje inkluzi, jsou také přiměřené rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky a úprava vzdělávacího prostředí.

- *rehabilitační, kompenzační a učební pomůcky* – běžná základní škola nemusí mít k dispozici všechny speciální pomůcky, které žák se speciálními vzdělávacími potřebami vyžaduje. Na volbě pomůcek a jejich užívání participují jak pracovníci poradenských zařízení, rodiče, pedagogové, tak i případní další odborníci. Jednou z možností je tyto pomůcky zapůjčit ze speciálně pedagogického centra, nebo zakoupit pro potřebu žáka. Po dohodě s rodiči lze využívat pomůcky v osobním vlastnictví žáka. Podobné je to také při úpravách školního prostředí. Vždy je nutné k jednotlivým případům přistupovat individuálně.

- *úprava vzdělávacích podmínek* – za úpravu vzdělávacích podmínek lze brát všechny modifikace v rámci dané instituce a podob vzdělávacího procesu. K nejpodstatnějším pak náleží individuální vzdělávací plán (IVP), který se pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole vypracovává.

Upravovat lze také učební plány a vyučovací osnovy, při výuce lze používat moderních a netradičních stylů výuky a také prostředí ve třídě (netradiční rozmístění lavic, upravení pracovních ploch i zóny pro oddych).

Shrnutí

Aby byla inkluze úspěšná, je třeba zohlednit mnoho faktorů. Jako první je nutné dobře zvážit, zda je dítě, které chceme integrovat, připravené na to, aby daný proces zvládlo.

Dále je nutná včasná diagnóza a doporučení poradenského centra. K úspěšnému inkluzivnímu procesu je nezbytný aktivní přístup rodiny dítěte, školy, učitelů i asistentů pedagoga. Nezbytná je také dobrá kooperace všech zúčastněných subjektů, úprava vzdělávacích podmínek a zajištění rehabilitačních, kompenzačních a speciálních učebních pomůcek.

3 LEGISLATIVA A KURIKULÁRNÍ DOKUMENTY

Názory na integraci/inkluzi se velmi různí. Inkluze je spojena se spoustou obtíží, jak pedagogických, organizačních, personálních tak i jiných. Přesto s vývojem společnosti se stává inkluze akceptovanou celospolečenskou tendencí. Změna postojů ve společnosti přinesla také změnu legislativní a kurikulární. Byly přijaty mezinárodní dokumenty, které se vztahují k právům osob s hendikepem, a na základě těchto mezinárodních dokumentů přijala Česká republika nové komplexní právní normy.

Všeobecná deklarace lidských práv (1948) – všichni lidé mají právo na vzdělání. To má usilovat o plný rozvoj lidské osobnosti a k upevnění úcty k právům lidí a základním lidským svobodám. Má přispívat k oboustrannému pochopení, snášenlivosti a přátelství mezi národy a všemi náboženskými a rasovými skupinami.

(International Bill of Human Rights a Universal Declaration of Human Rights)

Deklarace práv dítěte (1990) – cílem tohoto dokumentu je vymezit práva dítěte na celosvětové úrovni. Tato deklarace obsahuje občanská, sociální, kulturní a politická práva, které odrážejí potřebu ochrany dětí, účasti dětí na řešení problémů, které se jich týkají a zabezpečení dětí. (Declaration of the Rights of the Child)

V České republice poskytuje obecný právní rámec pro vývoj legislativy vzdělávacího systému Ústava České republiky přijatá 16. prosince 1992. Práva občanů a povinnosti státu vzhledem ke vzdělávání jsou dány článkem 33 Listiny základních práv a svobod. (Bardoňová, Vítková, 2007)

Listina základních práv a svobod (1992) – přijetím tohoto dokumentu Česká republika uznává neporušitelnost přirozených lidských práv, práv občana a svrchovanost zákona.

Základní práva a svobody se zaručují všem bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry a náboženství, politického či jiného smýšlení, národního nebo sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení.

Bílá kniha/ Národní program vzdělávání v České republice – závazný dokument vlády upravující vzdělávací politiku. Tento dokument vydalo MŠMT v roce 2001.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon) ze dne 24. září 2004. Školský zákon nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005 a legislativně upravuje vzdělávání v České republice. Vymezuje zásady a cíle vzdělávacího procesu, zorganizování vzdělávacích programů a uspořádání vzdělávací

soustavy. Na školský zákon navazují dvě významné vyhlášky k výchově a vzdělávání žáků se SVP (Bardoňová, Vítková, 2007).

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů. Tímto zákonem jsou pozměněny, doplněny nebo zpřesněny některá nařízení školského zákona.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a změně některých zákonů. Tento zákon zařazuje mezi pedagogické pracovníky asistenta pedagoga a stanovuje dosažení jeho kvalifikace.

Vyhláška č. 116/2011Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, která se zabývá zejména vytyčením obsahu poradenských služeb a vymezuje typy poradenských zařízení.

Vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Zde nalezneme zásady a cíle pro edukaci dětí se SVP. Z této vyhlášky vyplývá, že žáci se SVP mají dvě základní možnosti edukace, a to v běžných základních školách nebo ve školách speciálních.

Jestliže se žák se SVP vzdělává v běžné základní škole, hovoříme o integraci. Dle výše zmíněné vyhlášky lze rozlišit integraci individuální a skupinovou. Individuální integrací se rozumí zařazení žáka se SVP do běžné základní školy. V rámci skupinové integrace je žák s postižením vzděláván ve třídě s žáky s podobným typem postižení, ale tato třída je součástí školy běžného typu (Potměšilová 2013).

V České republice je vytvářen okruh pro kurikulum ve školách vzdělávacími standardy, které jsou povinné pro veškeré školy daného typu. České kurikulární dokumenty jsou zhotovovány ve dvou rovinách: rovině státní a rovině školní.

Rovinu státní tvoří:

- Národní program vzdělávání
- Rámcové vzdělávací programy (RVP)- které udávají platný rámec vzdělávání pro jeho dílčí úseky.

Rovinu školní tvoří:

Školní vzdělávací programy (ŠVP), dle kterých se realizuje vzdělávání na jednotlivých školách (Bardoňová, Vítková, 2007).

Shrnutí

Tak jak se postupem času mění názory a vztahy ve společnosti, mění se také legislativní a kurikulární dokumenty. Jsou přijímány jak mezinárodní tak i národní listiny, které globálně upravují základní práva a svobody všech lidí. Tyto listiny dále blíže specifikují a upravují edukaci všech dětí a studentů, poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, či upravují školské vzdělávací standardy a kurikulární dokumenty na úrovni státní i školní.

4 ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Školský zákon stanovuje, že žák, který má při edukaci specifické problémy, je nazýván žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Do této „kategorie“ se řadí žáci s postižením, žáci se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním a žáci mimořádně nadaní. Fischer a Škoda (2008) ve své knize Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním, uvádějí tuto klasifikaci hendikepů:

- a) Poruchy tělesné (somatické) – do této kategorie patří různé poruchy, defekty a hendikepy vzniklé v důsledku onemocnění, úrazů nebo ztráty hybnosti a mobility.
- b) Poruchy komunikace – velká řada problémů spjatá s percepcí podnětů s jejich následným zpracováváním a výslednou reakcí. Do této skupiny náleží hendikepy v oblasti smyslové percepce (zraku, sluchu) a poruchy řeči. Do této skupiny lze zařadit též specifické poruchy učení.
- c) Poruchy mentální – poruchy a znevýhodnění v oblasti mentálních schopností (mentální retardace, demence, autismus).
- d) Poruchy chování – rozličné významné odchýlení se od vzorců chování, které jsou z hlediska sociokulturní normy, psaných i nepsaných pravidel společenského soužití pro danou společnost nežádoucí, nechtěné nebo nepřijatelné. Z tohoto vymezení je zřejmé, že zásadní otázkou při jejich další klasifikaci je jejich společenská závažnost a nebezpečnost.

Edukaci těchto žáků upravuje školský zákon a vyhláška č. 147/2011 Sb., O vzdělávání žáků se SVP je dáno zejména jejich specifickými potřebami, které jsou stanoveny jejich hendikepem.

Jednotlivé druhy a typy postižení a znevýhodnění mají také rozličné speciálně-pedagogické a vzdělávací potřeby. Druh a typ postižení však není jediným ukazatelem při edukaci žáků se SVP. Rozsah pomoci a množství jednotlivých podpůrných prostředků jsou dány specifickými potřebami žáka, jeho individuální způsobilostí a také dovednostmi integrovaného žáka. Z výše uvedeného vyplývá, že míra podpory jednotlivých žáků, byť i

se stejným postižením, může být různá. A proto se vzdělávací potřeby sestavují pro každého žáka se SVP individuálně.

4.1 Poruchy somatické

4.1.1 Zdravotní znevýhodnění

Mezi jedince se zdravotním postižením počítáme jak jedince nemocné, tak zdravotně oslabené (Sovák, 2000).

Současná platná legislativní úprava rozlišuje mezi zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. *Jako zdravotní znevýhodnění je chápáno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání.* (Fischer, Škoda, 2008, s. 73)

Velmi zásadní dopad na průběh edukace má obzvláště skupina tzv. chronických onemocnění. Jedná se o nemoci léčitelné, u kterých lze redukovat známky nemoci, zpomalovat postup nemoci, není je však možné vyléčit. Zdravotní znevýhodnění se často vzniká v průběhu života a může přejít až do fáze tělesného postižení.

Z pohledu medicíny je kategorie chronických chorob velice široká. Patří mezi ně zejména:

- Kardiovaskulární poruchy
- Onemocnění respirační soustavy
- poruchy imunitního systému – alergie, astma, cystická fibróza
- Onkologická onemocnění
- Kožní onemocnění
- Metabolické poruchy – diabetes, onemocnění ledvin a jater
- Záchvatová onemocnění – epilepsie
- Poruchy psychiky a chování

Zdravotní oslabení se může projevit např. stabilní špatnou náladou se sklonem k hádkám, může být oslabena všípivost a vybavování si a také se mohou objevit poruchy pozornosti, paměti, chování a poruchy učebního tempa (epilepsie). Učitel by měl toto chování do jisté míry tolerovat (netrestat, je to projev choroby, za které dítě nemůže), ale měl by také

nemocného žáka posouvat směrem k sociálně akceptovatelnému chování. Mnoho žáků si uvědomuje, že má určité specifické problémy, které ostatní žáci nemají, a proto se snaží strhnout pozornost na sebe a získat uznání ne vždy vhodným způsobem. Pedagog by měl proto u takového žáka podněcovat pocit, že má sílu své obtíže překonat (Fischer, Škoda, 2008).

Dopad některých onemocnění, jako alergie a astmatu, na edukaci žáka je typický svým kolísavým až sezónním průběhem, a často proto svádí pedagogy ke zlehčování zdravotních omezení i rizik u žáka. Takovýto žák mívá kolísavé školní výsledky, a učitel z toho může usuzovat, že jsou způsobeny nepozorností, nedbalostí, lhostejností, pohodlností a špatnou domácí přípravou. Znamená to, že učitelé by měli zohledňovat okolnosti každého školního výkonu nemocného dítěte a posuzovat jej komplexně (Potměšilová, 2013).

4.1.2 Poruchy mobility

Většina osob si ve spojitosti s pojmem tělesné postižení vybaví pravděpodobně člověka na invalidním vozičku nebo s berlemi v podpaží. Tělesné postižení se však vztahuje k daleko širší škále projevů, které nemusí být na první pohled téměř patrné.

Somatické postižení je jednou z forem zdravotního postižení a definujeme ji jako přetrvávající nebo neměnné nápadnosti v pohybové způsobilosti s trvalým nebo významným vlivem na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Mezi nejběžnější původ tělesného postižení patří malformace, svalové dystrofie, a především dětská mozková obrna (Fischer, Škoda, 2008).

Můžeme sem zařadit také poškozením pohybového a nosného systému, tj, kostí, kloubů, šlach, svalů, cévního a nervového systému.

U dětí s vrozeným somatickým hendikepem je nutné se zaměřit, zejména v raném věku, na psychomotorický vývoj dítěte, intenzivní rehabilitaci, na podporu psychické a osobnostní integrity a na podporu sociální integrace (Slowík, 2007).

V naprosté většině případů nedochází u osob s tělesným hendikepem k poklesu mentální způsobilosti, což stanovuje i přístupy k edukaci tělesně postižených (Potměšilová, 2013).

Žáci se somatickým hendikepem mají v současnosti teoreticky neomezené možnosti edukace v běžných školách. Určitou míru a typ podpory však vyžaduje každý jedinec

s tělesným postižením, a to v závislosti na rozsahu pohybového nebo zdravotního postižení.

Žák s tělesným postižením plní požadavky RVP ZV, respektive Školních vzdělávacích programů, má také možnost rozdělit si učivo do deseti ročníků.

Pohyblivost osob s tělesným postižením má výrazný vliv na kvalitu jejich života a je tudíž primární dispozicí k jejich úspěšné sociální integraci. Často je nevyhnutelné přizpůsobit prostředí dle individuálních potřeb žáka. Je třeba brát v úvahu například dobrý přístup do učebny, do které bude žák s postižením docházet. Úspěšná inkluze žáků s tělesným hendikepem potřebuje náležité stavební úpravy, organizační a personální vybavení.

Žáci se somatickým hendikepem se často setkávají s potížemi při nácviu psaní. Při nacvičování mohou tito žáci využívat kompenzačních pomůcek, případně lze využívat psacího stroje nebo počítače.

Používání počítačů přispívá žákům s hendikepem ke zvednutí sebedůvěry a také velmi kladně ovlivňuje postoj ostatních spolužáků. Velká škála možností informačních technologií je vhodná k pomoci žáků, obzvláště v oblasti komunikace, edukace, mobility a socializace (Ludvíková, Suralová, Vitásková, 2003).

Všeobecně platí, že pokud využívá žák s tělesným hendikepem kompenzační pomůcky, může zdárně absolvovat všechny obory obtížné na psychomotorickou koordinaci a obzvláště rozvíjení jemné motoriky, jako jsou geometrie, výtvarná výchova nebo tělesná výchova. V takové situaci je potřebné přizpůsobit obsah edukace a těchto předmětů tak, aby uspokojoval individuální potřeby postiženého jedince (Fischer, Škoda, 2008).

Shrnutí

K žákům se SVP, kteří mají somatické problémy, řadíme děti se zdravotním znevýhodněním a poruchou mobility. Pokud je dítě zdravotně znevýhodněné, mluvíme o dítěti s nemocí, která se dá léčit, ale ne vyléčit. Tyto děti mohou být rychleji unavitelné, se sklonem ke špatné náladě, s poruchou pozornosti, chování či učebního tempa. Při edukaci je nutné zohlednit to, že je dítě zdravotně oslabené, podněcovat ho k činnosti, využívat pozitivní motivaci k překonávání problémů a výkony zdravotně oslabeného žáka posuzovat komplexně.

Při poruše mobility je nejdůležitější pracovat s dítětem od raného dětství s využitím intenzivní rehabilitace a důsledným rozvojem psychomotorických funkcí. Pro zařazení do běžné školy je nezbytné přizpůsobit školní prostředí, provést náležité stavební, organizační a personální úpravy, zajistit speciální pomůcky a mnohdy také přizpůsobit vyučování individuálním potřebám žáka. Neméně nezbytné je přizpůsobení pracovního tempa a kvalitní připravenost pedagoga na výuku tohoto žáka.

4.2 Poruchy komunikace

4.2.1 Smyslové postižení

Pro zdárný vývoj každého člověka je nezbytný přístup k informacím, které vstřebává z okolního prostředí a určitým způsobem je zpracovává, analyzuje a poté upravuje svoje jednání. Nedostatečný přísun informací, který je způsobený poruchou nebo ztrátou jednoho z analyzátorů, může mít značný vliv na celkový růst osobnosti. Přejímání informací z vnějšího prostředí je umožněno díky součinnosti všech analyzátorů. Za běžné situace největší procento informací poskytuje zrak.

Zrak je lidský smysl, prostřednictvím kterého vidíme, tj. rozlišujeme světlo, tmou, barvy, tvary, rozměry, polohy a pohyby předmětů, trojrozměrnost, hloubku prostoru (Valenta, 2003).

Zrak lze bez přehánění pokládat za nejvýznamnější lidský smysl. Zrak používáme jako základní smysl a prostřednictvím zraku získáváme až 90 % veškerých informací. Ať máme jakkoli poškozený zrak, vždy nám to komplikuje zejména orientaci, při trvalejším postižení je ovlivněno také vzájemné dorozumívání, psychika a sociální zařazení jedince (Slowík, 2007).

Osoby se zrakovým postižením tvoří velmi různorodou skupinou a stejně jako může být jejich hendikep zjevný na první pohled, nemusí být vůbec patrný, ani při upozornění na daný stav. Za člověka s poruchou zraku (s pohledu tyflopédie) lze považovat takového jedince, který i po nejvhodnější korekci (medikamentózní, chirurgické, brýlové), má v běžném životě potíže s přebíráním a zpracováváním informací prostřednictvím zraku (Vitásková, Ludvíková, Suralová, 2003).

