

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

**FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA PEDAGOGIKY**

**ŽÁCI SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA
BĚŽNÝCH ZŠ V PLZNI
DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Darina Frühaufová

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Káňová

Plzeň, 2016

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně
s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni, 14. dubna 2016

.....

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala Mgr. Šárce Káňové za souhlas s vedením mé diplomové práce. Za čas, ochotu a metodickou pomoc, kterou mi věnovala při její realizaci. Dále bych chtěla poděkovat všem osloveným, kteří si na mne udělali čas a poskytli mi potřebné informace, které jsem využila k vypracování mé diplomové práce.

ZDE SE NACHÁZÍ ORIGINAL ZADÁNÍ KVALIFIKAČNÍ PRÁCE

OBSAH

ÚVOD	7
1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	9
1.1 ŽÁCI SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM	9
1.1.1 Zrakové postižení.....	9
1.1.2 Sluchové postižení.....	12
1.1.3 Tělesné postižení.....	14
1.1.4 Mentální postižení.....	15
1.1.5 Vady řeči.....	17
1.1.6 Kombinované vady	20
1.1.7 Autismus	21
1.1.8 Specifické poruchy učení	22
1.1.9 Specifické poruchy chování	23
1.2 ŽÁCI SE ZDRAVOTNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM	24
1.3 ŽÁCI SE SOCIÁLNÍM ZNEVÝHODNĚNÍM.....	25
1.4 MIMOŘÁDNĚ NADANÍ ŽÁCI	25
1.4.1 Specifika mimořádně nadaných žáků.....	26
2 INTEGRACE A INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	28
2.1 INTEGRACE	28
2.1.1 Integrace ve vzdělávání	29
2.2 INKLUZE	30
2.2.1 Inkluze ve vzdělávání.....	30
2.2.2 Rozdíly mezi pojmy integrace a inkluze.....	32
2.2.3 Index inkluze.....	33
2.2.4 Férová škola	33
3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	35
3.1 SOUČASNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI.....	35
3.2 SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	37
3.3 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVÍŠTĚ	38
3.3.1 Speciální pedagog.....	38
3.3.2 Výchovný poradce.....	39
3.3.3 Školní metodik prevence	39
3.3.4 Školní psycholog.....	39
3.4 ŠKOLNÍ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	40
3.4.1 Pedagogicko – psychologická poradna	40
3.4.2 Speciálně pedagogické centrum	40
3.4.3 Středisko výchovné péče	40
4 METODOLOGIE	42
4.1 VYMEZENÍ CÍLŮ PRÁCE	42
4.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	43
4.2.1 Skupina základních škol.....	43
4.2.2 Skupina respondentů ředitelů	45
(Zdroj: Vlastní analýza, 2016).....	45
4.2.3 Skupina respondentů učitelů.....	45
4.3 VÝZKUMNÁ STRATEGIE	46
4.4 VÝZKUMNÉ METODY	46
4.4.1 Analýza dokumentů.....	46
4.4.2 Polostrukturovaný rozhovor.....	47
4.4.3 Změny nastalé oproti původnímu plánu.....	48
4.5 ZPŮSOBY VYHODNOCOVÁNÍ DAT	48
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	50
5.1 INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH ANALÝZOU DOKUMENTŮ.....	50
5.2 INTERPRETACE DAT ZÍSKANÝCH Z POLOSTRUKTUROVANÝCH ROZHOVORŮ	54

6	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ	60
	ZÁVĚR.....	63
	RESUMÉ.....	65
	SUMMARY.....	66
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ	67
	SEZNAM TABULEK	71
	SEZNAM GRAFŮ.....	72
	SEZNAM PŘÍLOH	73
	PŘÍLOHY	I

ÚVOD

„Jako učitelé musíme být schopni ocenit to, co žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jazykovými, kulturními odlišnostmi přinášejí školní komunitě.“¹

(Christine O'Hanlon)

Obsah předložené diplomové práce je zaměřen na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a to konkrétně na běžných základních školách v Plzni. Pro každého žáka je velmi důležité, aby se cítil ve školním prostředí dobře, a to i pokud se projevuje nějakou odlišností. Podstatou je, aby si i ostatní lidé uvědomili, že pokud je jedinec nějakým způsobem handicapovaný, neznamená to vůbec nic špatného. Je to přece člověk jako každý jiný.

Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do hlavních vzdělávacích proudů je v posledních letech velmi aktuální a diskutované téma. Ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se v posledních letech ustupuje od segregovaného vzdělávání a čím dál více žáků má možnost vzdělávat se na běžných základních školách se svými vrstevníky. To autorku zaujalo a vedlo ji k výběru daného tématu diplomové práce. Hlavním cílem práce bylo *„zjistit současnou situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách v Plzni“*.

Práce je rozčleněna do dvou částí a to teoretické a praktické. Teoretická část práce se člení celkem do tří kapitol. První kapitola se věnuje charakteristice žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Skupina žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je tak obsáhlá, že se dále dělí na žáky zdravotně postižené, zdravotně znevýhodněné, sociálně znevýhodněné a žáky mimořádně nadané. V druhé kapitole jsou přiblíženy pojmy integrace a inkluze. Dozvíme se také informace o projektu „Férová škola“ a o publikaci „Index inkluze“. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základní škole. Dočteme se o současném vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ale i o nadcházejících změnách ve školství, které přináší „Společné vzdělávání“. Dozvíme se také potřebné informace o školních poradenských pracovištích a školských poradenských zařízeních.

¹ O'HANLON, Christine. *Educational inclusion as action research: an interpretive discourse*. Maidenhead: Open University Press, c2003. Inclusive education. ISBN 0-335-20732-4.

Praktická část práce začíná čtvrtou kapitolou metodologie. V kapitole jsou popsány dílčí cíle práce, na základě kterých mohl být naplněn hlavní cíl. Představeny jsou zde výzkumné metody, vymezeny výzkumné soubory a také popsány způsoby sběru a následujícího vyhodnocování získaných dat. Poslední dvě kapitoly jsou věnovány výsledkům a následnému shrnutí výzkumného šetření.

V závěru práce jsou shrnuta všechna data, která byla získána pomocí dvou výzkumných metod a to analýzou dokumentů a rozhovory s vybranými respondenty.

1 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Zvýšená pozornost a péče je nezbytnou součástí při práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami je tak obsáhlý, že se dále dělí do následujících tří skupin – žáci se zdravotním postižením, žáci se zdravotním znevýhodněním a žáci se sociálním znevýhodněním. Nesmíme však zapomenout na žáky mimořádně nadané, kteří také tvoří specifickou skupinu. Čtyři zmíněné skupiny si blíže vysvětlíme v následujících odstavcích.

1.1 Žáci se zdravotním postižením

Do skupiny žáků, kteří mají zdravotní postižení, řadíme žáky se zrakovým, sluchovým, tělesným a mentálním postižením. Dále řadíme žáky, kteří mají vadu řeči, poruchy autistického spektra, žáky s kombinovanými vadami a žáky, kteří mají specifické poruchy učení, nebo chování.

1.1.1 Zrakové postižení

Za osoby se zrakovým postižením považujeme jedince, kteří mají snížené zrakové schopnosti a to na různých stupních a druzích. Jedinci jsou vlivem poškození zraku omezování v činnostech běžného života a ani běžná korekce u nich nepostačuje.

Vitásková, Ludíková a Suralová (2003) definují jako osobu se zrakovým postižením jedince, který má v běžném životě problémy se získáváním a zpracováváním informací zrakovou cestou a to i po optimální korekci, ač už medikamentózní, chirurgické, nebo brýlové.²

Kvalitu vidění určujeme kvalitou zrakových funkcí:

- **Zraková ostrost**

- Jedinec vidí dostatečně ostře na všechny vzdálenosti.

² VITÁSKOVÁ, K., LUDÍKOVÁ, L., SOURALOVÁ, E. *Zefektivnění studia a profesní uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0621-7.

- **Zorné pole**

- Sloučením zorného pole pravého a levého oka vzniká binokulární zorné pole. To souvisí s kvalitou sítnice v oku a čirým optickým prostředím.

- **Barvocit**

- Jedná se o schopnost vnímat barevné spektrum.

- **Okulomotorika**

- Schopnost, která umožňuje očím pohybovat se v různých směrech, ale i takzvaný souhyb očí, kdy se osy očí protnou v jednom bodě předmětu, na který se jedinec právě dívá. Předmět se zobrazuje na sítnici obou očí a to v nejosřejším místě vidění, jež se nazývá žlutá skvrna.

- **Adaptace na tmou a oslnění**

- **Schopnost vnímat kontrast**

- **Zpracování zrakových vjemů v mozku³**

Dvě speciálně pedagogické disciplíny, které se zabývají vzděláváním, výchovou a také rozvojem osob trpících zrakovým postižením nazýváme tyflopédie a oftalmopedie. Pojem tyflopédie vznikl z řeckých slov „tyflos“ – slepý a „paidea“ – výchova. Pojem oftalmopedie vznikl také z řeckých slov „oftalmos“ – oko a „paidea“ – výchova. V současné době je označení tyflopédie a oftalmopedie bráno jako synonymum pro jedinou disciplínu. *„Hlavním cílem tyflopédie je co nejvíce rozvíjet osobnost jedince trpícím zrakovým postižením. Tím chápeme nejen dosažení nejvyššího stupně socializace a s tím spojené zajištění podmínek, které jsou adekvátní pro edukaci, ale i příprava na budoucí povolání a následné pracovní zařazení. A v neposlední řadě plnohodnotné společenské zařazení.“⁴*

Předmětem zkoumání tyflepédie či oftalmopedie je zkoumání podmínek, zásad, organizačních forem a metod, s kterými jde dosáhnout cíle, který je uveden výše.

³ Zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/zrakove-postizeni-nebo-oslabeni-zrakoveho-vnimani/uvod/>

⁴ RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2.

Samozřejmě vždy s ohledem na fyzické i duševní individuální zvláštnosti ve vývoji každého jedince.

Zrakové postižení dělíme na základě doporučení Světové zdravotnické organizace (WHO) v 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí na 5 kategorií: lehká a střední slabozrakost, těžká slabozrakost, těžce slabý zrak, praktická nevidomost a nevidomost.

Světová zdravotnická organizace WHO ve své 10. revizi rozděluje zrakové postižení do pěti skupin:

1. **Střední slabozrakost** - zraková ostrost 6/18 – 6/60
2. **Silná slabozrakost** - zraková ostrost 6/60 – 3/60
3. **Těžce slabý zrak** - zraková ostrost 3/60 – 1/60, zorné pole obou očí je omezeno pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů
4. **Praktická slepota** - zraková ostrost 1/60 – světlocit je zachovaný, zorné pole je omezeno pod 5 stupňů, centrální ostrost není postižena
5. **Úplná slepota** - ztráta zraku, která zahrnuje stavy od na prosté ztráty světlocitu, až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí⁵

Renotiérová a Ludíková (2003) dělí osoby se zrakovým postižením dle různých kritérií, kterými jsou stupně zrakového postižení, doba vzniku zrakového postižení, etiologické hledisko a délka trvání zrakového vnímání.

- Podle stupně zrakového postižení dělíme osoby se zrakovým postižením na osoby nevidomé, osoby se zbytky zraku, osoby slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění.
- Z pohledu doby vzniku postižení, členíme osoby se zrakovým postižením vrozeným nebo získaným.
- Etiologické hledisko člení osoby se zrakovým postižením s poruchou funkční nebo orgánovou.
- Podle délky trvání dělíme osoby se zrakovým postižením krátkodobým, dlouhodobým a opakujícím se.

⁵ Klasifikace zrakového postižení. *Archiv.sons* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>

1.1.2 Sluchové postižení

„Sluchové postižení je následkem organické nebo funkční vady/poruchy v kterékoli části sluchového analyzátoru, sluchové dráhy a sluchových korových center, případně funkcionálně percepčních poruch.“⁶

Vědní obor, jehož cílem je výchova a vzdělávání osob se sluchovým postižením, se nazývá surdopedie a úzce souvisí se speciální pedagogikou. Po genetické stránce je sluchové vnímání úzce spjata se složkou dorozumivacího procesu. Především proto, že informace, které získáváme sluchem, slouží k orientaci v prostředí a důležitý předpoklad při rozvíjení mluvené řeči je normální funkce sluchového analyzátoru. Nedoslýchavost a hluchota jsou nejčastějšími termíny v oblasti surdopedie. Nedoslýchavost se projevuje minimální ztrátou sluchu, které si ostatní jedinci v mnoha případech ani nevšimnou, střední nedoslýchavostí, která už omezuje sluchové vjemy jedince, především pak v akustických podmínkách, jež jsou nevyhovující, nebo těžkou nedoslýchavostí, kdy má na kvalitu komunikace podstatný vliv závažnost sluchové poruchy. Termín hluchota je nejtěžším stupněm sluchové poruchy. Jedinci je znemožněno vnímání mluvenou řečí. Znemožněn je i přirozený vývoj. Proto je jedinec schopen přijímat informace pouze vizuálním způsobem. Jednotlivé skupiny sluchového postižení vymezujeme z různých hledisek, například podle místa vzniku postižení, období vzniku postižení a stupně postižení.

• Podle místa vzniku postižení

Rozlišují se dvě základní skupiny sluchových vad, a to na vady periferní a vady centrální. **Vady periferní** dále dělíme na:

Převodní vady sluchu – Jedná se o kvantitativní poruchu sluchu. V důsledku těchto poruch je převodní ústrojí sluchového orgánu narušeno. To znamená, že je poškozeno zevní nebo střední ucho. Problémy se vyskytují ve slyšení hlubokých tónů. Jedinec trpící převodní poruchou sluchu slyší hlasitou i šeptanou řeč na stejnou vzdálenost. Intenzita slyšené řeči je menší. Typickým příkladem převodní poruchy sluchu jsou například vrozené vady středouší, nebo záněty středního ucha.

Percepční vady sluchu - Poškození se týká vnitřního ucha, nebo také sluchového nervu. Osoby s percepčními vadami sluchu mají problém se slyšením vysokých tónů. Změny nastávají v kvalitě i kvantitě poslechu, tím pádem dochází k problémům v porozumění řeči.

⁶ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

Stařecká nedoslýchavost, nebo sluch poškozený nadměrným hlukem jsou typickými příklady percepčních poruch sluchu. Vadu lze, alespoň z malé části, kompenzovat sluchadly, nebo kochleárním implantátem, ale nejde naprosto odstranit, jelikož je trvalá.

Smíšená vada sluchu – Smíšená vada sluchu vzniká spojením výše zmíněných vad sluchu. Chirurgickým zákrokem či medikamenty, lze vadu kompenzovat.⁷

Centrální vadou bývá postižen podkorový a korový systém sluchových drah. Tím jsou způsobeny komplikace, především pak v porozumění řeči. Vnímání čistých zvuků není v tomto případě narušeno. Osoba není schopna dekodovat obsah sdělení. Signály v mozku jedince jsou zpracovány abnormálně.

- **Podle období vzniku postižení dělíme na:**

Vrozené vady sluchu – Jedná se o vady, které vznikly již před narozením jedince a jejich základ je položen na genetickém nebo kongenitálním podkladě. Geneticky podmíněné vady může ovlivnit přibližně 30 genů, které mohou mít vliv na stav sluchu jedince. Takzvané connexiny jsou hodnoceny jako nejvýznamnější. Vady kongenitálně získané ovlivňují v období prenatálním především nemoci matky během těhotenství, nebo RTG záření. V období perinatálním má velký vliv nízká porodní hmotnost dítěte, protahovaný porod, nebo porodní žloutenka.

