

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

PŘIPRAVENOST ŠKOL K INKLUZIVNÍMU
VZDĚLÁVÁNÍ POHLEDEM PEDAGOGICKÝCH
PRACOVNÍKŮ VYBRANÝCH ZÁKLADNÍCH ŠKOL
V OKRESE CHEB

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Jitka Valentová, DiS.

Učitelství prvního stupně základní školy

Vedoucí práce: Mgr. Šárka Káňová, Ph. D.

Plzeň, 2017

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

Ve Františkových Lázních, 1. června 2017

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ:

Děkuji Mgr. Šárce Káňové, Ph.D., za pomoc a odborné vedení mé práce.

Dále bych chtěla poděkovat všem pedagogům, kteří byli ochotni se mnou spolupracovat a konzultovat.

Také bych chtěla poděkovat svým přátelům a rodině, kteří mě podporovali po celou dobu mého studia.

OBSAH

Úvod	3
1 VÝVOJ PŘÍSTUPU SPOLEČNOSTI KE ZNEVÝHODNĚNÝM JEDINCŮM	4
1.1 EXKLUZE	4
1.2 SEGREGACE	4
1.3 INTEGRACE	4
1.4 INKLUZE	4
1.4.1 Inkluzivní pedagogika	5
1.4.2 Inkluzivní vzdělávání	5
2 KOMPONENTY INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY	7
2.1 APLIKAČNÍ KOMPONENT	7
2.1.1 Trendy a perspektivy inkluzivní edukace	8
2.1.2 Vztah inkluzivní speciální pedagogiky a pedagogiky	9
2.2 SOCIOLOGICKÝ KOMPONENT	10
2.3 POLITICKÝ KOMPONENT	11
2.4 ETICKÝ KOMPONENT	11
2.5 PROFESNÍ KOMPONENT	12
3 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRO PEDAGOGY	13
3.1 VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVA PEDAGOGŮ	13
3.2 DALŠÍ MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ	14
3.3 ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ	14
4 ŠKOLA PRO KAŽDÉHO ŽÁKA	16
4.1 KRITÉRIA PRO VÝBĚR ŠKOLY	16
4.2 SPECIFIKACE REALIZACE INKLUZIVNÍ EDUKACE	17
4.3 PODMÍNKY PRO INKLUZIVNÍ A INTEGRATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	19
5 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S POTŘEBOU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	22
5.1 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM	22
5.2 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S POSTIŽENÍM SLUCHU	23
5.3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM	24
5.4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	25
5.5 OBECNÁ DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGY PRO PRÁCI S DĚTMI SE SVP	27
6 AKTÉŘI INKLUZIVNÍ EDUKACE	29
6.1 ŽÁCI	29
6.2 RODIČE	29
6.3 PEDAGOGOVÉ A OSTATNÍ ZAMĚSTNANCI ŠKOLY	30
6.3.1 Osobnost speciálního pedagoga	33
6.3.2 Pedagogicko-psychologické poradenské služby	34
6.4 KURIKULUM	35
7 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ U ŽÁKŮ SE SVP	37
7.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN	38
7.2 POSTUP ŠKOLY PŘI ZAJIŠTĚNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA PODLE IVP	39
8 SHRNUÍ TEORETICKÉ ČÁSTI	41
9 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	42
9.1 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLŮ PRÁCE	42
9.1.1 Cíle výzkumného šetření	43
9.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR	44
9.3 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY A TECHNIKY	45

9.3.1	Dotazník.....	45
9.3.2	polostrukturovaný rozhovor.....	46
9.4	SBĚR DAT	48
9.5	ANALÝZA DAT.....	48
10	VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	49
10.1	ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKŮ	49
10.2	VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ S PEDAGOGY.....	54
11	SHRNUTÍ VÝSLEDKŮ.....	57
11.1	NAPLNĚNÍ HLAVNÍHO VÝZKUMNÉHO CÍLE	57
11.2	NAPLNĚNÍ DÍLČÍHO VÝZKUMNÉHO CÍLE Č.1	58
11.3	NAPLNĚNÍ DÍLČÍHO VÝZKUMNÉHO CÍLE Č.2	58
	ZÁVĚR	59
	RESUME	60
	SUMMARY	61
	SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ.....	62
	SEZNAM ZKRATEK	64
	SEZNAM PŘÍLOH	65
	SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OBRÁZKŮ	66
	PŘÍLOHA Č. 1: ZÁKLADNÍ STRUKTURA DOTAZNÍKU	67
	PŘÍLOHA Č.2: ZÁKLADNÍ STRUKTURA ROZHOVORU	69

ÚVOD

Témata inkluze a inkluzivní vzdělávání jsou poslední dobou velmi diskutovaná. Diplomová práce má poukázat na připravenost základních škol na inkluzi z pohledu pedagogických pracovníků. Velice se řeší otázka žáků a rodičů, zda je pro ně inkluze co nejpříjemnější, ale otázka připravenosti pedagogů je trochu opomíjená. Tato práce má zjistit, zda jsou pedagogové připraveni na inkluzivní vzdělávání, zda o něm mají povědomí a hlavně zájem. Dále je zaměřena na otázky možností dalšího vzdělávání pedagogů.

První kapitola se věnuje pojmům jako je inkluze a inkluzivní vzdělávání, vývoj přístupu společnosti k začleňování znevýhodněných jedinců, komponentům inkluzivní pedagogiky, aktérům inkluzivní edukace, vzdělávacím programům, přípravě IVP a dalším tématům. Další kapitola je věnována specifikům vzdělávání s různým znevýhodněním a tomu, jak vybrat vhodnou školu. Hlavním cílem je zjistit připravenost škol k inkluzivnímu vzdělávání pohledem pedagogických pracovníků vybraných základních škol v okrese Cheb.

Poslední částí jsou výzkumná řešení, která jsou cíleně zaměřena na připravenost škol k inkluzivnímu vzdělávání pohledem pedagogických pracovníků. Z čehož pak vyplývá také zájem o danou problematiku.

Protože studuji pedagogiku, obor Učitelství pro 1. stupeň, sama vím, že problematika přístupu k žákům s potřebou podpůrných opatření není probírána do takové hloubky, jako při studiu oboru Speciální pedagogika. Zajímá nás také otázka, zda pedagog dokáže s pomocí dalších odborných asistencí správně vyhodnotit žáka s každou speciální potřebou, do takové míry, aby byl schopen kvalitně odvést svoji práci na odborné úrovni a zda má k tomu dostatečné podmínky.

1 VÝVOJ PŘÍSTUPU SPOLEČNOSTI KE ZNEVÝHODNĚNÝM JEDINCŮM

V této kapitole bychom se blíže seznámili s pojmy exkluze, segregace, integrace a inkluze, jejich významem a rozdíly mezi nimi.

1.1 EXKLUZE

Exkluzí rozumíme odsouvání určitých osob a kolektivit na okraj společnosti či mimo ni (Anderliková, 2014). Ve školství rozumíme exkluzí vylučování žáků ze vzdělávacího procesu.

1.2 SEGREGACE

Segregaci můžeme také nazvat separací. V oblasti vzdělávání jde o proces, ve kterém se žáci rozdělují do podskupin podle vymezených kritérií. Při takovém přístupu se vychází z názoru, podle kterého je možné žákům poskytnout vhodné podmínky ke vzdělávání pouze v co nejvíce stejnorodých skupinách. To znamená, že se edukační proces skládá ze dvou základních subsystémů, a to ze soustavy základních škol a speciálních škol (Lechta, 2010).

1.3 INTEGRACE

Integrace je proces, ve kterém vedle sebe mohou existovat dvě rozdílné podskupiny žáků. Žáci s různým znevýhodněním mohou navštěvovat běžnou školu s určitou podporou. Integrace je proces, ve kterém funguje integrativní a segregovaná edukace. V případě, že je integrace na běžné základní škole neúspěšná, je žák umístěn do školy speciální (Lechta, 2010). Integrací rozumíme zařazení žáka s odlišnými potřebami do skupiny žáků, kdy jsou žákovi poskytnuty podmínky k běžné výuce, ale je stále vnímána odlišnost a jiné potřeby, většinou je žák ten, který se přizpůsobuje. Jsou možné speciálně zřízené třídy ve školách, nebo přímo zařazení žáka do běžné třídy.

1.4 INKLUZE

Inkluzi chápeme jako bezpodmínečné přijetí všech žáků do běžných škol a v důsledcích je spojena se zřeknutím se jakékoli formy etiketování žáků a s rozpuštěním speciálních

zařízení. Inkluze rozvíjí integraci v novou a vyšší kvalitu. Při tomto přístupu je heterogenita chápána jako normalita (Lechta, 2010).

Další pohled na inkluzi je vyjádřen v následující citaci: „ *Inkluze je teoretický pedagogický koncept, který se týká způsobu, jakým by školy měly reagovat na různorodost. Školské systémy je třeba upravit tak, aby vyhovovaly potřebám všech studentů (nejsou to tedy studenti, kteří by se měli přizpůsobit, aby mohli být začleněni do systému)*“ (Štěpánová, 2010).

1.4.1 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA

Je to pedagogický přístup, který uznává přidanou hodnotu různorodosti ve vzdělávání. Zastánci inkluze považují heterogenitu za normu a podporují budování škol, které jsou připraveny uspokojit vzdělávací potřeby všech studentů (Lechta, 2010). Jedná se o výchovu a výuku všech žáků, kdy mají všichni stejné možnosti a podmínky na vzdělání. Žákům, kteří potřebují jiný přístup, je poskytnuta výuka stanovená individuálním plánem, popř. je možné využít podpůrných opatření. Tato opatření jsou už součástí inkluzivního vzdělávání.

1.4.2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivním vzděláváním je umožněno odstranění překážek a žákům se umožňuje, aby se mohli učit a účinně se zapojovat v rámci běžných školských systémů. Inkluzivní vzdělávání lze chápat jako přístup založený na myšlence, že všichni žáci mohou navštěvovat běžné školy za předpokladu, že tyto školy jsou pro tento účel uzpůsobeny. Z principu nerozděluje žáky na ty, kteří mají speciální vzdělávací potřeby, a ty, kteří je nemají. Inkluzivní vzdělávání je prezentováno jako právo všech žáků, nikoliv pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Lechta, 2010). Můžeme tedy říci, že u inkluzivního vzdělávání se výuka přizpůsobuje žákovi.

Obrázek č. 1 - Znázornění exkluze, segregace, integrace, inkluze



Zdroj: Tannenbergerová, 2016

2 KOMPONENTY INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY

Komponenty se rozumí různé pohledy na inkluzivní pedagogiku. Inkluzivní pedagogika má svůj historický, etický, ekonomický, sociální, odborný, vědecko-technický, transdisciplinární, transnacionální, aplikační a stejně tak i politický komponent. Při přijímání zásadních rozhodnutí v oblasti inkluzivní pedagogiky je třeba nejprve tyto komponenty důkladně analyzovat a až na základě analýzy uvažovat o relevantních aktuálních i perspektivních řešeních v pedagogické praxi. Často je v pozadí neúspěšné inkluze právě nerespektování tohoto postupu (Lechta, 2010).

2.1 APLIKAČNÍ KOMPONENT

Koncept inkluzivní pedagogiky, pokud jde o jeho aplikaci, patří mezi typické koncepty začátku 21. stol. teoreticky bezchybný, v praktické realizaci však narážející na více překážek: Počínaje finančními přes legislativní až po setrvačnost v myšlení lidí. Inkluzivní pedagogika je sotva zpochybnitelným cílem, kontroverzní jsou spíše způsoby její aplikace, resp. názory na cestu, jak ho dosáhnout. Často se totiž zapomíná na to, že rozhodnutí Evropské rady z r. 2001 si sice žádá integraci všech dětí s postižením do běžného edukačního systému, ale doslova „ve všech vhodných, přiměřených případech“. Proto nepřekvapuje, že v celé EU celkový průměr počtu žáků s postižením, narušením, či ohrožením (dále pouze PNO), činí 4-5 %, závisí totiž právě na tom, zda daný edukační systém vytvoří vhodné podmínky pro efektivní inkluzi, např. v Norsku je to až 80 – 90 %. Vzhledem k současnému stavu edukace dětí s PNO v ČR, resp. aplikaci principů inkluzivní edukace v ČR a SR lze konstatovat, že tu momentálně probíhá přechodné období mezi integrací a inkluzí, které nejlépe vystihuje dvojitvar inkluze/integrace. Je však zjevné že pokud jde o celkový trend, ČR a SR se zavázaly k prosazení inkluzivní edukace dětí s PNO (Lechta, 2010). Podle Reynoldse a Fletcherové – Janzenové obtíže některých dětí s postižením nesouvisejí ani tak s možnostmi inkluze/integrace, jako spíše s organizačním systémem veřejného školství, který v konečném důsledku podporuje exkluzi neúspěšných žáků. Jejich obtíže jsou často spíše výsledkem nevhodných vzdělávacích programů nevhodných podmínek a výkonových kritérií, neodpovídajících různorodým potřebám dětí. (Lechta, 2010)

Inkluzivní trendy v pedagogice budou zřejmě nadále přetrvávat, a proto je otázkou, jak rychlý bude jeho průběh a jaké budou jeho další perspektivy. Jde o proces, který nazýváme institucionalizací a který s sebou přinesl fragmentaci péče o děti s postižením. Trval přes 200 let a vedl k postupné edukační segregaci a někdy i okluzi dětí s postižením ve vzdělávání. Je třeba si uvědomit, že pokud institucionalizace a fragmentace péče trvala tak dlouhou dobu, opačný, tj. inkluzivní trend nemůže být nikterak krátkodobý a všechna unáhlená a nepromyšlená řešení by mohla fungovat kontraproduktivně. Tak jako byla institucionalizace dlouhodobým procesem, lze předpokládat, že podobně dlouhodobým procesem bude i inkluze. Pokud jde o celkový trend, podmínkou úspěchu tu musí být akceptování filozofie inkluzivní edukace v teorii i praxi. Lze očekávat, že značnou politicko-odbornou roli tu sehrávají i nerovnější národní, evropské a mezinárodní strategické dokumenty, nařízení, zákonná a podzákonná opatření (tzv. Policies). Jedná se například o *Směrnici pro inkluzi*, kterou vydalo UNESCO v r. 2005. Jak uvádí Biewer, 2008, tyto směrnice vycházejí především z dlouholetých britských zkušeností s inkluzivní edukací. Přestože v dnešním globalizovaném světě etika argumentace je ve prospěch inkluzivní edukace, je třeba si uvědomit, že s jinou etikou, než je „ta naše“, nemáme vlastně v našem středoevropském regionu praktické zkušenosti. Z podstaty existence naší společnosti vyplývá, že státní vzdělávací instituce by měla garantovat všem dětem rovnost šancí. Dále se uvádí mezi argumenty ve prospěch integrace, že zdůvodňování integrace vlastně není normální – ale právě naopak, zdůvodňování by potřebovalo vyčleňování, tedy segregace. V rámci polemik o správnosti nebo nesprávnosti inkluzivního trendu se někdy argumentuje potřebou nejprve zjistit postoje samotných lidí s postižením. Lechta (2010, s. 63) uvádí, že v roce 2007 se v Lisabonu konala konference mladých lidí s postižením z 29 zemí. Ti na základě výsledků konference vydali deklarace. (Lisbon Declaration – Youth People’s views o Inclusive Education), kterou lze shrnout do pěti bodů:

- *„Považujeme za velmi správné, aby se každý člověk mohl svobodně rozhodnout, kterou školu chce navštěvovat.*
- *Inkluzivní edukaci pokládáme pro nás za nejlepší, musí však být splněny podmínky pro její realizaci.*

-
- *Vidíme mnoho předností inkluzivní edukace: získáváme víc sociálních kompetencí, máme širší zkušenostní spektrum, učíme se prosadit v normálním světě, nutí nás najít si přátele s postižením i bez postižení a integrovat se s nimi.*
 - *Inkluzivní edukace s individualizovanou, specializovanou podporou je pro nás nejlepší přípravou pro vysokoškolské studium.*
 - *Z inkluzivní edukace neprofitujeme pouze my, ale i ostatní.“*

2.1.2 VZTAH INKLUZIVNÍ SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKY A PEDAGOGIKY

O vztah inkluzivní-speciální pedagogiky se v závěrech jedné z významných evropských konferencí posledních let, která udává směr v oboru, konstatovalo, že problematika edukace dětí v rámci speciální pedagogiky, se pod vlivem integračních a zejména inkluzivních trendů dostává čím dál víc opět do popředí zájmu tzv. obecné pedagogiky. Shodně zmiňuje i Vítková (2006), že výchova a vzdělávání žáků a mládeže s postižením přestává být doménou speciálního školství, a Hájková (2006), že vzdělání učitelů pro tuto oblast musí být chápáno a realizováno výhradně jako interdisciplinární. I podle Stainbackové a Stainbacka (2008) může být proces inkluze úspěšný pouze při kombinaci přístupů obecné a speciální pedagogiky. Corbettová (2009) dokonce definuje inkluzivní edukaci jako spojovací pedagogiku a žádá, aby se diskuse o inkluzivní edukaci principiálně neoddělovala od diskusí o edukaci obecně. Je přitom zajímavé, že takové spojení žádal už před mnoha desetiletími Vygotskij (2006) když hovořil o „syntéze“ systému speciální a obecné edukace. Ve vzdělávání pedagogů však chybí kvalitnější negraduální, postgraduální, kontinuální profesní příprava, detailní rozpracování principů. Podle Steinbackové a Steinbacka spočívá perspektiva úspěšnosti inkluzivní edukace v součinnosti tří faktorů:

Organizování, neboli koordinace týmů a jedinců, kteří se vzájemně podporují v rámci formálních i neformálních kontaktů, *kolaborativní konzultace* při plánování a *implementaci programů* pro žáky a kooperativní učení / při kterém žáci s rozličnými schopnostmi a zájmy mohou rozvíjet svůj potenciál (Walther – Thomas a kol. (2007) vymezili dokonce až sedm podstatných prvků efektivní inkluze, spolupracující kultura + efektivně participující řízení + koherentní vize + komplexní plánování + přiměřené zdroje + dlouhodobá implementace + permanentní evaluace a vylepšování.)