Z pedagogického hlediska rozeznáváme dvě základní kategorie zrakového postižení, a to:

- Děti s lehčí zrakovou vadou, které za pomoci optických pomůcek zvládají veškeré požadavky základního vzdělávání.
- Děti s těžkou vadou a děti nevidomé (Bardoňová, Vítková, 2007).

Zásadní podmínkou zdárné edukace osob se zrakovým postižením je využití různých forem kompenzace, představované velkou řadou specializovaných pomůcek. Mimo speciálních optických a digitálních zařízení nebo sofistikované počítačové technologie se mohou využít i pomůcky o dost jednodušší, ale i tak velice efektivní např. kontrastní fixy se silnou stopou, vhodná kombinace barev pro zlepšení zrakového vnímání, barevné fólie apod. Důležité je také zachovat některá pravidla, např. odpovídající světelné klima, vhodná pokojová teplota (potřebná pro optimální schopnost hmatového vnímání), redukce hluku (pro využití sluchového vnímání a orientaci), náležitá úprava prostoru (pro bezpečný pohyb a snadnou orientaci), úprava psaného projevu (větší formáty, využití psacího náčiní s dobře viditelnou stopou), časové omezení (střídání aktivity a relaxace po cca. 5 -15 min.) (Slowík, 2007).

Velkou nesnází osob se zrakovým postižením je limitovaná možnost situačního a náhodného učení v normálním společenském prostředí, který je za běžných okolností velmi významným hlediskem při edukaci a osobním rozvoji (Wolffe, Sacks, 2005).

Okruh vlivu zrakového hendikepu na jedince je široký a každá zraková vada či zrakový hendikep je pro svého majitele něčím omezující a otvírá v životě daného jedince problémy, které musí řešit a nějak se s nimi vypořádat. Nejvíce potřebují tyto osoby pomoci při prostorové orientaci, při nacvičování podpisu, při nácvičku obsluhy počítače nebo práci s obtížnějšími kompenzačními pomůckami. Velmi významná je pro školní úspěšnost a celistvý rozvoj dětí a žáků s těžkým zrakovým postižením intenzivní raná péče (Potměšilová 2013).

Sluchové postižení je následek nedokonalého nebo žádného fungování sluchu, pak mluvíme o postižení. Sluch je základním kanálem pro přijímání informací, a to platí už od raného dětství. Má podíl na způsobu využití náhodného učení a procesu sociálního učení (Potměšilová 2013).

Jestliže přijdeme jako slyšící o sluch, snížíme příliv informací až 60 %. Člověk, který má postižený sluch už od narození, má sice prohloubené jisté náhradní schopnosti, přesto však toto znevýhodnění vytváří:

- Bariéru v komunikaci (narušuje vývoj řeči, omezuje schopnost porozumění),
- Nedostatečnou orientační schopnost,
- Psychické zatížení,
- Omezené sociální vztahy,
- Nežádoucí účinek na vývoj myšlení (přemýšlíme totiž vždycky v pojmech a pro vývoj myšlení je velice podstatná vnitřní řeč, která se u osob od narození neslyšících v podstatě nevyvíjí) (Slowík, 2007).

Inkluze žáka se sluchovým postižením do běžné školy s sebou nese spoustu potíží, které se nemůžou bez kladného přístupu všech zainteresovaných účastníků zdárně řešit. Jednou z hlavních podmínek je přijetí sluchově postiženého žáka pedagogem a zdravými spolužáky (Valenta, 2003).

Důležitým předpokladem inkluze je také včasná depistáž a zjištění sluchového hendikepu dítěte, poskytnutí kvalitního sluchadla, reedukace sluchu a řeči, spolupráce logopedů s rodinou a spolupráce rodiny se školou (Janotová, 1996).

Pokud je omezení sluchové percepce velké, dochází v raném dětství k výraznému nedostatku ve vývoji myšlení, řeči, stagnaci hlavně při pochopení pojmům a souvislostem, schopnosti abstrakce, zdolávání logických operací a absence vnitřní řeči. A právě proto je nezbytné neustále zdokonalovat veškeré dosažitelné způsoby komunikace. Žáci se sluchovým postižením mají právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči, a to i v běžné škole. Mimo znakové řeči lze využít při výuce i tzv. odezírání. Tento způsob přijímání informací zaujímá zejména v interkulturní komunikaci prioritní místo. Žák se sluchovým hendikepem však může odezírat jen to, co má uloženo ve svém mentálním slovníku. Dokáže s pochopením odezírat jen ta slova, ke kterým může přiřadit správný lexikální význam (Strnadová, 1998).

I u dítěte se sluchovým postižením je podstatná včasná a kvalitní raná péče.

4.2.2 Narušená komunikační schopnost

Jedna z nejvýznamnějších potřeb každého člověka je komunikace, což je základní prostředek, který využíváme v interakci, a schopnost komunikace patří tedy k nejdůležitějším lidským způsobilostem.

V edukačním procesu jsou žáci obeznámeni se základními nástroji efektivní komunikace, učí se jasně projevovat jak ústně, tak i písemně, učí se pochopit význam informací a jejich podstatu, osvojují si mluvenou, psanou i nonverbální komunikaci. Komunikace tedy představuje jednu z hlavních způsobilostí základního vzdělávání (Bardoňová, Vítková, 2007).

O narušené komunikační schopnosti (NKS) jedince mluvíme tehdy, když některá úroveň řečového projevu působí interferenčně vzhledem k jeho komunikačnímu záměru. (Lechta in Klenková, 2006, s. 54).

Narušená komunikační schopnost se tudíž nedotýká jen mluvené řeči, ale patří sem také její grafická forma, nonverbální prostředky, a také netradiční komunikační kanály.

Komunikační schopnost se může narušit z mnoha rozličných důvodů. Obvykle se objevuje ve spojitosti s nezralostí či opožděným vývojem dítěte, nebo s funkčním poškozením CNS.

Intervence u jedince s narušenou komunikační schopností nebývá většinou problémem jednoho izolovaného oboru. Čím spleťitější je celkový obraz jedince, o to více je potřebný interdisciplinární, resp. transdisciplinární přístup (Potměšilová 2013).

Obrovský vliv na vývoj řeči mají sociální, ale hlavně rodinné poměry. Problémy při komunikaci zapříčiňuje nedostatečné množství podnětů, nepatřičný vzor komunikace nebo špatný mluvní příklad. Narušená komunikační schopnost může být také následkem jiných vad a poruch, a to hlavně mentálního nebo smyslového charakteru.

V případě, že NKS je způsobena vlivem postižení sluchu, je další edukace závislá na možnosti léčby nebo vyvážení sluchové vady a na kvalitní logopedické podpoře.

V případě vady mluvidel je narušena výslovnost žáka, nikoliv však obsah sdělení. Po lékařské korekci a následující logopedické péči se vada řeči mnohdy úplně napraví.

Při narušené komunikační schopnosti, která je způsobena psychickými problémy je nejdůležitější odstranit primární problémy (Slowík, 2007).

Ani intenzivní lékařská a logopedická péče však nemusí být natolik efektivní, aby vyřešila veškeré problémy spojené s NKS. V situacích, kdy jsou řečové funkce porušeny do té míry, že komunikace prostřednictvím mluvené řeči není dostatečně jasná a srozumitelná, lze uplatnit rozličné metody alternativní a augmentativní komunikace (AAK). AAK je způsobem komunikace, který zcela nahrazuje, nebo doplňuje mluvenou řeč.

V současnosti jsou také velkou podporou pro osoby s NKS moderní technologie např. počítače, e-mail, jež využívají hlavně písemný projev (Slowík, 2007).

4.2.3 Specifické vývojové poruchy školních dovedností/ specifické poruchy učení (SPU)

V posledních letech se s tímto pojmem můžeme setkat poměrně často, a to hlavně u žáků ZŠ. SPU jsou nejběžnějším druhem znevýhodnění, které zařazuje žáka s těmito problémy do kategorie „specifických vzdělávacích potřeb“. V minulých letech byly takové poruchy diagnostikovány jen velmi ojediněle, a i v současnosti jsou mnohdy pokládány za jakýsi novodobý trend, který se dříve či později zase vytratí (Slowík, 2007).

Tyto poruchy jsou nazývány vývojové proto, že se projevují jako vývojově podmíněný projev. Určité potíže se začínají vyskytovat až při nástupu do základní školy. SPU se označují předponou „dys“, která se připojuje k základu slova, který určuje narušenou funkci (Kocurová a kol., 2002).

Podle Matějčka (1995) můžeme SPU souhrnně označit jako různorodou skupinu poruch, které odrážejí výrazné obtíže při osvojování si a užívání dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání, kdy se zároveň počítá s dysfunkcí CNS. Obtíže spojené s těmito poruchami nejsou následkem sníženého intelektu, málo inspirujícího rodinného prostředí či nežádoucího emocionálního vývoje, ale jsou ve vztahu s jistými funkčními nedostatky CNS, který může být dán dědičností nebo následkem syndromu LMD (Fischer, Škoda, 2008).

SPU jsou děleny podle druhů aktivit souvisejících s edukačními výkony, při kterých se u žáka vyskytují níže uvedené obtíže. Jak již bylo uvedeno, SPU nejsou primárně ve vztahu s mírou rozumových schopností. Varujícím znamením pro pedagogy by měla být nevyváženost jednotlivých výkonů žáka (velké rozdíly ve výkonech v matematice, českém jazyce, zeměpisu atd.) Proto je nezbytné mít na zřeteli, že ke každému případu je nutné přistupovat individuálně (vypracovat IVP) a ohleduplně (Fischer, Škoda, 2008).

DYSLEXIE

Dyslexie je nejvíce rozšířená porucha při přejímání školních znalostí. Často se souběžně vyskytuje také dysgrafie. Dyslexie je specifická porucha učení, která se projevuje narušenou percepcí písmenek a prostoru. Důsledkem této narušené percepce je, že člověk nerozeznává a tudíž i zaměňuje jednotlivé druhy písmen: podobná zrcadlově (b – d , p – d , p – b , n – u), podobná tvarem (m – n , k – h) a zvukově podobná (v –f , s –z , t – d , h –ch). Takové chyby dělá jak při čtení, tak i při psaní. Žák má potíže při spojování písmenek do slabů, s plynulým čtením slov a textů a také s pochopením textu. Velmi často nastává tzv. dvojí čtení (žák si potichu předřikává slova před jejich vyčtením) (Fischer, Škoda, 2008.)

U žáků, kteří trpí dyslexií, se opakovaně projevuje poškození slovní paměti, poškození optické percepce, čte nepravidelným a nesouvislým tempem (Bardoňová, Vítková, 2007).

DYSGRAFIE

Dysgrafie je specifická porucha psaní. Žák trpící touto poruchou není sto si osvojit vyžadovanou úroveň psaného projevu, přičemž hlavní projevy jsou totožné s dyslexií (Fischer, Škoda, 2008).

Děti s dysgrafií si namáhavě osvojují vzhled písmen, psaní písmen není zautomatizovanou činností, ale neustálý zápas se vzpomínáním na správný tvar příslušného písmene. Problém však často netkví jen ve vštípení si správného tvaru písmenka, ale mnohdy i v samotném napodobení viděného. Psaní dítěte je křečovité, k pouhému udržení písma na řádku vynakládá dítě velké úsilí. Problematický je i správný sklon písmenek a také umístění diakritických znamének. Písemný projev je pomalejší a potřebuje zvýšeného úsilí.

Podstatou profylaxe dysgrafie je rozvoj jemné motoriky již v předškolním věku, a to prostřednictvím modelování, navlékání korálků, vymalovávání obrázků bez přetahování linek atd.

Užitečné jsou také uvolňovací a relaxační cvičení prstů a rukou. Při procvičování obkresluje podobu písmen jak na papíře, tak i prstem ve vzduchu s otevřenými posléze i se zavřenými očima. Cílem tohoto cvičení je plynulost pohybů, přesnost je v tomto případě druhořadá (Valenta, 2003).

DYSORTOGRAFIE

Dysortografie, nebo také specifická porucha pravopisu se vyskytuje velmi často ve spojitosti s dyslexií. Toto poškození nezasahuje do celé oblasti jazykové gramatiky, ale vztahuje se k charakteristickým dysortografickým jevům, jako jsou vynechávání a zaměňování písmen, vynechaná nebo špatně umístěná diakritická znaménka atd. (Zelinková, 1994).

Rozlišujeme dysortografii:

- **Auditivní** - kdy jsou narušené procesy sluchového rozlišení a analýzy. Děti mají potíže s postřehnutím posloupnosti jednotlivých písmen ve slově, významu slova však rozumí.
- **Vizuální** – dítě si není schopno vzpomenout na písmenka obdobná sluchově nebo tvarově a případné chyby v zápisu nejsou schopni nalézt.
- **Motorická** – má souvislost s těžkopádností a zdlouhavostí při psaní. Důvodem těchto obtíží je narušená jemná motorika (Michálková, 2003).

Žák s dysortografickými potížemi nezvládá úkoly krátce časově omezené, a to hlavně diktáty a desetiminutovky. Problémy nastávají i při vyučování cizích jazyků.

K úpravě všech těchto potíží dochází při neúnavném procvičování fonometického slyšení, zrakové percepce a uplatňování mluvnických pravidel. Prvořadá a zásadní je obrovská míra trpělivosti a tolerance (Valenta, 2003).

DYSKALKULIE

Dyskalkulie je specifická porucha matematických schopností, která dopadá na číselné operace, matematickou a prostorovou představivost apod. (Slowík, 2007).

Tato porucha má mnoho specifických projevů, které jsou obdobné i u dyslexie, dysgrafie a dysortografie.

Dyskalkulie je vnímána jako poškození vyšších funkcí a poškození abstraktního myšlení. Dítě neúměrně k věku setrvává u konkrétních názorových představ, například dlouho počítá na prstech. Obtížně rozumí symbolické povaze čísel, úporně bojuje s přechodem přes desítku, s matematickým slovníkem a názvoslovím. Tento žák má nejen potíže

s počítáním předmětů, ale i s odhadováním počtu či se seřazováním podle velikosti. Má problémy také s odřikáním řady čísel podle nějakého principu (lichá čísla, násobky čtyř apod.).

Dítě má problémy s aritmetickým počítáním, daleko lépe řeší úlohy u tabule než v sešitě. Při počítání zadaného úkolu si zvládne vybavit nanejvýše dva další kroky (Bardoňová, Vítková, 2007).

Náprava těchto obtíží spočívá především v práci s názornými pomůckami. Ty usnadňují přechod od konkrétního myšlení k abstraktnímu (Valenta, 2003).

Vývojová dyskalkulie se objevuje však velice vzácně, míní se, že postihuje jen malou část populace (Potměšilová, 2013).

Korekce SPU je zaměřena zejména na zmírnění jejich obtíží. Prospěšné je při výuce zapojit co možná nejvíc smyslů (multisenzoriální přístup). Při tomto přístupu se používají např. kostky s písmenky vyrobenými z rozličných materiálů a barev; pozitivní se ukázala být i kombinace molitanových kostek s měkkými slabikami a dřevěných kostek s tvrdými slabikami, nebo speciální pomůcky jako jsou čtecí okénka, bzučáky pro zdůrazňování délky slabik atd. (Slowík, 2007).

Velké množství těchto SPU přivozuje žákům potíže v edukaci jako takové. Pedagogové by měli proto v průběhu edukačního procesu respektovat tato omezení, což obnáší snížení nároků na takto hendikepované žáky, ale hlavně používat alternativní studijní prostředky a metody (např. audiovizuální materiály) a zohledňovat požadavek delšího času na vyplnění některých úloh apod. (Kocurová a kol., 2002).

A jak už bylo výše několikrát napsáno, při všech SPU je nevyhnutelný a nezbytný značný respekt a porozumění. Vymáhat např. po dyslektikovi čtení dlouhého a obtížného textu před všemi spolužáky je nejen nesmyslná a neefektivní ztráta času, ale také bezdůvodná negativní zkušenost nezdaru pro žáka, u kterého tak dosáhneme nanejvýše znechucení a odpor ke čtení a možná i ke vzdělávání celkově. Na druhou stranu pochválení, povzbuzení a neustálá motivace při edukaci vedou obvykle k výraznému snížení poruch učení a chování (Train, 1997).

Shrnutí

Do kategorie poruch komunikace řadíme děti se smyslovou poruchou (zrak, sluch), děti s narušenou komunikační schopností a specifickou poruchou učení.

Pokud má žák oslabené smysly, nebo trpí jejich celkovou ztrátou, má nedostatečný přísun podnětů a informací z okolí. Při ztrátě zraku či sluchu je prvořadá raná péče. Při edukaci je zásadní využití rozličných kompenzačních pomůcek, dále je nutná úprava prostoru a dodržování optimálních podmínek, jako je teplota, světlo, časové přizpůsobení apod. Jako další je důležitá spolupráce všech zainteresovaných stran a odborníků a odborné vzdělávání pedagogů.

Na děti s narušenou komunikační schopností působí rozličné sociální poměry, hlavně ty rodinné a malý přísun podnětů. Nejdůležitější je odstranit primární problémy, podněcovat děti k verbální komunikaci a spolupracovat s odborníky (např. školní logoped). Při větších problémech lze využít alternativní a augmentativní komunikace nebo moderních technologií.