Získané vady sluchu rozdělujeme na prelingvální, což je období do sedmého roku života a postlingvální, jedná se o období po sedmém roce života. U prelingválních vad sluchu se řeč již dále nerozvíjí a řečové schopnosti, které jsou již naučené a zautomatizované, se vytrácí. U postlingválních vad může dojít ke změnám hlasitosti, rytmu a intonace mluvené řeči, dále jsou časté i změny artikulace.⁸

- **Podle stupně postižení**

Světová zdravotnická organizace WHO rozdělila sluchové vady z hlediska kvantity, měřené v decibelech do následujících stupňů poruch:

- lehká sluchová porucha (26 – 40 dB),
- střední sluchová porucha (41 – 55 dB),
- středně těžká sluchová porucha (56 – 70 dB),

⁷ ŠLAPÁK, Ivo a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2.

⁸ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.

- těžká sluchová porucha (71 – 90 dB),
- úplná ztráta sluchu.

1.1.3 Tělesné postižení

*„Tělesná postižení jsou přetrvávající, nebo trvalé nápadnosti, snížené pohybové schopnosti s dlouhodobým nebo podstatným působením na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Příčinou často bývají změny na pohybovém aparátu, nebo také dědičnost, nemoc, úraz. Za tělesná postižení jsou považovány především vady pohybového a nosného ústrojí, tedy kostí, kloubů, šlach i svalů a cévního zásobení a poškození nebo poruchy nervového ústrojí, pokud se projevují porušenou hybností.“*⁹

Hybnost neboli motoriku, lze definovat jako veškeré pohyby živého organismu, které zahrnují celou škálu pohybů od reflexních, mimovolných, až po řízené neboli volní. Tělesná postižení bývají zpravidla zřetelná hned na první pohled. Funkční výkonnost je trvale snížena. Primární redukce u jedinců s tělesným postižením je společným rysem v obvyklých aktivitách. Někdy pak i částečná, nebo úplná imobilita. To je zásadní pro kvalitu života, přístup k životním příležitostem a soběstačnost. Vědní obor zabývající se výchovou, vzděláním a přípravou na společenské a pracovní začlenění osob s tělesným postižením nazýváme somatopedie. Somatopedie pochází z řeckých slov „soma“ – tělo a „paidea“ – výchova a je součástí vědní oblasti speciální pedagogiky.

Tělesná postižení rozlišujeme na vrozená a získaná. Mezi vrozená tělesná postižení můžeme zařadit například poruchy tvaru a velikosti lebky (například mikrocefalus nebo makrocefalus), vrozené vady dolních končetin (například vrozená noha hákovitá, nebo vrozená noha kosá), vrozené vady horních končetin (například amélie, dysmélie nebo sandaktylie), poruchy růstu (například gigantismus nebo nanismus), rozštěpové vady (například rozštěpové vady čelisti, patra nebo rtu) a centrální a periferní obrny (například různé formy DMO). Získaná tělesná postižení dělíme na stavy po úrazech mozku a míchy (například otřes mozku, zlomeniny obratlů spojené s poškozením míchy), amputace, deformity tvaru těla a jeho jednotlivých částí (například skoliózy, kyfózy, plochá záda) a pouřazová poškození periferních nervů. Jako příčiny tělesných postižení získaných po nemoci mohou být například revmatická onemocnění, Perthesova choroba, dětská infekční

⁹ RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0873-2.

obrna, neuropatie, myopatie, progresivní svalová dystrofie a neuromuskulární onemocnění.¹⁰

1.1.4 Mentální postižení

„Pojem mentální postižení se vztahuje k podprůměrnému intelektuálnímu fungování člověka, které bývá zřejmé již v průběhu vývoje a spojuje se s poruchami adaptačního chování. Poruchy adaptace bývají zřejmé z nižšího tempa dospívání, z nízké schopnosti učit se a z nedostatečné sociální přizpůsobivosti.“¹¹

Mentální postižení není jediným označením. V odborné literatuře se můžeme setkat s dalšími pojmy, jako je například slabomyslnost, mentální retardace, zaostalost duševního vývoje a mentální defekt. Jedná se o vrozený defekt rozumových schopností, kdy jedinec není schopen dosažení určitého stupně intelektového vývoje, přestože byl výchovně stimulován. Jako hlavní znaky mentálního postižení lze označit nízkou úroveň rozumových schopností, které se projevují především v obtížnějším přizpůsobování v běžných životních podmínkách.

Světová zdravotnická organizace WHO dělí ve své 10. revizi Mezinárodní klasifikace nemocí mentální postižení do následujících skupin:

- **Lehká mentální retardace** IQ 69 – 50

Hlavní problémy můžeme pozorovat až s nástupem do školy. Myšlení jedince bývá stereotypní a převážně velmi jednoduché. Podle Vítkové (1998) je jednou ze základních charakteristik poruchy myšlení neschopnost dosáhnout přiměřené úrovně rozvoje logického myšlení. Vývoj řeči je opožděn. Pro socializaci jedince s lehkou mentální retardací má velký význam výchovné působení a také rodinné prostředí. Diagnóza zahrnuje pojmy jako slabomyslnost, lehká mentální subnormalita a lehká oligofrenie – dříve nazývaná jako debilita.

- **Středně těžká mentální retardace** IQ 49 – 35

Rozvoj řeči a myšlenkových operací je u jedinců se středně těžkou mentální retardací výrazně opožděn. Středně retardovaní jedinci jsou v dospělosti ve většině případů schopni jednoduché manuální práce, musí být zajištěn odborný dohled. Podstatné rozdíly se

¹⁰ JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.

¹¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

projevují především v povaze jedinců. Někdo dosahuje vyšší úrovně senzorio-motorických dovedností než v úkonech, které jsou závislé na verbálních schopnostech jedince. Zatímco jiní jsou schopni komunikace a sociální interakce, ale jsou značně neobratní. Častý je výskyt tělesných postižení s neurologickým onemocněním jako je například epilepsie. Diagnóza zahrnuje pojmy jako je střední mentální subnormalita a střední oligofrenie, která byla v minulosti označována jako imbecilita.

- **Těžká mentální retardace** IQ 34 – 20

Řečový projev jedinců je omezen na jednotlivá slova nebo slabiky. Někteří jedinci nejsou schopni naučit se mluvit vůbec. Osoby s těžkým mentálním retardováním jsou odkázáni na péči druhých. Častý je výskyt motorických poruch, které mají příznaky celkového poškození CNS. Diagnóza zahrnuje pojmy jako těžká mentální subnormalita a těžká oligofrenie.

- **Hluboká mentální retardace** IQ nejvýše 20

Jedinci nejsou schopni vyjadřovat se mluvenou řečí, jelikož u osob s hlubokou mentální retardací chybí. Osoby s tímto druhem postižení nejsou schopny sebeobsluhy ani udržení tělesné čistoty, proto jsou celoživotně odkázány na pomoc druhých. Hluboká mentální retardace je často ve spojení se senzorio-motorickým a motorickým postižením, ke kterým se přidružují neurologické poruchy. Diagnóza zahrnuje pojmy jako hluboká mentální subnormalita a hluboká oligofrenie.

- **Jiná mentální retardace**

Kategorie jiných mentálních retardací se používá pouze tehdy, zda je nesnadné nebo nemožné stupeň mentální retardace určit. A to především kvůli přidruženému defektu, závažnému somatickému postižení a nebo projevy těžkých poruch chování, nebo autismu.

- **Nespecifikovaná mentální retardace**

Kategorie se využívá, když je mentální retardace prokázána, ale kvůli nedostatku informací není možné pacienta zařadit do již zmíněných stupňů retardace. Diagnostika zahrnuje pojmy jako mentální retardace nervové soustavy, oligofrenie nervové soustavy a mentální subnormalita nervové soustavy.

1.1.5 Vady řeči

Poruchy v řečové komunikaci se pojí s procesem zrání CNS a s rozvojem kognitivních, jazykových, percepčních a motorických schopností. Proces zrání CNS může být narušen získanou poruchou, nejčastěji pak po úrazu nebo po náhlém onemocnění. Péče jedinců s poruchami komunikace je spojena s celkovým rozvojem.¹²

Speciálně pedagogickou vědu, která se zabývá narušenou komunikační schopností, nazýváme logopedie. Poruchy řečové komunikace dělíme na motorické řečové poruchy, poruchy vývoje jazykových schopností jedince, kognitivně – komunikační poruchy a poruchy na základně postižení percepce.

Jelikož je problematika narušených komunikačních schopností velmi obsáhlá a také složitá, zmíníme jen obecně základní typy narušené komunikační schopnosti, mezi které patří:

- **Opožděný vývoj řeči**

O prodloužené fyziologické nemluvnosti hovoříme tehdy, pokud se vývoj řeči nápadně opoždí, nebo také pokud jedinec nekomunikuje vůbec a přitom nemá žádnou vadu sluchu, zraku ani mluvních orgánů. Opožděný vývoj řeči se projevuje tím, pokud dítě ve 3 letech nemluví nebo mluví mnohem méně než děti v jeho věku. Jako nejčastější etiologické faktory opožděného vývoje řeči patří například citová deprivace, genetické vlivy nebo nedonošenost. Pokud se jedinci s opožděným vývojem řeči dostatečně věnujeme, je schopen dohnat svůj handicap ještě v předškolním věku. Jsou ale i případy, kdy i přes odbornou péči nastane jiná vývojová diagnóza.

- **Vývojová dysfázie**

Vývoj řeči je specificky narušen v důsledku raného mozkového poškození, které postihuje řečové zóny mozku, který se stále vyvíjí. Narušeny jsou všechny jazykové roviny. Projevy vývojové dysfázie jsou především ve výslovnosti, gramatice a slovní zásobě. Jedinci trpící vývojovou dysfázií mají většinou obtíže s pamětí, pozorností, jemnou motorikou i grafomotorikou.¹³

¹² NEUBAUER, Karel. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-093-6.

¹³ Narušení komunikačních schopností. *Katalog podpůrných opatření*. [online]. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/uvod-8/>

- **Afázie**

Jedná se o získané organické narušení komunikační schopnosti. Vzniká při ložiskových poškozeních mozku, jako jsou úrazy hlavy a mozku. Týká se především poruch symbolických procesů. Zasaženy mohou být všechny modalily řeči, ale i všechny jazykové roviny. V dětském věku se afázie projevuje různě, například závažnými deficity v porozumění řeči, v oblasti slovní zásoby, ale i v krátkodobé sluchové paměti.¹⁴

- **Mutismus**

Často se projevuje s nástupem do školy a to častěji u děvčat, než u chlapců. Váže se na extrémní obavy ze selhání jedince. Na výši IQ není vůbec závislý. V mnoha případech se pojí s nadměrnými nároky na jedince, sourozeneckou rivalitou, ponižováním nebo výsměchem. Jedinci se často projevují pouze šeptem nebo neverbálně.¹⁵

- **Koktavost**

Jedná se o syndrom, kdy je komplexně narušena koordinace orgánů participujících na mluvení. Projevuje se nedobrovolným přerušováním procesu mluvení. Jako nejčastější příčiny koktavosti se v odborné literatuře uvádí například dědičnost, odchylky korových, nebo podkorových oblastí mozku a poruchy metabolismu.

Častým problémem, který nastává u těchto jedinců, je logofobie. Nejedná se pouze jen o „strach před řečí“, ale „situační strach“, tedy strach vyjádřit osobní názor, nedůvěra v sebe.¹⁶

- **Breptavost**

Breptavost se často projevuje zrychleným tempem řeči, následkem toho není jedinci často vůbec rozumět. Jedinec si není narušení tempa řeči v průběhu učení vědom. Breptavý člověk často nesprávně artikuluje, má nepravidelné tempo řeči nebo monotónní řeč.

¹⁴ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

¹⁵ Narušení komunikačních schopností. *Katalog podpůrných opatření*. [online]. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/uvod-8/>

¹⁶ LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitório: teoretické východiska súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

- **Dyslálie**

Jedná se o poruchu artikulace. Narušena je výslovnost jedné nebo více hlásek. Jako nejčastější příčiny považujeme například dědičnosti, negativní vliv prostředí nebo nesprávný řečový vzor.

- **Dysartrie**

Porucha motorické realizace řeči jako celku při organickém poškození CNS. Proces artikulace je narušen a projevuje se ve složce respirační, fonační, artikulační a v oblasti prozodických faktorů.¹⁷

- **Rinolálie**

Rezonance zvuku hlásek při artikulaci je změněna. Postižen je především zvuk řeči, ale i artikulace. Nosovost, neboli nazalita je snížena, nebo naopak zvýšena. Jako příčinu považujeme například záněty v nosní dutině, poruchu funkce patra nebo vbočenou nosní přepážku.

- **Palatolálie**

Komunikační schopnost je narušena v důsledku orgánového defektu – rozštěpu. Řeč se vyvíjí na vadném základě, proto hovoříme o vývojové vadě. Jako nejčastější příčiny rozštěpu považujeme například dědičnost, poruchy ve vývoji plodu nebo infekce. Palatolálie je charakteristická otevřenou huhňavostí a narušenou artikulací.

- **Poruchy hlasu**

Poruchu hlasu chápeme jako patologickou změnu v individuální struktuře hlasu. Mohou se vyskytovat různé vedlejší zvuky a to na základě změny v jeho akustických kvalitách, způsobu tvoření a používání. Vrozené anomálie, obrny nebo nádory, bývají nejčastějšími důvody pro výskyt poruch hlasu. Do další, poněkud četnější skupiny, řadíme funkční poruchy hlasu. Za hlavní příčiny funkčních poruch hlasu považujeme nevhodné přemáhání hlasu.

¹⁷ KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

- **Symptomatické poruchy řeči**

Symptomatické poruchy řeči doprovází jiné dominantnější postižení, nemoc nebo poruchu. Narušená komunikační schopnost může být dominantnější nebo se vyskytuje jako symptom jiného postižení nebo onemocnění.¹⁸

1.1.6 Kombinované vady

Kombinované vady tvoří postižení, jež jsou kombinací dvou, nebo několika různých vad u téhož jedince. Tvoří je různá skupina znevýhodnění, u kterých je prakticky nemožné vytvořit ucelený klasifikační systém a neexistuje ani stálá terminologie, kterou lze použít při popisu případů takto postižených osob, proto se používá pojem kombinované postižení. V odborné literatuře se můžeme setkat i s dalšími pojmy, jako jsou kombinované postižení, postižení více vadami, vícenásobné postižení a mnoho dalších. Kombinovaná postižení jsou častou příčinou genetických anomálií, mohou se projevovat mnoha příznaky neboli syndromy. Stanovení primárních postižení je u některých jedinců velice obtížné.

Resort školství člení kombinované vady do tří následujících skupin:

1. Do skupiny zahrnujeme vady, jejichž společným znakem je mentální retardace, která je ve spojení s tělesnými vadami, smyslovými vadami, vadami řeči, psychickými onemocněními, vývojovými poruchami učení a chováním. Tato skupina je považována za nejpočetnější.
2. Skupinu tvoří kombinace vad tělesných, smyslových a vad řeči. Jedinci spadající do této skupiny vyžadují náročnější speciálně pedagogickou péči. Osoby hluchoslepé tvoří specifickou skupinu.
3. Do skupiny řadíme jedince autistické a jedince s autistickými rysy, u kterých byly diagnostikovány další vady. Tato skupina je heterogenní. To znamená, že se postižení vyskytuje v různých stupních a druzích.