Otázkou však je, jak je vlastně možné zjistit vhodnost či nevhodnost inkluze v jednotlivých konkrétních institucích, resp. u jednotlivých žáků. V této oblasti se otevírají v celoevropském měřítku poměrně dobré perspektivy. Vzhledem k předpokladu kvality, resp. úspěšnosti inkluzivní edukace byly v posledních letech koncipovány různé způsoby hodnocení kvality inkluze specifickými měřítky, indexy.

Pokud jde o jednotlivé druhy postižení/narušení/ohrožení vzhledem k inkluzivnímu trendu, Toppiings a Maloney (2008) uvádějí, že statisticky k největšímu nárůstu počtu žáků začleněných do inkluzivní edukace došlo u žáků se SPU. Na druhé straně, učitelé se nejvíce obávají žáků s emocionálními problémy a s poruchami chování. Evans a Lunt (2009) doplňují tuto informaci údajem o rozdělení populace žáků se SVP na skupinu, u které je inkluzivní edukace relativně lehce dosažitelná (např. tělesné a senzorické postižení, narušená komunikační schopnost, mentální úroveň v pásmu inferiority, specifické poruchy učení, autistické rysy), a skupinu, kde je inkluzivní edukace dosažitelná s problémy (např. emocionální problémy, poruchy chování, zřídka se vyskytující typy SVP, které si autismus, mentální retardace či potřeba stálého lékařského dohledu a zdravotní péče). Fergusonová (2008) charakterizuje trend a perspektivy inkluzivní pedagogiky tak, že se jedná o výzvu. Aby inkluzivní edukace byla dosažitelná, aby byla k dispozici „ pro všechny, všude a vždy“. Zdá se, že dosažení tohoto cíle ve všech komponentech inkluzivní pedagogiky je dlouhodobou, ale obecně akceptovanou perspektivou (Lechta, 2010).

2.2 SOCIOLOGICKÝ KOMPONENT

Celý koncept inkluze i jeho realizace jsou výrazně ovlivňovány aktuálními společenskými podmínkami. V souvislosti spíše v rovině určitého sociálního znevýhodnění, než v rovině patobiologického pojetí. I podle Stienbecka (2008) je kategorie postižení především sociální kategorií. Mittler (2009) zdůrazňuje, že v současnosti má zaměření inkluze jak pedagogickou, tak i rovinu sociální. Vzhledem k sociologickému komponentu inkluze je třeba se zmínit to, že v současnosti jsou lidé s postižením do jisté míry majoritní komunitou tolerováni, ale jedná se spíše o jistou formu integrace, než o vlastní a opravdu plnohodnotný inkluzivní trend. Proto dochází nezřídka k tzv. skryté diskriminaci a posléze k inkluzivní edukaci.

2.3 POLITICKÝ KOMPONENT

Inkluzivní pedagogika má i svůj velmi významný politický komponent. Celý koncept „Disability Studies“, který je známý od 80. let 20. století, vychází z politického pohledu na problematiku lidí s postižením. Podle něj jsou tito lidé utlačovanou, diskriminovanou společenskou skupinou, která by měla mít prioritu, co se týče relevantního rozhodování o tom, jak řešit tuto problematiku. Bundschuh (2008) upozorňuje, že v pozadí prosazování inkluzivní pedagogiky byl i tlak mnohých rodičů jako projev obecných demokratizačních změn. Tito rodiče vnímali segregované vzdělávání svých dětí s postižením jako diskriminační a využívají politických prostředků k její eliminaci. K tomuto tlaku se postupně připojily i některé komunity dospělých lidí s postižením v rámci boje za lidská práva. Nejde však pouze o nátlak rodičů a lidí s postižením, ale i o značnou globální politickou vůli k prosazení tohoto konceptu na úrovni OSN a EU. Bundschuh (2008)

Corbeetová (2008) uvádí, že inkluzivní edukace není pouze inkluzivní zaškolování, ale je to politická otázka. Závisí to na hodnotách. Je to také klíčový komponent vládního plánování. V této souvislosti je např. Schmutzlerem (2009) zmíněn rozpor mezi politicky žádoucí, požadovanou inkluzí, personální a materiálními prostředky, které máme k dispozici. Lze říci, že každá země se s uvedeným politickým tlakem vyrovnává po svém. Dle téhož autora (2009) lze říci, že pokud se politici mají efektivně zapojit do konceptu inkluze, mohou to nejúčinněji uskutečňovat prosazováním antidiskriminačního zákona a ne nekompetentním rozhodováním o odborných otázkách.

2.4 ETICKÝ KOMPONENT

Jde o konkrétní postoje k lidem s postižením. Celkový, globální trend je sice obecně známý, od represivního přístupu, přes zabíjení, až po akceptující, laskavý přístup, v postojích k lidem s postižením. Je však možné pozorovat i jistou ambivalenci, resp. cyklický návrat určitých negativních tendencí. V této souvislosti je možno uvést např. tzv. sociální inženýrství ve 20. stol., i různé fašizující tendence, které se objevují i v současnosti. Samozřejmě, všechny tyto, ať už negativní, nebo pozitivní tendence měly a mají svůj přímý či nepřímý dopad i na edukaci žáků s postižením. V současnosti se uvedený globální trend projevuje právě na konceptu inkluzivní pedagogiky. Jak v tomto smyslu zdůrazňuje i Mittler (2008), koncept inkluze má své východisko zejména v diskusi

o lidských právech. Ani jeho kritici nezpochybňují jeho oprávněnosti z hlediska etického komponentu.

2.5 PROFESNÍ KOMPONENT

Pro proces postupného zavádění organizované profesionální péče o žáky s postižením je charakteristický trend fragmentace. V prvních ústavech byli často společně záměrně umístěováni žáci s různými druhy postižení, postupně se tyto instituce začaly zaměřovat na specifické fragmenty či subkategorie v podobě péče o lidi se stejným typem postižení. Fragmentace péče následně způsobila zakládání specifických zařízení pro osoby s konkrétním typem postižení či narušení. Kde jsou již zkušení pedagogové. Pokud jde o profesní přípravu inkluzního pedagoga, jedná se o náročný proces získávání kompetencí pro optimální edukaci dětí s PNO. Některé pedagogické fakulty už dnes na tuto práci budoucí učitele alespoň částečně připravují. (Bartoňová, 2007; Bartoňová, Vítková a kol., 2008; Klenková a kol, 2008; Šimoník, Vítková, 2008; Vítek, 2007; Vítková a kol., 2007; Káňová, 2016). Podle výše zmíněných autorů nemůžeme přirozeně očekávat, že inkluzivní pedagog bude disponovat všemi speciálně – pedagogickými kompetencemi. Speciální pedagog působí v rámci inkluzivní pedagogiky v roli „edukátora – specialisty“, zatímco inkluzivní pedagog je „obecný – edukátor“ intaktních žáků i žáků s postižením, s komplexními úkoly a celoplošnými kompetencemi. Podle Horvatha (2008), je konfrontace inkluzivní a speciální pedagogiky jako náhradních alternativ absurdní, neboť inkluze nezpůsobuje zbytečnost speciální pedagogiky, ale rozšiřuje její další možnosti (Lechta, 2010).

3 VZDĚLÁVACÍ PROGRAMY PRO PEDAGOGY

Vzdělávání pedagogů je stěžejní záležitostí pro inkluzivní výuku, proto jsou níže vyčteny některé z možností vzdělávání. Je zde zařazen přehled vzdělávání speciální pedagogiky a příprav k inkluzivní výuce žáků se SVP. Vzdělávání můžeme rozdělit na přípravu pedagogů na vysokých školách a následné vzdělávání a rozvoj sebevzdělávání (kurzy, semináře, přednášky). Názory a možnosti výuky žáků se SVP se stále mění, a proto je dobré vědět o možnostech dalšího vzdělávání. Jedním z cílů bylo zjistit připravenost pedagogů na žáky se SVP a jednou z otázek v dotazníkovém šetření bylo, zda mají možnost se dále vzdělávat. Bylo zajímavé dohledat, jaké možnosti dalšího vzdělávání jsou a jakými směry se mohou pedagogičtí pracovníci dále rozvíjet.

3.1 VZDĚLÁVÁNÍ A PŘÍPRAVA PEDAGOGŮ

Se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále pouze SVP). Se mění postavení učitelů a speciálních pedagogů na školách a charakter jejich úkolů při edukativním procesu. Na řadě škol se zřizuje funkce školního speciálního pedagoga a školního psychologa, postupně se rozšiřuje příprava učitelů všech stupňů škol o základní poznatky ze speciální pedagogiky. Do jejich studia je začleněn předmět speciální pedagogika (většinou 1-2 semestry). V bakalářském studiu je pozornost věnována získání přehledu o všech druzích postižení a pochopení principu inkluzivního vzdělávání, v navazujícím magisterském studiu je cíleně věnována pozornost specifickým poruchám učení a chování. Specifické požadavky se kladou na vzdělání odborných pracovníků v pedagogicko-psychologických poradenských službách, jejichž význam je velice důležitý. Z reflexe těchto skutečností vychází současná koncepce studia speciální pedagogiky, která se rozšířila na více vysokých škol. (Praha, Olomouc, Brno, Ostrava, Hradec Králové, Liberec). Novinkou je akreditovaný studijní obor bakalářského stupně v Brně Speciální pedagogika se zaměřením na inkluzivní vzdělávání, s možností výuky i v jazyce anglickém a německém (PdF MU, 2009). Samozřejmostí je nabídka doplňujícího a rozšiřujícího studia speciální pedagogiky v rámci celoživotního vzdělávání v souladu se zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících.

Problematice inkluzivního vzdělávání je věnována pozornost i na vědeckém poli. V letech 2007-2013 katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty Masarykovy

Univerzity řeší výzkumný záměr Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále RVP ZV), (Bartoňová, 2007). Předmětem výzkumného záměru, řešeného jako aplikovaný výzkum, je systematická tvůrčí činnost v oblasti integrace inkluze žáků se SVP do ZŠ, s důrazem na postupnou implementaci RVP ZV a výuku podle ŠVP.

Cílem je analyzovat sociální determinanty vzdělávání žáků se SVP v ČR, v komparaci s výsledky zahraničních výzkumů, a to v těchto oblastech: legislativní rámec školní integrace, podpora žáků se SVP v běžné škole, kurikulum – diferencované kurikulum, využívání alternativních metod, role speciálního pedagoga v procesu školního vzdělávání, formy dalšího vzdělávání pedagogů integrovaných žáků, postoje rodičů i integraci/inkluzi atd. Poznatky jsou využity pro úpravu kurikula negraduální a postgraduální přípravy učitelů pro ZŠ. Následně má realizovaný výzkumný záměr přispět ke změně praxe na školách při integraci žáků se SVP, tj. se zdravotním postižením a znevýhodněním, se sociálním znevýhodněním a žáků nadaných a mimořádně nadaných, a k vytvoření modelu integrativního vzdělávání. (Bartoňová, 2007; Bartoňová, Vítková a kol., 2008; Klenková a kol., 2008; Lechta, 2010; Šimoník, Vítková, 2008; Vítek, 2007; Vítková a kol., 2007).

3.2 DALŠÍ MOŽNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ

Mezi další vzdělávání pedagogických pracovníků patří např. vzdělávací kurzy a školení. Vzdělávací kurzy pořádají různé VŠ, vzdělávací instituty a organizace, které jsou zaštitěny MŠMT (Instand, Rytmus, Vzdělávací institut Středočeského kraje, aj.).

3.3 ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ

Dlouhodobý záměr vzdělávání v ČR od r. 2005 do 2010 patří k nejdůležitějším realizačním dokumentům Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR, tzv. Bílé knihy (2001) jeho první etapa byla vládou schválena v r. 2002. Cíle vzdělávání rozšiřuje a reformuje nejen v počátečním vzdělávání, ale i v dalším vzdělávání dospělých v kontextu celoživotního učení pro všechny a proměňuje tak tradiční vzdělávací systém.

V ČR vytvářejí rámec pro školní kurikulum vzdělávací standardy, které jsou závazné pro všechny školy příslušného typu. Kurikulární dokumenty v ČR jsou vytvářeny na dvou úrovních: *státní a školní*.

Státní úroveň představuje Národní program vzdělávání a rámcové vzdělávací programy. (dále pouze RVP). RVP vymezují závazné rámce vzdělávání pro jeho jednotlivé etapy – předškolní, základní a střední vzdělávání.

Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále pouze ŠVP), podle nichž je uskutečňováno vzdělávání na jednotlivých školách Etapy vzdělávání: Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (dále pouze RVP PV), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (dále pouze RVP GV), Rámcový vzdělávací program pro střední odborné vzdělávání (dále pouze RVP SOV), (Lechta, 2010).

4 ŠKOLA PRO KAŽDÉHO ŽÁKA

Žák, který potřebuje o trochu více pomoci a pozornosti než jiný, by měl mít možnost najít vhodnou školu. Mnoho rodičů vnímá takovou situaci jako poměrně obtížnou.

Nabízí se řada zdrojů pomoci, jsou známy velice úspěšné případy vzdělávání dětí s postižením. Spousta těchto dětí chodí ráda do školy a jsou dobře vzdělávány. Čtením všech dostupných informací, konzultacemi s odborníky a přebíráním zkušeností od dalších rodičů se lze dozvědět o možnostech vzdělávání dítěte se SVP. Mnoho rodičů váhá, zda se rozhodnout pro speciální nebo běžnou školu (Kerrová, 1997).

4.1 KRITÉRIA PRO VÝBĚR ŠKOLY

Navštěvovat běžnou školu by mělo být možné i přesto, že stav dítěte vyžaduje některé specifické přístupy. Informace o školách v okolí lze zjistit na školském úřadě, dle zkušeností rodičů, nebo navštívit přímo školu, kterou chceme navštěvovat, popř. kontaktovat ředitele dané školy. Je možné se sejít i s výchovným poradcem, probrat s ním svoji představu. Jaké jsou překážky a možnosti dané školy. A jaký je v dané škole personál. Jak jsou tam spokojeni ostatní žáci. Odborníci soudí, že výhodou běžné školy je, že postižené dítě bude šťastnější a lépe připravené pro život, když mu bude poskytována speciální péče v rámci běžné školy. Studie Nadace pro vzdělávací výzkum ukázala, že děti a studenti s nějakým postižením nebo s poruchami učení:

- Chtěli raději zůstat v *běžné škole* než se vrátet do speciální. Rodiče těchto dětí měli na věc stejný názor.
- Lépe prospívali v sociální a citové oblasti, měli větší sebedůvěru a byli samostatnější.
- Dokázali realisticky přijmout svoje postižení nebo jiné obtíže.

Mnoha rodičům vyhovuje běžná škola i z dalších důvodů. Většinou lépe zapadne do rytmu každodenního rodinného života a poskytuje pocit větší společenské normality. Speciální škola může být podstatně vzdálenější a někteří rodiče nemohou dojíždět.

Naopak některé *speciální školy* fungují celodenně, neboť do nich děti dojíždějí ze širšího okolí. Jiné mají formu *internátních škol*. V internátní škole může dítě zůstat přes týden ve škole a víkendy trávit doma. Někdy je možné střídat i delší časová období.

Výhody speciální školy:

- tvrdý a rušný život na běžné škole by mohl dítě zatěžovat víc, než je schopné unést. Mohlo by to vést k jeho sociální izolovanosti a mít škodlivý vliv na to, jak vnímá svou odlišnost.
- Na běžné škole se dítěti nemusí dostat vždy tolik pozornosti a odborného přístupu, kolik by potřebovalo. Celková odborná úroveň péče je vyšší na speciální škole, neboť tam vyučují odborníci se zaměřením na speciální potřeby dětí.
- Postižení vašeho dítěte může být tak vážné nebo ojedinělé, že přichází v úvahu pouze speciální škola.
- Pokud je pobyt postiženého dítěte doma pro vaši rodinu příliš komplikovanou záležitostí, mohla by být východiskem speciální internátní škola.

Další alternativou speciálních škol mohou být *speciální třídy*, jež bývají zřizované při normálních školách (např. pro dyslektiky nebo pro děti s poruchami učení). Takto se dítěti dostane pomalejšího tempa vyučování a intenzivní, speciálně zaměřené výuky a zároveň kontaktu s dětmi z běžné školy při řadách dalších aktivit. Někdy mohou nastat problémy s umístěním dítěte, protože o tyto třídy bývá velký zájem (Kerrová, 1997).

4.2 SPECIFIKACE REALIZACE INKLUZIVNÍ EDUKACE

Cílem současného školství v ČR je vytvořit takové školní prostředí a klima školy, které poskytne všem žákům stejné podmínky a šance na dosažení odpovídajícího stupně vzdělání a zajistí jim právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů.

Koncepce vzdělávacího systému se přizpůsobuje požadavkům evropské společnosti. V posledních dvaceti letech v ČR došlo k významným změnám ve vzdělávání žáků se SVP do běžných typů škol a školských zařízení a postupně vytvořit model integrativního/inkluzivního vzdělávání (Vítková a kol., 2007; Bartoňová, Vítková a kol., 2008).