SPU jsou poruchy, které se projevují především po nástupu do ZŠ, a to jako zhoršené osvojování si dovedností (mluvení, čtení, psaní, počítání atd.). Ke každému dítěti se SPU je nutné přistupovat individuálně, ohleduplně a s velkou mírou trpělivosti. Učitel při práci s těmito žáky využívá speciální techniky a pomůcky, neopomenutelná je pozitivní motivace a vzájemný respekt.

4.3 Poruchy mentální

4.3.1 Mentální retardace

Mentální retardace je postižení vrozené, které se týká poruchy v oblasti intelektuálních schopností. Tato porucha je patrná mimo jiné nedostačujícím vývojem myšlení a řeči, limitovanou schopností edukace a komplikovaným přizpůsobením normálním životním podmínkám. Toto postižení je trvalé a nejde podstatným způsobem upravit (Fischer, Škoda, 2008).

Nižší stupeň rozumových způsobilostí může vytvářet domněnku, že edukace jedinců s mentálním postižením není zrovna účinná a smysluplná. Vzhledem k tomu, že se

člověk s mentálním postižením musí pilně učit i takové věci, které si jiní osvojí zcela spontánním způsobem, vzdělávání je proto jediný způsob „terapie“ mentálního postižení (Švarcová, 2000).

Edukaci jedinců s mentálním postižením musíme brát jako celoživotní proces, protože své dovednosti a znalosti získávají velmi pozvolna, a i ty již získané musí neustále opakovat. Co se týká vzdělávání osob s mentálním postižením, je v České republice legislativně vymezená hranice umožňující základní vzdělávání těchto žáků na 26 let. Mnoho osob s mentálním hendikepem tak musí skončit se vzděláváním v období, kdy dochází na vrchol (s ohledem na zaostalý vývoj mentálních schopností) svých vzdělávacích možností (Slowík, 2007).

Ze všech druhů a typů zdravotního postižení se školská integrace dětí s mentální retardací zdá být největším problémem. Při integraci v běžné škole je neúčinnější zřízení speciální třídy s mentálně postiženými žáky v běžné škole, nebo využití sníženého počtu žáků ve třídě a využití speciálního pedagoga.

Při využití speciálních tříd se děti s postižením integrují ve třech rovinách:

- Fyzická inkluze – jak intaktní, tak postižené děti navštěvují stejnou budovu školy, společně tráví přestávky, společně obědvají atd.
- Další rovina – děti tráví společně celoškolské a mimoškolní aktivity typu školních výletů, sportovních her, kurzů, účast v zájmových a nepovinných předmětech v době mimo vyučování.
- Rovina třetí – probíhá společné vyučování ve vybraných disciplínách, a to v těch, kde mentální deficit není tolik patrný – především ve výchovách.

Schopnosti a osobnostní zvláštnosti dětí s MR se odvíjí především od druhu, formy a stupně postižení (Valenta, 2003).

Ve skutečnosti je inkluze těchto dětí reálná hlavně v případech lehkého, někdy středního stupně mentálního postižení.

Jedinci s lehkou mentální retardací (IQ 50-69) jsou způsobilí naučit se základní znalosti, návyky, sociální zákonitosti v takovém rozsahu, které jim dovoluje skoro plnou integraci. Zásadním předpokladem však je, aby učitel, který s nimi pracuje, znal dobře specifika jejich vývoje a formování osobnosti. Nižší schopnost osvojovat si vědomosti bývá doprovázen i nápadně nižší kapacitou paměti a zároveň vyšším stupněm zapomínání.

K bezprostřednímu poznání slouží všem lidským jedincům vnímání. Vnímání dětí s lehkou mentální retardací bývá zatíženo následujícími deficity: vnímají celkově pomaleji, obtížněji si vybírají z větší nabídky objektů, trpí nestálou pozorností, vnímají jednoduše, nedostatečně diferencují počítky a vjemy, jsou zatíženy poruchami koordinace. A bez problémů není ani jejich představivost (nejasnost, nepřesnost, útržkovitost) a paměť (spíše mechanická, logické zapamatování se vyvíjí velmi obtížně) – malá schopnost včasného využití vědomostí v praxi. Jejich myšlení je stereotypní, nedůsledné, nekritické, má slabou řídicí funkci, ulpívá na určitém způsobu řešení (Valenta, 2003).

U osob se středně těžkou mentální retardací (IQ 35–49) je patrný velice zaostalý rozvoj užívání a porozumění mluvené řeči a také je značně limitovaná vlastní soběstačnost a šikovnost. Mezi jedinci se středně těžkou mentální retardací bývají obvykle velké rozdíly ve škále jejich schopností. Jedni se naučí základům čtení, psaní a počítání, kdežto druzí se zvládnou stěží domluvit. Někteří můžou a dovedou pod odborným dohledem provádět snadné manuální práce, jiní se o sebe absolutně nepostarají.

4.3.2 Autismus

Autismus patří mezi pervazivní vývojové poruchy, které závažným a komplexním způsobem poškozují psychický vývoj jedince. Pervazivní porucha je taková, která zcela proniká osobností dítěte a výrazně mění jeho chování, možnosti socializace, vzdělávání atd. rozeznáváme několik pervazivních vývojových poruch, které vykazují v některých ohledech odlišné symptomy (Zvolský, 1997).

U jedinců s autismem lze pozorovat jako základní symptomy poruchu socializace, narušení kognitivních funkcí, poruchu komunikace, dále jsou to nezáměr o normální sociální interakci, odlišnosti v emočním prožívání a nápadné odlišnosti v chování.

Jednou z možností, jak jedince s autismem vzdělávat je program TEACCH, v České republice modifikovaný jako strukturované učení, založený na principech individuálního přístupu, strukturace a vizualizace (Fischer, Škoda, 2008).

TEACCH program:

- Individuální přístup – vychází z důsledné diagnostiky a zahrnuje volbu nejvhodnějšího komunikačního systému, pracovního místa, výchovného prostředí, patřičného individuálního plánu atd.

- Strukturalizace – strukturování prostředí, času (včetně dodržování pravidelnosti), pracovního programu.
- Vizualizace – slouží ke zviditelnění strukturovaného prostředí např. jeho oddělením, a ke zviditelnění denního režimu z časového i obsahového hlediska např. formou referenčních předmětů, fotografií, piktogramů atd. (Valenta, Müller 2003).

Součástí TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children, Terapie a vzdělávání dětí s autismem a dětí s příbuznými poruchami komunikace) programu by měly být mimo jiné nejrůznější alternativní komunikační systémy a další speciální postupy podporující a naplňující edukaci (Valenta, 2003).

Naprosto zásadním předpokladem úspěšné edukace žáka s mentálním postižením či autismem individuálně integrovaného na škole běžného typu je zpracování kvalitního IVP.

Shrnutí

Edukace jedinců s mentálním hendikepem je celoživotní proces. Inkluze těchto dětí se jeví jako nejvíce problematická a je reálná spíše u lehčích typů postižení. Při edukaci je vhodné využívat pomoci speciálního pedagoga, nebo dítě zařadit do speciální třídy při ZŠ. Důležitá je odborná připravenost pedagogického personálu, znalost alternativních forem komunikace či zpracování kvalitního IVP. Při práci s dětmi s mentálním hendikepem a autismem se využívá speciálních postupů a technik, jako je například TEACCH program.

4.4 Poruchy chování

Během svého vývoje se člověk učí rozeznávat, která forma chování je vhodná pro určité situace, a které ne. Od prvotní regulace ze strany rodiny v průběhu doby nastávají situace, kdy bezprostřední korekce schází, a člověk je nucený k autoregulaci. Způsobilost zachovávat společenská pravidla má souvislost s psychickou dispozicí. Ukazatel dosažení

nezbytného stupně požadovaných vlastností souvisí s pocitem viny a svědomí (Fischer, Škoda, 2008).

Za poruchy chování můžeme pokládat takové vzorce chování, které vnímáme ve stanovené sociokulturní normě za nechtěné, nežádoucí nebo až nepřijatelné. Důvody vedoucí k poruchám chování jsou multifaktoriální, a jsou důsledkem vlivu velkého množství rozličných vnitřních a vnějších faktorů, které se vyskytují v dané době a v oboustranné interakci.

Obeznamenost o příčinách poruch chování a charakteristických vlastnostech jejich majitelů je nutná pro efektivitu pedagogické, etopedické, výchovné a terapeutické práce. U způsobů jednání, které pokládáme za závadné, vyvstává na povrch otázka nestranného hodnocení. Dané jednání je třeba posuzovat z hlediska stáří jedince nebo roviny rozumových schopností (Fischer, Škoda, 2008). O poškození se nejedná v situaci, kdy osoba normě nerozumí nebo není způsobilá porozumět jejímu významu. Také je potřebné rozvážně a svědomitě posuzovat příčiny, které rozeznávají sociálně či psychicky podmíněné poruchy chování od poruch chování způsobených například syndromem ADHD (Slowík, 2007).

Dle Mezinárodní klasifikace nemocí je možné poruchy chování definovat jako opakované a přetrvávající agresivní, asociální nebo vzdorovité chování (MKN-10).

Obecně lze poruchy chování rozdělit na:

- Lehké – zvládnutelné běžnými pedagogickými prostředky,
- Středně těžké – zde je třeba již speciální zásah odborníků,
- Těžké – spadají do oblasti psychopedie.

Dále lze poruchy chování dělit s ohledem na typ porušovaných norem:

- Disociální – jsou to většinou krátkodobé projevy, které mohou být typické pro dané věkové období. Většinou neškodí okolí a jsou na hranici normy. Tyto poruchy jsou odstranitelné vhodnými pedagogickými zásahy. Nejčastějším typem této poruchy je dětský vzdor, nekázeň nebo přestupky proti školnímu řádu – jde o porušování chování, které není pro societu závažné a jsou zvládnutelné běžnými pedagogickými prostředky, v rámci běžného školního prostředí. V naprosté většině případů není nutná účast speciálních institucí, metod a prostředků.

- Asociální – v tomto případě jde už o významné poruchy chování, které vykazují pro společnost jistý stupeň nebezpečnosti. Jedná se již o výrazné odchylky od normy, kdy je nutná intervence specialistů a speciálních institucí. Toto jednání má stálejší povahu a nejednou směřuje k těžším formám. Jde o patologické chování, které zatím ovlivňuje pouze jedince samotného. Jedná se o překračování morálních a sociálních norem. Do této oblasti spadají například lhaní, záškoláctví, úteky, závislosti – pro společnost jsou nebezpečné sekundárně vzhledem ke svým důsledkům.
- Antisociální – jde o nejvyšší stupeň společenské závažnosti a nebezpečnosti. Takové chování souvisí s udělením následné sankce. (Fischer, Škoda, 2008)

Jedná se o chování, které kromě morálních a sociálních norem narušuje také normy právní. Toto chování již nepoškozuje jen jedince samotného, ale zasahuje i jeho okolí (krádeže, násilí, vandalismus).

Do poruch chování pak řadíme také specifické vývojové poruchy chování, které jsou v MKN - 10 (Mezinárodní klasifikace nemocí) nazývány jako hyperkinetická porucha. Pro označení specifických vývojových poruch se dříve používalo označení LMD, v současnosti však používáme ADHD (attention deficit hyperactivity disorder) - porucha pozornosti s hyperaktivitou nebo ADD (attention deficit disorder) – porucha pozornosti.

K projevům ADHD dochází většinou v předškolním období, a to do pěti let života dítěte. Výskyt ADHD u dětí školního věku se pohybuje podle různých studií mezi 3 -7 %. (Zvolský, 2001)

K primárním symptomům náleží:

- Nedostatek pozornosti – orientace dítěte na jednu záležitost je krátkodobá, schází reflexe času, dítě má také potíže s opakováním či s jednotvárnými úkoly.
- Impulzivita – typické jsou rychlé a nepatřičné reakce, jejich rychlé jednání předchází jakémukoliv promyšlení akce, špatně vnímají své pocity, mnohdy se podceňují a nevěří si, bývají nedůtkliví.
- Hyperaktivita – velmi často se bez účelu a nadměrně pohybují, a to bez ohledu na okolní situaci, rádi si „hrají“ s rozličnými předměty a hodně a často mluví (Zvolský, 2001).

Příčinou syndromu ADHD je dysfunkce CNS. Proto úkolem spojeným s vyššími požadavky na koncentraci a vytrvalost ničeho nedosáhneme – nebo spíše dosáhneme vyšší frekvence a intenzity nežádoucího chování, které je vlastní symptomu ADHD (Fischer, Škoda, 2008).

Co se týká přístupu k jedinci s ADHD, je nezbytné zvolit takové strategie, které pomohou odstranit poruchy pozornosti a unáhlené jednání. Podstatné je navodit nekonfliktní klima, podporovat zapamatování si, propojovat jednotlivé poznatky, velká motivace, zadávání raději kratších úloh a snižování napětí. Významné je také při ukládání úkolů jejich pečlivé sledování a dohlédnutí na splnění. To vše vede osoby s ADHD k většímu úsilí, k upevnění jejich sebedůvěry, sebeovládání a získání nezbytných příkladů a autorit.

Dále je při edukaci vhodné:

- Střídat činnosti – po námaze CNS je dobré odreagování hyperaktivity organismu.
- V případech, kdy se dítě není schopné koncentrovat na čtení, nabídnout mu kupříkladu komiksové časopisy vhodné k jeho věku, nebo krátké příběhy, tištěné velkými písmeny.
- Spolupracovat s odborníky.
- Dobrá informovanost učitelů a vychovatelů, jako výborný způsob prevence sekundárních poruch.

Zřizování specializovaných tříd s menším počtem dětí, do kterých žáci s ADHD docházejí přibližně do 10 let věku (Fischer, Škoda, 2008).

Dítě s ADHD by mělo sedět v předních lavicích, a to nejen z důvodu omezení rozptylování pozornosti spolužáky, ale také kvůli vytvoření snazších podmínek pro sledování dítěte učitelem a poskytování zpětné vazby dítěti.

ADHD se nejvíce projevuje v situacích, kdy se dítě musí podřídít nějakým stabilním pravidlům. Výuka těchto dětí je náročnější, vyžaduje odhodlání pracovat s žákem individuálně a dlouhodobě. V každé škole také nelze prosadit postupy, které dítěti s ADHD usnadní vzdělávání (Goetz, Uhlíková, 2009).

Kromě speciálních postupů a přístupů k edukaci těchto jedinců je nezbytné brát ohled na jejich kolísavé výkony, upřednostňovat strukturované učení, mít jasně a srozumitelně vytyčenou edukační hranici, ale hlavní je tolerantní přístup a velká trpělivost.

Právě tolerance, jisté zmírnění, zvolnění a respektování určitého rytmu a systematičnosti je hlavní podmínkou úspěšné edukace a rozvoje těchto jedinců. Pedagog musí proto pochopit, že dítě, které má stanovenou diagnózu „hyperaktivita“, nemůže dlouhou dobu pokojně sedět v lavici, ale je nutné mu dát možnost se hýbat po učebně např. při mazání tabule nebo roznášení pomůcek, protože je to neocenitelná možnost, jak vyhovět silnému nutkání tělesného pohybu, kterou není schopno bez negativních dopadů dlouhou dobu ovládat (Slowík, 2007).

Zadání samostatné práce a domácích úkolů je místo pro alternativní postupy. Dítě může např. odpovídat ústně místo písemné práce, napsat úkol na počítači, nadiktovat sloh rodičům apod. děti s ADHD by měly mít také celkově méně písemných domácích úkolů, protože vypracování jim trvá déle a efektivita práce s únavou rychle klesá (Goetz, Uhlíková, 2009).

Sporné je také hodnocení některých projevů chování. Takové hodnocení může být velice předpojaté, protože to, co jeden pedagog bere jako troufalost, vzpurnost či agresivitu, může jiný brát jako způsob asertivního jednání. Pomyslná čára mezi agresivitou a asertivitou je do značné míry kulturně podmíněná (Vágnerová, 2004).

Proto je třeba stále myslet na to, že ADHD je primárně problém zdravotní, nikoli výchovný a výukový, tedy že úpravami edukačního režimu ADHD nezmizí, jen se mohou zmírnit jeho projevy.

Shrnutí

Pokud dítě porušuje zavedená společenská pravidla a narušuje tak chod vyučování, můžeme mluvit o poruchách chování. Můžeme se setkat s poruchami různě závažnými (disociální, asociální, antisociální), ale nejčastěji se při výuce vyskytují specifické vývojové poruchy chování – ADD a ADHD. Při práci s těmito dětmi je důležité navodit nekonfliktní a přátelské klima, využívat pozitivní motivace a speciálních přístupů. Při výuce je podstatná dobrá připravenost učitelů a změna postojů k těmto dětem. Nezbytné je také podpořit jejich sebedůvěru a sebeovládání, být velmi trpělivý, zásadový a systematický.

4.5 Sociálně znevýhodnění žáci a menšiny

Žáci sociálně znevýhodnění jsou ti, kteří přicházejí z rodiny s nízkým sociálně kulturním postavením, ti, kteří jsou ohroženi sociálně patologickými jevy, žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu (Bardoňová, Vítková, 2007, s. 44).