¹⁸ LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

1.1.7 Autismus

Jako nejzávažnější poruchu dětského mentálního vývoje považujeme autismus. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Za vznikem této poruchy stojí neurobiologický podklad. V důsledku poruchy dítě nedokáže porozumět tomu, co vidí, slyší a prožívá. Narušení duševního vývoje dítěte je v důsledku tohoto handicapu zejména v komunikační schopnosti, představitosti a sociální interakci. Autismus je doprovázen specifickými vzorci chování. V České republice se při diagnostikování poruch autistického spektra vychází z desáté revize Mezinárodní klasifikace nemocí, kterou vydala Světová zdravotnická organizace WHO. Podle této revize mezi pervazivní vývojové poruchy patří:

- **Dětský autismus**

Jedinec trpící dětským autismem není schopen chápat svět v souvislostech. V problémových situacích není schopen aplikovat poznané zkušenosti. Nikdy nenarazíme na dva autisty, kteří se projevují shodně. Častější výskyt je u chlapců, než u dívek. Tato pervazivní vývojová porucha se pokládá za nejlépe prostudovanou.

- **Atypický autismus**

Jedná se o velmi nepřesně vymezenou kategorii. V odborné literatuře se dočteme na jedné straně o jedincích trpících těžkým stupněm mentální retardace, u kterých se nemohou specifické kvalitativní dysfunkce plně projevit a to z důvodu nízké úrovně fungování. Na druhé straně se dočteme o jedincích, jejichž inteligence je na dobré úrovni, ale jejich sociální a komunikační problémy jsou stěžejní.

- **Rettův syndrom**

Toto genetické onemocnění se vyskytuje pouze u dívek. Ty pak následkem onemocnění přichází o již nabyté dovednosti a to pohybové, komunikační i poznávací. Růst hlavy se zpomaluje, zhoršuje se motorika a časté jsou také deformace páteře a končetin.

- **Jiná dezintegrační porucha v dětství**

Infantilní demence, Hellerův syndrom a desintegrační psychóza byly v minulosti používány jako označení jiných dezintegračních poruch. Jiné dezintegrační poruchy se začínají projevovat kolem třetího až čtvrtého roku života jedince a to především změnou v chování. Dítě je neustále podrážděné a neklidné. V mnoha případech dochází k úplné ztrátě či značnému zhoršení jazyka.

- **Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby**

IQ jedince je pod 35, tudíž se jedná o těžkou mentální retardaci. Časté jsou problémy s pozorností, hyperaktivitou a stereotypním chováním.

- **Aspergerův syndrom**

„Sociální naivita, důsledná pravdomlupnost, šokující poznámky, se kterými se děti nebo dospělí obrací na neznámé osoby, patří rovněž k charakteristickým projevům Aspergerova syndromu a bývají překážkou začlenění postiženého do společnosti”¹⁹

Mezi základní projevy patří nezáměr navazovat vztahy s vrstevníky. Jedinci často vyhledávají spíše osamělé aktivity. Osoby s Aspergerovým syndromem mají problémy s pravidly společenského chování. Jejich slovní zásoba je velmi obsáhlá, problémem je však, že často nerozumí významům některých slov. Proto mají problémy se správným používáním slov ve větách.

- **Jiné pervazivní vývojové poruchy**

Jiné pervazivní vývojové poruchy působí značným vlivem na komunikaci, sociální interakci a hru. Nedosahuje ale takové míry, aby mohl být jednoznačně diagnostikován autismus nebo atypický autismus. Do skupiny jiných pervazivních poruch zahrnujeme také jedince, kteří mají výrazné problémy mezi vnímáním skutečného světa a fantazií. Jejich představivost je značně narušena.

1.1.8 Specifické poruchy učení

„Termín označující heterogenní skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení a psaní, naslouchání a matematiky. Tyto potíže mají individuální charakter a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Ačkoliv se poruchy učení mohou objevovat souběžně s jinými handicapujícími podmínkami nebo vnějšími vlivy, nejsou poruchy učení přímým důsledkem těchto podmínek nebo vlivů.”²⁰

¹⁹ JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VIII: pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. ISBN 80-86856-00-3.

²⁰ ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-038-3.

- **Dyslexie**

Jedná se o specifickou poruchu čtení. Jedinec má problém naučit se číst běžnými vyučovacími metodami. Obtíže se vyskytují také se zapamatováním a rozlišováním jednotlivých písmen.

- **Dysortografie**

Jedná se o specifickou poruchu pravopisu. Často se vyskytuje ve spojení s dyslexií. Jedinec zaměňuje tvarově podobná písmena a to v písemné podobě.

- **Dysgrafie**

Jedná se o specifickou poruchu grafického projevu. Jedinec často zaměňuje písmena, která jsou tvarově podobná, písmo je neuspořádané a neobratné.

- **Dyskalkulie**

Jedná se o specifickou poruchu matematických schopností. Jedinec má problémy se zvládnutím základních početních výkonů.

- **Dysmuzie**

Jedná se o specifickou poruchu, která postihuje schopnosti spojené s vnímáním hudby a její reprodukce.

- **Dyspinxie**

Jedná se o specifickou poruchu kreslení. Úroveň jedincovi kresby je nízká.

- **Dyspraxie**

Jedná se o specifickou poruchu motorických funkcí. Jedincova hrubá motorika je zpožděná a následně přicházejí problémy při úkolech, které vyžadují jemnou motoriku.²¹

1.1.9 Specifické poruchy chování

Porucha emocí nebo chování je označením pro postižení, během kterého se chování a emocionální reakce jedince značně liší od odpovídajících věkových, kulturních nebo etnických norem. Ty mají především nepříznivý vliv na školní výkon, a to včetně jeho akademických, sociálních, předprofesních a osobnostních dovedností.

²¹ KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování: studijní text kurzu PC Plzeň*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2002. ISBN 80-7020-102-9.

Pod pojmem poruchy chování jsou zahrnuty zejména problémy, které se spojují přízřusobivostí v reálném sociálním prostředí, respektování autorit a schopnost přijímat pravidla společenského soužití. Poruchy chování patří do oblasti etopedie. Při rozlišování poruch v chování je nezbytné postupovat opatrně a důsledně diferencovat příčiny, kterými lze odlišit sociálně, nebo psychicky podmíněné poruchy chování od specifických poruch chování, nebo od přirozených výkyvů v chování, která jsou typická pro určité vývojové období, nebo výjimečnou situaci v životě jedince. Přestože je možné setkat se i s pozitivními sociálními deviacemi, jedná se nejčastěji o tendence k odchylkám negativním.²²

1.2 Žáci se zdravotním znevýhodněním

Do skupiny se zdravotním znevýhodněním řadíme žáky dlouhodobě nemocné, žáky s lehčími zdravotními poruchami, které následně mohou vést k poruchám učení, nebo chování, u kterých musí být u vzdělávání přihlíženo. Nelze opomenout žáky se zdravotním oslabením.

„Pojmem zdravotní znevýhodnění rozumíme zdravotní oslabení jedince, dlouhodobou nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy, které vedou k poruchám učení a chování. Ty pak vyžadují zohlednění při vzdělávání.“

Z hlediska medicíny je skupina chronických chorob velmi obsáhlá. Mezi ty, které nejčastěji způsobují zdravotní znevýhodnění jedince, patří kardiovaskulární poruchy, onemocnění respirační soustavy, poruchy imunitního systému, kožní onemocnění, metabolické poruchy, onkologická onemocnění, záchvatová onemocnění, poruchy psychiky a chování. Posttraumatické stavy, které mohou jedinci přinášet zdravotní problémy, nebo zdravotní postižení a negativně se podepsaly na psychice člověka, lze chápat také jako zdravotní znevýhodnění.²³

²² BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.: Education of pupils with special educational needs II.* 1. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-210-4736-5.

²³ FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním.* Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0

1.3 Žáci se sociálním znevýhodněním

„Za sociální znevýhodnění považujeme stav, kdy dítě následkem dlouhodobého života v prostředí, které je charakteristické nízkým socioekonomickým statusem, silnou přítomností vlivů, jež jsou rizikové pro vývoj jedince, prvky sociokulturní odlišnosti, popřípadě kombinací těchto jevů, nemá dostatečně rozvinuty kompetence pro adekvátní naplnění svého potenciálu v rámci vzdělávacího procesu.“²⁴

V obecné rovině se pod pojmem sociálně znevýhodněný žák rozumí zejména žák:

- a) žijící v prostředí, ve kterém není dlouhodobě a dostatečně podporován ke vzdělání, nebo přípravě na vzdělání. Zejména pak z důvodu nedostatečného materiálního zázemí, nevyhovujících bytových podmínek, časové náročnosti dopravy do školy, nezájmu ze strany zákonných zástupců či konfliktů v rodině.*
- b) jehož zákonní zástupci nespolupracují se školou, což pak dopadá na oprávněné zájmy žáka.*
- c) žijící v sociálně vyloučených lokalitách nebo lokalitách, které jsou ohrožené sociálním vyloučením.*
- d) který je znevýhodněn při svém vzdělávání a to z důvodu příslušnosti k etnické nebo národnostní skupině či specifickému sociálnímu prostředí, zejména je-li znevýhodnění spojeno s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka ve srovnání s ostatními žáky třídy, z důvodu používání odlišného jazyka nebo specifické formy vyučovacího jazyka v domácím prostředí žáka.“²⁵*

1.4 Mimořádně nadaní žáci

Problematika výchovy a vzdělávání žáků mimořádně nadaných je velice důležitá, především pak kvůli specifickým vzdělávacím potřebám, pro které je nutné vytvářet vhodné podmínky a reagovat na ně. Nadání lze definovat jako soubor schopností, díky kterému jedinec dosahuje výkonů, které se nachází vysoko nad rámcem běžného průměru.

²⁴ ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0054-6.

²⁵ JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část*. 1. vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.

Žák mimořádně nadaný nemusí disponovat pouze jedním, ale i hned několika různými druhy nadání. Základní vzdělávání má v oblasti rozpoznávání a rozvíjení nadání důležitý význam. Jedná se o dostatečně dlouhé období, ve kterém systematické lze žáky sledovat a rozpoznat jejich nadání. Důležitá je především motivace žáků a specifická péče školy i rodiny jedince.²⁶

Dle legislativy (vyhláška č. 73/2005 Sb.) se mimořádně nadaný žák definuje jako „jedinec, který svými schopnostmi dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností nebo v jednotlivých rozumových oblastech, pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech.“²⁷

Identifikaci mimořádného nadání nelze považovat za proces krátkodobý, ba naopak. Jedná se o dlouhodobý proces, při kterém se používají metody psychologické, pedagogické, pedagogicko-psychologické ale i laické, během kterých je žák pozorován při školní práci. Jeho výsledky práce, portfolio a hodnocení, je podrobněji rozebíráno. S žákem a jeho rodiči jsou vedeny podrobné rozhovory. U žáků do 9 let je identifikace mimořádného nadání obtížnější, jelikož nelze přesně určit, zda se jedná o mimořádné nadání nebo o zrychlený vývoj jedince. Při identifikaci mimořádného nadání nesmíme opomenout ani žáky s vývojovou poruchou učení nebo chování, žáky s tělesným handicapem a žáky z odlišného kulturního a znevýhodňujícího sociálního prostředí. Odbornou pomoc při identifikaci a péči o nadané žáky poskytují pedagogům, rodičům nebo zákonným zástupcům pracovníci pedagogicko-psychologických poraden.²⁸

1.4.1 Specifika mimořádně nadaných žáků

Mezi specifika mimořádně nadaných žáků řadíme:

- *Znalosti žáka přesahují stanovené požadavky*
- *Žákův přístup k pravidlům školní práce je problematický*
- *Žák má časté tendence vytvářet si vlastní pravidla*
- *Žák má vlastní pracovní tempo*
- *Žák si vytváří vlastní postupy v řešení úloh*

²⁶ ŠIMONÍK, Oldřich a Barbora BAZALOVÁ. *Vzdělávání nadaných žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5349-6.

²⁷ Nadání, brána k úspěchu. *Projekt-nadani* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.projekt-nadani.cz/>

²⁸ ŠIMONÍK, Oldřich a Barbora BAZALOVÁ. *Vzdělávání nadaných žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5349-6.

- *Žák není často ochoten spolupracovat v kolektivu*
- *Žák se rychle orientuje v učebních postupech*
- *Žák má značnou zálibu v řešení problémových úloh*
- *Žák často přeceňuje své schopnosti, především pak pohybovým nadáním*
- *Žák má dobrou paměť*
- *Žák hledá a nachází kreativní postupy*
- *Žák má neustálou potřebu se projevit a uplatnit své znalosti a dovednosti²⁹*

²⁹ ŠIMONÍK, Oldřich a Barbora BAZALOVÁ. *Vzdělávání nadaných žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5349-6.

2 INTEGRACE A INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Integrace a inkluze, dvě často diskutovaná témata, která jsou v praxi často ztotožňovaná. Skutečnost je ovšem jiná, jelikož každý z konceptů má odlišná východiska a také jiný obsah. V následujících odstavcích si pojmy integrace a inkluze blíže vysvětlíme.

2.1 Integrace

Slovo integrace lze chápat jako sjednocenost, propojenost, celistvost. Pochází z latiny a ve volném překladu lze přeložit jako znovuvytvoření celku.³⁰

Sociální integrace je proces, ve kterém se rovnoprávný člověk začleňuje do společnosti, což je naprosto přirozené a týká se to každého. Problémy nastávají u osob nebo menšinových skupin, které jsou něčím specifické a tím se od populace značně odlišují. Tyto osoby nebo skupiny nejsou schopny dosáhnout přirozeně určité míry socializace. V takových případech musíme integraci rozvíjet, vytvářet pro ni vhodné podmínky a aktivně ji podporovat.

Jde tedy o sjednocení v nový celek, kdy minoritní skupiny a společenská většina rozvíjejí společenský systém. Jeho součástí jsou hodnoty a idey obou stran. Svě místo přitom najde každý a mezi zmíněnými skupinami není žádná hranice. Člověk s handicapem má potřebu být součástí lidského společenství a to v řadě oblastí, do kterých řadíme školskou integraci, pracovní integraci a společenskou integraci.³¹

V teorii a praxi rozlišujeme dva základní směry integrace:

1. Asimilační směr - Je charakterizován jako ztotožnění menšinové skupiny postižených s většinou intaktních. Což potlačuje identitu lidí s postižením. Jde tedy o jednostranné přizpůsobování, kdy se menšina postižených přizpůsobuje většině intaktních.

2. Adaptační směr – Tento směr přináší novou kvalitu společného soužití a to při vzájemné adaptaci. Jedná se o společnou záležitost postižených a intaktních jedinců.³²

³⁰ BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.

³¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

³² KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování: studijní text kurzu PC Plzeň*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2002. ISBN 80-7020-102-9.

2.1.1 Integrace ve vzdělávání

Ve speciální pedagogice můžeme pojem integrace definovat jako „*spolužití postižených a nepostižených při přijatelně nízké míře konfliktnosti vztahů těchto skupin.*“

Za hlavní cíl integrace ve vzdělávání lze považovat začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kvalitního vzdělávacího procesu a vzdělávat je společně s intaktní populací. Při integrativním vzdělávání je pozornost často věnována spíše slabým stránkám žáka, než omezením v prostředí školy. Důraz se klade na jinakost žáků a kategorizaci jejich postižení.³³

Školní integrace znamená, že se jedincům s postižením poskytuje výchova a vzdělávání podle jejich specifických potřeb spíše v běžném typu školy, než ve školách speciálních. Postižení žáci se mají vzdělávat v co možná nejvyšší možné míře se svými vrstevníky, nemusí být přítomni vždy vyučování v běžné třídě. Rozsah společného vzdělávání není pevně stanoven, záleží na potřebách jednotlivých žáků.