Na druhé straně současná školská legislativa respektuje SVP žáků s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami. Pro ně jsou vytvořeny vzdělávací programy realizované ve speciálních školách a školských zařízeních, ve kterých pracují erudovaní speciální pedagogové.

Stávající legislativa v ČR akceptuje mezinárodní dokument. Úmluva o právech dítěte, ve které je uvedeno: „Smluvní strany se shodují, že výchova dítěte má směřovat k rozvoji osobnosti dítěte, jeho nadání a jeho rozumových schopností na nejvyšší možnou míru“ (zákon ČSFR č. 22/1991 Sb.). Školská legislativa se opírá o program rozvoje vzdělávací soustavy Kvalita a odpovědnost (1994) a zajišťuje ve svých ustanoveních právo všech dětí na adekvátní formu pravidelného systematického vzdělávání (srov. Vítková, 2004).

Podle školského zákona (č. 561/2004 Sb., § 16) jsou za žáky se speciálními vzdělávacími potřebami považováni žáci se zdravotním postižením – tělesným, zrakovým, sluchovým, mentálním, s PAS, s NKS, souběžným postižením více vadami a SPU nebo chování, žáci se zdravotním znevýhodněním (tj. zdravotně oslabení, dlouhodobě nemocní a s lehčími zdravotními poruchami vedoucími k poruchám učení a chování) a žáci se sociálním znevýhodněním (tj. žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu). Také žáci nadaní a mimořádně nadaní (srov. školský zákon č. 245/2008 Z. z. v SR)

Děti, žáci a studenti se zdravotním postižením mají právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice, speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům, kteří nemohou vnímat řeč sluchem, se zajištěn právo na bezplatné vzdělávání prostřednictvím znakového jazyka, dětem, žákům a studentům, kteří nemohou běžné písmo číst zrakem, se zajišťuje právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma, dětem, žákům a studentům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí, se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání (alternativní a augmentativní komunikace – AAK). Pro žáky a studenty se zdravotním postižením lze zřídit školy, event. v rámci školy jednotlivé třídy, oddělení nebo studijní skupiny s upravenými vzdělávacími programy (skupinová integrace), žáci s těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s PAS mají právo vzdělávat se v ZŠ speciální. Ředitel má právo zřídit funkci asistenta pedagoga ve třídě, kde se vzdělává žák se SVP, v případě dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a znevýhodněním je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení (Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků

a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných).

Děti, žáci a studenti se SVP se u nás vzdělávají od r. 1989, s významným akcentem od ledna 2005, v hlavním vzdělávacím proudu. Ředitel školy smí s písemným doporučením školského poradenského pracoviště povolit IVP žákovi nebo studentovi, jedná-li se o žáka se SVP, o žáka mimořádně nadaného, ve středním vzdělávání nebo vyšším odborném vzdělávání i z jiných závažných důvodů. Žáci a děti se zdravotním postižením se mohou dále vzdělávat v MŠ pro děti se SVP (MŠ pro zrakově, sluchově nebo tělesně postižené, MŠ pro hluchoslepé, MŠ logopedická, MŠ speciální, MŠ při zdravotnické zařízení), žáci se zdravotním postižením v ZŠ pro žáky se SVP (ZŠ pro zrakově, sluchově nebo tělesně postižené, pro hluchoslepé, pro žáky se SPU nebo specifickými poruchami chování, ZŠ logopedická, ZŠ praktická, ZŠ při zdravotnickém zařízení) a ve SŠ, na gymnáziu, SOŠ, SOU, OU, praktické škole pro zrakově, sluchově, nebo tělesně postižené, konzervatoři pro zrakově postižené, OU a praktické škole pro mentálně postižené. Žáci s těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s PAS mají právo se vzdělávat v ZŠ speciální (Lechta, 2010).

4.3 PODMÍNKY PRO INKLUZIVNÍ A INTEGRATIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Podmínky a obsah vzdělávání pro inkluzivní a integrativní edukaci dětí a žáků se SVP na jednotlivých stupních škol je stanoven zákonem č. 73/2005 Sb. a příslušnými RVP. (Nyní 27/2016 Sb.) Předškolní vzdělávání je zajišťováno mateřskými školami (MŠ). Docházka do MŠ je nepovinná. Předškolní vzdělávání je určeno dětem ve věku od tří do šesti let, případně do doby jejich vstupu do školy. Prochází jím 89% populace. Přednostně jsou přijímány děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky. Od r. 1989/1990 je dětem se SVP umožněna individuální integrace do tříd mezi intaktní děti. Obsah vzdělávání je dán RVP PV.

O přijetí dítěte se SVP podle novely zákona 27/2016 rozhodují doporučení, které se vyhotovuje za účelem stanovení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Školské poradenské zařízení vychází při vydání doporučení zejména ze závěrů vyšetření uvedených ve zprávě a případného posouzení podstatných skutečností ke stanovení podpůrných opatření jiným odborníkem. Výsledky vyšetření

a posouzení podle věty druhé zpravidla nesmí být v den podání žádosti o poskytnutí poradenské pomoci starší než 3 měsíce. Dětem se SVP je zajištěna speciálně-pedagogická podpora a vzdělávání podle IVP, podkladem pro jeho vypracování jsou zprávy z příslušného SPC zpracované psychologem a speciálním pedagogem (Vyhláška MŠMT č. 73/2006 Sb. § 6, nyní i 27/2016). Kromě individuální integrace je dětem se SVP umožněna skupinová integrace, návštěva speciální třídy zřízené pro žáky se SVP v běžné MŠ, zejména je zájem o logopedické třídy MŠ, o třídy pro žáky s mentálním postižením a souběžným postižením více vadami (Vyhláška MŠMT č. 73/2006 Sb., §3).

Od r. 1989/1990 se začaly zřizovat v rámci MŠ a ZŠ přípravné třídy pro děti ze sociokulturního prostředí. Organizace vzdělávání v přípravné třídě pro ZŠ je zakotvena ve vyhlášce č. 48/2005 Sb. §7 stanovuje podmínky přijetí dítěte do přípravné třídy. Třídy vznikají pouze při ZŠ a jejich obsah vzdělání se řídí RVP PV. jeho součástí je ŠVP, který respektuje a vytváří sociální klima k edukaci dětí se sociálním znevýhodněním. Koncepce RVP PV kromě tvorby ŠVP umožňuje také tvorbu programů třídních. Časový rozsah v přípravné třídě je určen RVP ZV podle 1. ročníku. Ve třídě, oddělení nebo studijní skupině se může vzdělávat zpravidla nejvýše 5 žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně, a to s přihlédnutím ke skladbě těchto podpůrných opatření a povaze speciálních vzdělávacích potřeb žáků. Počet žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními druhého až pátého stupně však nesmí přesáhnout jednu třetinu žáků ve třídě, oddělení nebo studijní skupině. Ve třídách, odděleních a studijních skupinách mohou vykonávat pedagogickou činnost souběžně nejvýše 4 pedagogičtí pracovníci (Vyhláška 27/2016 Sb.).

Nejvyšší počet dětí v přípravné třídě je 15. Přípravná třída se nezapočítává do povinné školní docházky, děti se neklasifikují. Do tříd jsou děti přijímány na základě doporučení školského poradenského zařízení. V rámci přípravných tříd ZŠ je velice rozšířena funkce asistenta pedagoga. Přítomností asistenta pedagoga se škola otevírá okolní komunitě. Asistent pedagoga je rovnocenným členem týmu i v komunikaci s rodinou.

V ČR podle zákona začíná povinná školní docházka počátkem školního roku, který následuje po dni, kdy žák dosáhne 6. roku věku, pokud mu není povolen odklad (jsou stanoveny příslušnou legislativou §36, odst. 3, školský zákon č. 561/2004 Sb., jeho novela č. 49/2009 Sb. návazná Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a náležitostech plnění povinné školní docházky).

Rodiče stále více využívají možnost odkladu povinné školní docházky (o 1-2 roky), který probíhá na základě doporučení lékaře a PPP, nebo SPC. Od r. 1995 je povinná školní

docházka 9 letá a žáci ji plní v ZŠ, určitou variantou pro nadané žáky jsou víceletá gymnázia. Školy mají nejméně 17 žáků v průměru na jednu třídu. Nejvyšší počet žáků ve třídě je 30 (Vyhláška MŠMT č. 48/2005 Sb.) Ve třídě běžné ZŠ nebo SŠ lze individuálně integrovat nejvíce pět žáků se zdravotním postižením mohou být zařazeni i žáci bez postižení, max. do 25% nejvyššího počtu žáků ve třídě. Třída zřízená pro žáky s těžkým zdravotním postižením má nejméně čtyři a nejvíce šest žáků (Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb., §0).

Podmínky inkluzivního a intergrativního vzdělávání žáků se RVP ZV, na víceletých gymnáziích RVP G. Jednou z variant vzdělávání žáků se SVP jsou speciální třídy ZŠ. Tuto možnost využívá 1,1 % žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním, početnou skupinu tvoří žáci se SPU a s mentálním postižením.

Při realizaci RVP ZV se zohledňují možnosti žáků se SVP, využívá se vnitřní diferenciací, vytváří se sociální klima založené na motivaci, spolupráci a aktivizujících metodách výuky a zdůrazňuje se spolupráce s rodiči. Pro žáky s lehkým mentálním postižením (LMP) je určena příloha RVP ZV upravující vzdělávání žáků s LMP. Představuje jeho modifikaci, respektuje sníženou úroveň rozumových schopností žáků, jejich fyzické i pracovní možnosti a předpoklady, vymezuje podmínky pro vzdělávání, specifikuje úroveň daných kompetencí na konci základního vzdělávání (Bartoňová, Vítková, 2007; Lechta, 2010).

5 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S POTŘEBOU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Zde je zmíněna pouze část příkladů vzdělávání, pro nastínění. Není předmětem vypisovat všechna znevýhodnění, ale pouze seznámení s některými, která vyšla ve výzkumu jako nejčastější. Dále by zde mohli být zmíněni i žáci s dvojitou výjimečností, nadaní žáci, a další, kteří potřebují více pozornosti.

5.1 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM

Základním předpokladem úspěšného vzdělávání zrakově postižených osob jsou opět různé formy kompenzace, představované širokou škálou speciálních pomůcek. Kromě sofistikovaných optických a digitálních přístrojů nebo speciální počítačové techniky se využívají i jednodušší pomůcky, ale velmi účinné – např. kontrastní fixy se silnou stopou, vhodné kombinace barev pro zlepšení zrakového vnímání. Slowík (2007, s. 65) zmiňuje tyto důležité zásady při vzdělávání jedinců se zrakovým postižením:

- dobré světlo
- přiměřená teplota
- omezení hluku
- posazení žáka na správné místo, nejlépe u okna
- různé zvětšovací lupy a jiné přístroje
- připravené materiály jsou psané velkými písmeny
- psaní na tabuli výraznou barvou a velkými písmeny (nejlépe žlutou křídou na zelenou tabuli, barevné fólie)
- přídatná lampička na stůl
- žák by měl sedět v předních lavicích
- různé pracovní materiály a pomůcky jsou většího formátu
- pokud jsou k dispozici, tak materiály v Braillově písmu
- doteky žáka, aby se upozornilo na to, že se na něj mluví
- spolupráce s interaktivní tabulí, žák má poznámky napsané i na tabuli velkými písmeny, mohou být i nahrávky, např. při domácí přípravě

-
- neustálé ujišťování se, zda rozumí, atd.
 - vždy individuální přístup, dle jeho potřeb

5.2 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S POSTIŽENÍM SLUCHU

Historie vzdělávací péče o sluchově postižené je u nás spojena s ústavami a školami v Brně, Českých Budějovicích a Plzni, pro které byla typickým rysem úzká specializace na neslyšící a těžce nedoslýchavé osoby. Naopak současné inkluzivně orientované školství upřednostňuje vzdělávání takto postižených žáků a studentů v běžných školách, společně s nepostiženými vrstevníky, přičemž žáci a studenti, kteří nemohou vnímat sluchem řeč, mají právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím znakové řeči (§ 16 odst. 7 zák. č. 561/2004 sb.). Alternativní možností je vzdělávání ve školách se speciálně zaměřeným programem pro sluchově handicapované děti, žáky a studenty, v současnosti jsou to u nás (podle Vyhlášky MŠMT ČR č. 73/2005 Sb.) : mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola pro sluchově postižené, odborné učiliště pro sluchově postižené.

Obecně platí několik zásad, které usnadňují dorozumívání, pomáhají výrazně zlepšit porozumění a celkový výsledek komunikace mezi slyšícími a neslyšícími lidmi, jejich respektování není nijak těžké a mají své logické opodstatnění. Stačí myslet na to, že:

- ke sluchově postiženým bychom se při řeči nikdy neměli odvracet zády, vzdalovat se od něj, křičet na něj, ale mluvíme raději pomalu a zřetelně artikulujeme, případně zopakujeme to, čemu nerozumí
- před začátkem rozhovoru použijeme lehký dotyk jako upozornění a vždy je nutné udržovat s postiženým člověkem oční kontakt
- odezírání je velmi náročné a může být ještě obtížnější, pokud není obličej mluvčího dostatečně osvětlen, pokud používáme dlouhá souvětí a neznámá slova, nebo pokud je artikulace příliš rychlá a povrchní,
- od narození neslyšící člověk má nejenom velice omezenou slovní zásobu, ale nedokáže v jazyce běžné společnosti ani myslet, neporozumí tedy patrně ironii ani složitějšímu vtípu,
- není třeba se stydět sdělení napsat, nebo dokonce nakreslit – sluchově těžce handicapovaní lidé disponují především konkrétním myšlením, abstraktní informace jsou pro ně velmi obtížně srozumitelné,

-
- pro kontakt a komunikaci s neslyšícím člověkem platí také důležitá etická pravidla. Jestliže s takovou osobou komunikujeme např. prostřednictvím tlumočnicka, obracíme se v řeči vždy na klienta, nikoliv na tlumočnicka – ten totiž neslyšícího člověka nezastupuje, jeho úkolem je pouze tlumočit naše sdělení, a to naprosto přesně,
 - dohlížet na to, zda má žák naslouchadlo, a zda v něm má baterie (zejména u mladších dětí)
 - žák by měl sedět v předních lavicích
 - výrazně a nahlas mluvit, správně artikulovat
 - psaní na tabuli, aby měli i vizuální kontrolu
 - texty na interaktivní tabuli
 - znaková řeč (pokud pedagog ovládá)
 - neustálé pozorování žáka, zda vnímá co se děje a stíhá
 - vždy individuální přístup - (Slowík, 2007)

5.3 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

Přestože je pohybové nebo zdravotní omezení velmi závažným handicapem, společenská integrace takto postižených osob je relativně snazší. Je poměrně velký počet tělesně a zdravotně znevýhodněných jedinců v populaci. Tělesné nebo zdravotní omezení představuje riziko s vysokou pravděpodobností výskytu u kohokoliv člověka, při úrazech, projevech stárnutí, narůstajícím počtem případů komplikovaných onemocnění a zdravotních oslabení apod. se setká snad každý, a každý s tímto rizikem do určité míry počítá a leckdo si jej dokáže alespoň částečně představit.

Nové trendy v sociálních službách jasně vedou k podpoře samostatnosti a nezávislosti tělesně postižených osob. Zvláště užitečnou službou může být osobní asistence, v případech vážného dlouhodobého onemocnění klienti uvítají služby typu homecare, nebo pečovatelské služby. Za poslední desetiletí se výrazně zvýšil počet bezbariérových prostor, zvláště v městských aglomeracích a na veřejných místech. Ve školách jsou instalovány schodolezy, a jiná bezbariérová řešení. (Slowík, 2007) Další zásady dle Slowíka:

- umístit žáka tak, aby měl komfort při výuce a sebeobsluze
- kontrola žáka
- připravit mu materiály, které odpovídají jeho postižení
- zajistit mu dostatek místa

-
- umět ovládat veškeré přístroje a pomůcky, které žák potřebuje
 - různé stojany na knihy a sešity
 - pomocné tužky, či držáky na tužky
 - respektovat rychlost žáka při plnění úkolů
 - přizpůsobit plnění úkolů žákovi dle daného postižení, atd.
 - vždy individuální přístup, dle potřeb žáka

5.4 SPECIFIKA VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Snížená úroveň rozumových schopností může vyvolávat předsudek, že vzdělávání osob s mentálním postižením není právě efektivní a smysluplné. V určitém smyslu to však není pravda, protože vzhledem k deficitu rozumových schopností se člověk s mentálním handicapem musí usilovněji učit i to, co se ostatní naučí zcela spontánně a přirozeně, učení je z tohoto pohledu jediná forma „terapie“ mentální retardace (Švarcová, 2000). Výchova a vzdělávání jedinců s mentálním postižením se nikdy neobejde bez velmi náročného pedagogického vedení ze strany učitelů, vychovatelů, ale také rodičů. Snad i z toho důvodu byli lidé s mentálním postižením historicky poslední skupinou znevýhodněných osob, ke které se začal obracet intenzivní zájem odborníků. Ještě nedávno bylo lidem s těžkými formami mentálního postižení vzdělávání dokonce odpíráno. Ve skutečnosti nešlo o úlevu, ale o porušení práva na vzdělávání, které se týká každého člověka bez rozdílu, označit někoho za „nevzdělavatelného“, nebo dokonce za „nevychovatelného“ znamená omezit možnost jeho osobnostního rozvoje a také vědomě snížit jeho lidskou důstojnost – oba pojmy proto ze slovníku speciální pedagogiky, ale i z naší legislativy už vymizely. Otázka míry vzdělavatelnosti zvláště osob s těžkou a hlubokou mentální retardací sice není v odborné rovině dodnes uspokojivě vyřešena, alespoň minimální možnost rozvíjet takto postiženého člověka ovšem přepokládá naprostá většina odborníků. Existují různé speciální přístupy, jako je např. metoda bazální stimulace a bazální komunikace, které jsou dobře využitelné při rozvoji elementárních schopností a dovedností v jejich nejjednodušší podobě u jedinců s hlubokou mentální retardací (Vítková, 2001). Ideální prostředí pro využití metod bazálního dialogu nabízí snoezelen – místnost vybavená moderními technickými prostředky, které pomáhají rozvíjet veškeré smyslové vnímání klienta (Valenta, Müller, 2003). I zdánlivě minimální úspěch je nejenom potvrzením

smysluplnosti takovýchto pedagogických aktivit, ale také nezanedbatelným zkvalitněním lidské existence těžce mentálně postižených osob.