Menšina je skupina lidí, která se nějak různí od majoritní společnosti. Toto rozrůznění je dáno jazykem, kulturou, hodnotami, rasou, národností, ale i zdravotní stavem. Zvláštní skupinu v České republice představují Romové. V současnosti je romská komunita z pohledu edukačního procesu řazena spíše do sociálně znevýhodněné skupiny.

Mnozí z této skupiny žáků se bez velkých potíží integrují do běžné školy, jiní se setkávají s rozličnými problémy pro svou jazykovou odlišnost nebo z toho důvodu, že jsou velmi ovlivněni svými rodinami a jejich kulturními schématy, které se projevují v chování, jednání, odlišným životním žebříčkem hodnot, v životním stylu, chápání výchovy svých dětí, přístupu ke vzdělání apod. (Bardoňová, Vítková, 2007).

Škola by měla využívat edukační metody příhodné pro rozličné učební styly žáků a různé formy organizace výuky, naplánovat výuku tak, aby odrážela zájem, zkušenosti a potřeby žáků různých kultur, etnik a sociálního prostředí (RVP ZP 2010).

Jedna z možností, jak pomoci žákům ze sociálně znevýhodněných rodin při zařazení do běžné ZŠ, jsou tzv. přípravné třídy. V přípravných třídách jsou děti obeznámeny s kulturním rámcem většinové společnosti, v případě potřeby jsou rozvíjeny základy hygieny. Důraz je kladen na výuku jednotlivých výchov (hudební, výtvarná, tělesná a pracovní) a na rozvíjení adekvátních rozumových schopností. Hlavní úlohou přípravných tříd je kompenzace vývojových nerovností u dětí.

Žáci jsou do přípravných tříd zařazeni na základě doporučení pedagogických poraden či center, se souhlasem zákonných zástupců a ředitele školy. Navštěvování přípravné třídy se nezahrnuje do povinné školní docházky a děti se zde neklasifikují.

Na počátku školní docházky, v 1. – 3. ročníku ZŠ, má škola možnost zřizovat speciální mikro třídy pro romské děti, v rámci druhého stupně může ředitel zřídit na škole speciální třídy pro žáky s markantními výchovně vzdělávacími problémy. Záměrem je, aby tyto žáci ukončili povinnou školní docházku na základní škole. Hlavním cílem je pak nabídnout

takovým žákům možnost studovat učební obor a umožnit tak postupné začleňování romských i sociálně slabých dětí do běžného života (Bardoňová, Vítková, 2007).

Shrnutí

Žáci sociálně znevýhodnění nebo žáci řadící se k národnostní menšině jsou velmi ovlivněni odlišnými kulturními vzorci, odlišným žebříčkem hodnot a celkovým pohledem na život. V ČR je to především romská komunita. Jedna z možností, jak lze tento problém řešit je zavádění přípravných tříd nebo speciálních mikro tříd pro sociálně znevýhodněné žáky, což by pomohlo těmto dětem dokončit základní vzdělání, následně mít možnost vystudovat nějaký učební obor a zařadit se tak lépe do běžného života.

4.6 Mimořádně nadané děti

Žák mimořádně nadaný je takový žák, u kterého bylo jeho mimořádné nadání stanoveno na základě pedagogicko-psychologického vyšetření, které se stává podkladem pro přijetí žáka do základní školy. Mimořádně nadaní žáci jsou ti, kteří jsou identifikováni kvalifikovanými pracovníky a kteří jsou s ohledem ke svému výjimečnému potenciálu schopní dosahovat vysokých výkonů (Kovářová, Klugová, 2009).

Na základních školách běžného typu vyhláška č. 73/2005 Sb. nabízí několik základních možností práce s mimořádně nadanými žáky. Jedná se o:

- *Vytvoření individuálního vzdělávacího plánu* (viz. níže)
- *Obohacení učiva* - což je pedagogický prostředek práce s dítětem, nebo se skupinou, kde je hlavním cílem prohloubení znalostí (jak do hloubky poznatků - tj. prohlubování témat do větších podrobností a složitostí, tak do jejich šířky – předkládání nových témat ke studiu v rámci daného předmětu) žáka za hranici základního učiva. Obohacení učiva by mělo směřovat především k:
 - a) Podpoře kreativního myšlení,
 - b) Schopnosti samostatného řešení problémů,
 - c) Samostatnému objevování a kladení otázek,
 - d) Naučení žáka základních učebních strategií pro další tvorbu svých znalostí.

Při zpracování a vymyšlení úloh pro obohacení učiva by měl pedagog volit dostatečně komplexní a abstraktní témata, která mají na zřeteli různorodou povahu myšlení mimořádně nadaných žáků (úkoly by měly mít více možností řešení).

- *Akceleraci vzdělávání žáka* – jsou to zejména dva způsoby urychlení průběhu vzdělávání žáka s mimořádným nadáním.
 - a) Předčasné vstoupení do edukačního procesu daného stupně vzdělávání.
 - b) Urychlení průběhu vzdělávání žáka s nadáním.

Pokud by chtělo dítě mladší pěti let vstoupit do školního procesu, šlo by to uskutečnit jen ve výjimečných případech, a to tehdy, když předškolní vzdělávání a rodinná péče neumí uspokojit akutní edukační potřeby a markantní učební předstih nadaného dítěte.

Před započítím akceleračního procesu nadaného žáka je nezbytnou složkou vstupní diagnostiky posouzení školského poradenského zařízení, souhlas ředitele školy, zákonných zástupců žáka a vůle samotného dítěte být akcelerován (Kovářová, Klugová, 2009).

Samotný talent se vyvíjí často v určitých fázích, kdy se období akceleračních skoků střídá s obdobím relativní stagnace. Proto je vhodné, aby škola dala možnost žákům s mimořádným nadáním určitou postupnost při edukaci, a to především eventualitu návratu do původní třídy, pokud by se zvolený postup neosvědčil, nebo znovuzařazení do akcelerační skupiny.

Vyhovět vzdělávacím potřebám všech žáků ve třídě (včetně nadaných a mimořádně nadaných) je zejména otázkou změny postupů, forem i uspořádání výuky, což je většinou v pravomoci samotného pedagoga, také ve spolupráci s kolegy ve škole, zbytek pak v součinnosti různých subjektů mimo školu (Bardoňová, Vítková, 2007).

Shrnutí

Pro rozvoj schopností dětí mimořádně nadaných je nezbytné vypracovat kvalitní IVP, kde bude blíže rozpracováno, jakým způsobem bude výuka takového žáka obohacena. Při práci s žákem mimořádně nadaným je nutný individuální přístup, změna forem, technik a uspořádání výuky a také dobrá spolupráce všech zainteresovaných stran. I v tomto případě záleží v první řadě na připravenosti školy a pedagogických pracovníků.

5 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Individuální vzdělávací plán (IVP) je pomocné opatření, jistý nástroj ke kvalitnějšímu využití a vývoji předpokladů žáka. Pomáhá žákovi pracovat dle jeho schopností, jeho vlastní rychlosti bez ohlížení se na učební plán. IVP nemá hledat ulehčení ve výuce, ale zjistit současnou míru schopností a umu žáka, na jehož základě může pracovat, a nalézt eventuality, jak danou míru dále posunovat. IVP zároveň odráží možnosti podpory, které může školské zařízení žákovi se SVP nabídnout.

IVP se obvykle vypracovává dříve, než dítě nastoupí do školy, nejpozději ale do jednoho měsíce po nástupu nebo po stanovení potřeby dítě individuálně vzdělávat.

Podmínky pro edukaci žáků dle IVP vymezuje § 18 zákona č. 561/2004 Sb. (školský zákon) a § 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb.

IVP je zpracovaný s ohledem na aktuální podmínky a přístupy k edukaci osob se specifickými vzdělávacími potřebami ve školském zařízení, ve kterém se dítě vzdělává. Nejedná se tedy o dokument univerzální, ale o flexibilní materiál, který sleduje plány a přístupy edukace, poukazuje na zvláštnosti daného žáka, a to v oblasti poznávací, motorické i emocionální.

IVP se vytváří v součinnosti vedení školy, pedagoga, daného dítěte a jeho rodičů, pracovníka pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

Při tvorbě IVP se vychází z diagnostiky poradenského pracoviště, z poznatků a postřehů učitele, jsou zde také zohledněny závěry z komunikace s dítětem a jeho zástupci. IVP se vypracovává pro ty vyučovací obory, ve kterých se „vada“ markantně projevuje a na vypracování spolupracuje pedagog, který vyučuje daný předmět. Při tvorbě dokumentu jsou pro pedagoga závazné výukové plány, v rámci kterých má však možnost realizovat nezbytné modifikace.

Obsahem IVP jsou jednak edukační cíle v jednotlivých vyučovacích oborech, a také strategie při procesu začleňování dítěte do školního kolektivu.

IVP je sestavován obvykle na jednotlivé pololetí, tzn. dvakrát ve školním roce, měl by být ale obohacován a upravován během celého školního roku.

Při zpracování IVP se sledují cíle dlouhodobé (co by si mělo dítě osvojit v daném stupni) a cíle krátkodobé (co musí dítě dokázat v nejbližším období, jaké předpokládáme

momentální výsledky a jak budeme žáka podporovat a podněcovat v daných oblastech) (Zelinková, 2009).

IVP by měl obsahovat:

- informace o rozsahu a podobě podpory poskytnuté žákovi, a to včetně odůvodnění,
- informace o edukačním cíli daného žáka, o časovém a obsahovém rozplánování látky, o způsobu ukládání a vyplňování zadaných úkolů, o způsobu hodnocení, a provádění zkoušek,
- informace o potřebě asistenta pedagoga či jiného podpůrného pracovníka,
- informace o potřebě kompenzačních, rehabilitačních a speciálních učebních pomůcek,
- informace o potřebě snížit počet žáků v dané třídě či o potřebě navýšení finančních prostředků (Vyhláška č. 147/2011 Sb.)

Přínos IVP:

- respektuje pracovní tempo a schopnosti žáka, bez stresu a konfrontace se spolužáky,
- je motivující, dává dítěti možnost být lepší,
- jeho záměrem není zajišťovat úlevy, ale hledat nejvhodnější rovinu, na níž může inkludované dítě pracovat,
- umožňuje pedagogům s dítětem pracovat na úrovni, kterou momentálně dosahuje,
- je návodem k individuálnímu vyučování a hodnocení,
- na přípravě se podílejí také rodiče, kteří se tímto způsobem stávají spoluzodpovědnými za školní úspěchy svého dítěte,
- dítě není pouze nečinným objektem vlivu pedagogů a rodičů, ale přejímá též zodpovědnost za úspěch své reedukace (Zelinková, 2009).

Velmi důležitou součástí IVP je také každodenní vyhodnocování, které slouží k vytyčení následných postupů a cílů. Každodenní činnost s IVP je podmínkou k dosažení zdařilé inkluze.

Shrnutí

IVP je dokument, který je vypracován za spolupráce všech zainteresovaných stran. Tento dokument přibližuje specifické zvláštnosti žáka a má pomoci samotnému žákovi, ale i pedagogickému sboru najít cestu k tomu, jak co nejlépe využít potenciálu žáka se SVP. IVP je dokument flexibilní a vypracovaný „na míru“, se kterým by se mělo každodenně pracovat a vytyčené cíle přehodnocovat či posouvat dále.

6 HODNOCENÍ/KLASIFIKACE ŽÁKŮ

Hodnocení a klasifikace znevýhodněných žáků mohou velmi výrazně ovlivnit jejich další vývoj. Každé hodnocení zasahuje motivaci žáka k učení, působí na jeho sebeúctu a sebehodnocení (Slavík, 1999).

Hodnocení i klasifikace je neoddělitelnou součástí vzdělávacího procesu žáků a řídí se § 51 - §53 školského zákona (Zákon č. 561/2004 Sb.). Během školního roku může pedagog využít vedle klasické klasifikace i hodnocení slovní či jejich kombinaci. Obsah slovního hodnocení má být podněcující, ale i objektivní a kritický, má také zahrnovat doporučení, jak zamezit a předejít případným nezdarům žáka.

Celková koncepce hodnocení v každém školském zařízení tedy vychází z platných legislativních předpisů, podle kterých jsou zpracovány příslušné školní dokumentace, a z úředního kurikula. Toto vše se odráží do stylu, jakým je klasifikace realizována. Forma a kvalita průběžné i výsledné klasifikace významně ovlivňují kvalitu života žáka ve všech jeho rovinách (Čáp, Mareš 2007).

Východiskem pro hodnocení je stupeň splnění požadavků vymezených učebním plánem, vědomostmi a znalostmi nabytými během výuky, schopnostmi a dovednostmi. Úlohou hodnocení dítěte se SVP je zjištění a zhodnocení jeho úrovně v konkrétním období, cílem je pak umožnit zpětnou vazbu, prostřednictvím které žák dostává informaci o tom, jak danou edukační problematiku zvládá. (Bardoňová, Vítková 2016)

Pro zjišťování úrovně žakových vědomostí a dovedností volí učitel takové formy a druhy zkoušení, které odpovídají schopnostem žáka a na něž nemá porucha negativní vliv. Postižené děti by neměly opakovat ročník vinou prospěchu, není-li oprávněný předpoklad, že jim opakování pomůže získat sebevědomí a snížit projevy poruchy.

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují nejen zvláštní přístup k hodnocení, ale celkově speciální metodiku pedagogické práce. Platné pokyny MŠMT ČR v současnosti předkládají spolehlivé vodítko pro strategii pedagogické práce učitele s dětmi se SVP a poskytují také oporu pro spolupráci s rodiči těchto dětí (Slavík, 1999).

Shrnutí

Hodnocení žáků se SVP je neoddělitelnou součástí edukace, a odráží vyhodnocení toho, jak žák za uplynulé období pracoval, co se naučil a jak naplňuje učební nebo individuální vzdělávací plán. Pedagog tímto hodnocením dává žákovi i jeho rodičům zpětnou vazbu k aktuálnímu stavu vědomostí, znalostí, přibližuje jeho pokroky i případné neúspěchy. Součástí hodnocení je i návrh a doporučení, jak má dítě dále pracovat.

7 SHRUTÍ TEORETICKÉ ČÁSTI

Ač postupem času dochází k objasnění pojmů integrace, inkluzivní vzdělávání, dítě se specifickými vzdělávacími potřebami atd., i nadále mnozí vnímáme pojmy integrace a inkluze jako pojmy totožné.

Integrace je v obecném slova smyslu zapojování částí v celek – začlenění dosud vyloučené osoby do většinové společnosti, zatímco inkluze usiluje o uznání rozdílností ve společném, a znamená ochotu vyhovět individualitě a potřebám všech lidí. Integrace by měla zajistit jedinci takové prostředky, pomůcky a metody, aby se mohl se svými specifickými potřebami co nejlépe začlenit do běžné školy a kolektivu – je tedy prospěšná pro daného jedince. Naproti tomu je inkluze již jistý postoj, kdy je zařazení dítěte s individuálními potřebami prospěšné jak pro toto dítě, tak i pro všechny aktéry inkluze, přičemž každý student vnáší do kolektivu vlastní životní zkušenosti a názor.

Inkluzivní škola staví na jedinečnosti každého z nás a užívá odlišnosti jako přednosti s cílem umožnit co možná nejlepší přístup a možnosti k edukaci. Studenti pocítují vzájemnou různorodost a jsou směřováni k pochopení, respektování a úctě k sobě i k druhým.

Přitom všem je nezbytné mít na mysli, že i inkluze má jisté možnosti a meze. Součástí každé společnosti jsou jedinci s velmi závažnými hendikepy, které edukaci v běžné škole z různých důvodů znemožňují. Nutnou podmínkou zdařilé inkluze je jak aktivní účast všech činitelů působících na inkludovaného jedince, tak také snížení tlaků na segregaci jedinců s hendikepem z běžných škol.

Rodina by měla integraci svého dítěte dobře zvážit a ve spolupráci se školou by měla být aktivní a kooperovat s ní na adekvátní úrovni.

Z pohledu školy je problém především v nedostatečném materiálním a finančním zabezpečení, odborné připravenosti i psychickém odhodlání pedagogů na edukaci jedince se specifickými vzdělávacími potřebami, nepřipravenost spolužáků na „jiného“ žáka a s tím související změny.

Pro integraci/inkluzi je prvořadá obrovská míra trpělivosti, tolerance, respektu a porozumění, častá pochvala či pozitivní zpětná vazba, povzbuzení a neustálá motivace.

Naprosto zásadním předpokladem úspěšné edukace žáka se specifickými vzdělávacími potřebami individuálně integrovaného na škole běžného typu je zpracování kvalitního IVP, mnohdy také včasná a kvalitní raná péče.

Pokud je integrace zdařilá, je přínosem nejen pro integrovaného jedince, kterému zprostředkuje kontakt s intaktními spolužáky, ale také pro třídní kolektiv, kterému dovolí zbavit se předsudků a vybudovat empatický postoj k prostředí ve kterém žije.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

8 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY

Ačkoliv výzkumná šetření prozatím dostatečně nedokázala, že je inkluze/integrace lepší způsob jak vzdělávat jedince s individuálními vzdělávacími potřebami, než jejich edukace ve speciálních zařízeních, a názory všech zúčastněných a odborníků jsou mnohdy rozporuplné, je evidentní, že Evropa míří k upevnění pozice inkluzivního vzdělávání. (Booth, Ainscow, 2007).