Integrativní snahy vychází již z analýzy EOOD, která popsala čtyři modely integrace:

1. **Medicínský model** – Vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin. Péče medicínsky orientovaná a uskutečňovaná ve speciálních zařízeních předpokládá, že se jedinec přizpůsobí stávající vzdělávací struktuře. Hlavním cílem je léčba a překonání postižení jedince.
2. **Sociálně patologický model** – Je zaměřen na sociální aspekty integračního aspektu. Jedná se především o problémy spojené s diskriminací a socializací jedince, které podmiňuje jeho handicap.
3. **Model prostředí** – Jedná se o změny ve školních zařízeních, které budou ku prospěchu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se pak především o diferencované kurikulum, materiální a personální.
4. **Antropologický model** – Důraz je kladen na interpersonální interakci. Škola respektuje a přizpůsobuje se všem žákům.³⁴

³³ KRATOCHVÍLOVÁ, J. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. první. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7

³⁴ VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

Asimilace, akomodace a adaptace jsou udávány jako tři procesy integrace:

- **Asimilace** – V procesu asimilace se postižený přizpůsobuje chování většiny. Rozdílnost je brána jako něco špatného a z toho důvodu se postižený jedinec snaží co nejvíce přizpůsobit většině. Týká se ovšem jen jedinců s lehčími typy postižení. Vyskytuje se především v zemích, kde není až tak velká snaha o integraci.
- **Akomodace** – V tomto procesu integrace se uznávají práva postižených jedinců. Jedinec proto nemusí potlačovat svoji rozdílnost a může si alespoň vyvíjet pozitivní sebeobraz.
- **Adaptace** - je posledním z procesů integrace. Jedná se o oboustranné přizpůsobování jedinců postižených a intaktních. Snaha o smíření se stanovisky, které si odporují. Jedná se o dynamický proces vzájemného přizpůsobování.³⁵

2.2 Inkluze

Inkluzi můžeme chápat jako stav, kdy se jedinec s handicapem rodí do společnosti, kde jsou jeho odlišnosti a odlišnosti každého člena plně akceptovány. Být odlišný je naprosto normální, proto se takové dítě rodí do společnosti, kde se nad jeho stavem nikdo nepozastavuje.

Inkluze je procesem, který nikdy nekončí a ve kterém se jedinci s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako jedinci intaktní. Hlavní postoj inkluze lze definovat tak, že jsou si všichni lidé rovni bez ohledu na jejich handicap. Jedinci s postižením jsou tak běžně zapojováni do všech činností běžného života a to bez jakýchkoli speciálních prostředků a postupů, tedy pokud to není nezbytně nutné, jinak nastupuje odborná pomoc a podpora. Hlavní myšlenkou inkluze je uvědomění, že být odlišný je naprosto normální.³⁶

2.2.1 Inkluze ve vzdělávání

„Inkluzivní vzdělávání znamená, že všichni žáci se svými silnými a slabými stránkami, speciálními potřebami jsou součástí školní komunity, což znamená, že všichni

³⁵ VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

³⁶ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vydání. Brno: MU, 2006. 188 s. 1. vydání. ISBN 80-210-3971-X.

*žáci se speciálními vzdělávacími potřebami navštěvují stejnou školu jako žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb, kde je jim poskytována veškerá podpora, kterou potřebují k dosažení stejného kurikula.*³⁷

Inkluzivní vzdělávání, neboli společné vzdělávání, plyne z přesvědčení, že všichni žáci bez ohledu na jejich handicap mají právo vzdělávat se ve skupinách se svými vrstevníky. Žákům je umožněno vzdělávat se na škole v místě jejich bydliště. Rodiče i učitelé žáků mají k dispozici všechny zdroje, které zohledňují potřeby žáka s handicapem. Pojmem inkluze lze vysvětlit „integraci všech žáků do běžné školy.“³⁸

Jako hlavní cíle inkluze řadíme:

- Umožnění rovného přístupu ke vzdělání všem jedincům
- Přispívání k sociální soudržnosti a respektování rozmanitosti
- Snaha o maximální rozvoj každého jedince a to ve všech oblastech jeho osobnosti, čímž se přispívá ke kvalitě jeho života
- Maximální podpora participace a to na vlastním rozvoji i rozvoji společenského života
- Překonávání bariér, jež pocházejí z postojů a předsudků vůči odlišnosti

Inkluzivní školy nabízejí žákům ve výuce především rozmanitost a prostor, kde se všichni vzájemně respektují, dokážou si porozumět a navazují nová přátelství. Inkluzivní školy jsou vnímány jako školy v pohybu proto, že nepředstavují setrvalý stav, ale neustálý proces.

Hlavní principy inkluzivního vzdělávání:

- Každý žák a každý zaměstnanec školy jsou stejně důležití.
- Žáci jsou zapojeni do vzdělávacího procesu, komunity a kultury školy.
- Prostředí, politika i praxe školy se mění tak, aby vyhovovaly různorodosti každého z žáků.
- Překážky v učení se odstraňují a každý žák je plně zapojen, tedy nejen ti, co mají nějaký handicap.

³⁷ KRATOCHVÍLOVÁ, J. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. první. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7

³⁸ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.

- Rozdíly mezi žáky nejsou brány jako problémy, spíše jako inspirace pro výuku.
- Práva žáků na vzdělání se respektují v místě, kde žijí.
- Školy se celkově zkvalitňují, a to pro potřeby žáků i učitelů.
- Mezi školami a okolím se podporují vzájemně prospěšné vztahy.
- Jedním z aspektů inkluze ve vzdělávání je inkluze ve společnosti.³⁹

2.2.2 Rozdíly mezi pojmy integrace a inkluze

„V současné době je integrace mezinárodním hnutím, které bojuje za prosazování práv člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevydělující a nevyklučující kultuře. Inkluze je charakteristikou této kulturní společnosti, kde se na jejím životě podílejí všichni bez rozdílu.“⁴⁰

Jako jeden z hlavních rozdílů mezi integrací a inkluzí můžeme považovat to, že integrace je vázaná na segregaci, zatímco inkluze je otevřena naprosto pro všechny a nikoho nevyklučuje. V tom lze spatřit důležitý posun od integračních postupů. Ty spočívají především v zajišťování speciálních prostředků, podpory a také péče, jež je poskytnutá osobám s handicapem a to proto, aby mohli být tito jedinci následně zapojováni do běžných činností lidského života. Rozdíl je dobře zřejmý na příkladu školské integrace, kdy integrační přístup k žákům spoléhá na síť speciálních škol, které využívají pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami především specifické metody a speciální pomůcky. Zatímco inkluzivní vzdělávání podporuje zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami společně s jejich intaktními vrstevníky v běžných školách. Využívají se převážně běžné vzdělávací metody a prostředky, pokud je to nezbytně nutné, samozřejmě se při výuce využívají speciální metody i pomůcky.⁴¹

³⁹ KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ (eds.). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

⁴⁰ HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

⁴¹ Segregace, integrace, inkluze ve vzdělávání a výchově. *Nektarživota* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.nektarzivota.cz/cz-clanek-66.html>

Pojmy integrace a inkluze a jejich vzájemné vztahy bývají vymezeny následovně:

1 Integrace	2 Inkluze
3 Zaměřuje se na potřeby jedince s handicapem	4 Zaměřuje se na potřeby všech jedinců
5 Expertízy od specialistů	6 Expertízy od běžných pedagogů
7 Speciální intervence	8 Dobrá výuka pro všechny
9 Prospěch především pro integrovaného jedince	10 Prospěch pro všechny jedince
11 Pouze dílčí změna prostředí školy	12 Celková změna prostředí školy
13 Zaměření na vzdělávání jedince s handicapem	14 Zaměření na celou skupinu jedinců a školu celkově
15 Speciální programy pro jedince s handicapem	16 Celková strategie pedagoga
17 Jedince hodnotí expert	18 Jedince hodnotí pedagog, který se zaměřuje na vzdělávací faktory

42

2.2.3 Index inkluze

Index inkluze, neboli ukazatel inkluze, je publikací, která vznikla proto, aby podpořila rozvoj inkluzivního vzdělávání. Ukazatel inkluze je publikace, která vznikla na podporu inkluzivního rozvoje škol. Podrobně rozebírá způsoby, kterými lze snížit překážky v procesu učení. Podporuje také aktivní zapojení dětí a mládeže do procesu učení. Zabývá se inkluzí ve všech aspektech školy. Publikace Index inkluze je k dispozici již ve čtyřiceti překladech a v České republice se o jeho vydání a šíření stará občanské sdružení Rytmus.⁴³

2.2.4 Férová škola

Jedná se o projekt neziskové organizace Liga lidských práv, který je podporován Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Hlavním účelem je poukázat na problémy a nedostatky, které se projevují v přístupech ke vzdělání v České republice. Cílem však

⁴² KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování: studijní text kurzu PC Plzeň*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2002. ISBN 80-7020-102-9.

⁴³ Inkluze.cz. *Inkluze.cz* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.inkluzecz.cz/clanek-42/ukazatel-inkluzecz>

není kritika, ale spíše snaha zveřejnit školy, které splňují daná kritéria, čímž veřejně poukazují na férový přístup dětí a žáků, dále pak pozitivní posílení a odměňování těchto škol.⁴⁴

Do projektu se mohou zapojit všechny základní školy až na ty, které působí spíše segregačně. Jedná se o školy, které vzdělávají žáky podle přílohy Rámcového vzdělávacího programu pro žáky s lehkou mozkovou poruchou.

Hlavní myšlenka spočívá v podporování rovných příležitostí všech dětí. Každé dítě má právo na vzdělání, nevyjímaje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, žáky mimořádně nadané i žáky sociálně či zdravotně znevýhodněné. Speciální pozornost je věnována dětem z romských rodin, které chce projekt integrovat do běžných škol, čímž budou podporovat rozvoj jejich potencionálu. Proto se ve vzdělávání prosazuje inkluze, která nehledí na odlišnosti žáků, ba naopak jsou spíše vhodně využívány.⁴⁵

Pokud má ředitel základní školy zájem o certifikát „Férová škola“, může se zapojit do projektu a to tím, že na webových stránkách www.ferovaskola.cz vyplní přihlášku k udělení certifikátu. Pokud základní škola splňuje všechny stanovené podmínky, kontaktuje ji koordinátor a následně Liga lidských práv udělí škole certifikát. Liga lidských práv poskytuje ředitelům škol jejich odborné pracovníky. Ti poskytují odbornou či právní pomoc v oblasti lidských práv a diskriminace.⁴⁶

Jedná se především o konzultační, hospitační či evaluační činnost, která se předem domluví s členy certifikační komise, koordinátorem a pedagogem projektu. Spolupracuje se samozřejmě i s vedením školy a v neposlední řadě s výchovnými poradci, metodiky prevence a speciálními pedagogy.⁴⁷

⁴⁴ KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ (eds.). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

⁴⁵ ČERMÁK, Michal a Pavla ŠPONDROVÁ. *Férová škola nediskriminuje: praktická příručka pro ředitele základních škol pro otázky a odpovědi v oblastech diskriminace*. Brno: Liga lidských práv, c2007. Práva v souvislostech. ISBN 978-80-903473-3-5.

⁴⁶ ČERMÁK, Michal. *Jak se stát férovou školou I.: diskriminace ve školství z pohledu práva*. 2., dopl. vyd. Brno: Liga lidských práv, c2010. Manuály. ISBN 978-80-903473-8-0.

⁴⁷ KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ (eds.). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

3 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

„Základní vzdělávání vede žáky k osvojení potřebných strategií učení. Na jejich základě jsou pak žáci motivováni k celoživotnímu učení. Učí se myslet tvořivě, řešit problémy přiměřené jejich věku, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k různým odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávají své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.“⁴⁸

3.1 Současné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Pokud byly zjištěny na základě vyšetření ve školských poradenských zařízeních speciální vzdělávací potřeby, je žákům poskytnuto speciální vzdělávání. Doporučuje se integrace do běžného vzdělávacího proudu. Tedy pokud odpovídají možnosti školy potřebám žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

„Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzděláváni s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření. Využívají se především speciální metody, postupy a prostředky vzdělávání. Individuální podpora se poskytuje žákům během výuky a formou pedagogicko-psychologických služeb.“

Speciální vzdělávání je žákům podle Vyhlášky č. 73/2005 Sb. poskytováno formou:

- **Individuální integrace**

Žák je vzděláván v běžné škole nebo ve škole, která je samostatně zřízená pro žáky s jiným druhem postižení. Tato forma je upřednostňována, záleží na potřebách žáka a podmínkách a možnostech školy.

- **Skupinová integrace**

Žák je vzděláván ve třídě, oddělení nebo studijní skupině, která je určená pro žáky se zdravotním postižením a to ve škole běžné, nebo ve škole, která je zřízena pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení.

⁴⁸ Individuální vzdělávací plán. *Msmť.cz* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmť.cz/>

- **Ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením**
- **Kombinace výše uvedených forem**

Další nedílnou součástí speciálního vzdělávání je individuální vzdělávací plán. Školský zákon č. 561/2004 Sb. uvádí, že individuální vzdělávací plán je žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami poskytnut na základě písemného doporučení ze školského poradenského zařízení a povolením ředitele školy. Ve Vyhlášce 73/2005 Sb. je uvedeno, že individuální vzdělávací plán obsahuje údaje o poskytnutí individuální speciálně pedagogické nebo psychologické péče, o obsahu, cíli a časovém rozvržení učiva. Údaje o způsobech, postupech při zadávání a plnění úkolů a hodnocení. Údaj, zda je potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby, která pomáhá žákovi při práci. Kompletní seznam kompenzačních, učebních a rehabilitačních pomůcek, didaktických materiálů a speciálních učebnic, které nesmí při výuce žáka chybět. Uvádí se také, zda je potřeba navýšení finančních prostředků. Důležitou součástí jsou závěry speciálně pedagogických, nebo psychologických vyšetření žáka.⁴⁹

Na tvorbě individuálního vzdělávacího plánu se podílí školské poradenské zařízení a zákonní zástupci žáka a to nejvhodněji v době před nástupem do školy, a nebo nejpozději jeden měsíc po nástupu do školy. Popřípadě poté, co byly u žáka diagnostikovány speciální vzdělávací potřeby. Školské poradenské zařízení během celého roku kontroluje jeho dodržování. Individuální vzdělávací plán lze podle potřeby doplňovat.

Kurikulární dokument, který vymezuje představy státu o obsahu, zaměření a výsledcích základního vzdělávání, se nazývá Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a je normativním východiskem při tvorbě školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání. Rámcový vzdělávací program usiluje například o respektování individuálních potřeb žáka, vhodné pedagogické inovace, které podporují a směřují žáky k aktivizaci k činnostnímu učení. Vytvoření vhodných podmínek pro integrované vyučování a mnoho dalších.⁵⁰

Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je také určen Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Jelikož je ovšem svými požadavky pro žáky s mentálním postižením moc složitý, vznikla příloha, která je určená pro vzdělávání žáků s lehkým

⁴⁹ Tisková správa. *Msmť.cz* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmť.cz/ministerstvo/novinar/1-newsletter-k-novinkam-msmt?highlightWords=spole%C4%8Dn%C3%A9+vzd%C4%9B%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD>

⁵⁰ BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.

mentálním postižením. Žáci se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami, kteří navštěvující základní školu speciální je zpracován samostatný Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální.⁵¹

3.2 Společné vzdělávání

V souladu se školským zákonem vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy opatření, které mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a to taková, že příloha rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením, byla zrušena. Žáci se budou vzdělávat podle individuálního vzdělávacího plánu, který vzejde na základě doporučení ze školského poradenského zařízení.⁵²

Ke dni 1. září 2016 nabývá své účinnosti novela školského zákona, která garantuje dětem právo na podpůrná opatření. Ta jim pomohou překonávat jejich překážky při vzdělávání. Těmito překážkami rozumíme zdravotní znevýhodnění, zdravotní postižení, sociální znevýhodnění nebo mimořádné nadání. Ze zkušeností z vyspělých zemí, kde společné vzdělávání probíhá již řadu let, vyplývá velký přínos v takovém přístupu a to pro všechny zúčastněné. Důležitý je především vhodný pedagogický přístup, působení na žáky a jejich rodiče. Pak má společné vzdělávání dobrý dopad na celou třídu a vztahy v ní. Žáci se tím učí žít ve společnosti, která je různorodá.⁵³

Novela školského zákona přináší nový pojem Podpůrná opatření, která jsou určena pro děti, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jinými podmínkám žáků.