Bezprostředně po roce 1990 nezískali v rámci školské integrace žáci s mentálním handicapem šance srovnatelné s ostatními, jinak postiženými, vrstevníky. Až do roku 1999 nebylo prakticky téměř vůbec možné žáky s mentálním postižením integrovat do běžných tříd základních škol. V rámci experimentu začaly pilotní pokusy o integraci tříd základních škol a pokusy o integraci těchto dětí až na konci 90. let a teprve počátkem platnosti nového školského zákona (od 1. 1. 2005) se možnost vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžných třídách základních škol stala alespoň legislativně samozřejmostí.

Reálně je integrované vzdělávání těchto žáků smysluplné a efektivní zejména v případech lehkého až středního stupně mentálního postižení, alternativně mají takoví žáci možnost vzdělávat se v základní škole praktické. Pro žáky s těžkou mentální retardací je možné zajistit individuální vzdělávání formou výuky v domácím prostředí (Zákon 561/2004 Sb., § 42).

Sníženou schopnost učit se bývá jako jeden z charakteristických příznaků mentálního postižení většinou doprovázena i výrazně nižší kapacitou paměti a současně intenzivnějším procesem zapomínání. Mimořádně důležité je proto nabyté vědomosti a dovednosti opakovat a udržovat prakticky v průběhu celého života takto handicapovaného člověka. Navzdory názorům mnoha odborníků i rodičů mentálně postižených dětí je u nás prozatím legislativně stanovenou hranicí pro poskytování základního vzdělávání u žáků s mentálním postižením věk 26 let. Řada jedinců s mentálním handicapem tedy musí ukončit vzdělávání právě v době, kdy dosahují, vzhledem k opožděnému vývoji mentálních schopností, vrcholu svého vzdělávacího potenciálu. Aktivity podporující rozvoj a vzdělávání dospělých osob s mentálním postižením jsou u nás závislé téměř výhradně na občanské svépomoci, tedy především na činnosti nestátních neziskových organizací, které existují a pracují převážně díky nezištnému přístupu dobrovolníků a rodičů a přátel mentálně handicapovaných lidí. Nejznámější z nich je Společnost pro podporu lidí s mentálním postižením v České republice (SPMP), Dále např. Rytmus, Instand a další společenství, organizace, a dokonce firmy, jejichž filozofie umožňuje prakticky bezproblémové přijetí mentálně i jinak postižených lidí takřka systémově. (Valenta, Müller, 2003, Slowík, 2010) Mezi hlavní zásady práce pedagoga u žáka s mentálním postižením dle Slowíka (2010) jsou:

- Vyšší tolerance a trpělivost ze strany pedagoga

-
- neustálá kontrola žáka
 - speciální příprava
 - pomůcky a názorné příklady, různé hry a hračky
 - využití ergoterapie, fyzioterapie a muzikoterapie (to vše také i u dalších postižení a znevýhodnění)
 - zvýšená časová náročnost na vysvětlení (většinou vždy je potřeba ještě jednou individuálně vysvětlit vše znovu)
 - názorné příklady
 - kreslení na tabuli při výuce, využití obrázků
 - využití předmětů, které žák zná (oblíbený předmět, hračka, atd.)
 - vytvořit pohodu ve třídě a vysvětlit i ostatním žákům, jak mohou pomoci (také u ostatních postižení a znevýhodnění)
 - jiné výukové metody, opakování a fixování si vědomostí, atd.

5.5 OBECNÁ DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGY PRO PRÁCI S DĚTMI SE SVP

Předpokladem úspěšnosti žáka se SVP je, aby nebyl vystavován takovým činnostem, ve kterých díky své poruše nemůže podávat optimální výkon (převážně u všech druhů poruch se jedná o preferenci ústní formy ověřování znalostí). Je potřeba vysvětlit všem zúčastněným (žákovi, rodičům, ostatním učitelům, spolužákům), že bude žák odlišně hodnocen (vzděláván) a proč – stručně a věku dětí přiměřeně sdělit co je podstatou poruchy, jak mohou ostatní (učitelé, spolužáci) pomoci žákovi s překonáváním obtíží. Je potřeba vyzdvihnout jiné oblasti, ve kterých je dítě úspěšné a ocenit jeho jiné kvality. Citlivě individualizovat výběr prostředků a metod (je třeba vycházet vždy z konkrétních znalostí o potížích dítěte, ze závěrů psychologického/spec. pedagogického vyšetření, pozorování ve výuce. Je potřeba mít přehled o postupu aktuálně probíhajících reedukačních náprav) a vycházet z toho, v čem je žák úspěšný (stavět na silných stránkách), dítě má mít možnost zažít úspěch, důležité je ocenit i dílčí úspěchy a snahu (prevence ztráty zájmu o výuku, rezignace). Posuzovat a hodnotit pouze to, co dítě stačilo vypracovat (omezit časově limitované úkoly, při klasifikaci vycházet z počtu jevů, které dítě zvládlo, ne jen z prostého počtu chyb). Neporovnávat výsledky žáka s ostatními dětmi, ani nesrovnávat výkony dětí s SPU mezi sebou (stupeň a projevy téže poruchy se mohou zásadně odlišovat). Dítěti je třeba umožnit použití korekčních pomůcek (např.

okénko na čtení, dyslektickou tabulku, bzučák, kalkulačku atd.) Důležitá je spolupráce se školním speciálním pedagogem a umožnit dítěti docházet na reedukační hodiny. Vždy mít přehled o aktuálním průběhu náprav. I ostatní učitelé, kteří žáka vyučují by se měli seznámit se specifiky jeho poruchy, metodami hodnocení a tolerance (přehled doporučených postupů i míry zohlednění u jednotlivých žáků je k dispozici většinou ve sborovně školy). Dítě je nejlepší nechat sedět samotné, popřípadě vedle klidného dítěte. Není vhodné jej posadit vedle upovídaného dítěte. Dítě Posadit raději doprostřed třídy než na kraj. Při vysvětlování nové látky volit krátké věty a jednoduchá srozumitelná slova. A stále se ujišťovat o tom, že dítě porozumělo Vašemu sdělení. Nutné je domluvit se s žákem jasně na úkolech, na krátkých termínech, na známkování, na počtech možných chyb a na počtu zadaných úkolů, tím se pomůže dítěti zorganizovat si čas na zadané úkoly dle množství a náročnosti. Nechat dítě odpovídat na otázky, i když nebude odpovídat podle pořadí, nechat mu možnost přeskačovat otázky, které neumí vyřešit. Nezačínat s výkladem nové látky po diktátě nebo po aktivitě, která vzala dítěti mnoho energie (mělo by problém se soustředit a zaměřit pozornost kvůli únavě). Pomoci dítěti v počátku plnění úkolu a mít trpělivost s jeho pomalým tempem. Nechat dítě objevovat své schopnosti a využít toho tak, aby zažilo úspěch i před celou třídou. Naučit dítě systematicky a zodpovědně pracovat v rámci svých možností. SPU nejsou cesta k žákovi „nic nedělání“ ve výuce, proto je důležitá podpora dítěte a pokusit se zorganizovat výuku tak, aby před ostatními dětmi zažilo úspěch, nikoliv utrpení (Fořtová, 2013).

6 AKTÉŘI INKLUZIVNÍ EDUKACE

V obecné didaktice je uváděný klasický trojúhelník aktérů výuky: *žák-učitel-učivo*, kdy jsou rozděleni do tří skupin. (Slowík, 2010) K těmto třem uváděným aktérům bychom měli zařadit i rodiče žáků s PNO, kteří jsou neméně důležitou součástí inkluzivní edukace.

A skupina: žák s PNO, ostatní žáci ve třídě.

B skupina: třídní učitel, učitel (vyučující), speciální pedagog, asistent (osobní asistent, nebo asistent pedagoga), rodiče, ředitel školy, ostatní zaměstnanci školy, lékař, psycholog (či školní psycholog), výchovný, případně kariérní poradce, metodik prevence, přátelé a podporovatelé školy, politici.

C skupina: kurikulum žáka s PNO, kurikulum intaktních žáků ve třídě.

6.1 ŽÁCI

SVP žáka mají na jedné straně obecný charakter, ale na druhé straně jsou podle jeho individuálních biopsychosociálních potřeb jedinečné. Je třeba přihlížet i ke zdravotnímu stavu, k psychickým a sociálním zvláště osobnosti žáka, které ovlivňují jeho vývojovou úroveň a možnosti se učit. Obecný a jedinečný charakter speciální výchovně-vzdělávacích potřeb je jedním ze základních východisek inkluzivní didaktiky.

Vůči žákovi se SVP tvoří ostatní žáci ve třídě majoritní skupinu. Z didaktického hlediska tvoří homogenní celek, i když je charakterizujeme jako intaktní. Důležité je, aby intaktní žáci byli aktivně zainteresováni na inkluzivním procesu, na partnerských a přátelských vztazích se žáky s PNO.

6.2 RODIČE

Obavy o dítě (vzhledem k jeho postižení), mohou vést k větší opatrnosti až k omezování dítěte v jeho přirozených sociálních kontaktech, nevytváření dostatečně podnětného prostředí pro jeho rozvoj. Možný je i opak uvedeného postoje, kdy je výchova

dítěte, vzhledem k jeho postižení, hyperprotektivní či perfekcionistická. Učitel by se však měl vyvarovat paušalizujících a generalizujících soudů, zvláště nezná-li rodinu dostatečně dlouho. Ze strany rodičů může být i nedůvěra a zvýšená citlivost vůči institucím. Rodič dítěte s postižením, zejména závažnějším, je od útlého dětství nucen komunikovat s řadou institucí, které ne vždy splňují jeho představy o účinné a kvalitní pomoci. Tyto návyky a očekávání si rodič může přinášet i do školského prostředí. Většinou je výrazně pocíťovaná ekonomická a sociální nejistota. Zdravotní postižení dítěte s sebou zpravidla přináší zvýšené náklady, které tento pocit umocňují. Navíc velké množství rodin dětí s postižením je tzv. jednopříjmových, tzn. jeden z rodičů, nejčastěji matka, je s dítětem v domácnosti. Jsou více závislí na posudkových a poradenských institucích, které jsou pro ně běžnou součástí života. Rodič je obvykle veden k tomu, aby kontaktoval co největší množství odborníků (včetně lékařů, psychologů...), což někdy vede k podání různých, často i protichůdných informací. Proto je nutno brát v úvahu enormní psychické a často i fyzické vypětí, kterému jsou rodiče a rodina vystaveni (Fořtová, 2013).

6.3 PEDAGOGOVÉ A OSTATNÍ ZAMĚSTNANCI ŠKOLY

V inkluzivním vzdělávání se funkce třídního učitele ve srovnání s tradičním pojetím rozšiřuje v oblasti řízení edukačního procesu. Bez toho, aniž bychom vyjmenovali jeho hlavní povinnosti, soustředme se na ty úkoly, které jsou tu mimořádně důležité:

- získávat a shromažďovat diagnostické informace o žácích se SVP, sledovat a vyhodnocovat s týmem spolupracovníků diagnostické údaje a jejich využití v edukaci.
- koordinovat plánování a realizaci inkluzivní výuky žáků se SVP v třídním kolektivu
- vypracovat v týmu IVP pro každého žáka se SVP ve třídě, sledovat jeho plnění a v případě potřeby činit průběžné korekce v plánu a v jeho realizaci
- plánovat a realizovat cyklické společné setkávání aktérů inkluzivního procesu ve třídě, řešit potřebné problémy ve výuce a vyhodnocovat její výsledky
- odpovídat za vedení pedagogické dokumentace o inkluzi, usměrňovat život v žákovském kolektivu i v době mimo vyučování, koordinovat spolupráci se všemi aktéry inkluzivního procesu.

Speciální pedagog, nebo školní speciální pedagog, je důležitým členem odborného týmu v procesu inkluzivní edukace, ale nemůže nahradit, zastupovat činnost ostatních jeho členů, např. roli ředitele školy, třídního učitele, ostatních vyučujících, vychovatele či rodiče. Ze širokého okruhu jeho působení je třeba vyzdvihnout individuální terapeutickou, korekční činnost, poradenství pro žáky, pro rodiče v řešení výchovných úkolů, pro kolegy učitele a vychovatele v otázkách metod edukace, řízení inkluzivního procesu atd. Speciální pedagog v inkluzivní škole musí mít samozřejmě úzký kontakt i s majoritní skupinou žáků přímo v procesu výuky a mimo něj v organizaci volného času celé třídy. Jeho účast na procesu inkluze se má projevit i v partnerské spolupráci se žáky sekundárního a terciárního stupně školy při řešení jejich osobních problémů a úkolů, po formování jejich náhledů, emocí, sociální citlivosti, tolerance atd. Nenahraditelná je jeho kooperace s psychologem, odborní lékaři a s dalšími odborníky angažovanými v inkluzi (Kocurová, 2002).

Z prostudování odborných prací několika autorů zaměřujících pozornost na zkoumání funkce učitele v inkluzivním procesu, dospíváme k přesvědčení, že kromě uvedeného rozšíření interakčního vztahu hrají rozhodující roli i učitelovy osobnostní a profesní schopnosti (Kocurová, 2002).

Učitelovy kompetence ve vyučování a výchově, adekvátní diagnostické, komunikační, psychopedagogické, osobnostní kompetence a jeho kompetence v oblasti celkového rozvoje schopnosti žáků se SVP (Švec, 1998).

- Standardy učitelských výkonů, ze kterých je třeba vyzdvihnout angažovanost učitele za dosažení efektivní výuky a soustavné monitorování učení žáků (Kalhous, Obst, 2002).
- Schopnost expertní činnosti v pomáhající inkluzivní činnosti, což vyžaduje značnou úroveň teoretické a praktické odborné erudice (Berliner, 1994). Proto by začínající učitel neměl bez soustavného vedení zkušeným učitelem inkluzivně vyučovat. Rozhodování o postupu ve výuce a sebereflexi učitele jsou klíčové momenty řízení výukového procesu, které jsou praktickými výstupy jeho způsobilosti před výukou, během výuky a po výuce (Pasch, 1998).

Inkluzivní učitel by měl ovládat základy speciální pedagogiky v oblasti prevence, diagnostiky a intervence speciálně-pedagogického poradenství v disciplíně, která se bezprostředně dotýká jeho žáků se SVP (Matuška, Antušeková, 1992). Speciální pedagog je úzkým spolupracovníkem inkluzivního učitele jako konzultant pro řešení výukových

úkolů a problémů, pomocník a podporovatel činnosti iluzivního učitele v etapě přípravy, realizace a hodnocení výuky.

Asistent žáka s postižením a *asistent pedagoga* vykonává v rámci inkluzivní edukace „obslužné práce“ pro žáka a funkci jakéhosi „pomocného“ učitele. Jeho činnost je zpravidla zaměřená na překonávání pohybových, komunikačních bariér, překážek a funkčních obtíží žáka v učení. Charakter pomocných a podpůrných činností osobního asistenta žáka vyžaduje speciálně-pedagogické vědomosti a dovednosti, proto asistenty, kteří většinou nemají odborné vzdělání, je třeba na práci instruktivně náležitě připravit. Asistent je důležitým činitelem iluzivního procesu: bez něj je to obtížné a žáci s vícenásobným postižením, žáci s pohybovým postižením a žáci s těžkým NKS by se nemohli úspěšně společně vzdělávat s intaktními dětmi. Mnozí starostliví a obětaví rodiče už dokázali své děti s postižením úspěšně začlenit do běžných škol i v nepříznivých podmínkách, kdy integrativní a inkluzivní výuka nebyla běžně akceptována. Překážkou jsou většinou nevzdělanost, špatné sociální podmínky rodičů, neshody mezi rodiči, neúplné rodiny či psychické bariéry. Podle autorů Matušky a Antušekové (1992) poskytuje vyhovující péči pouze 25-30% rodičů.

Ředitel školy, jeho zástupce by měli vytvořit „inkluzivního ducha“ školy vnášením společné filozofické koncepce do změny systému edukační činnosti, do kterého se postupně mají zapojovat všichni pracovníci školy. Vedoucí pracovníci školy mají vytvářet potřebné personální, materiální a organizační podmínky pro realizaci inkluzivního procesu. Důležitou roli hrají i při získávání podporovatelů projektu inkluze, při její propagaci pro další vzdělávání a uplatnění se žáků s PNO v životě. Inkluzivní didaktika ve škole je v úplném souladu s reformními opatřeními ve školství. Dalšími odbornými aktéry inkluzivního procesu jsou odborní lékaři, psychologové, výchovní, případně kariérní poradci, metodici prevence a sociální pracovníci. Jejich odborný přínos k naplnění pedagogických cílů spočívá v komplexní vstupní, průběžné i výstupní diagnostické činnosti, přispívají ke komplexnímu vyhodnocení účinnosti inkluzivní edukace žáků s PNO. Významná je i jejich poradenská činnost. Techničtí, hospodářští či zdravotničtí zaměstnanci se svou vstřícností, empatickou komunikací, chováním, ale i bezprostřední pomocí, podporou žáků s PNO v řešení jejich každodenních, problémů a potřeb se stávají aktivními činiteli inkluzivní edukace. Zástupci občanských sdružení, různých nadací a individuální podporovatelé inkluzivní školy mohou ve značné míře přispět k obohacení aktivit školy.