Inkluzivní proces se děje na bázi konceptů ukotvených v mezinárodních listinách, a tak nelze upřít právo dětí, žáků a studentů na edukaci v běžném, neomezujícím prostředí. (Hájková, Strnadová, 2010).

Jisté nejasnosti vytvářejí spíše cesty, které k inkluzi vedou, eventuálně míra, která by měla být při inkluzi dosažena.

Když se na škole nastartuje inkluzivní proces a vzroste míra aktivity a zapojení, přichází náročné změny. Jak tyto změny působí na školu a na učitele? Jsou připraveni?

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je zmapovat proces inkluzivního vzdělávání žáků se SVP v ZŠ a to konkrétně v okrese Prostějov.

Důvodem, proč se zajímám o proces inkluze v okrese Prostějov je jednak to, že v tomto okrese bydlím a moje děti zde navštěvují ZŠ, ale také to, že mám několik kamarádek a známých z řad pedagogů na školách v okrese Prostějov, a ty se neustále potýkají s většími či menšími problémy spojenými s edukací žáků se SVP.

Dílčí cíle byly stanoveny takto:

1. popsat hlavní bariéry inkluze a doporučit možné kroky ke zdařilému vývoji inkluzivního vzdělávání ve školách,
2. popsat, jak jsou z pohledu pedagogů na inkluzi připravené základní školy i samotní učitelé.

K výše uvedeným cílům byly stanoveny tyto výzkumné otázky (na popisné rovině):

VO₁: Jaké rezervy a nedostatky vidí pedagogové v procesu inkluzivního vzdělávání?

VO₂: Jak vnímají pedagogové přítomnost asistenta pedagoga ve vyučování?

VO₃: Jaké jsou postoje pedagogů k umístění žáků se SVP do běžných ZŠ?

VO₄: Jsou učitelé, dle svého názoru, ochotní a schopní učit žáky se SVP?

VO₅: Jsou pedagogové a školy v okrese Prostějov připraveni na inkluzivní vzdělávání?

V návaznosti na VO₅ stanovujeme výzkumný problém (na vztahové rovině):

VP₁: Liší se připravenost pedagogů na inkluzi vzhledem k tomu, zda se vzdělávají v oboru speciální pedagogika?

K výzkumnému problému stanovujeme věcnou hypotézu:

H₁: Pedagogové, kteří se vzdělávají nebo získávají informace z oblasti speciální pedagogiky si myslí, že jsou na inkluzi lépe připraveni než pedagogové, kteří se v tomto oboru nevzdělávají.

8.1 Výzkumná strategie

Ke zjištění informací o zkoumaném problému byla zvolena kvantitativní metoda výzkumu, a to konkrétně pedagogický průzkum. Pedagogický průzkum je výzkumná metoda, kdy otázka, na kterou hledáme ve výzkumu odpověď, nevyjadřuje vztah mezi proměnnými (Chráška, 2016).

Záměrem bylo prostřednictvím dotazníku získat dostatečně velký počet dat od pedagogických pracovníků základních škol v okrese Prostějov, zpracovat a vyhodnotit je tak, aby bylo možné daný průzkum s odstupem doby zopakovat. Na podkladě výsledků tohoto pedagogického průzkumu a z nich plynoucích opatření, lze eventuelně s jistou časovou prodlevou sledovat změny v názorech a přístupech pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání.

8.2 Technika sběru dat

Při sběru dat byly informace čerpány s odborné literatury, internetových zdrojů, z rozhovorů s pedagogickými pracovníky ZŠ Nezamyslice, na základě přímého

pozorování pedagogické reality a z dotazníků distribuovaných on-line do základních škol v okrese Prostějov.

V Masarykově základní škole v Nezamyslicích jsem absolvovala stáž, během níž jsem měla možnost pozorovat pedagogy i žáky se SVP při výuce. Pedagogičtí pracovníci mi nastínili nejvýznamnější problémy, se kterými se potýkají, a na základě těchto poznatků jsem sestavila vlastní dotazník.

Vytvoření konečné verze dotazníku vyžaduje řadu ověření, že otázky, které jsou uvedeny, jsou srozumitelné a zjišťují opravdu to, co zjišťovat mají. Proto byl v ZŠ Nezamylice proveden předvýzkum, kdy osm učitelů odpovídalo na dotazník v písemné formě. Cílem předvýzkumu bylo otestovat, zda jsou otázky srozumitelné a vhodně formulované, zda není dotazník příliš náročný a zda jeho vyplnění nezabírá příliš velké množství času. (Skrutil a kol., 2011) Na základě předvýzkumu byl dotazník upraven a doplněn. Konečná verze dotazníku obsahuje 21 položek, z těchto jsou 3 otázky uzavřené neparametrické (varianty odpovědí jsou koncipovány tak, že jde spíše o třídění jistých kategorií výpovědí stejné úrovně), 3 otázky polouzavřené a 15 otázek uzavřených parametrických (varianty odpovědí tvoří určité kontinuum od jednoho pólu odpovědí k pólu opačnému) (Pelikán, 1998)

8.3 Sběr a rozbor dat

S vědomím, že když budou respondenti odpovídat na otázky v dotazníku s obavami, odpovědi budou libivé a výsledky se tím zcela zkreslí, a proto byli respondenti ubezpečeni o naprosté anonymitě dotazníkového šetření a dotazníky tedy neobsahovaly jediný údaj, dle kterého by se dal respondent identifikovat.

Velkou výhodou je možnost zachování naprosté anonymity respondentů i směrem k zadavateli, což značně zvýšilo relevantnost získaných dat. Dotazník byl umístěn v listopadu 2016 na internetové stránce <http://www.survio.com/survey/d/R9A6W1X2A7K6J7K3D> a tento odkaz byl přiložen k průvodnímu dopisu, který byl určený pedagogům základních škol v okrese Prostějov. Dopis byl nejprve zasílán elektronickou poštou na emailové adresy základních škol s prosbou o rozeslání jednotlivým učitelům školy. Návratnost dotazníků byla však velmi

malá. Vrátilo se pouze 13 vyplněných dotazníků. Proto jsem se snažila získat emailové adresy jednotlivých učitelů, oslovila jsem známé pedagogy a zaslala odkaz na dotazník přímo konkrétním lidem. Toto „druhé kolo“ rozesílání bylo úspěšnější. Dotazník vyplnilo ještě dalších 117 pedagogů z okresu Prostějov.

Pro získání dat, týkajících se počtu pedagogů, žáků se SVP či počtu asistentů pedagoga, jsem nejprve oslovila ČSÚ. Odtud mi velmi ochotně zaslali některé údaje, které jsem potřebovala ke zpracování dat. Dále mne pak doporučili obrátit se na MŠMT, což jsem udělala. I zde jsem se setkala s velkou ochotou a vstřícností, a potřebné údaje mi byly v brzké době zaslány. V okrese Prostějov se nachází 46 základních škol. Z tohoto počtu je 25 základních škol dvoustupňových, 3 nižší gymnázia a 18 škol s jednostupňových nebo malotřídních. V těchto školách je celkem 420 tříd, učitelů včetně ředitelů, zástupců a výchovných poradců zde vyučuje 759 a také zde působí 100 asistentů pedagoga. V základních školách se učí 9 021 žáků, z toho je 772 žáků se SVP. Žáků se zdravotním postižením je 748, se zdravotním znevýhodněním 13, mimořádně nadaní žáci jsou 3 a sociálně znevýhodněných je 8 (data zaslána z MŠMT).

9 INTERPRETACE DAT

Jak již bylo zmíněno výše, v okrese Prostějov vyučuje 759 pedagogů. Dotazník vyplnilo 130 z nich, což je přibližně 17,1 %.

První část analýzy odpovídá na výzkumné otázky VO₁ – VO₅ a zároveň vede ke splnění dílčího cíle č. 1 a 2. Pro vyhodnocení byla použita univariační analýza.

V tabulce 2 uvádíme přehled 14 parametrických položek dotazníku, včetně jejího číselného označení. K jednotlivým položkám jsme stanovili základní popisné statistiky. Jejich hodnoty jsme určili na základě respondenty volených odpovědí, ke kterým jsme přiřadili čísla od 1 (nejnižší úroveň/prospěšnost) do 5 (nejvyšší úroveň/prospěšnost). Jednotlivé položky jsou v tabulce uspořádané sestupně dle míry získaného průměrného hodnocení, což zjednodušuje orientaci ve výsledcích. U jednotlivých položek je údaj o počtu respondentů, kteří na tuto položku odpověděli, dále pak minimální a maximální vybraná hodnota, průměr a směrodatná odchylka. Směrodatná odchylka ukazuje variabilitu ve výsledcích, čím vyšší je její hodnota v porovnání s ostatními, tím větší rozpory v názorech stojí za aritmetickým průměrem (Chráška, 2015).

		N	Min.	Max.	Průměr	SD
18.	Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro vzdělávací výsledky inkudovaného žáka?	130	2 (spíše ne)	5 (určitě ano)	4 ,37	0 ,74
20.	Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro Vás jako pro pedagoga?	130	1 (určitě ne)	5 (určitě ano)	4 ,23	0 ,86
12.	Jsem ochotný/á učit žáka se SVP.	130	1 (určitě ano)	5 (určitě ano)	3 ,97	0 ,89
21.	Vnímáte osobu asistenta pedagoga jako „někoho navíc“ (svou přítomností ve vyučování bude rušit	130	1 (určitě ano)	5 (určitě ne)	3 ,74	1 ,19

	Vás nebo žáky)?					
19.	Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro vzdělávací výsledky školní třídy?	130	1 (určitě ne)	5 (určitě ano)	3,73	1,18
14.	Jsem schopný/á učit žáka se SVP.	130	1 (určitě ne)	5 (určitě ano)	3,65	1,26
13.	Jsem schopný/á diagnostikovat žáka se SVP.	130	1 (určitě ne)	5 (určitě ano)	3,61	0,86
11.	Jsem ochotný/á se celoživotně vzdělávat v oblasti speciální pedagogiky.	130	2 (spíše ne)	5 (určitě ano)	3,43	1,1
9.	Myslíte si, že je vaše škola připravena na inkluzi?	130	1 (určitě ne)	5 (určitě ano)	3,41	0,89
10.	Myslíte si, že jste Vy, jako pedagog připraven/a na inkluzi?	130	1 (určitě ne)	5 (určitě ano)	3,31	0,99
17.	Setkal/a jste se s negativní reakcí ze strany rodičů intaktních žáků?	130	1 (určitě ano)	5 (určitě ne)	3,26	1,03
2.	Myslíte si, že máte dostatečnou odbornou kvalifikaci pro edukaci žáků se (SVP)?	130	1 (určitě ne)	5 (určitě ano)	3,12	1,14
15.	Činí Vám obtíže hodnotit žáka se SVP?	130	1 (určitě ano)	5 (určitě ne)	3,00	0,99
16.	Setkal/a jste se s negativní reakcí spolužáků na osobu inkludovaného žáka?	130	1 (určitě ano)	5 (určitě ne)	2,85	1,1

Tabulka 2 : Celkové výsledky parametrických položek dotazníku.

VO₁ - JAKÉ REZERVY A NEDOSTATKY VIDÍ PEDAGOGOVÉ V PROCESU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ?

Na tuto otázku jsme hledali odpověď prostřednictvím čtyř položek v dotazníku, a to položky 7, 8, 16 a 17. Získaná data jsou kvůli přehlednosti převedená do tabulek.

N = 130	frekvence	Podíl v %
Nesetkal/a jsem se s žádnými výraznými problémy	19	14,6
Nedostatečná spolupráce s poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP)	35	26,9
Nedostatečná spolupráce s žákem s postižením	25	19,2
Nedostatečná spolupráce s rodinou žáka	71	54,6
Nedostatečné spolupráce s pedagogickými pracovníky školy	10	7,7
Nedostatek didaktických pomůcek, materiálního a technického vybavení školy	36	27,7
Absence pomoci asistenta pedagoga	42	32,3
Absence pomoci poradenského pracovníka ve škole	33	25,4
Velký počet žáků ve třídě a omezená možnost individuálního přístupu k žákovi s postižením	91	70
Nedostatek informací o postižení	16	12,3
Nedostatečná znalost metod a forem práce se žákem s postižením	38	29,2
Jiná	3	2,3

Tabulka 3 : S jakými problémy jste se při edukaci žáků se SVP setkal/a ?

N = 130	frekvence	Podíl v %
Zajištění lepšího proškolení ze strany zaměstnavatele	20	15,4
Lepší spolupráce s pedagogickými i nepedagogickými pracovníky školy	12	9,2
Lepší spolupráce s rodinou	62	47,7
Zajištění didaktických pomůcek, materiálního a technického vybavení	55	42,3
Lepší spolupráce ze strany školského poradenství	42	32,3
Lepší materiální a finanční zabezpečení	58	44,6
Větší kompetence při práci se žákem se SVP	25	19,3
Větší počet asistentů pedagoga	68	52,3
Menší počet žáků ve třídě	102	78,5
Více informací o problémech žáka se SVP	18	13,8
Jiná	3	2,3

Tabulka 4 : Co by bylo podle Vás přínosem pro zkvalitnění výuky žáka se SVP?

n = 130	frekvence	Podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	20	15,39	15,39
Spíše ano	24	18,46	33,85
Někdy	47	36,15	70
Spíše ne	33	25,38	95,38
Určitě ne	6	4,62	100%
CELKEM	130	100%	

Tabulka 5 : Setkal/a jste se s negativní reakcí spolužáků na osobu inkludovaného žáka?

n = 130	frekvence	Podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	11	8,5	8,5
Spíše ano	14	10,8	19,3
Někdy	44	33,8	53,1
Spíše ne	52	40	93,1
Určitě ne	9	6,9	100
CELKEM	130	100%	

Tabulka 6 : Setkal/a jste se s negativní reakcí ze strany rodičů intaktních žáků?

Z výzkumu vyplynulo, že největší problém při edukaci žáků se SVP tkví ve velkém počtu dětí ve třídě, a proto mají učitelé jen omezené možnosti individuálního přístupu k žákům s postižením a málo času na ostatní studenty. V tomto případě problém nastává již při financování škol, který se odvozuje od počtu žáků. Základní školy, které z finančních důvodů přijmou velký počet žáků, se v současnosti stále více dostávají do obtížné situace, protože se v jedné třídě sejde více žáků se specifickými problémy, aniž o nich dopředu ví. Tak se školy dostávají do rozporu se zákonem, který jim v takových případech ukládá snížit počet žáků ve třídách. Škola již však přijaté žáky nemůže vyloučit, čímž strádají všechny zainteresované strany a zvětšuje se tak skepse vůči inkluzivnímu vzdělávání.

Mnoho pedagogů se také potýká s nedostatečnou spoluprací s rodinou žáka se SVP (54,6 %). Rodiče mívají často pocit, že svému dítěti musí co nejvíce pomáhat, a dělají za něho i to, co by zvládnulo samo a často ho omlouvají a ulevují mu. Toto pak vyžadují i po učitelích. Rodiče žáků ze sociálně slabých rodin pak mnohdy s pedagogickými pracovníky nekomunikují vůbec a o výuku svých dětí nejeví zájem.

Problémy při výuce nastávají také, když dítěti se SVP schází pomoc asistenta pedagoga (32,3 %). Mnohdy je administrativně a finančně dosti složité zajistit, aby každé dítě se specifickými potřebami mělo svého asistenta. Problém je také ve špatném finančním ohodnocení asistentů pedagoga. Z řad pedagogických pracovníků zaznívá názor, že by měli být financováni stejně nebo obdobně jako učitelé, eventuálně inkluzi financovat obdobně jako edukaci ve speciálních školách. Jisté obavy vyplývají také z toho, že školám vyvstává ze zákona povinnost každý rok žádat o souhlas s financováním asistenta pedagoga.

Jako problém se pedagogům jeví též nízká znalost metod a forem práce se žákem s postižením (29,2 %), což do jisté míry souvisí s tím, že by se měl pedagog neustále vzdělávat v oboru speciální pedagogiky a vyhledávat nové informace v této oblasti. Škola by měla zajišťovat průběžné vzdělávání svých zaměstnanců v této oblasti, a to pokaždé předtím, než zaměstnanec začne pracovat se žákem, který je něčím specifický. Tyto školení a konzultace by měli pedagoga na výuku žáka se SVP připravit.

Při edukaci žáků se specifickými potřebami by pedagogům pomohlo také dostatečné množství didaktických pomůcek, materiálního a technického vybavení školy (27,7 %). I tato skutečnost má souvislost s nedostatkem finančních prostředků škol a s vyhledáváním aktuálních informací. Nejen že jsou speciální pomůcky drahé, ale také se jejich kvalita a rozmanitost neustále mění, a proto je nutné sledovat aktuální trendy.

Respondenti také uvedli, že problém je ve velmi malém finančním ohodnocení práce dyslektické asistentky, která je ohodnocena 70,- Kč měsíčně za 1 žáka v reedukační péči, či v diskriminaci ostatních žáků díky nedostatku času, který by jim mohl být plnohodnotně věnován.