Podpůrná opatření, která jsou organizační, personální a vzdělávací, budou školami poskytována žákům, kteří je ze zákonem rámcově vymezených důvodů vyžadují. Budou se aplikovat v praxi školy a v oblasti vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podle novely školského zákona mají žáci se speciálními vzdělávacími

⁵¹ PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

⁵² Společné vzdělávání. *Nuv.cz* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/in>

⁵³ Individuální vzdělávací plán. *Msm.cz* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.msm.cz/>

potřebami právo na poskytnutí podpůrných opatření a to bezplatně. Podpůrná opatření by měla pomoci v naplnění žákova potenciálu. Pedagogům by zase měla podpůrná opatření přinést více možností v individualizaci výuky dle potřeb žáků.

3.3 Školní poradenské pracoviště

Poradenství z hlediska vědy požadujeme za interdisciplinární a z hlediska společnosti a jednotlivce za multisférový aplikační systém poznatků, metod, technik, opatření, činností odborníků a institucí zaměřených na sociální orientaci individua a řešení specifických a formativních problémů ve výchově a vzdělání ve školském, profesionálním a partnersko-rodinném vývoji. Poradenství je složkou a nástrojem všeobecného systému komplexního společenského zájmu o člověku, o optimalizaci jeho rozvoje, seberealizaci ve vývoji. Speciální poradenství definujeme jako komplex poradenských služeb určených specifickým skupinám jedinců, tj. takových jedinců, kteří jsou znevýhodněni zdravotně či sociálně a jejichž handicap mívá dlouhodobý nebo trvalý charakter.⁵⁴

Mezi hlavní cíle školních poradenských služeb, lze zařadit například příprava podmínek pro integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a následné rozšíření všech možností. Zkvalitnění sociálního klima školy. Péče o žáky s neprospěchem a snaha o lepší prospěch. Zkvalitnění spolupráce mezi rodiči a školou.

3.3.1 Speciální pedagog

Hlavní činností speciálního pedagoga je odborná podpora žáků trpícími speciálními vzdělávacími potřebami a dále také všech žáků, kteří vyžadují péči, jež je založená na krátkodobých a dlouhodobých podpůrných opatřeních. V neposlední řadě pak i speciálně pedagogická podpora. Speciální pedagog je ze zákona povinen vést si písemnou dokumentaci o svých činnostech. Mezi další činnosti, kterými se zabývá speciální pedagog, patří pomoc při tvorbě individuálních vzdělávacích programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Metodické vedení asistentů pedagoga, kteří na školách působí. Pracovníkům škol podává odborné informace, které se týkají speciální pedagogiky a pomáhá kolegům při jejich aplikaci. V neposlední řadě také koordinuje spolupráci s různými poradenskými zařízeními.

⁵⁴ RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2.

3.3.2 Výchovný poradce

Výchovný poradce řeší s žáky problémy, které jsou rodinného, kázeňského, prospěchového a zdravotního charakteru. Tyto problémy vyplývají především z klasifikačních porad, nebo pak z podnětu třídního učitele. Výchovný poradce je schopen zprostředkování další pomoci u žáků, kteří se potýkají s rodinnými nebo citovými problémy. Žákům závěrečných ročníků pak poskytuje poradenskou a informační činnost v oblasti volby budoucího povolání. V době školní docházky průběžně sleduje chování žáků.⁵⁵

3.3.3 Školní metodik prevence

Školní metodik prevence koordinuje činnosti, které jsou realizovány v rámci primární prevence sociálně patologických jevů. Informuje žáky a rodiče o institucích, které poskytují pomoc dětem, u kterých se objevily problémy se závislostí, nebo jinými negativními jevy. Spolupracuje například se středisky výchovné péče, krizovými centry a dalšími různými institucemi. Poskytuje také poradenskou pomoc pro rodiče žáků.

Školní metodik prevence svou činností vykonává jako stávající učitel při svém plném úvazku. Školní metodik prevence vykonává činnosti metodické, koordinační, informační a poradenské. O těchto činnostech vede písemnou dokumentaci.

3.3.4 Školní psycholog

Školní psycholog poskytuje ve škole poradenské služby v oblasti psychologie. Pracuje s žáky, pedagogy i rodiči. Činnosti, které vykonává, jsou především konzultačního, diagnostického, poradenského, metodického a informačního rázu. V souladu s předpisy o ochraně osobních údajů a etickým kodexem školního psychologa je povinen vést si dokumentaci o svých činnostech. Spolupracuje se specializovanými školskými zařízeními, především pak s pedagogicko-psychologickými poradnami, ale i s institucemi sociálními a zdravotními.⁵⁶

⁵⁵ RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2.

⁵⁶ Metodický portál. *Rvp* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

3.4 Školní poradenská zařízení

Školní poradenská zařízení se zabývají zjišťováním speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků. Radíme mezi ně pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Každý žák a každé dítě má právo na vzdělání podle forem, obsahu a metod, které odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Školní poradenská zařízení vytváří podmínky, které jsou nezbytné pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a poskytují poradenskou pomoc.

3.4.1 Pedagogicko – psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna poskytuje služby z oblasti psychologie, pedagogiky a speciální pedagogiky. Na základě pedagogicko-psychologických vyšetření je vyhotovena zpráva, která informuje o připravenosti dítěte na školní docházku, případně o zařazení do školy, nebo třídy, která odpovídá jeho vzdělávacím potřebám. Pedagogickým pracovníkům poskytují metodickou pomoc a zajišťují speciální vzdělávací potřeby pro žáky na běžných základních školách. Hlavním cílem pedagogicko-psychologických poraden je především pomoc žákům, kteří se potýkají s problémy ve výchovné či výukové oblasti.

3.4.2 Speciálně pedagogické centrum

Speciálně pedagogické centrum je školské účelové zařízení, které poskytuje služby žákům trpícím zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním. V procesu integrace, jak už sociální nebo pedagogické, je dětem věnována odborná pomoc a péče. Spolupracuje se s rodinou, školou, školskými poradenskými zařízeními a odborníky. Speciálně pedagogická centra bývají součástí speciálních škol, ale není to vždy pravidlem.

Mezi náplň činností speciálně pedagogického centra patří například speciálně pedagogická a psychologická diagnostika dětí s postižením, dále doporučení, na základě kterých se tvoří individuální plány a sociálně právní poradenství.

3.4.3 Středisko výchovné péče

Orientace těchto zařízení je zaměřena především na prevenci a terapii sociálně patologických jevů u dětí a mládeže. Poradenská péče, jejíž činnost je diagnostická, výchovná, poradenská, psychoterapeutická a vzdělávací je věnovaná dětem, mladistvým, jejich rodičům a pedagogickým pracovníkům. Cílem je odstranění, nebo alespoň zmírnění již vzniklých poruch chování a na prevenci vzniku dalších vážnějších výchovných poruch a

negativních jevů v sociálním vývoji dětí. Všestranná ambulantní a internátní péče je dobrovolná.

4 METODOLOGIE

Čtvrtou kapitolou začíná praktická část práce. Čtenář zde bude seznámen s cíli práce, metodami výzkumného šetření, soubory výzkumného šetření a způsobem vyhodnocování dat, které byly získány analýzou dokumentů a polostrukturovanými rozhovory.

4.1 Vymezení cílů práce

Hlavním cílem výzkumného šetření je zjistit současnou situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách v Plzni. Aby mohl být naplněn hlavní cíl práce, byly stanoveny čtyři dílčí cíle.

Prvním dílčím cílem bylo analyzovat celkový počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a následně zjistit nejčtenější druh jejich postižení v rámci běžných základních škol v Plzni za školní rok 2013/2014.

Druhým dílčím cílem bylo upřesnit poměr vybraných základních škol v Plzni za školní rok 2013/2014, které měly k dispozici školní poradenská pracoviště a zjistit jejich nejčastější spolupráci se školními poradenskými zařízeními.

Třetím dílčím cílem bylo zmapovat, jakým způsobem jsou učitelé a školy připraveni na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Čtvrtým dílčím cílem bylo přiblížit pohled pedagogů a zástupců vedení škol na nastávající situaci a změny ve školství.

K dosažení stanovených dílčích cílů, byly v práci použity dvě výzkumné metody a to analýza dokumentů a polostrukturovaný rozhovor. Pro zjištění potřebných informací k naplnění prvního a druhého dílčího cíle bylo využito analýzy dokumentů. Jednalo se o výroční zprávy vybraných základních škol v Plzni za školní rok 2013/2014. K naplnění třetího a čtvrtého dílčího práce byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru. Otázky byly rozděleny do čtyř okruhů a každý z okruhů měl několik podotázek. Každý z

respondentů obdržel souhlas o pořízení audiozáznamu, který zaručuje anonymitu. Souhlas je k nahlédnutí v přílohách.

4.2 Výzkumný soubor

Výzkumným souborem je množina všech prvků, jež jsou zahrnuty v okruhu osob nebo jevů, které mají být zkoumány v daném šetření.

V kvantitativní části výzkumu je soubor tvořen 30 základními školami v Plzni, které byly vyhledány na webových stránkách magistrátu města Plzně a následně bylo čerpáno z výročních zpráv daných škol zpětně za rok 2013/2014. V kvalitativní části je výzkumný soubor tvořen 6 respondenty. Jedná se o zástupce vedení a pedagoga základní školy praktické, zástupce vedení a pedagoga základní školy běžného typu a zástupce vedení a pedagoga základní školy soukromé, která je běžného typu a zároveň se hlásí k inkluzivnímu vzdělávání. Každý respondent byl po telefonické domluvě ochoten sjednat osobní schůzku a odpovědět na položené otázky.

4.2.1 Skupina základních škol

Zdrojem pro analýzu dat byly výroční zprávy běžných základních škol v Plzni za školní rok 2013/2014, které jsou volně dostupné na webových stránkách jednotlivých škol nebo jsou k nahlédnutí po domluvě s vedením přímo ve škole. Jednalo se o celkem o 30 základních škol, které jsou uvedeny v tabulce pod textem.

Tabulka 1 - Základní školy

ZÁKLADNÍ ŠKOLA	OZNAČENÍ ŠKOLY
ZŠ Easy Start	ZŠ A
ZŠ Martina Luthera	ZŠ B
ZŠ Elementaria	ZŠ C
ZŠ Františka Křížika	ZŠ D
1.ZŠ	ZŠ E
2.ZŠ	ZŠ F
4.ZŠ	ZŠ G
7.ZŠ	ZŠ H
10.ZŠ	ZŠ I
11.ZŠ	ZŠ J
13.ZŠ	ZŠ K
14.ZŠ	ZŠ L
15.ZŠ	ZŠ M
16.ZŠ	ZŠ N
17.ZŠ	ZŠ O
20.ZŠ	ZŠ P
21.ZŠ	ZŠ Q
22.ZŠ	ZŠ R
25.ZŠ	ZŠ S
26.ZŠ	ZŠ T
28.ZŠ	ZŠ U
31.ZŠ	ZŠ V
33.ZŠ	ZŠ W
34.ZŠ	ZŠ X
Benešova ZŠ	ZŠ Y
Bolevecká ZŠ	ZŠ Z
Masarykova ZŠ	ZŠ AA
Tyršova ZŠ	ZŠ AB
ZŠ Božkov	ZŠ AC
ZŠ Újezd	ZŠ AD

(Zdroj: Vlastní analýza, 2016)

4.2.2 Skupina respondentů ředitelů

Ve skupině respondentů se nachází zástupci vedení základní školy praktické, základní školy běžného typu a zástupce vedení základní školy soukromé, která je běžného typu a zároveň se hlásí k inkluzivnímu vzdělávání.

Tabulka 2 - Skupina respondentů č. 1

Označení respondenta	Pohlaví	Funkce	Místo konání rozhovoru
ZŠ P/Ř	Žena	Ředitelka školy	Plzeň
ZŠ B - in/Ř	Muž	Pedagogický ředitel	Plzeň
ZŠ B/Ř	Žena	Ředitelka školy	Plzeň

(Zdroj: Vlastní analýza, 2016)

4.2.3 Skupina respondentů učitelů

Ve skupině se nachází učitelé působící v základní škole praktické, základní škole běžného typu a základní školy soukromé, která je běžného typu a zároveň se hlásí k inkluzivnímu vzdělávání.

Tabulka 3 - Skupina respondentů č. 2

Označení respondenta	Pohlaví	Funkce	Místo konání rozhovoru
ZŠ P/U	Žena	Speciální pedagog	Plzeň
ZŠ B/U	Muž	Učitel základní školy	Plzeň
ZŠ B – in/U	Žena	Učitelka základní školy	Plzeň

(Zdroj: Vlastní analýza, 2016)

4.3 Výzkumná strategie

Aby mohlo být dosaženo výše uvedených cílů, byla výzkumná část realizována smíšenou výzkumnou strategií kvalitativního i kvantitativního výzkumu. Kvantitativní výzkum využívá nahodilých výběrů, pokusů a také pevně strukturovaného sběru dat a to pomocí testů, dotazníků nebo pozorování. Konstruované návrhy se pak zjišťují pomocí měření. Data získaná v dalším kroku se analyzují statistickými metodami. Hlavním cílem je poté data explorovat, popisovat nebo případně ověřovat pravdivost podle představ výzkumníka podle vztahu sledovaných proměnných.⁵⁷

Kvalitativní výzkum lze definovat jako proces hledání porozumění, který je založený na dílčích metodologických zvyklostech zkoumání konkrétního sociálního nebo lidského problému. Pomocí tohoto procesu si výzkumník vytváří komplexní holistický obraz. Dále analyzuje různé druhy textů a podává informace o názorech účastníků výzkumu. Zkoumání je prováděno v přirozených podmínkách.⁵⁸

4.4 Výzkumné metody

Ve výzkumném šetření byly využity dvě výzkumné metody. A to analýza dokumentů a polostrukturované rozhovory s vybranými respondenty. Podle Hendla (2008) se výběr výzkumné metody pro sběr dat zakládá především na požadovaném typu informace, ale i na tom, od koho budeme potřebné informace získávat a za jakých okolností bude vše probíhat.⁵⁹

4.4.1 Analýza dokumentů

Hendl (2005) považuje dokumenty za data vzniklá v minulosti, které pořídila jiná osoba než výzkumník a vznikla za jiným účelem než jaký má současný výzkum. Úkolem výzkumníka je dokumenty vyhledat a zabývá se pouze tím co má k dispozici. Dokumenty lze členit na osobní dokumenty, úřední dokumenty, archivované údaje, výstupy masových médií a data virtuální.⁶⁰

⁵⁷HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

⁵⁸CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE, c2007. ISBN 978-1-4129-1607-3.