6.3.1 OSOBNOST SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA

Speciální pedagog je důležitým členem odborného týmu při podpoře žáků s jakoukoliv potřebou.

Snaha vymezit optimální vlastnosti speciálního pedagoga souvisí především se speciálně pedagogickou přípravou a výběrem uchazečů studia. Jednoznačným požadavkem je kromě vysoké odbornosti celková osobnostní zralost, přinášející hlavně citovou vyrovnanost, schopnost empatie, vlastní životní zkušenost a mravní odpovědnost. Speciální pedagogové se řadí povahou své práce mezi pomáhající profese se všemi pozitivy i negativy. Mezi klady patří především čitelná smysluplnost činnosti a jasný kontakt se životem. Důležité je však znát i profesní rizika, která jsou rovněž společné všem pomáhajícím profesím. V poslední době se otevřeně hovoří o syndromu pomáhajících, diskutuje se o podvědomém výběru profese, který může souviset se specifickými narcistickými rysy osobnosti, s určitým hladem po vděčnosti (Kocurová, 2002).

Hlavní rizika vztahu pomáhajícího a klienta souvisejí s absencí vzájemnosti. Klient vyjadřuje své potřeby a dostává pomoc k jejich uspokojení, pomáhající však musí své potřeby ponechat stranou. Vlastní slabost a potřeba pomoci je popírána. Důsledky nezvládnutí syndromu pomáhajících jsou výčitky o nevděčnosti, syndrom vyhoření či vytváření závislosti klienta. Známá jsou i zdravotní rizika těchto povolání, např. výskyt depresí, sebevražd, či drogových závislostí u lékařů. U speciálně pedagogické činnosti podle Kocurové (2002) můžeme najít tři základní prvky, tvořící systém:

- žákovy speciální potřeby
- normy společnosti
- pracovníkova odbornost

Profil absolventa můžeme strukturovat podle tří cílových kategorií směřujících k dosažení optimálního profesního postoje

1, z hlediska kompetencí pedagoga (pedagogické kompetence jako kognitivní složka učitelova profesního postoje)

např. jaký má vztah k výchově a vzdělávání jedinců se zdravotním a sociálním postižením.

- kompetence k diagnostikování vad a poruch
- kompetence k projektování terapeutických postupů
- kompetence ke skupinovému, nebo individuálnímu vedení žáka

2, z hlediska interiorizace humanistického pojetí žáka (emocionální složka učitelova profesního postoje), tzn. vytvářet podmínky pro přijetí nových pohledů na výchovně vzdělávací proces se zaměřením na rozvoj osobnosti všech žáků (např. kreativita, rozvoj schopností v souladu s individuální normou jedince) Pedagogická příprava se proto vedle tradičních postupů snaží pracovat s prožitkem zprostředkovaným např. hrou a usiluje tak o maximální rozvoj empatie. Jako součást postoje odpovídajícího novému paradigmatu výchovy se předpokládá zdůraznění interakce a pojetí žáka jako spolutvůrce výchovně vzdělávacího procesu.

3, z pohledu konkrétních dovedností vycházejících z předchozích dvou kategorií a stimulovaných především kvalitní praxí na různých typech speciálních zařízení (Kocurová, 2002).

6.3.2 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADENSKÉ SLUŽBY

Cílem pedagogicko-psychologických poradenských služeb je poskytovat podporu a odbornou pomoc při řešení osobních problémů žáků, zjišťovat a řešit obtíže psychického a sociálního vývoje žáků v průběhu edukačního procesu, při prevenci sociálně patologických jevů a při volbě povolání a profesionální orientaci.

Odborná pomoc probíhá formou diagnostiky, intervence, konzultace nebo podáváním informací.

Pedagogicko-psychologické poradenské služby zajišťují jednak školní poradenská pracoviště, jednak specializovaná poradenská zařízení (Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních). Poradenskými pracovníky na školách jsou *výchovný poradce* a *školní metodik prevence*, stále častěji také *školní psycholog* a *školní speciální pedagog*, někdy také *kariérový poradce*. Ke specializovaným poradenským zařízením patří pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra a střediska výchovné péče. Činnost pedagogicko-psychologických poraden (dále pouze PPP) je zaměřena zejména na komplexní psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku, jejímž cílem je především zjištění příčin poruch učení, příčin poruch chování, příčin dalších problémů ve vývoji osobnosti, výchově a vzdělávání dětí a mládeže a individuálních předpokladů v souvislosti s profesní orientací žáků. Speciálně pedagogická centra (dále pouze SPC) se zaměřují na

poradenskou činnost pro děti a mládež s určitým druhem postižení, případně na děti, žáky se souběžným postižením více vadami. Těžiště služeb spočívá v systematické speciálně-pedagogické a psychoterapeutické práci. Služby mají komplexní charakter a jsou zaměřeny zejména na podporu integrovaných dětí a žáků se zdravotním postižením v běžných školách a školských zařízeních. Střediska výchovné péče jsou zařazena mezi pedagogicko-psychologické poradenské služby od r. 1997, jejich činnost je specifikována v zákoně č. 109/2002 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Úzce spolupracující se školami, středisky sociální prevence, PPP, SPC, referáty sociálních věcí a jinými odbornými institucemi. Jejich péči při zachycení prvních signálů výchovných problémů. Naplňování uvedených cílů dosahují střediska výchovné péče zejména činností diagnostickou, poradenskou, psychoterapeutickou, výchovnou a vzdělávací.

6.4 KURIKULUM

Kurikulum je širší pojem než učivo nebo obsah vzdělávání. Lze ho vymezit více otázkami: proč, koho, v čem, jak, kdy, za jakých podmínek, s jakým efektem vzdělávat (Turek, 2008). Kurikulum žáků se SVP je třeba přizpůsobit jejich potřebám. Hlavní zásadou při úpravě kurikula pro žáky s PPO je, že se mají co nejvíc přiblížit kurikulu intaktních žáků. Kurikulum žáků se SVP přizpůsobujeme podle určitých zásad. Lang a Berberichová (1998) se opírají o práce Ptunamové (1991), která při této úpravě doporučuje aplikovat čtyři zásady:

- modifikaci formy, pomocí které žáci dosáhnou vytyčeného cíle
- modifikaci způsobu, jak se žáci obeznamují s novým učivem
- snížení množství prací zadaných žákovi
- snížení očekávané úrovně výkonu žáka.

Při vypracovávání IVP je třeba odpovídat na otázky (Lang, Berberichová, 1998) :

- Čeho je a není schopen žák dosáhnout (co dokáže – nedokáže)?
- Jaké má potřeby pro normalizaci života z biologického, psychologického a sociálního hlediska? Jaké jsou jeho potřeby v učení?
- Jak je třeba se připravit na vyučovací hodinu, aby byly uspokojovány jeho edukační potřeby?
- Kdo a čím učitel pomůže nebo mu poskytne podporu, s kým budu spolupracovat?
- Jaká byla žákova předešlá edukace a kde se uskutečňovala?
- Jaké má žák výsledky odborných vyšetření? Jaké jsou jeho práce?
- Co mohou učitel, členové iluzivního týmu očekávat od vypracování a realizace IVP? Jsou reálné předpoklady pro dosažení těchto cílů?

Přínosem pro učitele žáka se SVP je, že IVP by měl určit priority v péči o žáka a stanovit plán, jak budou jeho specifické potřeby uspokojovány. Určit program činnosti zaměřený na konkrétního žáka a zohlednit jeho styl učení. Reálně si naplánovat cíle a konkrétní učební úkoly zaměřené na rozvoj osobnosti žáka (Lang, Berberichová, 1998; Lechta, 2014).

Pro stanovení konkrétních cílů hledáme prostředky vhodné k jejich naplnění, tedy metody a formy práce, které využijeme. Pro učitele je praktické, když si promyslí a navrhne jednotlivé činnosti.

V IVP může být plánována pro individuální nebo skupinovou práci. Rozvíjet jednotlivé žáky ve specifických oblastech lze i při skupinových činnostech a aktivitách s celou třídou, pokud se předem promyslí a dobře zacílí. IVP pomáhá pedagogovi při stanovení cílů a kontrole jejich naplnění. IVP je jednou z možností podpůrných opatření, jako další můžeme zmínit plán pedagogické podpory, aj. (Vyhláška 27/2016 Sb.).

7 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ U ŽÁKŮ SE SVP

U podpůrných opatření se upravují metody práce, jejich organizace a hodnocení. Žákovi se upravuje vzdělávání ve školských službách, nebo školských zařízeních. Pokud by žákovi nestačilo poskytování těchto podpůrných opatření, doporučí škola využít pomoci poradenské služby speciálního vzdělávacího centra, za účelem posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Podpůrná opatření jsou poskytnuta na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Podpůrná opatření jsou žákovi poskytována samostatně nebo v kombinacích různých druhů a stupňů v souladu se zjištěnými speciálními vzdělávacími potřebami žáka.“ (Vyhláška 27/2016 Sb.).

Mezi podpůrná opatření patří individuální vzdělávací plán (dále IVP), asistent pedagoga, poskytování podpůrných opatření žákovi používajícímu jiný komunikační systém než mluvenou řeč, tlumočnický českého znakového jazyka, přepisovatel pro neslyšící a dalších osoby, které žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami po dobu jeho pobytu ve škole poskytují podporu podle jiných právních předpisů, zejména osobního asistenta, se umožní na základě vyjádření školského poradenského zařízení. (Vyhláška 27/2016 Sb.)

Doporučenou formou speciálního vzdělávání žáka je skupinová integrace žáků ve speciální třídě se speciálním vzdělávacím plánem v běžné základní škole. Kdy probíhá vzdělávání dle IVP (v souladu s Vyhláškou č. 27/2016 Sb.) Důsledné uplatnění individuálního přístupu s § 16 Zákona 561/2004.

7.1 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN

Doporučenou formou speciálního vzdělávání žáka je skupinová integrace žáků ve speciální třídě se speciálním vzdělávacím plánem v běžné základní škole. Kdy probíhá vzdělávání dle IVP (v souladu s Vyhláškou č. 27/2016 Sb.) Důsledné uplatnění individuálního přístupu s § 16 Zákona 561/2004. Náležitosti IVP:

- pracovní materiály, které slouží všem, kteří se na vzdělávání integrovaného žáka podílejí
- spolupráce vyučujícího s rodiči a žákem, dále výchovným poradcem, vedením školy, ped. psych. poradnou, nebo spec. pedagog. centrem Vyhláška č. 73 ze dne 9. února 2005 (novelizace 147/2011) – o vzděl. žáků se vzdělávacími potřebami
- IVP vychází ze školního vzdělávacího programu (dále pouze ŠVP) dané školy, závěru vyšetření spec. pedagog. poradny, poradenským zařízením, nebo doporučením praktického lékaře (odborného lékaře- neurolog, psychiatr, ...), také z vyjádření zákonného zástupce žáka

Dle metodické příručky (2011) má IVP obsahovat:

- osobní údaje žáka jméno, třída, datum narození
- závěry vyšetření (speciálně pedagogického, psychologického, případně i lékařského, dále také podstatné údaje z provedené pedagogické diagnostiky)
- platnost doporučení, ze kterého IVP vychází a forma vzdělávání (např. individuální integrace v běžné třídě ZŠ, podle ŠVP školy, ...)
- další kontrolní vyšetření, uvedení institucí, se kterými bude škola spolupracovat
- cíle speciálního vzdělávání (na co bychom se měli zaměřit, co by měl žák zvládnout v daném předmětu v příslušném ročníku, doporučené pedagogické postupy
- na základě čeho je žákovi poskytována individuální péče, její obsah, rozsah, průběh a způsob reedukace, který vychází ze speciálně pedagogické diagnózy, možnosti kompenzace poruchy
- v případě potřeby uvedení dalšího pedagogického pracovníka, který se bude podílet na práci se žákem (asistent pedagoga, osobní asistent, školní psycholog, metodik prevence, logoped, ambulantní náprava v PPP, atd.)

-
- potřebné pomůcky, speciální učebnice, didaktické materiály, audiovizuální technika, počítačové programy, případně i nezbytné vybavení nebo příprava učebny
 - případné snížení počtu žáků ve třídě (pouze v konkrétních případech, podle inspekce není nutné při individuální integraci uvádět)
 - předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků
 - způsob hodnocení žáka v rámci IVP
 - spolupráce s rodiči (zákonnými zástupci) žáka (příprava na vyučování, kontrola, docházka na reedukaci, zajištění odborné péče, pravidelný osobní kontakt se školou)
 - další důležité údaje (doporučení rodičům, termíny setkávání,...)
 - datum a časová platnost IVP
 - podpisy vyučujících, zákonných zástupců, žáka
 - aktualizace IVP

(Valenta, Talandová, Lužná, 2011)

7.2 POSTUP ŠKOLY PŘI ZAJIŠTĚNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKA PODLE IVP

Při plánování a realizaci vzdělávání žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními je třeba mít na zřeteli fakt, že se žáci ve svých individuálních vzdělávacích potřebách a možnostech liší. Účelem podpory vzdělávání těchto žáků je plné zapojení a maximální využití vzdělávacího potenciálu každého žáka s ohledem na jeho individuální možnosti a schopnosti. Pedagog tomu přizpůsobuje své vzdělávací strategie na základě stanovených podpůrných opatření. Pravidla pro použití podpůrných opatření školou a školským zařízením stanovuje vyhláška č. 27/2016 Sb., §18 školského zákona.

- Zákonný zástupce předá řediteli školy Žádost o vzdělávání žáka podle IVP písemné doporučení školského poradenského zařízení
- Ředitel školy vydá Rozhodnutí o povolení vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu
- Výchovný poradce společně s třídním učitelem a ředitelem školy (popř. dalšími učiteli) seznámí rodiče s IVP (Fryšták, 2016).
- Zákonný zástupce podpisem Informovaného souhlasu potvrdí, že byl poučen o právech a povinnostech žáků a zákonných zástupců ve vztahu

k plnění povinné školní docházky,

- organizačních formách vzdělávání, jejich rozdílech a souvisejících organizačních změnách,
- struktúře vzdělávacího programu a rozdílech ve výstupních klíčových kompetencích,
- organizačních změnách, které v souvislosti s převodem do jiného vzdělávacího programu mohou nastat,
- podpůrných nebo vyrovnávacích opatřeních, která mohou žákovi pomoci zvládat stávající vzdělávací program,
- možnosti vzdělávání podle IVP, dalšího vzdělávání a profesního uplatnění.

Všechny osoby, podílející se na tvorbě IVP (včetně zákonných zástupců) podpisem potvrdí souhlas s obsahem IVP (§ 6 Vyhl. č. 73/2005 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami), (Fryšták, 2016).

8 SHRnutí TEoretické Části

Na začátku teoretické části jsme se seznámili se základními pojmy důležitými pro pochopení kontextu celé práce. Zmínili jsme komponenty inkluzivní pedagogiky, které nám ukázaly pedagogiku z různých úhlů pohledu.

Důležité je také zmínit jaké mají pedagogové možnosti vzdělávání, což byla také jedna z otázek výzkumu. Nastíněny jsou různé typy škol a jejich kritéria, pro představu různých možností vzdělávání. Z toho vyplývá rozdělení a základní informace o specifikách žáků s různými potřebami. Není předmětem práce zmínit všechna znevýhodnění a potřeby žáků, proto jsou zde vyčtena pouze některá, pro představu o potřebách těchto žáků. Museli jsme zmínit také aktéry inkluzivní pedagogiky, kteří se na veškerém inkluzivním procesu podílejí. Součástí jejich programu jsou také podpůrná opatření, ze kterých jsme zde zmínili IVP, se kterým se setkává každý pedagogický pracovník, který je zařazen do inkluzivního procesu. IVP je jedním ze stěžejních příprav, které si musí pedagog připravit při práci se žákem se SVP. Představením teoretické části jsme se dostali do propojení s praktickou částí. Kde jsme zohledňovali výše uvedené teoretické poznatky.

9 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Touto kapitolou začíná praktická část diplomové práce. Jsou zde uvedeny metodické postupy, cíle práce, výzkumný soubor, výzkumné metody a techniky, sběr dat, analýza dat a celkové shrnutí výzkumného šetření.

9.1 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A CÍLŮ PRÁCE

Konceptualizaci výzkumného šetření shledáváme za základ metodologického postupu. Nejprve byl stanoven výzkumný problém, u kterého jsme si stanovili cíle. Cíle byly rozděleny na hlavní a další dva dílčí cíle. Dále jsme si stanovili výzkumný soubor, kde jsme si zjistili výzkumný vzorek. Pomocí výzkumných technik (dotazník, rozhovor) jsme si zajistili informace potřebné k další analýze, kterou jsme následně vyhodnotili výsledky výzkumného šetření, (Collier a Geering 2009).