Někteří pedagogové cítí rezervy také v malé spolupráci s poradenskými zařízeními (26,9 %) a uvádí, že poradenské centrum nic objevného nenapíše, píše stále totéž. Dítě se specifickými vzdělávacími potřebami by mělo nastupovat do základní školy vždy s daným doporučením z odborného poradenského pracoviště a tento posudek by měl být pravdivý.

Jisté nedostatky pedagogové cítí i v negativním přístupu spolužáků a jejich rodičů k dětem se SVP. Celých 70 % pedagogů se alespoň někdy setkalo s negativní reakcí spolužáků na osobu inkudovaného žáka a více jak polovina se setkala s negativní reakcí ze strany rodičů intaktních žáků. Je to dáno zřejmě tím, že naše společnost si na inkluzi teprve zvyká a má jisté obavy ze všeho nového a jiného. Myšlenka inkluzivního

vzdělávání je jistě skvělá, může však, bohužel, narazit na nepochopení jak ze strany dětí, tak i jejich rodičů. Problémy nastávají nejen s přijetím spolužáka s postižením, ale i spolužáka z jiné kultury či spolužáka ze sociálně slabé rodiny. Jak uvádí také Andrea Preissová Krejčí (2016) ve své knize, Češi mají velmi negativní postoj k Romům, a Romové tvoří část žáků se SVP, se kterými bývají velké problémy. Toto negativně vnímají jak spolužáci, tak i rodiče těchto žáků a často na to reagují.

Jen velmi málo respondentů se s negativní reakcí spolužáků a jejich rodičů nikdy nesešlo. V odpovědích pedagogů jsme však zaznamenali poměrně vysokou variabilitu odpovědí, což ukazuje směrodatné odchytky (SD 1,1 a 1,03).

Učitelů jsme se také dotazovali na to, co by bylo z jejich pohledu přínosné pro zkvalitnění výuky žáka se SVP a odstranění výše uvedených nedostatků. 102 respondentů (78,5 %) se domnívá, že velkým přínosem pro lepší a kvalitnější edukaci dětí se SVP by byl menší počet žáků ve třídě, což by přispělo k lepšímu, kvalitnějšímu a individuálnějšímu přístupu k jednotlivým žákům. Dle pedagogů by pro vylepšení a zkvalitnění výuky bylo prospěšné navýšit počet asistentů pedagoga. Každé dítě se specifickými vzdělávacími potřebami by mělo mít nárok na asistenta pedagoga a tito asistenti by měli být ministerstvem plně financováni. V praxi se však setkáváme i s tím, že je v běžné ZŠ, kde je 20-25 dětí se SVP je pouze 5 asistentů pedagoga, a to je opravdu málo a zatěžuje to jak školy a pedagogy, tak i samotné žáky.

Zlepšit by se měla také spolupráce s rodinou žáka se SVP. Možností, jak toho dosáhnout je několik. Škola může využít pomoci sociálního pedagoga, který bude kontakt s rodiči udržovat a diskutovat s nimi vzniklé problémy. Sociální pedagog školy může také navštěvovat rodiny dětí, které pro zařazení a zdar ve škole potřebují pomoc. Monika Tannenbergerová (2016) ve své knize také doporučuje pořádání různých školních i mimoškolních aktivit, které budou přístupné pro všechny a prostřednictvím kterých lze spolupráci s rodinou také upevnit.

Pedagogové by také uvítali zlepšení v oblasti materiálního a finančního zabezpečení (44,6 %), v dostatečném zajištění didaktických pomůcek, materiálního a technického vybavení (42,3 %). Rozpočet školy má pamatovat na položky podporující inkluzi. Vylepšení tohoto problému však není jen v kompetenci samotných škol. Systém financování je základním elementem při uskutečnění inkluzivního vzdělávání. Prosazování

inkluze značí mimo jiné i upravení legislativy, a to zvláště ve způsobu financování škol. Postup, jak budou školy financované, ovlivňuje do značné míry i to, jak pedagogičtí pracovníci vnímají žáky se SVP. Je tedy třeba, aby se financování škol odvíjelo od žáka a nezbytného zajištění jeho edukačních potřeb, což je v pravomoci státního rozpočtu.

Z vlastních odpovědí pedagogů ještě vyplynulo, že pro zkvalitnění výuky žáka se SVP je potřeba:

Zajistit jim péči v zařízeních určených pro žáky s jejich typem postižení.

Menší nebo nulový počet žáků se SPV ve třídách; není na ně čas.

Odpovídající finanční ohodnocení učitele.

VO₂ - JAK VNÍMAJÍ PEDAGOGOVÉ PŘÍTOMNOST ASISTENTA PEDAGOGA VE VYUČOVÁNÍ?

Odpověď na VO₂ jsme hledali za pomoci čtyř položek v dotazníku, a to položky 18, 19, 20 a 21. Pro přehlednost jsou data zapsána do tabulek.

n = 130	frekvence	Podíl	Validní podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	65	50	54,6	54,6
Spíše ano	51	39,2	42,9	97,5
Nevím	11	8,5	-	-
Spíše ne	3	2,3	2,5	100
Určitě ne	0	0	0	
CELKEM	130	100%	100%	

Tabulka 7 : Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro vzdělávací výsledky inkludovaného žáka?

n = 130	frekvence	Podíl	Validní podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	42	32,3	37,84	37,84
Spíše ano	42	32,3	37,84	75,68
Nevím	19	14,6	-	-
Spíše ne	23	17,7	20,72	96,4
Určitě ne	4	3,1	3,6	100

CELKEM	130	100%	100%	
--------	-----	------	------	--

Tabulka 8 : Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro vzdělávací výsledky školní třídy?

n = 130	frekvence	Podíl	Validní podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	57	43,8	47,5	47,5
Spíše ano	55	42,3	45,83	93,33
Nevím	10	7,7	-	-
Spíše ne	7	5,4	5,84	99,17
Určitě ne	1	0,8	0,83	100
CELKEM	130	100%	100%	

Tabulka 9 : Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro Vás jako pro pedagoga?

n = 130	frekvence	Podíl	Validní podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	8	6,2	6,6	6,6
Spíše ano	19	14,6	15,7	22,3
Nevím	9	6,9	-	-
Spíše ne	57	43,8	47,1	69,4
Určitě ne	37	28,5	30,6	100
CELKEM	130	100%	100%	

Tabulka 10: Vnímáte osobu asistenta pedagoga jako „někoho navíc“ (svou přítomností ve vyučování bude rušit Vás nebo žáky)?

Co se týká asistentů pedagoga, mají samotní pedagogové zcela jasno. Účast asistenta pedagoga ve vyučování je velice vítaným nástrojem pro zapojené rozličně znevýhodněných žáků do vzdělávacího procesu. Většina respondentů, která měla na věc nějaký názor, je přesvědčena, že pomoc asistenta pedagoga při vyučování je přínosná a pozitivně se odráží nejen na vzdělávacích výsledcích žáka se SVP (97,5 %), tak se také odráží na vzdělávacích výsledcích celé třídy (75,68%), a je velkým přínosem i pro pedagogy samotné (93,33%). V otázkách prospěšnosti asistenta pedagoga pro žáka se SVP a pro pedagogy samotné se respondenti nejvíce shodují, což ukazují i z nejnižší směrodatné odchylky (SD 0,74 a 0,86).

Asistent pedagoga jako pedagogický pracovník dopomáhá učitelům při výuce žákům se SVP a naplňuje tak podpůrná opatření v edukaci u těchto dětí, žáků a studentů. Jedním

z jeho hlavních úkolů musí být podpora práce pedagoga při výuce žáků. Asistent pedagoga s učitelem ve třídě po celou dobu spolupracuje, řídí se jeho pokyny, podle potřeby pomáhá a pracuje také s ostatními žáky, to vše za dohledu pedagoga. Pokud má být role asistenta pedagoga při výuce opravdu účinná, je nezbytné spolupráci asistenta a učitele důkladně promyslet. Promyšlená kooperace zefektivní výuku a povede k zapojení všech dětí do inkluzivního procesu, a to včetně dětí s odlišným mateřským jazykem.

Když si asistent pedagoga a samotný pedagog rozdělí své role a domluví se na vhodné spolupráci, předejdou jistým komplikacím a nedorozumění. V takovém případě je asistent pedagoga pro samotného vyučujícího velkým přínosem.

Osoba asistenta pedagoga není v současnosti v základních školách ještě zcela běžná, i když jich každoročně stále přibývá. Mnozí pedagogové si na tuto „osobu navíc“ teprve zvykají. Přesto 77,7 % pedagogů udává, že jim přítomnost asistenta pedagoga ve výuce nevádí a jako „osobu navíc“ ho nevnímají, 22,3 % respondentů má však opačný názor a míní, že asistenta pedagoga za osobu navíc při výuce určitě považují. Může to být tím, že si pedagog na práci s asistentem stále ještě zvyká, neumí si s ním správně nerozdělit role při výuce a nedomluví se na vhodné vzájemné spolupráci. I zde jsme však zaznamenali názorech pedagogů větší rozpory (SD 1,19).

VO₃ - JAKÉ JSOU POSTOJE PEDAGOGŮ K UMÍSTĚNÍ ŽÁKŮ SE SVP DO BĚŽNÝCH ZŠ?

Odovědím na tuto otázku odpovídají dotazníkové položky 3, 4, 5 a 6. K dotazníkové položce 6 uvádíme tabulku.

N = 130	Frekvence	Podíl v %
Žáci se SVP budou motivováni k lepším výsledkům	17	13,1
Je přínosem i pro ostatní žáky	18	13,8
Díky vzdělávání v běžné ZŠ mají žáci se SVP možnost osobního rozvoje	24	18,5
Začlenění se do většinové společnosti	42	32,3
Myslím si, že inkluzivní vzdělávání je pro žáky se SVP přínosné	21	16,2
Jiná	14	10,8
Tito žáci by mohli být kvůli své odlišnosti odmítáni	45	34,6

Učitelé mají mnoho práce navíc	60	46,2
Tito žáci by mohli být kvůli své odlišnosti šikanováni	44	33,8
Učitelé mají nedostatek času na ostatní žáky	88	67,7
Škola není na tyto žáky dostatečně připravená	61	46,9

Tabulka 11: Jaký je Váš názor na inkluzi žáků se SVP do běžné ZŠ?

Ač funguje povinné přijetí žáků se SVP do běžných základních škol teprve od září 2016, všichni pedagogičtí pracovníci se za svou praxi s výukou žáka se SVP již setkali.

Co se týká jednotlivých „postížení“, nejvíce pedagogové vyučovali či vyučují žáky se specifickými poruchami učení (88,5 %), s poruchami chování (76,9 %), sociálně znevýhodněné žáky (57,7 %), žáky s mentálním postižením (39,2 %), s poruchou komunikačních schopností (26,2 %), s autismem nebo žáky mimořádně nadané (22,3 %). Na druhou stranu nejméně pedagogů má zkušenosti s výukou žáků se sluchovým postižením (21,5 %), s poruchou mobility (13,1 %) a se žáky s postižením zraku (12,3 %).

Učitelé většinou konstatovali, že je práce s inkludovaným žákem nijak neovlivnila (55 pedagogů, 42,3 %). Na druhou stranu však téměř 37 % (48) respondentů uvedlo, že je zkušenost s výukou žáka se SVP ovlivnila negativně a jen 20,8 % (27) respondentů míní, že je práce se žákem se SVP ovlivnila pozitivně.

Téměř 68 % respondentů je totiž toho názoru, že mají kvůli žákům se SVP nedostatek času na ostatní studenty a jako argument uvádí: „A kdy bude čas na nadané žáky? Podřizujeme se průměru a děti průměrné a nadané to odnesou.“ Dle respondentů také není na tyto žáky dostatečně připravená škola. Ve třídách jsou vysoké počty žáků, tito žáci jsou s nižším stupněm podpory bez asistenta, školy nemají dostatek finančních prostředků na ohodnocení a začlenění odborných pracovníků (asistentů pedagoga, osobních asistentů).

Učitelé se domnívají, že mají v procesu inkluze mnoho práce navíc (46,2 %), ačkoliv by mělo být chystání různých příprav pro různé skupiny či jednotlivce pro učitele přirozená součást jeho práce, nikoliv práce navíc. Učitelé se také obávají, že by mohli být žáci se specifickými potřebami v běžné škole kvůli své odlišnosti odmítáni (34,6 %) nebo šikanováni (33,8 %). Respondenti v odpovědích ještě uvedli:

„Inkluze je medializovaná, témata vytrhávaná ze souvislostí, často s politickým podtextem.“

„Ne všichni žáci se SVP mohou být integrováni do ZŠ.“

„Každý žák a jeho postižení je individuální, nedá se paušalizovat.“

„Záleží na poruše. Pokud je dítě tělesně postižené, není problém. Veliký problém je dítě s poruchou chování.“

„Začleňování žáků s poruchou chování a tzv. soc. znevýhodněných má negativní vliv na ostatní žáky.“

„Začlenění dítěte s lehkými specifickými problémy ano, ale např. dítě s LMP dělá něco úplně jiného než ostatní.“

„Může to být i značně demotivující pro žáky se SVP, učitel není robot, má-li se věnovat žákům nadaným.“

„Žáci se SVP přišli o kvalitní péči a možnost vystudovat smysluplný učební obor.“

Jako pozitivní přínos inkluze pedagogové vnímají to, že se žáci se specifickými vzdělávacími potřebami zařadí do většinové společnosti a díky vzdělávání v běžné ZŠ budou mít větší možnost osobního rozvoje. Respondenti si také myslí, že je inkluzivní vzdělávání přínosné jak pro žáky se SVP, tak i pro intaktní žáky, a že jsou žáci se SVP v běžné škole motivováni k lepším výsledkům. Inkluze totiž nemá být škodlivá, ale má připravit děti na život v různorodé společnosti, vede je ke spolupráci a soudržnosti.

VO₄ - JSOU UČITELÉ, DLE SVÉHO NÁZORU, OCHOTNI A SCHOPNI UČIT ŽÁKY SE SVP?

Odpověď na VO₄ hledali za pomoci čtyř položek v dotazníku. Jsou to položky 12, 13, 14 a 15. Kvůli přehlednosti uvádíme opět nejprve data seřazená do tabulek.

n = 130	frekvence	Podíl	Validní podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	33	25,4	26	26
Spíše ano	77	59,2	60,6	86,6
Nevím	3	2,3	-	-
Spíše ne	17	13,1	13,4	100

Určitě ne	0	0	0	-
CELKEM	130	100%	100%	-

Tabulka 12: Jsem ochotný/á učit žáka se SVP.

n = 130	frekvence	podíl	Validní podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	11	8,5	10,4	10,4
Spíše ano	77	59,2	72,6	83
Nevím	24	18,5	-	-
Spíše ne	16	12,3	15,1	98,1
Určitě ne	2	1,5	1,9	100
CELKEM	130	100%	100%	

Tabulka 13: Jsem schopný/á diagnostikovat žáka se SVP.

n = 130	frekvence	Podíl	Validní podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	27	20,77	20,77	20,77
Spíše ano	75	57,69	57,69	78,46
Nevím	0	0	0	-
Spíše ne	11	8,46	8,46	88,92
Určitě ne	17	13,08	13,08	100
CELKEM	130	100%	100%	

Tabulka 14: Jsem schopný/á učit žáka se SVP.

n = 130	frekvence	Podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	9	6,9	6,9
Spíše ano	29	22,3	29,2
Někdy	53	40,8	70
Spíše ne	31	23,8	93,8
Určitě ne	8	6,2	100
CELKEM	130	100%	

Tabulka 15: Činí Vám obtíže hodnotit žáka se SVP?

Většina respondentů, dle svého mínění, žáka se SVP poznají a jsou schopni ho diagnostikovat, pouze 2 učitelé (1,9 %) uvedli, že žáka se SVP určitě nejsou schopni diagnostikovat. Není pochyb o tom, že pedagogové poznají, zda je žák při výuce pozorný, vnímavý a s pedagogem spolupracuje, nebo má nějaké problémy, které mu brání udržovat v jednotlivých předmětech stejné tempo s ostatními. Je však nutné, aby vzniklou situaci

prodiskutovat se všemi zainteresovanými stranami a případně takového žáka odeslati na speciální vyšetření. V prostředí školy to je výchovný poradce, který zprostředkovává a zajišťuje diagnostiku a intervenční činnost pro žáky se SVP. Ačkoliv výchovný poradce spolupracuje s dalšími odborníky, kteří se podílí na edukaci žáků se SVP, je většinou prvním odborníkem ve školském zařízení, na kterého by se měl pedagog se svým podezřením obrátit.

Je nutné si uvědomit, že odbornou diagnostiku dětí, žáků a studentů se SVP zajišťuje školské poradenské zařízení a diagnostika žáka se SVP musí vycházet z odborného speciálně pedagogického a psychologického stanoviska.