⁵⁹HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

⁶⁰HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

Poznávací cena dokumentu se rozlišuje podle šesti kritérií, která uvádí následující výčet.⁶¹

- typ dokumentu – oficiální listiny se považují za důvěryhodnější než například novinové články,
- množina vnějších znaků dokumentu – zvláštní význam materiálu jako takového,
- vnitřní znaky dokumentu – úřední význam obsahu u textových dokumentů, a pro ostatní dokumenty má obsah výpovědní hodnotu dokumentu,
- intencionalita – ovlivnění snahy výzkumníka dosáhnout určitého cíle,
- blízkost dokumentu k předmětu zkoumání – blízkost z pohledu času, prostoru nebo společnosti,
- původ dokumentu

Analýza dokumentů byla další metodou, která byla využita v rámci výzkumného šetření. Autorka v práci zkoumala výroční zprávy výše uvedených základních škol. Potřebné informace byly následně zaznamenány a převedeny do přehledných tabulek. Tabulky jsou k nahlédnutí v přílohách.

4.4.2 Polostrukturovaný rozhovor

Jedná se o jednu z metod, jež se využívá v kvalitativním výzkumu. Základními znaky polostrukturovaného rozhovoru je připravený soubor okruhů, které nemají předem určené pořadí. Výzkumník může jednotlivé doplňující otázky v rámci okruhů pozměnit. Důraz je však kladen na získání všech odpovědí od respondentů. Určitá volnost v průběhu rozhovoru je vítaná vzhledem k přirozenějšímu kontaktu tazatele a respondenta.⁶²

Na základě informací z předešlého odstavce vedla autorka rozhovory s jednotlivými respondenty tak, že po celou dobu rozhovoru měli možnost volně hovořit. Autorka pouze v ojedinělých případech měnila formulace otázek nebo jejich pořadí. Vždy ale tak, aby byly v souladu s pevnými zásadami polostrukturovaného rozhovoru.

Rozhovory s respondenty byly zaznamenávány na digitální záznamník. Každý z respondentů byl seznámen s využitím získaných dat a také s anonymitou, proto nejsou jména respondentů v práci uvedena. Během rozhovorů byli přítomni jen respondent a

⁶¹ HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.

⁶² REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

autorka práce. V rámci dodržení určité formálnosti polostrukturovaného rozhovoru byly rozhovory vedeny v prostorech školy, kde jednotliví respondenti působí.

Témata jednotlivých okruhů byly následující (Přesné znění otázek je k nahlédnutí v přílohách.):

- integrace vs inkluze,
- strategie školy,
- připravenost školy a pedagogických pracovníků,
- změny ve školství v souvislosti se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

4.4.3 Změny nastalé oproti původnímu plánu

Během rozhovorů často dominoval okruh týkající se nastávajících změn ve školství. To vedlo autorku k tomu, aby zařadila čtvrtý dílčí cíl a to přiblížení pohledů pedagogů a zástupců vedení škol na nastávající situaci a změny ve školství.

4.5 Způsoby vyhodnocování dat

Následující podkapitola se věnuje analýze všech dat, které byly získány pomocí výzkumných metod, tedy analýzou dokumentů a polostrukturovaným rozhovorem.

Pomocí metody popisné statistiky autorka přepracovala informace z výročních zpráv výše uvedených základních škol v Plzni a následně převedla potřebné informace do přehledných tabulek, které jsou k nahlédnutí v přílohách.

Popisná statistika pomocí různých tabulek, grafů funkcionálních a číselných charakteristik shrnuje informace obsažené informace, které jsou ve velkém množství. Tato disciplína používá jen základní matematické operace a díky tomu je snadno pochopitelná.⁶³

Informace získané polostrukturovaným rozhovorem byly nejprve zaznamenány na digitální záznamník a poté převedeny z mluveného slova do textové podoby. Následně bylo provedeno jejich kódování.

⁶³ BUDÍKOVÁ, Marie, Štěpán MIKOLÁŠ a Pavel OSECKÝ. *Teorie pravděpodobnosti a matematická statistika*. Sběrka příkladů. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3313-4

Švaříček, Šed'ová (2007) popisují kódování jako operaci, během které se rozebírají jednotlivé údaje, konceptualizují se a následně skládají novým způsobem. Na povrch pak vystupují témata, která nám pomáhají nacházet odpovědi na dané otázky.⁶⁴

⁶⁴ ŠVAŘÍČEK, Roman a Klára ŠEĎOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

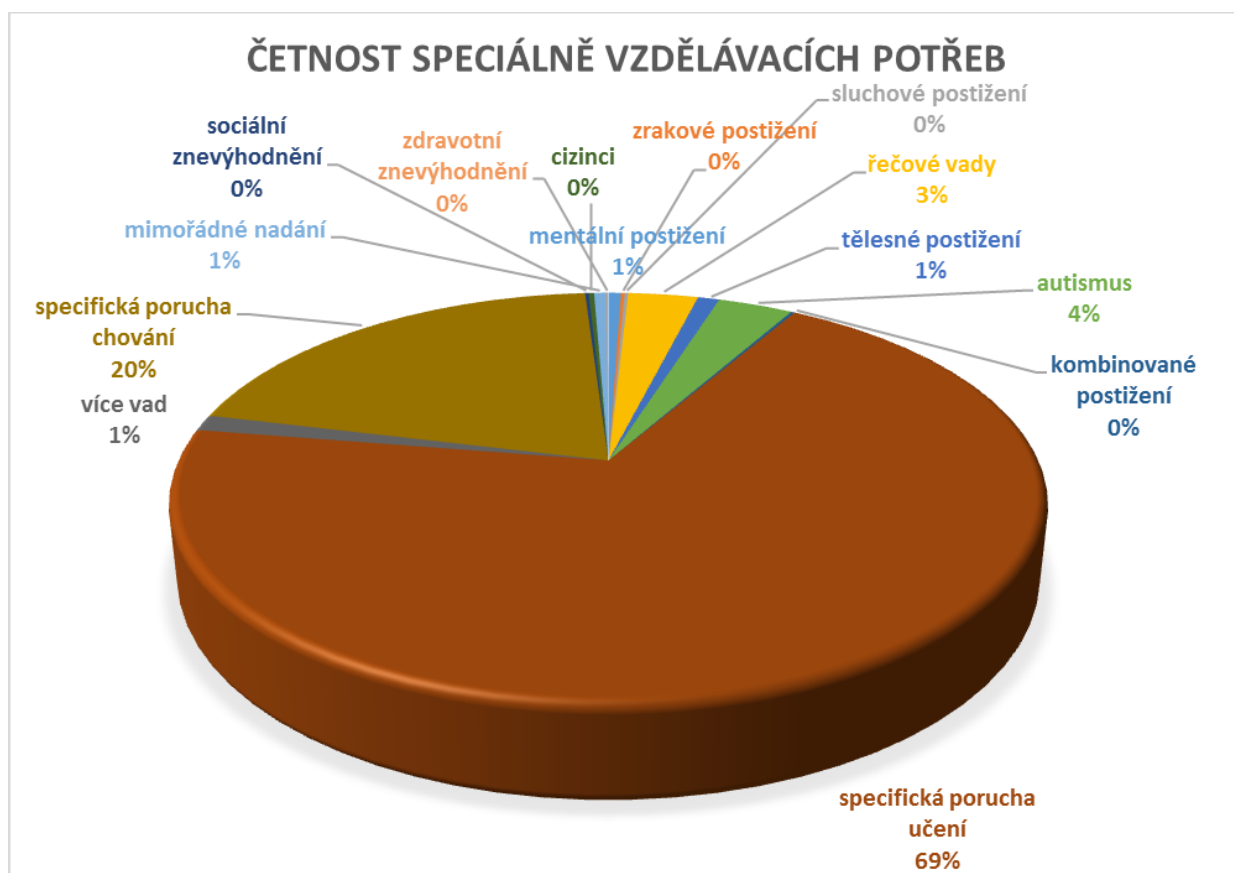
Pátá kapitola se věnuje interpretaci dat, která byla získána dvěma výzkumnými metodami, a to analýzou výročních zpráv za školní rok 2013/2014 na celkem 30 základních školách v Plzni a rozhovory s respondenty, kteří působí na vybraných základních školách v Plzni.

5.1 Interpretace dat získaných analýzou dokumentů

Analýzou dokumentů, tedy výročních zpráv, za rok 2013/2014 byly zjištěny následující údaje.

Z celkového počtu žáků 12 736, kteří docházeli do běžných základních škol v Plzni, má 1 264 žáků speciální vzdělávací potřeby.

Graf 1: Četnost speciálně vzdělávacích potřeb



(Zdroj: Vlastní analýza, 2016)

Z grafu číslo 1 vyplývá, že většina žáků je postižena specifickou poruchou učení, konkrétně 69%. Druhý nejvyšší procentuální podíl (20%) zastává specifická porucha chování. Čtyři procenta žáků trpí autismem. Výroční zprávy základních škol dále dokládají, že 3% žáků mají řečovou vadu. Zbylá procenta byla rozdělena mezi čtyři možnosti – tělesné postižení, mentální postižení, mimořádné nadání a více vad. Ostatní speciálně vzdělávací potřeby získaly podíl menší než 1 %.

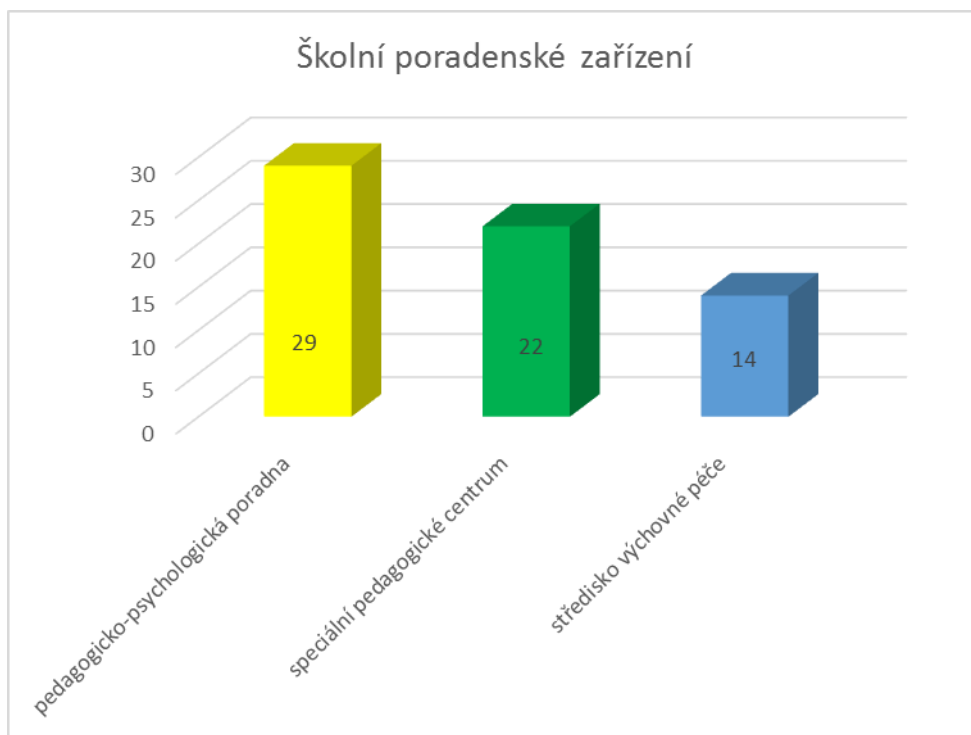
Graf 2: Školní poradenské pracoviště



(Zdroj: Vlastní analýza, 2016)

Graf číslo 2 přináší informace o školních poradenských pracovištích, které jednotlivé školy žákům nabízejí. Nejvíce základních škol poskytuje služby výchovného poradce, tuto skutečnost uvedlo celkem 29 základních škol. Oproti tomu služby školního psychologa nabízí pouze 3 základní školy. Konkrétní počty školy u jednotlivých služeb jsou k nahlédnutí v předchozím grafu.

Graf 3: Školní poradenské zařízení

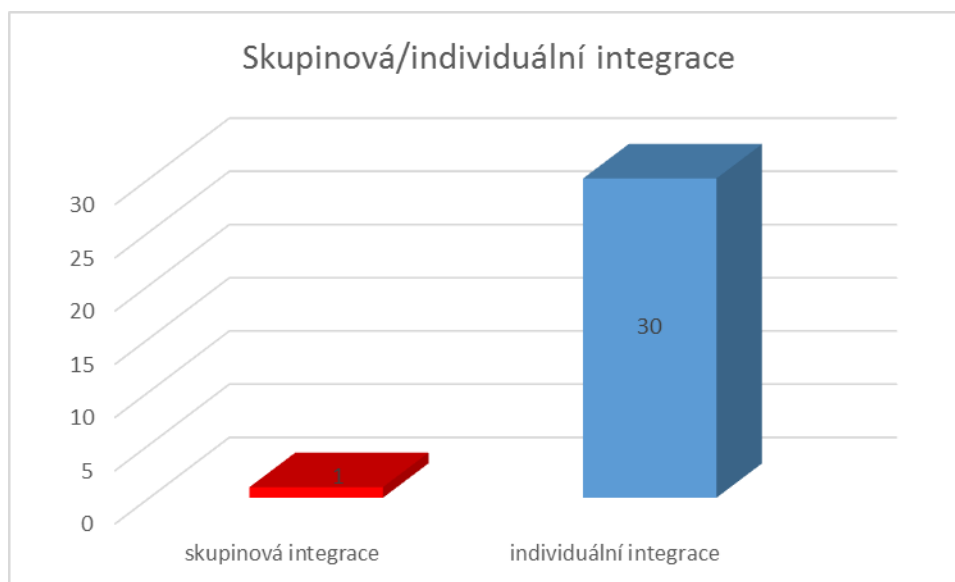


(Zdroj: Vlastní analýza, 2016)

Graf číslo 3 dokládá, že 29 základních škol spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou. Podobného výsledku (22 základních škol) dosáhla i spolupráce se speciálně pedagogickými centry. Nejméně zastoupená je pak spolupráce se střediskem výchovné péče a to v zastoupení 14 základních škol.

Integrace žáků je jedním z hodnocených aspektů, tedy i součástí vyhodnocení dat, a proto je zde předložen graf číslo 4, který ukazuje poměr skupinové a individuální integrace na základních školách.

Graf 4: Skupinová/individuální integrace



(Zdroj: Vlastní analýza, 2016)

Na základě předloženého grafu číslo 4 je jasné, že převládá individuální integrace nad integrací skupinovou.

Během studie výročních zpráv došla autorka k závěru, že stojí za zmínku poukázat na to, které školy nabízely žákům ambulantně nápravnou péči. Tuto možnost mělo ve školním roce 2013/2014 celkem 8 základních škol.

5.2 Interpretace dat získaných z polostrukturovaných rozhovorů

Rozhovory byly uskutečněny se dvěma skupinami respondentů a to se zástupci vedení základních škol, kteří jsou blíže popsáni v kapitole 4.2.2 a zástupci pedagogů vybraných základních škol, kteří jsou blíže popsáni v kapitole 4.2.3. Data získaná polostrukturovanými rozhovory byla rozdělena podle jednotlivých skupin respondentů a následně rozdělena do kategorií podle vybraných okruhů otázek. Přesné znění položených otázek se nachází v přílohách. Každý okruh byl tvořen několika doplňujícími podotázkami.