Tabulka č. 1: Konceptualizace výzkumného šetření

KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ		
Výzkumné cíle	1. Hlavní výzkumný cíl	⇒ 1. dílčí cíl
		⇒ 2. dílčí cíl
Výzkumný soubor	Výběrový soubor	Výzkumný vzorek
Použité výzkumné metody a techniky		⇒ Dotazník
		⇒ Rozhovor
Sběr dat		
Analýza dat		

Zdroj: vlastní analýza 2017

9.1.1 CÍLE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Stálé diskuze o tom, jak jsou ZŠ připraveny k inkluzi a inkluzivnímu vzdělávání, nás dovedly k uskutečnění průzkumu, jak na tom opravdu školy jsou. Jsme si vědomi toho, že jde o komplexní téma, které by vyšlo na velice obsáhlou studii. Z těchto důvodů jsme přistoupili k určité redukci a stanovili základní výzkumný cíl následujícím způsobem.

Hlavním výzkumným cílem práce je **„zjistit připravenost vybraných základních škol v okrese Cheb k inkluzivnímu vzdělávání pohledem svých pedagogických pracovníků.“**

Tabulka č. 2: Rozdělení výzkumných cílů

HLAVNÍ VÝZKUMNÝ CÍL	
Připravenost škol k inkluzivnímu vzdělávání pohledem pedagogických pracovníků vybraných základních škol v okrese Cheb	
1. DÍLČÍ CÍL	2. DÍLČÍ CÍL
Vzdělanost pedagogů v oblasti speciální pedagogiky a zájem o další vzdělávání	Zjistit zájem o inkluzi v řadách pedagogických pracovníků

Zdroj: vlastní analýza 2017

9.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR

V sociálně pedagogickém výzkumu nás zajímají především lidé, kteří jsou objektem našeho výzkumu. Je potřeba rozhodnout, jaká populace nás ve výzkumu zajímá (děti, mládež, senioři, sociální pedagogové, učitelé, lidé s určitou úrovní vzdělání, apod.). Definovat znaky **základního souboru** (všechny prvky patřící do skupiny, kterou zkoumáme). **Výběrový soubor** – část prvků vybraná ze základního souboru, která základní soubor zastupuje – **výzkumný vzorek**. (Hrbáčková, 2009)

Tabulka č. 3: Rozdělení výzkumného a výběrového souboru

Základní soubor	Výběrový soubor
Soubor všech osob, kterých se problém týká	Reprezentativní vzorek
Pedagogičtí pracovníci	Pedagogové

Zdroj: vlastní analýza 2017

Tabulka č. 4: Rozdělení výběrového souboru a výzkumného vzorku

Výběrový soubor	Výzkumný vzorek
Pedagogové	Pedagogové ZŠ v okrese Cheb

Zdroj: vlastní analýza 2017

Byl volen záměrný kvalifikovaný výběr – do souboru jsme vybrali osoby na základě těch znaků základního souboru, které jsou důležité pro daný výzkum. Aby byla zaručena reprezentativnost dat, jednalo se o skupinový výběr v řadách pedagogických pracovníků (Hrbáčková, 2009).

9.3 POUŽITÉ VÝZKUMNÉ METODY A TECHNIKY

V úvodu je důležité zmínit rozdíl mezi metodami a technikami. Metodu můžeme považovat za popis cesty výzkumem. **Metoda** nám sděluje jakým způsobem bude téma uchopeno a volíme ji s ohledem na cíl výzkumu. Pro každou metodu jsou vhodné jiné techniky sběru dat a zpracování informací. Metody dělíme na *statické* (umožňují zpracovat větší množství případů), *experimentální* (zaměřuje se na dvě proměnné a závislostním vztahem mezi nimi) a *monografická* (zkoumá menší množství jevů v souvislostech s vývojem). **Technikou** nazýváme již samotný proces sběru informací a jejich zpracování. Mezi nejčastější techniky patří *dotazník*, *rozhovor* (volný, strukturovaný, polostrukturovaný, narativní), *pozorování* (skryté, zúčastněné a nezúčastněné), *studie a analýza dokumentů* (kvalitativní, kvantitativní, sekundární). (Vojtíšek, 2012) K tomuto rozdělení se budeme přiklánět i v našem výzkumu.

9.3.1 DOTAZNÍK

Dotazník nahrazuje v tištěné podobě strukturovaný rozhovor. Výhodou je možnost pořízení velkého množství informačních vzorků. Většinou je vyplňován anonymně, což může být vnímáno jako výhoda i nevýhoda. Další nevýhodou dotazníkového šetření je nízká návratnost, která může ovlivnit výsledky šetření. Cílem je průzkum u relativně velkého množství dotazovaných, kteří odpovídají na předem připravené otázky, které je vedou ke zvoleným cílům. Otázky jsou voleny tak, aby na sebe navazovaly a měly logický sled. Mají být jednoznačné a mohou být *otevřené* (u kvalitativního výzkumu, dotazovaný má možnost prezentovat svůj názor), *uzavřené* (nabízejí předem připravené odpovědi, na které může dotazovaný odpovědět buď ANO/NE, nebo má možnost zvolit z více daných odpovědí, které jsou většinou zařazeny pod malými písmeny a, b, c, ... atd., a dotazovaný pouze zaškrtnává jemu nejbližší se hodící odpověď). Uzavřené otázky jsou jednodušeji vyhodnotitelné než otevřené (Vojtíšek, 2012).

Dotazník je vyhotoven v jednoduchých otázkách, pro rychlejší možnost odpovídání. Je vypracován co nejjednodušeji, aby se pedagog příliš nezdržel při jeho vyplňování. Odpovědi stačí zakroužkovat ANO/NE/NEVÍM, popř. dopsat číslovku. U některých otázek (otevřených) bylo potřeba vypsát jednoduchou odpověď. Na konci dotazníku je prostor

k vlastnímu vyjádření, pokud by se k tomuto tématu chtěl někdo vyjádřit více. Jako příloha č. 1. je vložena základní struktura dotazníku.

Tabulka č. 5: Rozbor dotazníkového šetření

Výzkumný vzorek	Rozdáno dotazníků	Návratnost dotazníků
1. ZŠ	10	4
2. ZŠ	10	0
3. ZŠ	10	2
4. ZŠ	10	10
5. ZŠ	10	6
6. ZŠ	10	8
7. ZŠ	10	2
8. ZŠ	10	0
9. ZŠ	10	0

Zdroj: vlastní analýza 2017

Dotazníky byly rozdány do 9 ZŠ v okrese Cheb, kdy jejich návratnost byla 32 dotazníků (zhruba 30 %).

9.3.2 POLOSTRUKTUROVANÝ ROZHOVOR

Cílem je získat názory dotazovaných na připravené tematické okruhy doplněné vždy o sadu otázek, které se k tématu vztahují, a je předpokladem, že respondenti se k nim vyjádří. Předpokládá se vysoká validita dat a jednoduchost provedení. Rozhovor probíhá mezi dotazovaným a tazatelem. Tazatel předčítá předem připravené otázky a zapisuje si odpovědi dotazovaného podle daného pořadí. Je možné si zvolit čas a prostředí, které bude oběma vyhovovat. Aby byly odpovědi správně a přesně zaznamenány měli by mít zúčastnění přiměřený čas a příjemné prostředí, aby se necítili ničím ovlivnění. To také zajistí větší validitu odpovědí (Vojtíšek, 2012).

Polostrukturovaný rozhovor absolvovali 4 pedagogové z okresu Cheb. Jedná se o třídní učitelé na prvním stupni ZŠ. Dotazovaní byli požádáni, aby se vyjadřovali k předem nastaveným tématům – dílčím okruhům a v případě potřeby jim byly poskytnuty návodné otázky, které mířily k naplnění zadaných dílčích cílů. V příloze č. 2 uvádíme základní schéma pro vedení rozhovoru.

Tabulka č.6: Rozdělení rozhovoru do cílů, okruhů a otázek

VÝZKUMNÉ CÍLE		DÍLČÍ OKRUHY	NÁVODNÉ OTÁZKY PRO ROZHOVOR
Připravenost škol k inkluzivnímu vzdělávání pohledem pedagogických pracovníků vybraných základních škol v okrese Cheb		Zázemí škol	Kolik máte ve třídě žáků?
			Máte dostupné potřebné pomůcky a zázemí k výuce?
Umožňuje vám zaměstnavatel další vzdělávání?			
Vzdělanost pedagogů v oblasti speciální pedagogiky a zájem o další vzdělávání	Zjistit zájem o inkluzi v řadách pedagogických pracovníků	Podpůrná opatření	Máte ve třídě asistenta pedagoga?
		Vzdělání a praxe	Jak dlouho vykonáváte praxi ve školství?
			Jaké máte vzdělání?
		Zkušenosti s inkluzí	Setkali jste se s inkluzí?
			S jakým SVP jste se setkali?
		Porozumění pojmu inkluze	Máte v ZŠ odpovědnou osobu, která vám vysvětlí vše potřebné k inkluzivní výuce?
			Máte přístup k informacím o inkluzi?
		Názor respondenta	Chtěli byste ještě něco sdělit ohledně inkluze z pohledu pedagoga?

Zdroj: vlastní analýza 2017

9.4 SBĚR DAT

Dotazníky byly rozeslány elektronickou podobou a některé v papírové podobě do 9 ZŠ v okrese Cheb. Byly rozdány během října 2016 a ukončení sběru dotazníků bylo se v únoru 2017. Bylo rozdáno 90 dotazníků a 32 se jich vrátilo zpět.

Rozhovory byly uskutečněny v prostředí mimo školu, a byl proveden se čtyřmi pedagogy, ve věku od 30 do 60 let, v neformálním prostředí. Výběr respondentů pro rozhovor se uskutečnil na základě jejich časové disponibility a samozřejmě i ochoty se rozhovoru účastnit. Způsobem zaznamenávání dat byly zápisky během rozhovoru. Doba jednoho rozhovoru trvala průměrně 45 minut.

9.5 ANALÝZA DAT

Data z dotazníků byla získána pomocí základních přehledových statistik. Rozhovor byl analyzován způsobem otevřeného kódování. Otevřené kódování je technika, která byla vyvinuta v rámci analytického aparátu zakotvené teorie, avšak díky své jednoduchosti a zároveň účinnosti je používána a použitelná ve velmi široké škále kvalitativních projektů. Kódování obecně představuje operace, pomocí nichž jsou údaje rozebrány, konceptualizovány a složeny novým způsobem (Lojdová, 2014).

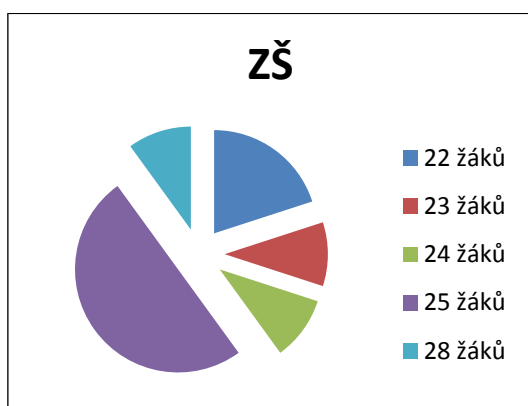
10 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výsledky výzkumného šetření jsou rozděleny na zhodnocení výsledků dotazníků a vypracování rozhovorů se čtyřmi pedagogy. Rozdělení je vypracováno vzhledem k daným cílům a dílčím okruhům.

10.1 ZHODNOCENÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKŮ

V základních školách je nejčastěji ve třídách 25 žáků, což ve výzkumu vyšlo v 50% z celkového počtu možností, 18% bylo 18 – 22 žáků a v 9% je 15 – 18 žáků ve třídách. Pokud bude do tříd zařazeno více žáků se SVP, bude zřejmě potřeba využít asistenta pedagoga. Na některých školách už asistent pedagoga pracuje běžně. Někde na něj ještě nejsou zvyklí.

Graf č. 1: Kolik žáků máte ve své třídě?



Zdroj: vlastní analýza 2017

Na ZŠ by si pedagogové přáli mít nejčastěji 15 nebo 20 žáků, vyšlo v 27% z celkového počtu dotazovaných možností. Je jasné, že bude potřeba se žákům se SVP více věnovat, proto si pedagogové na ZŠ přejí mít méně žáků, aby na ně měli více času.

Polovina dotazovaných odpověděla, že má dostatek pomůcek k výuce, druhé polovině pomůcky chybí. Většina dotazovaných však zmínila, že si pomůcky vyrábí sami, pouze část jich je poskytována školou.

32 dotazovaných (což je 100%) odpovědělo, že jim zaměstnavatel poskytuje další možnost vzdělávání. Z toho vyplývá, že většinou zaměstnavatel vychází v této oblasti pedagogům vstříc. Jak je zmíněno výše (kapitola o vzdělávání pedagogů), je spousta vzdělávacích kurzů, které se specializují na vzdělávání a informování pedagogů. Tyto

kurzy jsou vedeny zkušenými lidmi, kteří mají dlouhodobé zkušenosti a předávají tyto zkušenosti dále. Nyní je docela velký nátlak na pedagogy, aby si dodělali všechny možné kurzy a vzdělávací aktivity, aby měli dostatečné vzdělání. Většina pedagogů má zájem se dále vzdělávat.

25 z dotazovaných zaměstnavatel hradí další vzdělávání zcela a 7 částečně. Zde je také vidět zájem zaměstnavatele hradit úplně, či alespoň částečně další vzdělávání svým zaměstnancům. Protože zatím není nařízeno, aby se pedagogové dále vzdělávali v tomto směru, je pouze na každém z nich, jestli se o další vzdělávání bude sám zajímat. A proto je také v zájmu zaměstnavatele, aby hradil další vzdělávání, pokud chtějí mít pedagogy s určitým vzděláním. (Nyní si musel každý pedagog učící na ZŠ dodělat kvůli změně zákona vysokoškolské vzdělání).

Pouze 5 dotazovaných uvedlo, že má ve třídě asistenta pedagoga, ostatní dotazovaní ho nemají.

16 z dotazovaných má praxi ve školství delší než 20 let, 14 má mezi 10- 15 lety praxe a 2 dotazovaní mají praxi do 5 let. Z nich má 28 vysokoškolské magisterské vzdělání a 4 si ho dodělávají.

Pokud šlo o samotný zájem zaměstnanců (pedagogů) o další sebevzdělávání. 29 odpovědělo, že má zájem o další vzdělávání a 1 nemá. Pedagogové mají většinou zájem se sami vzdělávat. Pokud by se nevzdělávali, nevěděli by jak s konkrétními žáky pracovat, takže je to také v jejich samotném zájmu. Aby i oni sami si uměli poradit s jakýmkoliv znevýhodněním.

Pedagog by měl mít přehled o tom, jak se vyučuje na jiných školách, v tomto případě na speciálních, kde je cíleně vedená výuka u různých speciálních potřeb a mohla by být inspirací pro výuku na základních školách. 6 dotazovaných odpovědělo na otázku, zda viděli výuku na speciálních školách, ano, 26 ne. Na speciálních školách mají spoustu zkušeností s různými metodami a pomůckami při výuce žáků s žáky se SVP. Jsou tam speciální pedagogové se vzděláním k této práci a vědí, jakým způsobem mají s těmito žáky pracovat, na co si mají dát pozor a jakou přípravu volit u jakýchkoliv znevýhodnění.

Z toho vyplývá, že většina dotazovaných odpovědělo stejně i na otázku, zda měli možnost vidět pomůcky a vybavení, které využívají na speciálních školách. 6 ano, 26 ne. Pomůcky pro žáky se znevýhodněním jsou nejčastěji vidět na speciálních školách, které se na tyto žáky specializují a jsou na ně připraveni.

Na otázku zda je ZŠ dotazovaných připravena na inkluzivní zařazení žáka se speciálními potřebami, většina dotazovaných odpověděla ano. Pouze 5 dotazovaných se

vyjádřilo, že si nemyslí, že je jejich škola připravená na inkluzivní zařazení. Musí být bráno v potaz, že dotazníky vyplnila pouze část pedagogů z okresu Cheb, tak se nemohou dělat úplné závěry. Tedy pouze závěry z námi dotazovaných pedagogů.

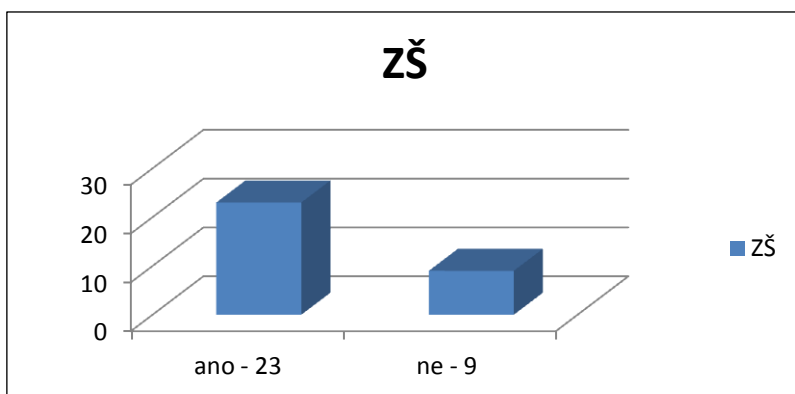
28 dotazovaných odpovědělo ano, na otázku, zda se cítí dostatečně informovaní o inkluzi. 4 dotazovaní se necítí dostatečně informováni. Nebyl tu prostor dále zkoumat do jaké hloubky a zda danému tématu opravdu rozumí, takže je to pouze subjektivní pocit dotazovaných. Pokud by se mohl dotazník rozvinout, určitě by se dalo zařadit více otázek k inkluzi, aby bylo znát, do jaké míry pedagogové mají přehled a jaké mají znalosti.

30 dotazovaných odpovědělo ano, že mají přístup k informacím o inkluzi a 2 nevědí. Z toho můžeme usuzovat, že přístup k potřebným informacím je. Při dalším zkoumání by se dalo zjistit, jakým způsobem tyto informace získávají, nebo jakou formou jsou jim podávány. Jaké zdroje jsou používány, jestli jsou vysláni pedagogové na nějaké kurzy a semináře, nebo se pořádají různá školení přímo ve školách.

8 dotazovaných odpovědělo, že se velmi zajímají o problematiku speciální pedagogiky, 8 ano, ale nemají moc informací, 5 pouze povrchně a 10 ano zběžně. Jak je výše zmíněno, je v zájmu pedagoga se dále vzdělávat v této problematice. Někteří se zajímali již dříve o speciální pedagogiku, většinou, pokud již měli zkušenost s nějakým žákem, který potřeboval trochu jiný přístup.

23 dotazovaných má ve třídě žáka s nějakým znevýhodněním a 9 nemá. Z toho je zřejmé, že se ve třídách již velmi často vyskytují žáci s různým znevýhodněním a je potřeba se o toto téma také zajímat.

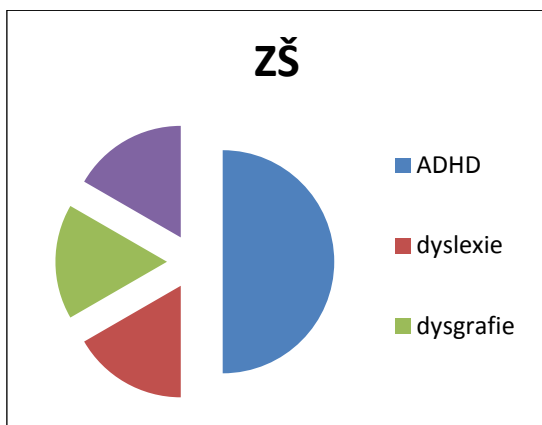
Graf č. 2: Máte ve třídě žáka s jakýmkoliv znevýhodněním?



Zdroj: vlastní analýza 2017

Mezi nejčastěji začleněné žáky do tříd patří žáci s ADHD, dále s mentálním postižením, dyslexií, dysgrafií, a tělesným postižením, dále různá smyslová postižení. Jako nejčastější skupinu žáků se SVP pedagogové zmiňovali žáky s ADHD, která v našem výzkumu vyšla na 50% z celkového počtu zodpovězených SVP.

Graf č. 3: S jakým znevýhodněním se nejčastěji setkáváte?



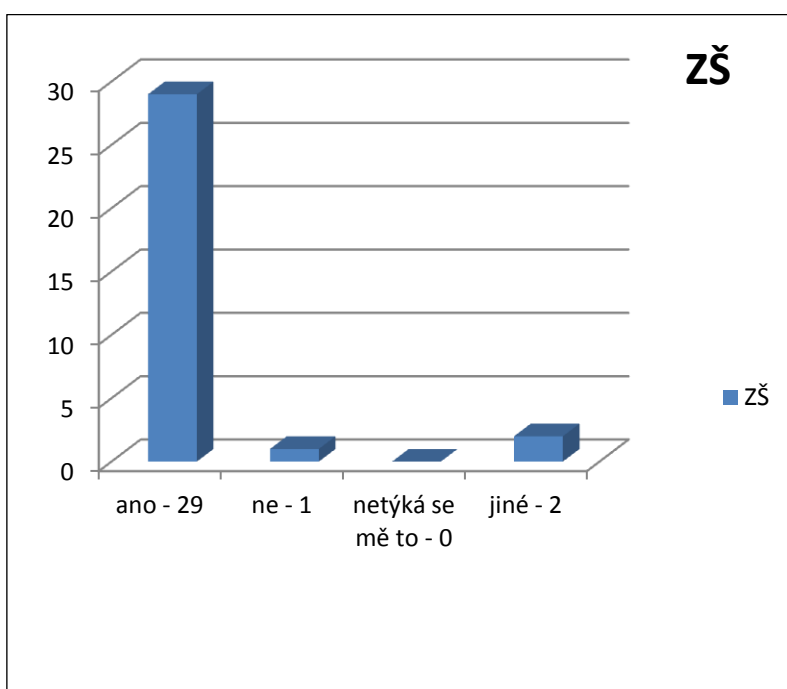
Zdroj: vlastní analýza 2017

Žádný z pedagogů neoznačil odpověď ano, u otázky zda si připadá dostatečně vzdělán a informován, aby dokázal kvalitně učit všechny žáky, včetně žáků nadaných, smyslově, zrakově, sluchově, a jinak znevýhodněných žáků. 11 si připadá nedostatečně vzdělaných, a 21 pedagogů si není jistých, zda jsou dostatečně informováni. Pedagogové si z výše zmíněných důvodů nejsou jisti, zda jsou dostatečně připraveni na výuku žáků se znevýhodněním. Nyní je spousta nových informací, kurzů a seminářů, tak by bylo zajímavé tento výzkum provést za rok či dva, zda bude změna a budou si připadat již v tomto směru informovanější.

Většina dotazovaných odpověděla, že má přístup k informacím o žácích se SVP, 27 dotazovaných, 0 ne a 5 neví. Přístup k informacím jsme si již zmiňovali výše, je možné si dostudovat i speciální pedagogiku na VŠ, dále jsou i kurzy speciální pedagogiky a pak již zmiňované kurzy a semináře, které jsou buď jednodenní, nebo několikadenní. Dále je spousta literatury, kde jsou dané informace a internetové stránky, které také nabízí buď kurzy, nebo informace o dané tematice. Jsou i různé instituce, které se již delší dobu věnují dětem a lidem se znevýhodněním, a je možné se s těmito institucemi spojit a zjistit více informací.

29 dotazovaných odpovědělo, že je zajímavá problematika inkluzivního zařazení žáka se SVP, pouze jeden z dotazovaných nemá o tuto problematiku zájem, a 2 zvolili jinou odpověď. Zde odpověděla většina dotazovaných, že je zajímavá tato problematika, ale není rozděleno, zda je to zajímavá konkrétně, nebo zda je to zajímavá, neboť je k tomu práce vlastně donutí. Pokud by se o tuto práci nezajímali, nemohli by ji vykonávat kvalitně a bylo by to znát na výuce a celkově jejich práci.

Graf č. 4: Zajímá vás problematika inkluze?



Zdroj: vlastní analýza 2017

Žádný z dotazovaných pedagogů nezvolil odpověď, že by bezvýhradně souhlasil s inkluzí znevýhodněných žáků na ZŠ. Nejvíce jich odpovídalo ano, za určitých podmínek, a odpověď ne, zvolilo 12 dotazovaných. Zda se zajímají o tuto problematiku jsme již zmínili, ale zda s ní souhlasí je další stránka této věci. Momentálně s ní mohou nesouhlasit, ale buď se přizpůsobí, nebo jim nezbude asi nic jiného, že odejít z jejich profese. Od 1. září 2016 vešla v platnost novela zákona o zařazení dětí se SVP do ZŠ (Zákon č. 27/2016 Sb.), která s sebou přináší zásadní změny ve vzdělávání, takže běžný pedagog vlastně nemůže nic dělat, než se přizpůsobit, pokud by s tím nesouhlasil.

Většina pedagogů má zkušenost s vypracováváním IVP. 27 ano, a 5 ne. Výše je uvedeno, co vše musí IVP obsahovat (kapitola o podpůrných opatřeních). Je to zmíněno

i z důvodu, aby byla vidět administrativní část práce, která pedagogům přibyla. Oproti běžné přípravě na vyučování mají pedagogové nyní navíc přípravu speciální u dětí s dalšími potřebami a navíc vypracovávání IVP u více dětí. IVP je velice prospěšný, je zde možnost individuálně pracovat s každým žákem a připravit si individuálně pro každého žáka postup práce s ním, ale pokud je žáků s IVP ve třídě více je tam samozřejmě vyšší časová náročnost.

3 lidé si myslí, že je možné reálně připravit vše potřebné na kvalitní inkluzivní zařazení žáků do jednoho roku, 22 pedagogů si myslí, že by bylo možné vše připravit do pěti let a 7 lidí si myslí, že bude potřeba více než pět let. Bude otázkou času, kdy bude opravdu vše připraveno a také otázkou každé školy, jak se zapojí do příprav a adaptují se.

10.2 VYHODNOCENÍ ROZHOVORŮ S PEDAGOGY

Rozhovory máme se 4 respondenty (dále R1, R2, R3, R4). Respondenti jsou pedagogičtí pracovníci z okresu Cheb.

Hlavní výzkumný cíl – Ve třídách ZŠ mají dotazovaní respondenti 21 až 26 žáků, ale mají představu nejvíce o 15- 20 žácích, pokud by byl ve třídě znevýhodněný žák. O asistenta pedagoga mají zájem dva dotazovaní, v případě žáka se SVP, další dva dotazovaní o něj zájem nemají. Momentálně již mají spoustu pomůcek k výuce, ale někdy je potřeba si nějaké vyrobit, nebo koupit, to zodpověděli všichni dotazovaní. Speciální pomůcky, které budou případně potřebovat k výuce žáka se SVP jim prý zajistí škola až je bude potřeba. Žádný z pedagogů se necítí být dostatečně připraven na žáka se všemi SVP. U některých znevýhodnění si nejsou jisti jak provádět výuku.

Dílčí výzkumný cíl č. 1- Tři dotazovaní mají vysokoškolské pedagogické vzdělání. Magisterské studium učitelství pro 1. stupeň ZŠ. Jeden dotazovaný má střední pedagogické vzdělání, ale 45 let praxi v oboru pedagogiky na ZŠ. S inkluzivním zařazením žáka se SVP se již všichni setkali. Jako nejčastější znevýhodnění jsou žáci s dyslexií, ale v poslední době přibýlo žáků s ADHD. Myslí si, že bude nyní více administrativy s přípravami a vypracováváním více IVP. V otázce vzdělávání se všichni samovzdělávají. Jedna z dotazovaných by využila asistenta na přípravy k vyučování a má obavy, zda výuku

zvládne dostatečně. Všem dotazovaným zaměstnavatel hradí další vzdělávání, pořádá kurzy a semináře.

Dílčí výzkumný cíl č. 2- Inkluzi rozumí všichni dotazovaní, ale nesouhlasí s ní ve vyučovacím procesu, pouze v mimovzdělávacích aktivitách jako je např. družina, kroužky, aj. U tělesných postižení nevidí problém, ale u dalších znevýhodnění si myslí, že by se nemohli všem dostatečně věnovat a výuka by nebyla stoprocentní. Pokud by si nevěděli s něčím rady, poradí se se zkušenějšími kolegy, popř. speciální pedagožkou. K informacím o inkluzi mají přístup všichni. Pokud by něco potřebovali, vědí, kde si dané informace mohou zjistit. Všichni dotazovaní si myslí, že ZŠ nejsou ještě dostatečně připraveny na žáky se SVP, ale do pěti let by mohly být.

Názor R1 (odpověď na otázku: „Chtěli byste se ještě vyjádřit k danému tématu?“)

„Myslím, že to je spousta práce navíc, a dokud na to nebudeme všichni připraveni, tak si to moc nedovedu představit. Myslím, že se mělo nejdříve vše pořádně připravit a pak teprve se do něčeho takového pouštět. Pro nás učitele to bude veliký nápor.“

Názor R2 (Odpověď na otázku: „Chtěli byste se ještě vyjádřit k danému tématu?“) -

„Nemyslím si, že je správné mít ve třídě, když to přeženu, 2 nadané děti, 2 děti s LMD, a další jinak znevýhodněné děti. Jsme sice pedagogové, ale jsme také pouze lidi, a i kdybychom chtěli podat nadlidský výkon, nemůžeme se současně věnovat tolika dětem najednou ve stoprocentním výkonu, to prostě podle mě nelze. Vždy to bude na úkor něčeho, to je můj názor. Nevidím problém u tělesného postižení, ale u mentálního postižení s tím nesouhlasím.“

Názor R3 (odpověď na otázku: „Chtěli byste se ještě vyjádřit k danému tématu?“) –

„Ve svém věku už nemám sílu na nové výmysly školství. Myslím si, že u nás v ČR máme školství na vysoké úrovni, a obávám se, že s tímto programem úroveň klesne. Protože se budeme muset věnovat dětem, které nestíhají, a nebudeme mít čas rozvíjet žáky, kteří by mohli získat více informací. Nechci nikoho diskriminovat, ale i systém speciálních škol u nás funguje dlouho a dobře a máme tam kvalitní učitele, kteří se mohou věnovat žákům, kteří potřebují větší péči. Do teď to perfektně fungovalo, tak nechápu, proč se to mění?“

Názor R4 (odpověď na otázku: „Chtěli byste se ještě vyjádřit k danému tématu?“) –

„ Teoretická otázka inkluze se mi líbí, žáci dostanou šanci se vzdělávat mezi ostatními žáky a zvyknou si na to, že k nim život žádné ohledy brát nebude, až vyjdou ze školy. Bylo by ideální, kdyby to tak fungovalo, ale z praxe bohužel vidím, že na to naše školství, a bohužel ještě ani my pedagogové nejsme připraveni. Možná za pár let bude vypracovaný nějaký program tak, aby to bylo pro všechny zúčastněné vyhovující. Doufám, že to bude co nejdříve, aby se nenapáchaly na dětech v období, kdy není ještě vše uspořádáno, spíše škody.“

11 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ

Výzkum byl proveden smíšenou výzkumnou strategií za použití dvou výzkumných technik, rozhovorem s pedagogy a dotazníkovým šetřením.

Výzkumné šetření bylo rozděleno do dílčích cílů a šetření bylo vypracovááno s pedagogickými pracovníky. Je potřeba zmínit, že vzhledem k vytíženosti pedagogických pracovníků, nebylo možné získat dostatek informací, které by zvýšily objektivitu výzkumu. U dotazníkového šetření byla návratnost vyplněných dotazníků zhruba 30 %. Proto je výzkumné šetření provedeno pouze z této části a tudíž ho nemůžeme považovat za zcela objektivní vzhledem k celkovému výzkumu. Závěry hodnocení jsou tedy pouze z výzkumného vzorku dotazovaných. Do shrnutých výsledků jsou zahrnuty všechny zkoumané skupiny.

11.1 NAPLNĚNÍ HLAVNÍHO VÝZKUMNÉHO CÍLE

Hlavním výzkumným problémem byla připravenost škol k inkluzivnímu vzdělávání pohledem pedagogických pracovníků vybraných základních škol v okrese Cheb

S použitím všech výzkumných technik jsme došli k závěru, že většina dotazovaných pedagogů odpovědělo, že si myslí, že jejich škola je připravená na zařazení žáka se speciálními potřebami. Pedagogičtí pracovníci si také myslí, že jsou dostatečně informováni o tom, co inkluze znamená v praxi a vědí jak pracovat s žáky se SVP, ale problémem je větší množství žáků ve třídách, než by si představovali. Pro kvalitnější výuku by si představovali snížit počet žáků zhruba na 2/3, někdo až polovinu, záleží na počtu žáků se SVP a druhu znevýhodnění. Mezi nejčastější typ znevýhodnění vyšlo ADHD. Z dalšího šetření vyplývá, že se obávají toho, že se nezvládnou dostatečně věnovat všem žákům, aby to bylo pro všechny dostatečné. V tomto směru je potřeba větší příprava a to jak po materiální stránce, tak časové. I přesto, že jsou pedagogové názoru, že jsou školy připraveny, vidí nedostatky a v šetření došlo k závěru, že si myslí, že do 5 let by mohly být školy kvalitně připravené se vším potřebným.

11.2 NAPLNĚNÍ DÍLČÍHO VÝZKUMNÉHO CÍLE Č.1

Výzkumnou oblastí, ze které vycházel dílčí výzkumný cíl č. 1 byla Vzdělanost pedagogů v oblasti speciální pedagogiky. Většina dotazovaných pedagogických pracovníků mělo vysokoškolské magisterské vzdělání a možnost dále studovat, či se jinak vzdělávat jim zaměstnavatel hradil. Z výzkumu vyšlo, že mají téměř všichni zájem se dále vzdělávat, protože si nejsou úplně jisti, zda dokážou kvalitně učit všechny žáky se všemi možnými SVP. Další důvod spočíval v tom, že většina pedagogů nikdy neviděla výuku na speciálních školách, ani pomůcky, které se běžně při výuce žáků se SVP používají.

11.3 NAPLNĚNÍ DÍLČÍHO VÝZKUMNÉHO CÍLE Č.2

Výzkumnou oblastí, ze které vycházel dílčí výzkumný cíl č. 2 byl Zájem o inkluzi v řadách pedagogických pracovníků. Z výzkumného šetření vyšel zájem o inkluzi celkem pozitivně, ale souhlasí s ní, pouze za určitých podmínek. Jednoznačné ano, neřekl nikdo a zhruba 2/3 odpovědí byl nezájem o inkluzi, i přesto, že je tato problematika zajímavá. Je to způsobeno spíše nedostatečnou informovaností pedagogů a připraveností škol. Zde máme na mysli zázemí školy, celkový počet žáků ve třídách a materiální vybavení, které vyšlo jako nedostatečné. Někteří by volili raději separační systém, buď na speciální třídy pro žáky se stejným SVP, nebo přímo rozdělení škol s jednotlivým zaměřením. Názorem většiny dotazovaných je také ten, že speciální školy jsou u nás na vysoké úrovni a nevidí proto důvod k jejich rušení, neboť jsou zde odborníci, a tyto školy jsou na děti se SVP lépe připraveny než běžné ZŠ.

ZÁVĚR

Pro shrnutí našeho výzkumného šetření, které proběhlo od října 2016 do února 2017, bychom chtěli zmínit, že byl proveden pouze na vybraných školách v okrese Cheb. Jsme si také vědomi toho, že názory jednotlivých pedagogických pracovníků se mohly v čase měnit. V té době byla na školách spousta práce s novou dokumentací navíc a bylo velice těžké žádat o vyplnění dotazníků. Proto byl dotazník směřován na přímé dotazy a snažili jsme se ho hodně zkrátit, aby byli dotazovaní ochotni ho vyplnit. Cílem bylo zjistit připravenost škol k inkluzivnímu vzdělávání pohledem pedagogických pracovníků, vzdělanost pedagogů v oblasti speciální pedagogiky a zjistit zájem o inkluzi v řadách pedagogických pracovníků.

Na základě výše uvedeného nemůžeme dělat všeobecný závěr, ale z námi dotazovaných pedagogů měla k této problematice většina pedagogů kladný postoj, nicméně s určitými podmínkami. Přáli si například méně žáků ve třídě a většina si nebyla jistá, zda jsou pro tuto práci dostatečně vzděláni, nebo si vzdělání pro tuto práci vůbec nepřipadali. Pozitivem bylo, že většina dotazovaných měla zájem se dále vzdělávat a měli k tomu i podmínky, neboť jim zaměstnavatel další vzdělávání umožňoval. Většinou jim kurzy celoživotního vzdělávání hradil. Většina si dále myslela, že školy by mohly být na inkluzi dostatečně připravené do pěti let.

Bylo pro nás velice zajímavé získávat různé názory pedagogů a provedením tohoto výzkumného šetření se nám podařilo nejen naplnit výzkumné cíle této práce, ale poodhalit i celkový postoj pedagogů ke své práci. Z našeho pohledu je práce pedagoga velice krásná, ale náročná, proto věříme, že i přes dočasné nedostatky dobří pedagogové tento nápor vydrží a budou nadále kvalitně a s láskou vyučovat všechny děti.

RESUME

Výzkum diplomové práce byl zaměřený na připravenost škol k inkluzivnímu vzdělávání pohledem pedagogických pracovníků vybraných škol v okrese Cheb. Co je to inkluze a inkluzivní vzdělávání, o hlavních aktérech a cílech inkluzivní edukace. Je probrána osobnost pedagoga a poradenské služby v ČR. Další specifika inkluzivního a integrativního vzdělávání v ČR. Vypracování individuálního vzdělávacího plánu a jeho náležitosti a přínos. Práce obsahuje možnosti vzdělávání pedagogických pracovníků, jejich další vzdělávání a možnosti získávání informací. Zaměřuje se na komponenty inkluzivní pedagogiky, zejména etický, profesní, sociologický komponent a další. Také zahrnuje specifika vzdělávání žáků s různým postižením, jejich možnosti vzdělávání a podmínky pro vzdělávání. Příkladují se pouze některá postižení, neboť nebylo cílem rozebírat všechna znevýhodnění, ale nastínit podmínky pro vzdělávání žáků s různými potřebami. Také jsou zde nastíněny možnosti výběru mezi různými typy škol a tříd, pro zhodnocení výběru vhodné školy, kdy pedagog v každém typu školy má trochu jinou práci a možnosti, kdy jsou brány v potaz jejich výhody a srovnání. V závěru této práce je výzkum, který byl vypracován formou rozhovoru a dotazníků. Rozhovor byl veden se čtyřmi pedagogy a dotazník byl rozdán do 9 základních škol. Vyhodnocení dotazníků bylo zpracováno částečně graficky a slovním zhodnocením. Výzkum byl proveden v okrese Cheb v několika vybraných školách. I když byly dotazníky podány do více škol, přesto se vrátilo pouze 30 % těchto dotazníků, proto nemůžeme tento výzkum považovat zcela objektivní, ale pouze informativní.

SUMMARY

My research work is focused on the preparedness of schools for inclusive education from the point of view of teachers from selected schools in the Cheb district. The thesis describes inclusion and inclusive education its main actors and its goals. Personality of a teacher as well as counseling services in the Czech Republic have been discussed. Other specifics of inclusive and integrative education in the Czech Republic are given. An individual educational plan, its requirements and benefits has been elaborated. The thesis describes the possibilities of continuing education of pedagogical staff and the ways of obtaining information. It focuses on the components of inclusive pedagogy, in particular on the ethical, professional, sociological and other components. It also includes the specifics of education of pupils with different disabilities, their educational opportunities and the conditions of education. Only some of the disabilities have been mentioned, as it was not the aim to describe all the disadvantages, but to outline conditions for educating pupils with different needs. There are also options for choosing among different types of schools and classes, for evaluating the choice of an appropriate school where the teacher in each type of school has a little different kind of work and possibilities; the schools were compared and their advantages taken into account. At the end of this thesis there is research which was carried out in the form of interviews and questionnaires. The interview was conducted with four teachers and the questionnaires were distributed to several primary schools. The questionnaires were evaluated in tables with verbal commentaries. Also included is our own inclusion experience. This search was conducted in the Cheb district in several selected schools. Although the questionnaires have been sent out to a number of schools, only a small percentage of them returned, so this research is not entirely objective but informative only.

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

1. Analýza dat v kvalitativním výzkumu, slide, Lojdová Kateřina [online]. Praha, 2014, [cit. 2017-16-6]. Dostupné z: https://is.muni.cz/el/1451/jaro2014/.../Analyza_dat_v_kvalitativnim_vyzkumu.pptx
2. BARTOŇOVÁ, Miroslava. Specifické poruchy učení v kontextu vzdělávacích oblastí RVP ZV. 1 vydání. Brno: Paido, 2007. 283 s. Edice pedagogické literatury 1. ISBN 978-80-7315-162-1.
3. Ceskaskola.cz: Seminář: Jak víme, že to funguje? Aneb jak zjišťovat postoje žáků ve výuce. *Ceskaskola.cz: Seminář: Jak víme, že to funguje? Aneb jak zjišťovat postoje žáků ve výuce* [online]. Ostrava: Česká škola, Copyright © 2000-2015. Albatros Media, 2015 [cit. 2016-12-9]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2016/12/seminar-jak-vime-ze-to-funguje-aneb-jak.html>.
4. EPRAVO.CZ: ZAKONY. In: VYHLÁŠKA ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných: Sbírka: 27/2016 | Částka: 10/2016 [online]. Praha: EPRAVO.CZ a. s., 2016 [cit. 2017-9-5]. Dostupné z: <https://www.epravo.cz/top/zakony/sbirka-zakonu/vyhlaska-ze-dne-21-ledna-2016-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-a-zaku-nadanых-20929.html>.
5. Individuální vzdělávací plán: Individuální vzdělávací plán (§ 18 školského zákona). *Individuální vzdělávací plán: Individuální vzdělávací plán (§ 18 školského zákona)* [online]. Fryšták: Základní škola Fryšták, 2016 [cit. 2016-10-11]. Dostupné z: http://www.zsfrystak.cz/pages/poradce/individualni_vzdelavaci_plan.pdf.
6. Inkluze.cz: Inkluzivní vzdělávání na wikipedii. *Inkluze.cz: Inkluzivní vzdělávání na wikipedii* [online]. Praha: Inkluze.cz je projektem Rytmus, o.p.s. webmaster sinacek | webdesign © 2010 Jana Štěpánová RedGreenBlue, 2010 [cit. 2016-8-12]. Dostupné z: <http://www.inkluzce.cz/clanek-354/inkluzivni-vzdelavani-na-wikipedii>.
7. Instand - vzdělávání je cesta k rozvoji: Inkluzivní vzdělávání. *Instand - vzdělávání je cesta k rozvoji: Inkluzivní vzdělávání* [online]. Praha: © INSTAND, z. ú., institut pro podporu vzdělávání a rozvoj kvality ve veřejných službách|design: HRaNA, 2005 [cit. 2016-12-6]. Dostupné z: <http://www.instand.cz/cz/vzdelavaci-kurzy-realizovane-ve-skolnim-roce-2013-2014/Akce/Detail/id-6/index.html>.
8. Jak napsat individuální vzdělávací plán: Metodická příručka. *Jak napsat individuální vzdělávací plán: Metodická příručka* [online]. Prostějov: Základní škola Prostějov, ul. E. Valenty 52 Mgr. Markéta Talandová metodik KA1 Mgr. Hana Lužná výchovná poradkyně, 2011 [cit. 2016-10-11]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/151416-Jak-napsat-individualni-vzdelavaci-plan.html>
9. KERROVÁ, Susan, Dítě se speciálními potřebami, Praha, 1997, ISBN 80-7178-147-9.
10. KOCUROVÁ, Marie, a kol., Speciální pedagogika pro pomáhající profese, Plzeň, 2002, ISBN 80-7082-844-7.

-
11. LECHTA, Viktor, *Základy inkluzivní pedagogiky*, Praha, 2010, ISBN 978-80-7367-679-7.
 12. 12. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY: Podpora inkluze. In: *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: Podpora inkluze* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2017 [cit. 2016-12-8]. Dostupné z: <http://ww19.SLIDEPLAYER-> využití kritérií kvalitní školy pro MAP – zaměřeno na inkluzi, Monika Tannenbergerová, 8.slide [online]. Praha: © SlidePlayer cz Inc, 2016 [cit. 2017-9-5]. Dostupné z: <http://slideplayer.cz/slide/11695539/w.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/podpora-inkluze>.
 13. Sbíрка předpisů České republiky, Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016, [cit. 2017-10-6]. Dostupné z: <https://www.sbirka.cz/POSLATYD/NOVE/16-027.htm>.
 14. SLIDEPLAYER- využití kritérií kvalitní školy pro MAP – zaměřeno na inkluzi, Monika Tannenbergerová, 8.slide [online]. Praha: © SlidePlayer cz Inc, 2016 [cit. 2017-9-5]. Dostupné z: <http://slideplayer.cz/slide/11695539/>.
 15. SLOWÍK, Josef, *Komunikace s lidmi s postižením*, Praha, 2010, ISBN 978-80-7367-691-9.
 16. SLOWÍK, Josef, *Speciální pedagogika*, Praha, 2014, ISBN 978-80-247-1733-3.
 17. VOŠSP, *Výzkumné metody*, slide, Vojtíšek Petr [online]. Praha, 2012, [cit. 2017-15-6]. Dostupné z: http://skoly.praha.eu/files/=84121/Skripta+++V%C3%BDzkumn%C3%A9_metody.pdf.
 18. *Výzkumný soubor*, slide, Hrbáčková Karla [online]. Praha, 2009, [cit. 2017-16-6]. Dostupné z: socpedagogika.wz.cz/.../%20PLÁNUJEME%20KVANTITATIVNÍ%20VÝZKUM%20

SEZNAM ZKRATEK

ADD – attention deficit disorder, porucha pozornosti bez hyperaktivity
ADHD – attention deficit hyperactivity disorder, porucha pozornosti s hyperaktivitou
CNS – centrální nervová soustava
CVČ – centrum volného času
ČR – Česká republika
DMO – dětská mozková obrna
DP – diplomová práce
ISCED – Státní vzdělávací program (užíváno v SR)
IVP – individuální vzdělávací plán
LDE – lehká dětská encefalopatie
LMD – lehká mentální dysfunkce
LMP – lehké mentální postižení
MŠ – mateřská škola
NKS – narušená komunikační schopnost
PAS – poruchy autistického spektra
PNO – postižení, narušení, ohrožení
PPO – potřeby podpůrného opatření
PPP – pedagogicko-psychologická poradna
PŠ – praktická škola
RVP – rámcový vzdělávací program
SOU – střední odborné učiliště
SPC – speciálně pedagogické centrum
SOŠ – střední odborná škola
SPU – specifické poruchy učení
SR – Slovenská republika
SŠ – střední škola
SVP – speciální vzdělávací potřeby
SVVP – speciální výchovně-vzdělávací potřeby (používáno v SR)
VŠ – vysoká škola
ZČU – Západočeská univerzita
ZŠ - základní škola
ZŠS – základní škola speciální
ZŠS/PŠ – základní škola speciální a praktická

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha 1 – základní struktura dotazníku

Příloha 2 – základní struktura rozhovoru

SEZNAM GRAFŮ, TABULEK A OBRÁZKŮ

1. Obrázek č. 1 – Znázornění exkluze, segregace, integrace, inkluze (Zdroj: Tannenberhová, 2016)
2. Tabulka č. 1 – Konceptualizace výzkumného šetření (Zdroj: vlastní analýza 2017)
3. Tabulka č. 2 – Rozdělení výzkumných cílů (Zdroj: vlastní analýza 2017)
4. Tabulka č. 3 – Rozdělení výzkumného a výběrového souboru (Zdroj: vlastní analýza 2017)
5. Tabulka č. 4 – Rozdělení výběrového souboru a výzkumného vzorku (Zdroj: vlastní analýza 2017)
6. Tabulka č. 5 – Rozbor dotazníkového šetření (Zdroj: vlastní analýza 2017)
7. Tabulka č. 6 – Rozdělení rozhovorů do cílů, okruhů a otázek (Zdroj: vlastní analýza 2017)
8. Graf č. 1 - Kolik žáků máte ve své třídě? (Zdroj: vlastní analýza 2017)
9. Graf č. 2 - Máte ve třídě žáka s jakýmkoliv znevýhodněním? (Zdroj: vlastní analýza 2017)
10. Graf č. 3 – S jakým znevýhodněním se nejčastěji setkáváte? (Zdroj: vlastní analýza 2017)
11. Graf č. 4 - Zajímá vás problematika inkluze? (Zdroj: vlastní analýza 2017)

PŘÍLOHA Č. 1: ZÁKLADNÍ STRUKTURA DOTAZNÍKU

1. Myslíte si, že je Vaše ZŠ připravena na inkluzivní zařazení žáka se speciálními potřebami?
(ano, ne, nevím)
2. Myslíte si, že jste dostatečně informován o tom, co inkluze znamená v praxi?
(ano, ne, nevím)
3. Máte přístup ve Vašem zařízení k informacím o inkluzi, popř. odpovědnou osobu, která Vám vše vysvětlí?
(ano, ne, nevím)
4. Měli jste možnost vidět výuku na speciálních školách?
(ano, ne)
5. Měli jste možnost vidět pomůcky a vybavení, které se využívají na speciálních školách?
(ano, ne)
6. Poskytuje Vám zaměstnavatel možnost dalšího vzdělávání?
(ano, ne, nevím)
7. Hradí Vám zaměstnavatel další vzdělávání?
(ano, ne, částečně)
8. Máte zájem o další sebevzdělávání?
(ano, ne, nevím)
9. Do jaké míry si myslíte, že zvládáte problematiku speciální pedagogiky?
a, ano, velmi dobře, zajímám se o tuto problematiku
b, ano, dobře, ale nemám moc informací
c, ano, zběžně
d, pouze povrchně
e, spíše ne
f, jiná odpověď
10. Máte ve Vaší třídě nějakého žáka s jakýmkoliv znevýhodněním?
(ano, ne, nevím)
11. Pokud ano – o jaké znevýhodnění se jedná?
12. Za jak dlouho si myslíte, že je reálné připravit vše potřebné na kvalitní inkluzivní zařazení žáků?
a, do 1 roku
b, do 5 let
c, více než pět let
13. Kolik žáků máte ve své třídě?
14. Kolik žáků byste chtěl/a mít max. ve třídě, pokud by byl ve třídě žák s jakýmkoliv znevýhodněním?
15. Připadáte si dostatečně vzdělán/a a informován/a, abyste dokázal/a kvalitně učit všechny žáky, včetně žáků nadaných, smyslově, zrakově, sluchově, a jinak znevýhodněných žáků?
(ano, ne, nejsem si úplně jistý)
16. Máte přístup k informacím o potřebách těchto žáků?
(ano, ne, nevím)

17. Zajímá Vás tato problematika?
(ano, ne, netýká se mě to, jiné)

18. Souhlasíte s inkluzí znevýhodněných žáků na ZŠ?
a, ano
b, ano, za určitých podmínek
c, ne
d, nevím
e, jiné

19. Vypracovával/a jste někdy IVP (individuální vzdělávací plán)?
(ano, ne)

Pokud byste se chtěli jakkoliv k danému tématu vyjádřit, prosím zde:

PŘÍLOHA Č.2: ZÁKLADNÍ STRUKTURA ROZHOVORU

Dílčí okruhy výzkumných cílů (zázemí škol, podpůrná opatření, vzdělanost a praxe, zkušenosti pedagogů s výukou žáků se SVP, porozumění pojmu inkluze, názor respondenta)

1. Jak dlouho vykonáváte praxi ve školství?
2. Na jaké pozici?
3. Jaké máte vzdělání?
4. Setkali jste se za svou praxi s inkluzí?
5. Myslíte si, že je dnes více žáků se SVP než dříve?
6. S jakým znevýhodněním či postižením jste se setkávali dříve a s jakým dnes?
7. Kolik máte žáků ve třídě?
8. Kolik byste chtěli mít maximálně žáků ve třídě?
9. Máte ve třídě žáka s nějakým znevýhodněním?
10. Máte ve třídě asistenta pedagoga?
11. Uvítali byste asistenta pedagoga ve třídě, pokud byste měli ve třídě žáka se SVP?
12. Máte v ZŠ odpovědnou osobu, která vám vysvětlí vše potřebné k inkluzivní výuce?
13. Máte přístup k informacím o inkluzi?
14. Máte zájem o inkluzi?
15. Máte zájem o další sebevzdělávání?
16. Hradí vám zaměstnavatel další vzdělávání?
17. Chtěli byste se ještě vyjádřit k danému tématu?