Většina pedagogů je toho názoru, že i přes veškeré úskalí inkluze jsou schopni a ochotni žáka se SVP učit. Překvapivé však možná je, že i velké procento pedagogů uvedlo, že tyto žáky nejsou schopni a ani ochotni učit. V názorech pedagogů na to, zda jsou či nejsou schopni učit žáka se SVP, se vyskytly největší rozpory, jak lze odvodit z největší směrodatné odchylky jednotlivých dotazníkových položek (SD 1,26). Nejistota pedagogů zajisté vychází již z výše zmíněné nedostatečné znalosti metod a forem práce se žákem s postižením. I přes určité pokroky mnozí učitelé i nadále využívají pouze tradiční pedagogické postupy a metody a jen málo pedagogů je odborně vyvzděláno v oblasti inkluze. Když opomineme tuto skutečnost, musíme si připustit, že k využití principů inkluzivního vzdělávání je klíčové hlavně vnitřní nastavení učitele a jeho vlastní stanovisko. Současný pedagog by měl respektovat individuální potřeby každého žáka a uvědomovat si, že nelze u všech uplatnit stejné metody, a že se tyto mohou u jednotlivých studentů podstatně lišit.

I zde docházíme k závěru, že je nutné další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na oblast edukace dětí se SVP. Jako nezbytné se nám také jeví zabezpečit spolu s pedagogickými fakultami průběžnou aktualizaci výuky speciální pedagogiky a její využití ve všech pedagogických oborech.

Co dělá pedagogům jisté problémy, je hodnocení těchto žáků. Celých 70 % pedagogů uvedlo, že jim dělá, a to alespoň někdy, problémy ohodnotit školní výkony žáka se SVP, a jen 30 % pedagogů nemá problémy s hodnocením žáků se SVP. Nejistota pedagogů vychází opět z neznalosti nových trendů a postupů. Způsob hodnocení a klasifikace žáků se SVP vyplývá ze znalostí symptomů postižení a využívá se ve veškerých vyučovacích předmětech, ve kterých se hendikep žáka projevuje. Podstatu hodnocení žáka se SVP, by dle nových trendů mělo tvořit posunutí žáka ve srovnání s předchozím stavem, se

zaměřením na jeho rozvoj, nikoliv na aktuálně podaný výkon či srovnání s ostatními žáky. O cílech posunu mají učitelé s žáky pravidelně debatovat, zaznamenávat je a společně stanovovat možné mety, na nichž následně hodnocení staví (Tannenbergerová, 2016).

VO₅ - JSOU PEDAGOGOVÉ A ŠKOLY V OKRESE PROSTĚJOV PŘIPRAVENI NA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ?

Odpoověď vyplývá z dotazníkových položek 1, 2, 9, 10 a 11, a i zde jsme nejprve získaná data uspořádali kvůli přehlednosti do tabulek.

n = 130	frekvence	Podíl v %
Ano, v rámci studia	43	33,1
Vystudoval/a jsem speciální pedagogiku	12	9,2
Absolvoval/a jsem kurz	30	23,1
Jiné	30	23,1
Ne	31	23,8
CELKEM	146	

Tabulka 16: Vzděláváte se nebo získáváte informace z oblasti speciální pedagogiky?

n = 130	frekvence	podíl	Validní podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	10	7,7	8,3	8,3
Spíše ano	57	43,8	47,1	55,4
Nevím	9	6,9	-	-
Spíše ne	47	36,2	38,8	94,2
Určitě ne	7	5,4	5,8	100
CELKEM	130	100	100%	

Tabulka 17: Myslíte si, že máte dostatečnou odbornou kvalifikaci pro edukaci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP)?

n = 130	frekvence	Podíl	Validní podíl	Kumulativní podíl v %
Určitě ano	8	6,15	8	8
Spíše ano	65	50	65	73
Nevím	30	23,08	-	-
Spíše ne	26	20	26	99

Určitě ne	1	0,77	1	100
CELKEM	130	100%	100%	

Tabulka 18: Myslíte si, že je vaše škola připravena na inkluzi?

n = 130	frekvence	podíl	Validní podíl	Kumulativní podíl
Určitě ano	9	6,9	8,7	8,7
Spíše ano	60	46,2	57,7	66,4
Nevím	26	20	-	-
Spíše ne	32	24,6	30,7	97,1
Určitě ne	3	2,3	2,9	100%
CELKEM	130	100	100%	

Tabulka 19: Myslíte si, že jste Vy, jako pedagog připraven/a na inkluzi?

n = 130	Frekvence	Podíl	Validní podíl	Kumulativní podíl
Určitě ano	30	23,1	25,42	25,42
Spíše ano	64	49,2	54,24	79,66
Nevím	12	9,2	-	-
Spíše ne	24	18,5	20,34	100%
Určitě ne	0	0	0	
CELKEM	130	100%	100%	

Tabulka 20: Jsem ochotný/á se celoživotně vzdělávat v oblasti speciální pedagogiky.

Jednou z podmínek úspěšné inkluze je proškolení pedagogických pracovníků v oboru speciální pedagogika. Průzkum ukázal, že 31 pedagogů, což představuje 23,8 %, neprošlo žádným vzděláním v daném oboru a nemá tedy potřebnou kvalifikaci pro práci se žáky se SVP. Ostatní pedagogové (99), informace z oboru speciální pedagogiky získali tak, že speciální pedagogiku vystudovali, setkali se s ní v rámci studia, absolvovali speciální kurz nebo získaly informace z oboru speciální pedagogika jiným způsobem. Z tohoto počtu se 6 respondentů vzdělávalo jak v rámci studia, tak i absolvovalo akreditovaný kurz, 8 pedagogů absolvovalo mimo kurzu také jiné potřebné vzdělávání v tomto oboru a jeden respondent se vzdělával v rámci studia, absolvoval potřebný kurz a vzdělává se v oboru speciální pedagogiky také jiným způsobem.

Většina pedagogů se tedy více či méně vzdělává v oboru speciální pedagogiky, ale na to, zda jsou ochotni se i nadále celoživotně vzdělávat mají rozporuplné názory (SD 1,1). Téměř 80 % pedagogů, kteří měli na tuto otázku nějaký názor uvedlo, že jsou ochotni se celoživotně v tomto oboru vzdělávat. Není pochyb o tom, že povolání učitele náleží k profesi, kde je potřebné se neustále vzdělávat, protože se stále mění nároky, učební obsahy, vyvíjejí se nové metody a principy. Podle zákona č.563/2004Sb. mají pedagogové v průběhu své pedagogické činnosti povinnost další edukace. Tento zákon však neukládá přesný rozsah ani zaměření dalšího vzdělávání, takže je to na dobrovolnosti každého učitele, případně na rozhodnutí ředitele školy.

Co se týká dostatečné odborné kvalifikace pedagogů, je variabilita odpovědí velmi vysoká (SD 1,26), což je nejvyšší variabilita ze všech položek dotazníku. Z těch respondentů, kteří měli na věc nějaký názor, si o málo více jak polovina pedagogů myslí, že pro edukaci žáka se SVP má dostatečnou odbornou kvalifikaci a jsou tudíž na inkluzivní vzdělávání připraveni. 38,8 % respondentů se domnívá, že dostatečnou odbornou kvalifikaci spíše nemají a 5,8 % soudí, že dostatečnou odbornou kvalifikaci pro výuku žáka se SVP určitě nemají. 30,7 % respondentů uvedlo, že na inkluzi připraveni spíše nejsou a pouze 3 pedagogové (2,9 %) uvedli, že na inkluzi určitě připraveni nejsou.

Nejistota v odpovědích a jejich velká variabilita opět ukazuje na to, že je nutné, aby se pedagogové neustále vzdělávali a získávali informace týkající se nových metod a postupů při vzdělávání dětí se SVP. Získali by tak lepší kvalifikaci a lépe by si poradili se specifiky inkluzivního vzdělávání.

Zda jsou samotné školy na inkluzi připravené je nejednoznačné. Z tabulky 18 vyplývá, že i přes určitá negativa a problémy spojená s edukací žáků se SVP, si myslí 69 pedagogů, že je jejich škola na inkluzi připravená, 26 pedagogů je toho názoru, že jejich škola na inkluzi spíše připravená není a pouze jeden pedagog odpověděl, že jeho škola na inkluzi určitě připravená není.

V otázce 6 (*Jaký je Váš názor na inkluzi žáků se SVP do běžné ZŠ?*) však 61 respondentů uvedlo, že jejich škola na žáky se SVP není dostatečně připravená, takže vzniká mezi odpověďmi respondentů na připravenost škol na inkluzi jistý rozpor.

VP₁ - LIŠÍ SE PŘIPRAVENOST PEDAGOGŮ NA INKLUZI VZHLEDEM K TOMU, ZDA SE VZDĚLÁVAJÍ V OBORU SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA?

Ke stanovení hypotézy jsme využili otázku 1 (Vzděláváte se nebo získáváte informace z oblasti speciální pedagogika?) a otázku 10 (Myslíte si, že jste Vy, jako pedagog připraven/a na inkluzi?).

V otázce 1 jsme rozdělili odpovědi na: ano, vzdělávám se,
ne, nevzdělávám se.

V otázce 10 jsme vyřadili z testování ty pedagogy, kteří neměli na daný problém vyhraněný názor a v odpovědi uvedli variantu nevím.

Stanovenou hypotézu budeme testovat na zvolené hladině významnosti 0,05. Před realizací testu k ní stanovíme statistické hypotézy.

H₁: Pedagogové, kteří se vzdělávají nebo získávají informace z oblasti speciální pedagogiky si myslí, že jsou na inkluzi lépe připraveni než pedagogové, kteří se v tomto oboru nevzdělávají.

H₀: Připravenost pedagogů na inkluzi nesouvisí s tím, zda se pedagogové vzdělávají nebo získávají informace z oblasti speciální pedagogiky.

H_A: Připravenost pedagogů na inkluzi souvisí s tím, zda se pedagogové vzdělávají nebo získávají informace z oblasti speciální pedagogiky.

Pro účely testování hypotézy použijeme test nezávislosti chí-kvadrát – čtyřpolní tabulku.

	Jsou připraveni	Nejsou připraveni	
Vzdělávají se	61	20	81 a +b
Nevzdělávají se	8	15	23 c +d
	69 a +c	35 b +d	nχ=104

$$\chi^2 = n \times \frac{(ad - bc)^2}{(a+b)(a+c)(c+d)}$$

$$= 104 \times \frac{(915-160)^2}{81 \times 69 \times 35 \times 23} = 104 \times 570 \, 025/4 \, 499 \, 145 = \underline{13,18}$$

Získaná hodnota χ^2 ukazuje, jak velký rozdíl je mezi skutečností a uvedenou nulovou hypotézou. Nyní musíme určit počet stupňů volnosti tabulky.

$$f = (r - 1) (s - 1)$$

r zde vyjadřuje počet řádků v kontingenční tabulce

s zde vyjadřuje počet sloupců v kontingenční tabulce

$$f = (2 - 1) (2 - 1) = 1 \times 1 = 1$$

Pro vypočítaný stupeň volnosti a pro zvolenou hladinu významnosti 0,05 je kritická hodnota testového kritéria $\chi^2_{0,05}^{(1)} = 3,841$.

Pokud porovnáme vypočítanou hodnotu a hodnotu kritickou zjišťujeme:

$$\chi^2_{0,05}^{(1)} = 13,18 > 3,841$$

a proto odmítáme nulovou hypotézu a potvrzujeme hypotézu alternativní. Zjistili jsme tedy, že mezi testovanými odpověďmi byla prokázána statisticky významná souvislost. Z toho vyplývá, že:

Přípravenost pedagogů na inkluzi **souvisí** s tím, zda se pedagogové vzdělávají nebo získávají informace z oblasti speciální pedagogiky.

Pro zjištění stupně závislosti mezi oběma alternativními znaky ve čtyřpolní tabulce vypočítáme tzv. fi-koefficient. Tento koeficient vychází ze čtyřpolní tabulky a určíme ho pomocí vzorce:

$$\Phi^2 = \chi^2/n$$

$$\Phi^2 = 13,18/104 = 0,1267$$

Hodnoty fi-koefficientu se mohou pohybovat v rozmezí od -1 do +1, přitom platí, že čím je vypočítaná absolutní hodnota vyšší, tím je vyšší i stupeň závislosti mezi jednotlivými znaky. V tomto případě je výsledná hodnota 0,1267, což je podle de Vause (2002) souvislost střední až podstatná.

Přípravenost pedagogů na inkluzi **podstatně souvisí** s tím, zda se pedagogové vzdělávají nebo získávají informace z oblasti speciální pedagogiky.

9.1 Shrnutí

Hlavním cílem výzkumné části diplomové práce je zmapovat proces inkluzivního vzdělávání žáků se SVP v ZŠ okresu Prostějov z pohledu pedagogů.

Jako dílčí cíle jsme si stanovili popsat hlavní bariéry inkluze a doporučit možné kroky ke zdařilému vývoji inkluzivního vzdělávání ve školách, a popsat, jak jsou z pohledu pedagogů na inkluzi připravené základní školy i samotní učitelé.

Po analýze a vyhodnocení dotazníků jsme dospěli k závěru, že proces inkluzivního vzdělávání žáků se SVP v ZŠ okresu Prostějov probíhá a má své klady i nedostatky.

Hlavní rezervy byly spatřovány ve velkém počtu dětí ve třídě, a to je hlavní důvod toho, proč mají pedagogové jen omezené možnosti individuálního přístupu k žákům s postižením a málo času na ostatní žáky ve třídě. K hladšímu průběhu inkluze by také přispěla lepší komunikace a spolupráce s rodiči dětí se SVP. Ač se řadíme k vyspělé společnosti, kde mají všichni bez rozdílu věku, pohlaví, národnosti, barvi pleti, vyznání, ale také zdravotního stavu, právo na vzdělání v přirozeném, nerestriktivním prostředí, setkávají se pedagogové stále s negativními postoji některých spolužáků a jejich rodičů k osobě žáka se SVP, což pedagogové vnímají také jako jistou bariéru. Školám by také pomohlo lepší finanční zabezpečení. Málo finančních prostředků má značný vliv na nedostatek speciálních pomůcek pro žáky se specifickými potřebami nebo na nízký počet asistentů pedagoga.

Reakce samotných učitelů na práci s inkludovaným žákem jsou rozporuplné. Nejvíce pedagogové uváděli názor, že je práce s těmito žáky nijak neovlivnila, ale na druhou stranu poměrně velký počet respondentů uvedlo, že je práce s inkludovaným žákem ovlivnila negativně. Jako jistý nedostatek respondenti uvádějí, že mají kvůli žákům se SVP málo času na ostatní studenty, kterým se pak nemohou dostatečně věnovat a také mají mnoho práce navíc. Někteří pedagogové si ale uvědomují i pozitivní přínos začlenění dítěte

se SVP do běžné třídy, a to jak pro samotné žáky se SVP, ale i pro žáky intaktní. Bohužel však tyto názory nepřevažují.

Pro zdařilou inkluzi jsou také stěžejní dostatečné znalosti v oboru speciální pedagogiky, a neustálé vzdělávání v tomto oboru. Zcela automaticky se u učitele předpokládá další samostudium, návštěva odborných seminářů a kurzů. Většina pedagogů v okrese Prostějov poznatky z tohoto oboru má, a je i nadále ochotná se celoživotně vzdělávat.

Samotní pedagogové deklarují, že mají dostatečnou odbornou kvalifikaci pro edukaci žáků se SVP a jsou na inkluzi připraveni, ale na druhou stranu se celým průzkumem prolíná potřeba stálé edukace pedagogických pracovníků v oblasti práce s žáky se SVP. Pedagogové také přiznávají, že jim jisté potíže činí hodnocení žáků se SVP.

V závěru výzkumného šetření jsme si ověřili, že připravenost pedagogů na inkluzi významně souvisí s tím, zda se pedagogové vzdělávají nebo získávají informace z oblasti speciální pedagogiky. Zda jsou samotné ZŠ v okrese Prostějov připraveny na inkluzi, z průzkumu jednoznačně nevyplývá. Odpovědi respondentů jsou nejednoznačné a rozporuplné. Spíše se lze přiklonit k názoru, že na inkluzi připraveny jsou.

Závěrem shrnutí musíme poukázat na jisté limity tohoto průzkumu. Jeden z velkých limitů je velikost a struktura výzkumného vzorku. Naším úsilím bylo zařadit do průzkumu co nejvíce pedagogů ZŠ v okrese Prostějov. Navzdory tomu, že je v současnosti otázka inkluze velmi aktuálním tématem, nebyla vstřícnost pedagogů zapojit se do průzkumu příliš velká. Co se týká hromadného rozesílání dotazníků, nebyla návratnost příliš vysoká. Až po osobním oslovení pedagogů na jednotlivých školách se úspěšnost zvýšila. Souhrnný počet respondentů (130, 17,1 %) tak nemůžeme pokládat za reprezentativní vzorek, generalizace našich zjištění je tedy velmi obtížné. Výsledek, který zde prezentujeme, lze vztahovat jen na respondenty z našeho výzkumného souboru.

Zapojení do průzkumu bylo svobodné a dobrovolné rozhodnutí každého jednotlivce, lze se proto domnívat, že se do průzkumu zapojili hlavně ti pedagogové, kteří se danou problematikou osobně zabývají. Nelze jasně stanovit, zda je zaujetí o otázce inkluze dětí se SVP do ZŠ ukazatelem jeho kladného postoje k této problematice, či nikoli. Podle našeho mínění však převaha pedagogů se zájmem o problematiku inkluze nemusí nutně zachycovat univerzální charakteristiku obyvatel, čímž se opět narušuje reprezentativnost vzorku. Z výraznějších limitů tohoto průzkumu je nutno upozornit také na problém

objektivitu. Nemůžeme vyloučit to, že třebaže jsme kladli důraz na anonymitu dotazníku, pedagogové leckdy mohli zvolit odpovědi, které pokládají za adekvátní a společensky žádoucí, a nezohlednili tak svůj skutečný názor.

ZÁVĚR

V oblasti různých specifických potřeb dětí a žáků se v současnosti dostává do popředí zájmu problematika integrace a inkluze. Jde o náročný proces začleňování jedince se specifickými potřebami do běžného života a společnosti, při kterém je brát na zřetel jak potřeby jedince, tak případná rizika, které z těchto procesů plynou. Rozmanitost žáků se SVP je bohatá a každá z nich se v možnostech jedince i odrazu poruchy v psychice projeví specifickým způsobem.

V této diplomové práci jsme se zaměřili na vymezení základních pojmů z oblasti specifických vzdělávacích potřeb a poskytnutí vodítek pro pedagogy, kteří pracují s dětmi se SVP inkudovaných do běžných ZŠ. Vymezili jsme základní teoretický rámec, jak z oblasti medicínské, tak i z pedagogicko-psychologické, zmínili jsme stěžejní body z oblasti zákonného zakotvení problematiky a shrnuli nejdůležitější specifika přístupu k těmto dětem, včetně jejich klasifikace. Přiblížili jsme také důležitost tvorby IVP či spolupráce jednotlivých zainteresovaných stran inkluzivního procesu.

V empirické části jsme prezentovali průzkumná zjištění, která se týkají inkluzivního vzdělávání žáků se SVP z pohledu pedagogů prostějovských základních škol.

Z průzkumu vyplynulo, že pro zdařilý proces inkluze je nezbytné upravení edukačních podmínek v základních školách (snížení počtu dětí ve třídách, pořízení speciálních edukačních pomůcek, úprava prostředí atd.), zlepšení financování inkluzivních škol, zajištění většího počtu asistentů pedagoga, a především kvalitní proškolení a připravenost pedagogického sboru.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

ANDERLÍKOVÁ, Z. Cesta k inkluzi/Úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014. ISBN 978-80-7387-765-1 .

BARDOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-158-4 .

BARDOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. Brno: Masarykova univerzita, 2016. ISBN 978-80-210-8140-6.

BOOTH, T., AINSCOW, B. Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách. Praha: Rytmus o . s ., 2007. ISBN 80-903598-5 -X .

ČÁP, J., MAREŠ, J. Psychologie pro učitele. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-273-7 .

FISCHER, S., ŠKODA, J. Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním. Praha: Triton 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

GOETZ, M., UHLÍKOVÁ, P. ADHD porucha pozornosti s hyperaktivitou. Praha: Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-630-4 .

HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7 .

HOUŠKA, T. Inkluzivní škola. Praha: Abraka-Dabra, 2012. EAN: 9788090398412.

CHRÁSKA, M. Kvantitativní metody sběru dat v pedagogických výzkumech. Zlín: UTB, 2015. ISBN 978-80-7454-553-5 .

CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2016. ISBN 978-80-247-5326-3 .

JANOTOVÁ, M. Kapitoly o integraci sluchově postižených dětí. Praha: Septima, 1998. ISBN 80-85801-81-7 .

JESENSKÝ, J. Uvedení do rehabilitace zdravotně postižených. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 80-7066-941-1 .

KLENKOVÁ, J. Logopedie. Praha: Grada, 2006. ISBN 978-80-247-1110-2 .

KOCUROVÁ, M. a kol. Speciální pedagogika pro pomáhající profese. ZČU: Plzeň, 2002. ISBN 80-7082-844-7 .

KOVÁŘOVÁ, R. , KLUGOVÁ, I. Edukace nadaných dětí a žáků. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010. ISBN 978-80-7368-430-3.

LANG, G. , BERBERICHOVÁ, CH. Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-144-4.

LINHART, J. a kol. Slovník cizích slov. Litvínov: Dialog, 2007. ISBN 80-7382-005-6 .

LUDVÍKOVÁ, L. , SOURALOVÁ, E. , VITÁSKOVÁ, K. Zefektivnění studia a profesního uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-2440-621-7 .

MATĚJČEK, Z. Dyslexie: specifické poruchy čtení. Jinočany: H & H , 1995. ISBN 80-85787-27-X .

MICHÁLKOVÁ, Z. , Specifické poruchy učení a chování. Praha: UK, 2003. ISBN 80-7290-115-X .

MRAVCOVÁ, H. , HAMPL, I. Vybrané kapitoly ze speciální pedagogiky. Ostrava: Ostravská univerzita, 2013. ISBN 978-80-7464-530-3 .

MÜLLER, O. a kol. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-2440-231-9 .

MYSCHKER, N. , ORTMANN, M. Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer, 1999. ISBN 3 -17-015123-1 .

PACHOLÍK, V. , a kol. Specifika edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských školách. Zlín: UTB, 2015. ISBN 978-80-7454-566-5 .

PELIKÁN, J. Základy empirického výzkumu pedagogických jevů. Praha: UK, 1998. ISBN 80-7184-569-8

POTMĚŠILOVÁ, P. , a kol. Speciální pedagogika nejen pro sociální pedagogy. Praha: Parta, 2013. ISBN 978-80-7320-179-1 .

PREISSOVÁ, A. Za hranice multikulturalismu. Olomouc: Univerzita Palackého, 2016. ISBN 978-80-244-4966-1 .

RENOTIEROVÁ, M. . Základy speciální pedagogiky I . Olomouc: UP, 2005. ISBN 80-244-1083-4 .

SKRUTIL, M. . a kol. Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7 .

SLAVÍK, J. . Hodnocení v současné škole. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-262-9 .

SLOWÍK, J. . Speciální pedagogika. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1733-3 .

SOVÁK, M. . a kol. Defektologický slovník. Jinočany: H + H , 2000. ISBN 80-86022-76-5 .

STRNADOVÁ, I ., HÁJKOVÁ, V . . Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7 .

ŠVARCOVÁ, I . . Mentální retardace. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-506-7 .

TANNENBERGEROVÁ, M. . Průvodce školní inkluzí. Wolters Kluwer, 2016. ISBN 978-80-7552-008-1 .

TRAIN, A . . Specifické poruchy chování a pozornosti. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-131-2 .

VÁGNEROVÁ, M. . Psychopatologie pro pomáhající profese. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-802-3 .

VALENTA, M ., a kol. Přehled speciální pedagogiky a školská integrace. Olomouc: UP, 2003. ISBN 80-244-0698-5 .

VALENTA, M ., MÜLLER, O . . Psychopedie. Praha: Parta, 2003. ISBN 80-7320-039-2 .

VALENTA, M ., PETRÁŠ, P . a kol. Metodika práce se žákem s mentálním postižením. Olomouc: UP, 2012. ISBN 978-80-244-3311-0 .

VÍTKOVÁ, M. . a kol. Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9 .

VÍTKOVÁ, M. . Somatopedické aspekty. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-134-0 .

VÍTKOVÁ, M. . Přístupy ke vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení na základní škole. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-150-8 .

WOLFFE, K. E., SACKS, S. Teaching Social Skills to Students with Visual Impairments. New York: AFB Press, 2005. ISBN 0-89128-882-1.

ZVOLSKÝ, P. Obecná psychiatrie. Praha: Karolinum, 1997. ISBN 80-7184-494-2.

ZVOLSKÝ, P. Speciální psychiatrie. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-203-6.

Bílá kniha/ Národní program vzdělávání v České republice. [online], 2002, [cit. 10. 11. 2016]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.

DEE (Disability Equality in Education) Integration/inclusion. [online], [cit. 25. 9. 2016]. Dostupné na: http://www.diseed.org.uk/integration_inclusion.htm.

Deklarace práv dítěte. [online], 1959, [cit. 10. 11. 2016]. Dostupné na: <http://www.osn.cz/wp-content/uploads/2015/03/deklarace-prav-ditete.pdf>.

Listina základních práv a svobod. [online], 1992, [cit. 10. 11. 2016]. Dostupné na: <http://www.psp.cz/docs/laws/listina.html>.

Mezinárodní klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů, 10. revize. [online], 2008, [cit. 9. 12. 2016]. Dostupné na: <http://www.uzis.cz/zpravy/upravena-verze-mkn-10>.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online], 2010, [cit. 22. 11. 2016]. Dostupné na: <http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>.

The salamanca statement and framework for action on special needs education. [online], 1994, [cit. 12. 12. 2016]. Dostupné na: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF.

Všeobecná deklarace lidských práv. [online], 1948, [cit. 10. 11. 2016]. Dostupné na: <http://www.unhcr-centraleurope.org/cz/pdf/zakladni-informace/pravni-dokumenty/mezinarodni-uprchlicke-pravo/vseobecna-deklarace-lidskych-prav-1948.html>.

Vyhláška č. 116/2011Sb. kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. [online], 2011, [cit. 30. 11. 2016]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vvyhlaska-c-116-2011-sb-ktouhou-se-meni-vyhlaska-c-72-2005-sb>.

Vyhláška 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. [online], 2011, [cit. 10. 11. 2016]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-147-2011-sb-kterou-se-meni-vyhlasaka-c-73-2005-sb>.

Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. [online], 2013, [cit. 9. 11. 2016]. Dostupné na: <http://www.uplnezneni.cz/zakon/108-2006-sb-o-socialnich-sluzbach/>.

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon). [online], 2004, [cit. 10. 11. 2016]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>.

Zákon č. 49/2009 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb. [online], 2009, [cit. 10. 11. 2016]. Dostupné na: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-49-2009-sb-kterym-se-meni-zakon-c-561-2004-sb-1>.

Zákon č. 563/2004 Sb., Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. [online], 2004, [cit. 10. 11. 2016]. Dostupné na: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

AAK	Alternativní a augmentativní komunikace.
ADD	Attention Deficit Disorder, porucha pozornosti.
ADHD	Attention Deficit Hyperaktivity Disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou.
CNS	Význam druhé zkratky.
ČR	Česká republika.
DEE	Význam třetí zkratky.
IVP	Individuální vzdělávací plán.
IQ	Intelligenční kvocient.
LMD	Lehká mozková dysfunkce.
MKN	Mezinárodní klasifikace nemocí.
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí.
MR	Mentální retardace.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
NKS	Narušená komunikační schopnost.
RVP	Rámcový vzdělávací program.
SD	Směrodatná odchylka.
SPU	Specifické poruchy učení.
SVP	Specifické vzdělávací potřeby.
ŠVP	Školní vzdělávací program.
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
ZŠ	Základní škola.

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 : Srovnání integrace a inkluze.

Tabulka 2 : Celkové výsledky parametrických položek dotazníku.

Tabulka 3 : S jakými problémy jste se při edukaci žáků se SVP setkal/a ?

Tabulka 4 : Co by bylo podle Vás přínosem pro zkvalitnění výuky žáka se SVP?

Tabulka 5 : Setkal/a jste se s negativní reakcí spolužáků na osobu inkludovaného žáka?

Tabulka 6 : Setkal/a jste se s negativní reakcí ze strany rodičů intaktních žáků?

Tabulka 7 : Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro vzdělávací výsledky inkludovaného žáka?

Tabulka 8 : Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro vzdělávací výsledky školní třídy?

Tabulka 9 : Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro Vás jako pro pedagoga?

Tabulka 10: Vnímáte osobu asistenta pedagoga jako „někoho navíc“ (svou přítomností ve vyučování bude rušit Vás nebo žáky)?

Tabulka 11: Jaký je Váš názor na inkluzi žáků se SVP do běžné ZŠ?

Tabulka 12: Jsem ochotný/á se celoživotně vzdělávat v oblasti speciální pedagogiky.

Tabulka 13: Jsem schopný/á diagnostikovat žáka se SVP.

Tabulka 14: Jsem schopný/á učit žáka se SVP.

Tabulka 15: Činí Vám obtíže hodnotit žáka se SVP?

Tabulka 16: Vzděláváte se nebo získáváte informace z oblasti speciální pedagogiky?

Tabulka 17: Myslíte si, že máte dostatečnou odbornou kvalifikaci pro edukaci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP)?

Tabulka 18: Myslíte si, že je vaše škola připravena na inkluzi?

Tabulka 19: Myslíte si, že jste Vy, jako pedagog připraven/a na inkluzi?

Tabulka 20: Jsem ochotný/á učit žáka se SVP.

SEZNAM PŘÍLOH

P I: dotazník

PŘÍLOHA P I : DOTAZNÍK

1. Vzděláváte se nebo získáváte informace z oblasti speciální pedagogiky?

- Ano, v rámci studia
- Vystudoval/a jsem speciální pedagogiku
- Absolvoval/a jsem kurz
- Jiné
- Ne

2. Myslíte si, že máte dostatečnou odbornou kvalifikaci pro edukaci žáků se specifickými vzdělávacími potřebami (SVP)?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

3. Učil/a jste někdy na základní škole žáka se SVP?

- Ano
- Ne

4. Jaké „postižení“ měl/a žák/yně, kterého/kterou jste učil/a?

- porucha komunikačních schopností
- porucha chování
- porucha mobility
- zrakové postižení
- sluchové postižení
- mentální postižení
- autismus

- sociálně znevýhodněný
- specifické poruchy učení (dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie)
- mimořádně nadané dítě

5. Myslíte si, že tato zkušenost ovlivnila Váš postoj k inkluzi?

- Ano, pozitivně
- Ano, negativně
- Ne

6. Jaký je Váš názor na inkluzi žáků se SVP do běžné ZŠ?

- Škola není na tyto žáky dostatečně připravená
- Učitelé mají nedostatek času na ostatní žáky
- Učitelé mají mnoho práce navíc
- Tito žáci by mohli být kvůli své odlišnosti odmítáni
- Tito žáci by mohli být kvůli své odlišnosti šikanováni
- Myslím si, že je inkluzivní vzdělávání pro žáky se SVP přínosné
- Začlenění se do většinové společnosti
- Díky vzdělávání v běžné ZŠ mají žáci se SVP možnost osobního rozvoje
- Je přínosem i pro ostatní žáky
- Žáci budou motivováni k lepším výsledkům

7. S jakými problémy jste se při edukaci žáků se SVP setkal/a ?

- nedostatek informací o postižení žáka
- nedostatečná znalost metod a forem práce se žákem s postižením
- velký počet žáků ve třídě a omezená možnost individuálního přístupu k žákovi s postižením
- absence pomoci asistenta pedagoga
- absence pomoci poradenského pracovníka ve škole
- nedostatek didaktických pomůcek, materiálního a technického vybavení školy

- nedostatečné spolupráce s pedagogickými pracovníky školy
- nedostatečná spolupráce s žákem s postižením
- nedostatečná spolupráce s rodinou žáka
- nedostatečná spolupráce s poradenským zařízením (PPP, SPC, SVP)
- nesetkal/a jsem se s žádnými výraznými problémy
- jiná

8. Co by bylo podle Vás přínosem pro zkvalitnění výuky žáka se SVP?

- Menší počet žáků ve třídě
- Více informací o problémech žáků se SVP
- Větší počet asistentů pedagoga
- Větší kompetence při práci se žákem se SVP
- Lepší materiální a finanční zabezpečení
- Lepší spolupráce ze strany školského poradenství
- Zajištění didaktických pomůcek, materiálního a technického vybavení
- Lepší spolupráce s rodinou
- Lepší spolupráce s pedagogickými i nepedagogickými pracovníky školy
- Zajištění lepšího proškolení ze strany zaměstnavatele
- jiná

9. Myslíte si, že je vaše škola připravena na inkluzi?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

10. Myslíte si, že jste Vy, jako pedagog připraven/a na inkluzi?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

Ohodnoťte následující tvrzení:

11. Jsem ochotný/á se celoživotně vzdělávat v oblasti speciální pedagogiky.

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

12. Jsem ochotný/á učit žáka se SVP.

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

13. Jsem schopný/á diagnostikovat žáka se SVP.

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

14. Jsem schopný/á učit žáka se SVP.

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

15. Činí Vám obtíže hodnotit žáka se SVP?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Někdy
- Spíše ne
- Určitě ne

16. Setkal/a jste se s negativní reakcí spolužáků na osobu inkludovaného žáka?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Někdy
- Spíše ne
- Určitě ne

17. Setkal/a jste se s negativní reakcí ze strany rodičů intaktních žáků?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Někdy
- Spíše ne
- Určitě ne

18. Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro vzdělávací výsledky inkludovaného žáka?

- Určitě ano
- Spíše ano

- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

19. Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro vzdělávací výsledky školní třídy?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

20. Je podle Vás přítomnost asistenta pedagoga přínosem pro Vás jako pro pedagoga?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne

21. Vnímáte osobu asistenta pedagoga jako „někoho navíc“ (svou přítomností ve vyučování bude rušit Vás nebo žáky)?

- Určitě ano
- Spíše ano
- Nevím
- Spíše ne
- Určitě ne