Rozhovory s pedagogy

INTEGRACE VS INKLUZE

Respondenti se shodují v tom, že integrace je běžnou součástí všech škol a jedná se o zapojování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do kolektivů žáků intaktních a do hlavních vzdělávacích proudů běžných základních škol. Co se týče definice inkluze, dva respondenti definovali inkluzi jako proces, který začleňuje naprosto všechny jedince bez ohledu na jejich postižení. Jiný názor měl respondent **ZŠ P/U**, který uvedl *“Inkluzi podle mě vymyslel nějaký člověk, co neměl nic na práci a rozhodně nebyl z praxe.”*

STRATEGIE ŠKOLY

Každá škola, na které respondenti působí, nemá žádný problém s integrováním žáků s handicapem. Jednotlivé názory respondentů jsou však odlišné, jak si můžete všimnout v následujícím textu. Respondent **ZŠ B-in/U** podotkl, že *„aby se zvládalo vše tak, jak má a mohla jsem se věnovat všem žákům, tak ve třídě můžu mít maximálně dva takové studenty a asistenta pedagoga. Jinak si to nedovedu představit.“* Podle respondenta **ZŠ B/U** je systém péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na škole kde působí velice rozsáhlý a to tvoří významnou oblast v práci školy. Respondent **ZŠ P/U** uvedl *“Naše škola je zde pro žáky, kteří integraci v běžných školách nezvládají. Děti potřebují při práci hlavně pohodu a klid a tu u nás mají.”*

PŘIPRAVENOST ŠKOLY A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Každý z pedagogických pracovníků je nějakým způsobem vzdělaný v oboru. Dva z respondentů prošli určitými kurzy nebo školeními, které byly zaměřené na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pouze jeden z respondentů je spokojený s obsahem kurzů, kterými prošel. Jiného názoru je respondent **ZŠ B-in/U**, který uvedl *„Prošla jsem školením, které bylo zaměřeno na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ale myslím si a nejen já, že to bylo naprosto nedostačující.“* Pouze jeden respondent má speciální vzdělání v tomto oboru. Co se týče vybavenosti škol speciálními pomůckami, dva ze tří respondentů shledávají vybavenost školy jako nedostačující *„Speciální pomůcky asi žádné ani nemáme. Jen to, co si kdo vyrobí nebo přinese.“*

ZMĚNY VE ŠKOLSTVÍ

Nastávající změny ve školství vzbuzují v respondentech spíše obavy. A to především v tom, že změny začínají už od září a pedagogové nemají dostatek informací k tomu, jak bude vše probíhat. Nevýhody spatřují především ve financích **ZŠ B/U** *“ Bude to všechno hodně finančně náročné, tak jsem na to zvědavý, kde na to budou brát.“*

ZŠ B-in/U *„na žáky nebude během výuky dostatek času.“* Dva respondenti uvádí, že spatřují výhody v tom, že žáci s handicapem naváží kontakt se svými intaktními vrstevníky. Jeden z respondentů spatřuje výhodu pouze tehdy, pokud bude dostatek financí. Mohly by se pak pokrýt materiální prostředky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

ZŠ B-in/U *„Myslím si, že to všechno tak žhavé nakonec nebude, jak se říká a jak se kolem toho všichni rozčilují. Ale osobně tedy doufám, že se změny naší školy moc týkat nebudou.“*

ZŠ P/U *„Podle mě nebyly takové změny nutné, nemuseli měnit zákony, ale jen financování. Co jsem slyšela, tak s tím mají velký problém hlavně rodiče žáků, a to proto, že za ně někdo jiný určuje, kam jejich dítě půjde. Každý mluví o asistentech, ale vždyť oni nemají kolikrát ani pedagogické vzdělání, jen nějaké kurzy. To tedy potom chudák ten*

učitel bude na celou třídu sám, u sebe bude mít teda asistenta, ale nikdo z nich nebude mít ani páru o speciální pedagogice, jak to bude vypadat?“

Rozhovory se zástupci vedení školy

INTEGRACE VS INKLUZE

Všichni respondenti zastávají společný názor, že integrace je naprosto běžná součást všech škol, kdy se do běžné výuky zapojují i žáci s handicapem. Definice inkluze se poněkud liší. Jeden z respondentů uvedl, že *„inkluze a integrace spolu souvisí a není mezi nimi žádný rozdíl.“* Další z respondentů řekl o inkluzi *„Každý má nějaký talent, i ti žáci se speciálními potřebami mohou obohacovat ostatní žáky. Odstraní se diskriminace atp.“* Třetí respondent definoval inkluzi *„jako proces, kde se vzdělávají všichni žáci společně bez jakéhokoliv ohledu.“*

STRATEGIE ŠKOLY

Každý z respondentů uvádí, že žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na své škole integruje. Dva ze tří respondentů vidí problém v počtu žáků v jedné třídě. Názory jednotlivých respondentů jsou k nahlédnutí v následujících odstavcích.

ZŠ B/Ř *„Naše škola integruje žáky, ale už takhle to máme na hraně, protože máme velmi početné třídy. Nejlepší pak je, když slyšíte, jak někdo řekne, ať tedy děti rozdělíme, aby se jim mohlo lépe věnovat. A kam, když nemáme prostory?“*

ZŠ B-in/Ř *„Můžeme mít v jedné třídě maximálně tak jednoho nebo dva žáky co mají ty speciální vzdělávací potřeby, aby všechno fungovalo tak jak má.“*

Respondent **ZŠ P/Ř** uvedl *„Co se týče naší školy, tak tady jsou všichni stoprocentně pedagogicky i odborně způsobilí. Takže u nás po odborné stránce není žádný problém, co se týče integrace, protože my máme odborníky. Na naší škole v žádném případě není žádný problém, co se tohohle týče.“*

PŘIPRAVENOST ŠKOLY A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Pouze jeden respondent uvádí, že na škole, kde působí, mají všichni pedagogičtí pracovníci dostatečné vzdělání v oblasti speciální pedagogiky, proto nemají problém s přijetím dítěte, které trpí jakýmkoliv postižením. Dva respondenti vypověděli, že pedagogové působící na jejich škole mají možnost zúčastnit se různých školení v oblasti speciální pedagogiky nebo využít poradenské služby školy.

ZŠ B-in/Ř „Naši pedagogové prošli určitým proškolením, kde zjistili různé postupy, jak pracovat s těmito žáky, ale jedno školení je naprosto nedostačující. Nevyrovnají se přece speciálním pedagogům po jednom školení.“

ZŠ B/Ř „Naši učitelé mají určitě možnost zúčastňovat se různých školení. Jedenkrát v měsíci mohou také zdarma využít poradenské služby na naší škole. A nesmím zapomenout na speciální pedagogy nebo výchovného poradce, který jim vždy také určitě ochotně poradí, pokud mají nějaký problém.“

ZMĚNY VE ŠKOLSTVÍ

Nastávající změny ve školství považují dva respondenti za uspěchané a nepřipravené. Třetí respondent nepovažuje nastávající změny za zásadní.

ZŠ B-in/Ř „Přijde mi, že je ta záležitost až moc uspěchaná. Ano, ať to udělají, ale ať to nejdřív vyzkouší. Osobně se prostě obávám, že na to připraveni nejsme. Pokud budou mít speciální školy málo žáků, tak budou samozřejmě zanikat, ale proč? Děti tam mají úplně normální vzdělávací prostory a všechno co potřebují. Nechci být pesimista, ale budou problémy. Rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se začnou bouřit a budou různé demonstrace.“

ZŠ B/Ř „Vidím to spíše negativně. Často se mění ministři, ale málo se poslouchají učitelé z praxe, což nechápu. Vadí mi, že se určuje, jak se bude sjednocovat, a nechápu, proč se něco, co funguje, takhle rozvrtá. Přijde mi, že to, co naši předci vybudovali ve školství, bylo určitě ku prospěchu a teď se to všechno boří. Teď, když se úroveň vzdělání

zvyšuje, tak přijde tohle a podle mě půjde úroveň vzdělání značně dolů. Začne se budovat všechno od píky, ale proč, když to, co je teď, je pro něco.“

ZŠ P/Ř *„Novináři a média kolem toho udělali obrovskou bublinu, která nevychází vůbec z podstaty toho, co se bude dít. Změní se jen školní vzdělávací plán a pak už je to na zřizovateli, jak to bude vést. Zda zřídí třídy pro tyto děti, nebo jestli kraj zřídí školu podle § 16. To by se jim pak změnila zřizovací listina, pro kterou jen musí vymyslet nějaký název a jinak poběží vše ve stejném režimu. Samozřejmě chápu základní školy, které se domnívaly, že se jich to společné vzdělávání nějakým způsobem nedotkne a teď když se to blíží, se začínají bát a zjišťují si, co se na ně vlastně žene.“*

Dva respondenti mají obavy především z financování materiálního vybavení, které žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vyžadují. Shledávají vše za urychlené a dostatečně nepřipravené. Objevily se zde i obavy ze šikany žáků s handicapem. Jeden z respondentů se neobává nastávajících změn ve vzdělávání, ale spíše připravenosti pedagogů, kteří nemají dostatečné vzdělání v oblasti speciální pedagogiky.

ZŠ B-in/Ř *„Obavy máme z podmínek materiálního vybavení. Všechno je jen o financování těch materiálů. Je tady jakýsi rozpor mezi speciálními školami, ať už klasifikace nebo podmínky, který normální školy to nedohoní a nebudou lepší než ty školy speciální. Já osobně mám obavu ze šikany těch žáků. Mohou se stát posměchem pro ostatní.“*

ZŠ B/Ř *„Z inkluze mám určitě obavy. Vše je nepřipravené a potvrdilo se nám, že ani poradny teď vůbec nestíhají. Tímhle způsobem půjdou tak akorát školy do ztracena. A co pak žáci nadaní nebo průměrní? No z toho ještě budou problémy, to mi věřte. Všechno je to prostě o penězích a to se nebavím o platech, ale o financování asistentů a o financování speciálních pomůcek a materiálů, které tito žáci prostě vyžadují. A kde na to mají školy brát, když dostávají pouze omezené prostředky?“*

ZŠ P/Ř *„Obavy já osobně žádné nemám, ale spíš mám obavy o učitele běžných základních škol, protože tam problémy určitě budou. Nedovedu si představit, podle čeho budou ti učitelé učit. Teď se čeká třeba na hodnocení, to tyhle věci ještě vůbec nejsou vyjasněny, jakým způsobem to bude probíhat. Oni nemají speciální pedagogy a tu speciální*

péči může poskytnout jen speciální pedagog, takže v tom nastává obrovský problém pro ty základní školy, to si nedovedu představit.“

Dva z respondentů se shodují v tom, že inkluzivní vzdělávání je „hezká myšlenka“, se kterou jsou ve světě dobré zkušenosti, jen je vše příliš uspěchané. Jeden z respondentů nevidí přínos žádný, jelikož zůstane vše tak, jak bylo a nic se měnit nebude.

ZŠ B-in/Ř *„Ale zase určitě na tom něco je, ve světě s tím mají dobré zkušenosti. Za klad uznávám, že mimořádně nadaní žáci mohou přeskokovat ročníky.“*

ZŠ B/Ř *„Neříkám, že to není hezká myšlenka, ale nepřípravená. Přínos vidím tak leda v tom, jestli nám přidají finance, ale to nikdo neprojednává a neřeší.“*

6 SHRnutí VÝSLEDKŮ

V této kapitole jsou shrnuty výsledky výzkumného šetření. Informace byly získány pomocí dvou výzkumných metod a to analýzy dat a polostrukturovaného rozhovoru s vybranými respondenty. Výzkumné šetření bylo rozděleno do čtyř částí podle dílčích cílů práce.

První dílčí cíl měl analyzovat celkový počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a následně zjistit nejčtenější druh jejich postižení v rámci běžných základních škol v Plzni za školní rok 2013/2014“ byl naplněn následovně.

Celkový počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách v Plzni ve školním roce 2013/2014 byl 1 264. Z informací, které byly získány důkladnou analýzou výročních zpráv vybraných běžných základních škol v Plzni, jasně vyplývá, že se u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školním roce 2013/2014 nejčteněji vyskytovala specifická porucha učení a to s jasnou převahou nad ostatními druhy postižení.

Druhý dílčí cíl měl upřesnit poměr vybraných základních škol v Plzni za školní rok 2013/2014, které měly k dispozici školní poradenská pracoviště a zjistit jejich nejčtenější spolupráci se školními poradenskými zařízeními. Dílčí cíl byl naplněn pomocí analýzy výročních zpráv, ze které vyplynuly následující údaje.

Z analýzy dat, tedy výročních zpráv vybraných základních škol se ukázalo, že celkem 3 běžné základní školy měly k dispozici přímo v budově školy školního psychologa. Ve školním roce 2013/2014 byly na 6 základních školách poskytovány služby speciálního pedagoga. 14 základních škol ve svých výročních zprávách uvádělo, že využívaly služeb asistenta pedagoga. Výchovný poradce působil na 29 základních školách a školní metodik prevence poskytoval své poradenské služby celkem na 22 základních školách v Plzni.

Nejčtenější spolupráce probíhala s pedagogicko-psychologickou poradnou, kdy celkem 29 základních škol využilo odborných služeb pedagogicko-psychologických poraden. Se speciálně pedagogickými centry spolupracovalo ve školním roce 2013/2014 celkem 22 základních škol a 14 základních škol spolupracovalo se střediskem výchovné péče.

Třetí dílčí cíl „Zmapovat, jakým způsobem jsou učitelé a školy připraveni na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami,“ byl naplněn pomocí poslostrukturovaných rozhovorů s vybranými respondenty.

Na základě rozhovorů s vybranými respondenty vyplynulo, že každá z vybraných škol integruje žáky s handicapem a integraci považuje za běžnou součást chodu školy. Z názoru většiny respondentů jsou znát obavy z většího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v jedné třídě. Mají obavy i z toho, že je nepokryjí počtem asistentů, které mají k dispozici. Tyto domněnky značí i zvýšení nákladů školy při případném zvyšování stavu asistentů. Autorka shledává za pozitivní, že se všech šest respondentů shodlo na stejné definici integrace. Co se týče inkluze, je situace poněkud odlišná, ve většině případů jsou názory různé. Několik respondentů neshledávalo mezi těmito pojmy žádný rozdíl, což může mít negativní dopady ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Oba zástupci školy praktické uvádí, že jsou na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami výborně připraveni i co se týče vybavenosti školy a speciálních pomůcek. Zástupci základních škol běžného typu se přiklání spíše k názoru, že vybavenost pomůckami není na dobré úrovni. Kladem je, že se učitelé mohou zúčastňovat různých kurzů a školení, které se týkají vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo se poradit s osobou poskytující poradenské služby tohoto druhu přímo v místě budovy školy, kde působí. I přes všechny možnosti, které mají respondenti k dispozici, je vzhledem k nastávající situaci připravenost na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami velmi nízká.

Čtvrtý dílčí cíl měl přiblížit pohled pedagogů a zástupců vedení škol na nastávající situace a změny ve školství.

Všichni oslovení respondenti se shodují v tom, že by se neměly školy praktické rušit, neboť v nich žáci podle názorů respondentů zažívají pocity úspěchu. Mají obavy z toho, že po sloučení všech žáků nemohou jedinci s handicapem vynikat. Výhody spatřují všichni tázaní respondenti v tom, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami budou prožívat normální školní život v kolektivu žáků intaktních s připomínkou jednoho respondenta, který má obavy ze šikany žáků s handicapem. Polovina respondentů se také domnívá, že se v důsledku nastávajících změn zvýší financování státem. Negativní postoj zaujímají všichni ke špatnému načasování nastávajících změn a již zmiňované nepřipravenosti pedagogických pracovníků a materiálního vybavení škol.

Hlavní cíl diplomové práce „Zjistit současnou situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách v Plzni,“ byl splněn pomocí čtyř dílčích cílů. Dílčí cíle práce byly naplněny prostřednictvím informací, které byly získány pomocí polostrukturovaných rozhovorů s vybranými respondenty a analýzou dokumentů, kterými byly výroční zprávy vybraných základních škol v Plzni.

ZÁVĚR

Předložená diplomová práce je zaměřena na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách v Plzni. Práce se dělí na teoretickou a praktickou část.

V teoretické části je přiblížena charakteristika žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, pojmy integrace a inkluze a také vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V praktické části je popsán hlavní cíl práce a dílčí cíle práce. Představeny jsou výzkumné metody, vymezeny výzkumné soubory a popsány způsoby sběru dat a jejich následné vyhodnocování.

Výzkumné šetření bylo provedeno kvantitativním i kvalitativním výzkumem a to analýzou výročních zpráv třiceti vybraných běžných základních škol v Plzni a rozhovory se zástupci vedení a pedagogickými pracovníky, kteří působí na základní škole běžného typu, praktické základní škole a soukromé základní škole běžného typu, která se přiklání k inkluzivnímu vzdělávání.

Hlavní cíl práce „Zjistit současnou situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách v Plzni“ byl naplněn pomocí čtyř dílčích cílů.

Z výsledků práce vyplývá, že nejčtenějším druhem postižení ve školním roce 2013/2014 byla specifická porucha učení. Co se týče školních poradenských pracovišť, na vybraných základních školách poskytovali poradenské služby ve školním roce 2013/2014 v největším zastoupení výchovní poradci a školní metodici prevence. Přibližně na polovině základních škol působili asistenti pedagoga. Nejmenší zastoupení pak tvoří speciální pedagogové a školní psychologové. Školy nejčastěji spolupracovali s pedagogicko-psychologickými poradnami, v těsném zástupu se speciálně pedagogickými centry a nejméně pak se středisky výchovné péče.

Každá z vybraných základních škol integruje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a integraci žáků považuje za běžnou součást chodu školy. Z názorů respondentů vyplynuly obavy z většího počtu integrovaných žáků v jedné třídě. Bohužel i přes různá školení nebo kurzy nebo poradenské služby v místě působitě je připravenost pedagogů v oblasti speciální pedagogiky velmi nízká. Co se týče vybavenosti speciálními pomůckami, nejsou běžné základní školy na dobré úrovni.

Nastávající změny ve školství zaujmají spíše negativní postoj a to především ke špatnému naplánování a zmiňované nepřipravenosti pedagogických pracovníků běžných základních škol v Plzni. Pozitivně je sledován fakt, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami budou prožívat normální školní život se svými vrstevníky i přes svůj handicap.

RESUMÉ

Hlavním cílem diplomové práce „Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných ZŠ v Plzni,“ bylo zjistit současnou situaci ve vzdělávání těchto žáků, konkrétně pak na běžných základních školách v Plzni. Aby mohl být hlavní cíl práce naplněn, byly stanoveny 4 dílčí cíle.

V teoretické části práce jsou charakterizováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich vzdělávání na základní škole. Dále jsou zde podrobněji popsány pojmy integrace a inkluze a rozdíly mezi nimi.

V praktické části nalezneme cíle práce a výzkumné soubory. Pro realizaci výzkumného šetření bylo využito dvou výzkumných metod. Jednalo se o analýzu dat, které představovaly výroční zprávy vybraných základních škol v Plzni za školní rok 2013/ 2014 a polostrukturované rozhovory se zástupci vedení a pedagogickými pracovníky vybraných plzeňských základních škol.

SUMMARY

The main aim of the thesis "The pupils with the special educational needs in ordinary primary schools in Pilsen" was to find out the current situation in these pupils' education, specifically in ordinary primary schools in Pilsen. 4 sub-goals were established to fulfill the main goal of this work.

In the theoretical part there are characterized the pupils with the special educational needs and their elementary school education. In detail there are also described the concepts of integration and inclusion, and the differences between them.

The practical part includes the aims of the work and the research files. Two research methods were used for the research realization. It was the data analysis, which was represented by the annual report of selected primary schools in Pilsen for the school year 2013/2014, and semi-structured interviews with representatives of management and teaching staff in selected Pilsen elementary schools.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

Seznam použitých knižních zdrojů:

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Strategie ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a specifické poruchy učení: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido, 2007. ISBN 978-80-7315-140-9.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II.: Education of pupils with special educational needs II*. 1. vyd. Brno: Paido, 2008. ISBN 978-80-210-4736-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-37-3.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vydání. Brno: MU, 2006. 188 s. 1. vydání. ISBN 80-210-3971-X.

BUDÍKOVÁ, Marie, Štěpán MIKOLÁŠ a Pavel OSECKÝ. *Teorie pravděpodobnosti a matematická statistika. Sbíрка příkladů*. 3. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2004. ISBN 80-210-3313-4

CRESWELL, John W. *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. 2nd ed. Thousand Oaks: SAGE, c2007. ISBN 978-1-4129-1607-3.

ČERMÁK, Michal a Pavla ŠPONDROVÁ. *Férová škola nediskriminuje: praktická příručka pro ředitele základních škol pro otázky a odpovědi v oblastech diskriminace*. Brno: Liga lidských práv, c2007. Práva v souvislostech. ISBN 978-80-903473-3-5.

ČERMÁK, Michal. *Jak se stát férovou školou I.: diskriminace ve školství z pohledu práva*. 2., dopl. vyd. Brno: Liga lidských práv, c2010. Manuály. ISBN 978-80-903473-8-0.

FISCHER, Slavomil a Jiří ŠKODA. *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání: [teorie a praxe]*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3070-7.

HENDL, Jan. *Úvod do kvalitativního výzkumu*. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0030-7.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace. 2., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HENDL, Jan. Kvalitativní výzkum: základní metody a aplikace. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-736-7040-2.

HORÁKOVÁ, R. *Uvedení do surdopedie*. In PIPEKOVÁ, J. (ed). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 2006. ISBN 80-7351-120-0.

JANKOVÁ, Jana. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání: dílčí část. 1.* vydání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. ISBN 978-80-244-4649-3.

JANOTOVÁ, Naděžda a Karla SVOBODOVÁ. *Integrace sluchově postiženého dítěte v mateřské a základní škole. 2., upr. vyd.* Praha: Septima, 1998. ISBN 80-7216-050-8.

JELÍNKOVÁ, Miroslava. *Autismus VIII: pedagogicko-psychologické hodnocení a výchovně vzdělávací strategie u žáků s autismem*. 1. vyd. Praha: Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR, 2004. ISBN 80-86856-00-3.

KOCUROVÁ, Marie. *Specifické poruchy učení a chování: studijní text kurzu PC Plzeň*. 1. vyd. Plzeň: Pedagogické centrum Plzeň, 2002. ISBN 80-7020-102-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. první. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7

KVĚTOŇOVÁ-ŠVECOVÁ, Lea a Regina PROUZOVÁ-KVĚTOŇOVÁ (eds.). *Speciální pedagogika v podmínkách inkluzivního vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7290-472-3.

LECHTA, Viktor. *Logopedické repetitórium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd. Bratislava: Slov. pedagog. nakl, 1990. ISBN 80-08-00447-9.

NEUBAUER, Karel. *Logopedie: učební text pro bakalářské studium speciální pedagogiky*. 2., přeprac. a rozš. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. ISBN 978-80-7041-093-6.

O'HANLON, Christine. *Educational inclusion as action research: an interpretive discourse*. Maidenhead: Open University Press, c2003. Inclusive education. ISBN 0-335-20732-4.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozš. vyd. Brno: Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

PIPEKOVÁ, Jarmila. *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2006. ISBN 80-86633-40-3.

REICHEL, Jiří. Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-3006-6.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0646-2.

RENOTIÉROVÁ, Marie a Libuše LUDÍKOVÁ. *Speciální pedagogika*. 2. vyd., dopl. a aktualiz. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0873-2.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1733-3.

ŠIMONÍK, Oldřich a Barbora BAZALOVÁ. *Vzdělávání nadaných žáků*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5349-6.

ŠLAPÁK, Ivo a Pavla FLORIÁNOVÁ. *Kapitoly z otorhinolaryngologie a foniatrie*. Brno: Paido, 1999. ISBN 80-85931-67-2.

ŠVARŤÍČEK, Roman a Klára ŠEĐOVÁ. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VÍTKOVÁ, M. a kol. *Integrativní speciální pedagogika*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-51-6

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a speciální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-7315-071-9.

VITÁSKOVÁ, K., LUDÍKOVÁ, L., SOURALOVÁ, E. *Zefektivnění studia a profesní uplatnění handicapovaných studentů na vysokých školách*. 1. vyd. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003. ISBN 80-244-0621-7.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-038-3.

ZÍKOVÁ, Tereza. *Bedekr sociálním znevýhodněním pro učitele střední školy*. 1. vyd. V Plzni: Západočeská univerzita, 2011. ISBN 978-80-261-0054-6.

Seznam použitých internetových zdrojů

Individuální vzdělávací plán. *Msmt.cz* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

Inkluze.cz. *Inkluze.cz* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/clanek-42/ukazatel-inkluz>

Klasifikace zrakového postižení. *Archiv.sons* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://archiv.sons.cz/klasifikace.php>

Nadání, brána k úspěchu. *Projekt-nadani* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.projekt-nadani.cz/>

Narušení komunikačních schopností. *Katalog podpůrných opatření*. [online]. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/naruseni-komunikacnich-schopnosti/uvod-8/>

Metodický portál. *Rvp* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://rvp.cz/>

Segregace, integrace, inkluze ve vzdělávání a výchově. *Nektarzivota* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.nektarzivota.cz/cz-clanek-66.html>

Společné vzdělávání. *Nuv.cz* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/in>

Tělesná postižení a závažná onemocnění. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/telesne-postizeni-a-zavazna-onemocneni/uvod-2/>

Tisková správa. *Msm.cz* [online]. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://www.msm.cz/ministerstvo/novinar/1-newsletter-k-novinkam-msmt?highlightWords=spole% C4% 8Dn% C3% A9+vzd% C4% 9B1% C3% A1v% C3% A1n% C3% AD>

Zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání. *Katalog podpůrných opatření* [online]. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/zrakove-postizeni-nebo-oslabeni-zrakoveho-vnimani/uvod/>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 - Základní školy	44
Tabulka 2 - Skupina respondentů č. 1	45
Tabulka 3 - Skupina respondentů č. 2	45

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1: Četnost speciálně vzdělávacích potřeb	50
Graf 2: Školní poradenské pracoviště	51
Graf 3: Školní poradenské zařízení	52
Graf 4: Skupinová/individuální integrace	53

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha A: Četnost speciálních vzdělávacích potřeb.....	III
Příloha B: Školní poradenské služby a poradenské zařízení	III
Příloha C: Rozhovor	IV
Příloha D: Souhlas s pořízením audiozáznamu	V

PŘÍLOHY

Základní škola	Celkový počet žáků	Mentální postižení	Zrakové postižení	Sluchové postižení	Řečové vady	Tělesné postižení	Autismus	Kombinované postižení	Specifická porucha učení	Více vad	Specifická porucha chování	Sociální znevýhodnění	Cizinci	Mimořádné nadání	Zdravotní znevýhodnění
ZŠ A	24						1							1	
ZŠ B	201						2		20						
ZŠ C	130						5		11					2	
ZŠ D	33						2		1						
ZŠ E	691				2		6		55		15			2	
ZŠ F	557						3		24		8			1	
ZŠ G	587								14	2	14				
ZŠ H	457			1	3	2			20		5				
ZŠ I	391				2	1	1		23		5				
ZŠ J	529				6		2		37		12				
ZŠ K	370	1			3		1		27		6				
ZŠ L	498								37	1	17				
ZŠ M	946				6				77	2	26				
ZŠ N	341	3		1	1			2	9		3				
ZŠ O	430				1				31		3				
ZŠ P	470				1		2		26	1	15				
ZŠ Q	650		1		2	1	5		66		1				
ZŠ R	619						4		45		9				
ZŠ S	897				3	1	4		73	3	10				
ZŠ T	447				1				23		17				
ZŠ U	411						4		33		4				
ZŠ V	794				1	6			46		17				
ZŠ W	617	1			1				48		15				
ZŠ X	327								21		9	2			1
ZŠ Y	327	1							19		9				
ZŠ Z	348				2				37	2	21		3	1	
ZŠ AA	277								14						
ZŠ AB	136				2	1			14	5	9				
ZŠ AC	100	1	1		1				10		3				
ZŠ AD	131				1				13		2				
Celkem	12736	7	2	2	39	12	42	2	874	16	255	2	3	7	1
Celkový počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: 1264															

(Zdroj: Vlastní analýza, 2016)

Základní škola	Školní psycholog	Speciální pedagog	Asistent pedagoga	Výchovný poradce	Školní metodik prevence	Pedagogicko-psychologická poradna	Speciální pedagogické centrum	Středisko výchovné péče	Skupinová integrace	Individuální integrace	Ambulantně nápravná péče
ZŠ A			•				•			•	
ZŠ B				•	•	•	•			•	
ZŠ C		•	•	•	•	•	•			•	
ZŠ D			•	•	•	•	•			•	
ZŠ E		•		•	•	•	•	•		•	•
ZŠ F				•	•	•	•			•	
ZŠ G				•	•	•				•	
ZŠ H				•		•	•			•	
ZŠ I				•	•	•				•	
ZŠ J	•	•	•	•	•	•		•	•	•	
ZŠ K			•	•	•	•		•		•	
ZŠ L				•		•	•			•	•
ZŠ M				•	•	•	•			•	•
ZŠ N			•	•		•	•			•	
ZŠ O			•	•	•	•				•	•
ZŠ P			•	•		•	•	•		•	
ZŠ Q	•	•	•	•	•	•	•	•		•	
ZŠ R			•	•	•	•	•	•		•	
ZŠ S				•	•	•	•	•		•	
ZŠ T		•		•	•	•		•		•	
ZŠ U			•	•	•	•	•			•	
ZŠ V	•			•	•	•		•		•	
ZŠ W			•	•	•	•		•		•	
ZŠ X				•		•	•	•		•	
ZŠ Y				•	•	•	•			•	
ZŠ Z			•	•	•	•	•	•		•	•
ZŠ AA				•	•	•	•			•	•
ZŠ AB		•	•	•		•	•	•		•	•
ZŠ AC				•		•	•			•	
ZŠ AD				•	•	•	•	•		•	•

(Zdroj: Vlastní analýza, 2016)

Příloha A: Četnost speciálních vzdělávacích potřeb

Příloha B: Školní poradenské služby a poradenské zařízení

Příloha C: Rozhovor

Vybrané okruhy otázek

1. INTEGRACE VS INKLUZE

- a) Jak byste definoval/a pojmy integrace a inkluze?
- b) Vidíte mezi těmito pojmy nějaký rozdíl?

2. STRATEGIE ŠKOLY

- a) Jak na integraci/inkluzi nahlíží konkrétně Vaše škola?
- b) Jaké jsou konkrétní strategie Vaší školy?

3. PŘIPRAVENOST ŠKOLY A PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

- a) V čem spočívá připravenost pedagogů/Vaše připravenost na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami?
- b) Je podle Vás Vaše škola dostatečně vybavena speciálními vzdělávacími pomůckami?

4. ZMĚNY VE ŠKOLSTVÍ V SOUVISLOSTI SE VZDĚLÁVÁNÍM ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

- a) Jak vnímáte nastávající změny ve školství?
- b) V čem vidíte přínos a z čeho máte obavy?

Příloha D: Souhlas s pořízením audiozáznamu

Souhlasím s pořízením audiozáznamu rozhovoru, který jsem poskytl/a **Darině Frühaufové** za účelem získání informací , které využije v diplomové práci – Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných základních školách v Plzni a k jeho následnému zpracování **se zaručením přísné anonymity týkající se mých osobních údajů.**

V.....dne.....

Podpis: