

Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením pohledem speciálních pedagogů ve Zlínském kraji

Bc. Nela Tormová

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2012/2013

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Nela Tormová**
Osobní číslo: **H11720**
Studijní program: **N7501 Pedagogika**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením
pohledem speciálních pedagogů ve Zlínském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení pojmů a teoretických východisek z oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Příprava metodiky výzkumné části.

Realizace kvantitativního výzkumu pohledu speciálních pedagogů na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy. Brno: Masarykova univerzita, 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL. Dítě s mentálním postižením ve škole. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3854-3.
HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ. Inkluzivní vzdělávání. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.
CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu. Praha: Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
MÜLLER, Oldřich. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004. ISBN 80-244-0231-9.

Vedoucí diplomové práce:

Mgr. Eva Machů, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2012

Termín odevzdání diplomové práce:

26. dubna 2013

Ve Zlíně dne 14. února 2013



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





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci – nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně15. 4. 2013

Tomáš Bata

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

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

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

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

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

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

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

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

3). *Odprá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.*

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

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

ABSTRAKT

Diplomová práce se věnuje inkluzivnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením pohledem speciálních pedagogů ve Zlínském kraji. Teoretická část se zabývá charakteristikou inkluzivního vzdělávání se všemi jeho specifiky, jeho vývojem a současným stavem. Dále seznamuje s inkluzivním vzděláváním žáků s mentálním postižením v České republice a podpůrným systémem při inkluzivním vzdělávání. Praktická část vychází z pohledu speciálních pedagogů ve Zlínském kraji na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, žák s mentálním postižením, speciální vzdělávání

ABSTRACT

This thesis deals with the topic of inclusive education of students with learning disabilities as seen special education teachers in the Zlín County. The theoretical part addresses the characteristics of inclusive education with all its specifics, its development and current status. The article further introduces the inclusive education of students with mental retardation in the Czech Republic and the inclusive education support system. The practical part is based on the perspective of special educators in the Zlín County on inclusive education of students with mental retardation.

Keywords: inclusive education, student with mental retardation, special education

Motto:

„Každý se rád učí od toho, kdo něco umí a přitom nedává pocítit svou převahu.“

neznámý autor

Poděkování:

Na tomto místě si dovoluji vyjádřit poděkování vedoucí své diplomové práce Mgr. Evě Machů, Ph.D. za její vedení, čas a připomínky. Také děkuji PhDr. Mgr. Ivaně Maráškové za její odborné zkušenosti a podněty, které mi poskytla.

Dík patří také speciálním pedagogům, kteří se do výzkumného šetření zapojili.

Své rodině děkuji za to, že mi během studia projevovala podporu a trpělivost.

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

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST	12
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	13
1.1 INKLUZE VERSUS INTEGRACE	13
1.2 KRÁTKÝ EXKURZ DO HISTORIE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	17
1.3 PRINCIPY INKLUZE	19
1.3.1 Index inkluze – rozvoj učení a zapojení ve školách.....	21
1.4 POČÁTKY INKLUZE V ČESKÉ REPUBLICE	22
1.5 UPLATŇOVÁNÍ INKLUZIVNÍCH PŘÍSTUPŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	25
1.5.1 Strategie Zlínského kraje ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	29
1.5.2 Angažovanost škol Zlínského kraje v oblasti inkluzivního vzdělávání	30
1.6 INICIATIVY NEZISKOVÝCH ORGANIZACÍ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	31
1.7 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE VYBRANÝCH ZEMÍCH EVROPY	33
1.7.1 Slovensko	34
1.7.2 Stav inkluzivního vzdělávání v ostatních zemích Evropy	35
2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V ČESKÉ REPUBLICE	38
2.1 ŽÁK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	39
2.2 CHARAKTERISTIKA ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM VE VZTAHU KE VZDĚLÁVÁNÍ	41
2.3 MOŽNOSTI A PODMÍNKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	43
2.4 SPECIFIKA VE VZDĚLÁVÁNÍ U ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	44
2.4.1 Vnímání žáků s mentálním postižením	45
2.4.2 Představy u žáků s mentálním postižením	46
2.4.3 Pozornost u žáků s mentálním postižením	47
2.4.4 Paměť u žáků s mentálním postižením	47
2.4.5 Myšlení u žáků s mentálním postižením.....	48
2.4.6 Řeč u žáků s mentálním postižením.....	48
3 PODPŮRNÝ SYSTÉM PŘI INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	50
3.1 LIDSKÉ ZDROJE V PROCESU INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	50
3.2 ROLE JEDNOTLIVÝCH AKTÉRŮ INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	52
3.2.1 Třídní učitel	52
3.2.2 Speciální pedagog	53
3.2.3 Inkluzivní učitel	55
3.2.4 Asistent pedagoga	55
3.2.5 Asistent žáka (osobní asistent)	57
3.2.6 Sociální pedagog a jeho uplatnění v inkluzivním vzdělávání.....	58
3.3 PORADENSKÝ SYSTÉM VE VZTAHU K INTEGRACI/INKLUZI.....	59
3.3.1 Speciálně pedagogické centrum.....	60

3.3.2	Pedagogicko-psychologická poradna.....	61
3.4	RODINA ŽÁKA S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM.....	62
II	PRAKTICKÁ ČÁST	64
4	METODOLOGIE VÝZKUMU.....	65
4.1	VÝZKUMNÝ PROBLÉM	65
4.2	CÍL VÝZKUMU	65
	Výzkumné otázky, hypotézy:	66
4.3	POJETÍ VÝZKUMU	69
4.4	VÝZKUMNÝ VZOREK	69
4.4.1	Profil respondentů	70
4.5	VOLBA VÝZKUMNÝCH TECHNIK	71
4.6	ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT.....	73
5	ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU	74
5.1	VYHODNOCENÍ VÝZKUMU	122
	ZÁVĚR	124
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	126
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	132
	SEZNAM GRAFŮ	133
	SEZNAM TABULEK.....	135
6	SEZNAM PŘÍLOH.....	137

ÚVOD

Tématem inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením jsem se rozhodla navázat na problematiku narození dítěte se zdravotním postižením, kterou jsem zpracovávala v rámci své bakalářské práce. Zařazení dítěte s handicapem do vzdělávacího procesu je totiž dalším náročným mezníkem pro rodiče i dítě. Vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžné základní škole je stále odborně i společensky velmi diskutované téma, které vyvolává řadu palčivých otázek, v poslední době souvisejících i s uvažovanými změnami v systému vzdělávání dětí se zdravotním postižením.

Zahájení školní docházky dítěte je vždy vzrušujícím dnem v životě rodiny. Zatímco u dětí zdravých se jedná spíše o jakési doprovázení, pomoc v rozhodování, či sdílení jejich nové životní zkušenosti, rodiče dětí s handicapem jsou postaveni před nelehký úkol, spojený s mnoha dílčími kroky na dlouhodobější cestě poznávání limitů svých dětí, získávání informací o možnostech jejich zařazení, konfrontace svých představ a názorů odborníků a v neposlední řadě před úkol spojený s emočním vypětím.

Podobně, jak různorodá jsou očekávání a názory rodičů dětí na způsob jejich začlenění do vzdělávacího procesu, jsou rozmanité i názory a zkušenosti speciálních pedagogů a nejrozličnějších systémů a přístupů. Můžeme konstatovat, že v ČR máme poměrně vysokou úroveň speciálního školství, děti se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vyučovány speciálně vyškolenými učiteli, kteří využívají řadu speciálních didaktických pomůcek, formy výuky v prostředí, které je určeno právě pro děti s handicapem. Naproti tomu funguje v ČR také integrativní školství a již nějakou dobu se setkáváme s pojmem inkluzivního vzdělávání. Právě inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením v základní škole, které není přímo totožné s integrací, vyvolává v současné době mezi všemi zainteresovanými nejen rozporuplné názory, ale také mnoho otázek. Vyskytují se i radikální názory, že by se mělo speciální školství redukovat na minimum a děti se speciálními vzdělávacími potřebami by se vzdělávaly v běžných základních školách. Je ale reálné, aby se všechny děti se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávaly spolu se svými zdravými vrstevníky? Jak by takové inkluzivní vzdělávání probíhalo v praxi v případě zrušení praktických a speciálních škol? Je naše školství připravené na vše, co by inkluzivní vzdělávání obnášelo? A jakým přínosem, eventuálně ztrátou, může být forma inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením v praxi? V této diplomové práci si kladu za cíl popsat problematiku inkluzivního vzdělávání z hlediska teorie i současné

praxe, charakterizovat nejdůležitější aspekty vzdělávání žáků s mentálním postižením v souvislosti s jejich inkluzí do běžné školy a tyto poznatky doplnit o pohled speciálních pedagogů Zlínského kraje.

V první kapitole uvádím obecné principy inkluzivního vzdělávání, historii vzdělávání žáků s mentálním postižením včetně jeho počátků v České republice, dále se zde věnuji současnosti inkluzivního vzdělávání v rámci Zlínského kraje, popisu iniciativ neziskových organizací v oblasti inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením a informacím o současné podobě inkluzivního vzdělávání v ostatních evropských zemích.

V další kapitole se soustředím na charakteristiku žáka s mentálním postižením a specifika jeho vzdělávání. Závěr teoretické části diplomové práce se zabývá podpůrným systémem při inkluzivním vzdělávání, neopomím ani úlohu, kterou by mohl sociální pedagog v případě inkluzivního vzdělávání plnit.

Praktická část zahrnuje kvantitativní výzkum, týkající se inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením pohledem speciálních pedagogů Zlínského kraje. Prostřednictvím dotazníku jsou shromážděny odpovědi speciálních pedagogů odrážející i praxi současného systému speciálního vzdělávání, hlavní pozornost je však soustředěna na faktory ovlivňující zařazení žáka s mentálním postižením do inkluzivního vzdělávání, pozitiva a negativa inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením, překážky v jeho realizaci a také na budoucnost inkluzivního vzdělávání s mentálním postižením.

Vezmeme-li v úvahu rozmanitost a také nepředvídatelnost různých specifických potřeb dětí, musíme počítat s tím, že hledání řešení v oblasti inkluzivního vzdělávání bude nejen podobně rozmanité, ale po všech stránkách náročné a z hlediska času dlouhodobé.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

„Naše školy jsou obrovskou laboratoří, v níž se střetávají děti směřující k pozdější plnohodnotné účasti na lidském společenském konání. V minulých desetiletích se osudy dětí s postižením dostaly mimo, hlavní laboratorní místnost a byly pěstovány ve speciálních institucích, v prostředí upraveném, nekonfliktním, a slovy laboratorní terminologie řečeno, značně sterilním., (Michalík, 2005, s. 5).

V historii se přístupy k lidem vyvíjely především v kontextu společenských změn, byly také závislé na struktuře obyvatelstva v určité oblasti, na stavu morálky či normách společnosti (Kábele 1993, s. 16).

Zdá se, že majoritní společnost již není tak překvapená, pokud se setká s člověkem, který má nějaký handicap. Avšak představy lidí o druhých, kteří nějaký handicap mají, jsou ovlivněny řadou předsudků. Ovlivňují nás předsudky jak naše vlastní, tak celospolečenské, které se dlouhá léta tradují a které je mnohdy velmi obtížné potlačit. Tyto předsudky se mnohdy intenzivně projevují právě při kontaktu s lidmi s handicapem.

Blažek a Olmrová (1988 cit. podle Slowík, 2007, s. 22) v souvislosti s pohledem na osobu se zdravotním postižením dokonce uvádí termín „fascinace monstrem,“ kterou však považuje za přirozenou, jelikož je dána intenzivním zážitkem pramenícím z negativní odlišnosti druhé osoby.

1.1 Inkluze versus integrace

Historický vývoj se ve vztahu k osobám s postižením ubíral pozitivním směrem, takže lze konstatovat, že i když praktické a společenské bariéry u osob s mentálním postižením trvají, způsoby a možnosti jejich překonávání doznaly zásadního pokroku. A právě i oblast vzdělávání osob se zdravotním postižením prošla řadou změn. Slovo integrace je ve vzdělávání v populaci dnes již zcela běžné, avšak s pojmem inkluze v současnosti ještě zacházíme neobratně. Inkluzivní vzdělávání je pojem poměrně moderní, který často spojujeme se slovem integrace, ale jejich praktický obsah není totožný. Jesenský (1995 cit. podle Slowík, 2007, s. 31) chápe integraci jako spolužití postižených a nepostižených, přičemž toto spolužití vykazuje nízkou míru konfliktnosti obou těchto skupin.

Slowík (2007, s. 31) pohlíží na sociální integraci jako na sjednocování a spojování v nový celek, kdy minoritní skupiny a majorita rozvíjí společenský systém, který v sobě zahrnuje hodnoty a ideje obou stran.

Začleňování dětí s mentálním postižením do škol hlavního vzdělávacího proudu bývá vnímáno jako problematické, neboť potřeby žáků s mentálním postižením jsou tak specifické, že je běžná škola není schopna zajistit. Tyto argumenty mohou pramenit z nepochopení podstaty pojmu inkluze (Uzlová 2010, s. 66).

Odmítání něčeho nového, v našem případě inkluzivního způsobu vzdělávání, může souviset se strachem ze změny, ze ztráty komfortní zóny, z následků, které změna přinese. Může jít o obavu, že dojde k navýšení povinností, zátěže. S každou změnou souvisí i zvýšené nároky na adaptabilitu člověka, která je u každého člověka individuální (Horská 2009, s. 100).

Jednoznačně definovat inkluzi je velmi obtížné, neboť jak již bylo výše uvedeno, jde o poměrně nový pojem, se kterým se hlavně laická veřejnost učí pracovat.

Pro diskuzi o inkluzi jsou typická 90. léta 20. století, ale především počátky 21. století. Sholtz (2007 cit. podle Lechta, 2007, s. 28) uvádí, že pojem inkluze se objevil až koncem 90. let minulého století. Při analýze speciální pedagogiky ho poprvé použil Theunissen v roce 1998. Někteří autoři ale východiska inkluzivní pedagogiky spojují s Deklarací ze Salamanky v roce 1994. Pojmy inkluze a inkluzivní výchova, vzdělání, edukace jsou užívány od roku 1994, kdy se konala konference v Salamance. Při této konferenci bylo poukazováno na to, že primární nemají být předpoklady dítěte pro docházku do běžné školy, ale otázka pedagogického, organizačního, ale také kulturního potencionálu školy (Lechta, 2010, s. 28). Deklarace konference v Salamance uvádí, že princip inkluze implikuje, že běžné školy by měly vzdělávat všechny děti bez ohledu na jejich fyzické, intelektuální, emocionální, sociální, jazykové nebo jiné podmínky, podstatu inkluze vidí ve změně pohledu na selhání dítěte (Férová škola ©, 2009).

Podle Lechty (2010, s. 28) je v současné době u nás, ale i v zahraničí, inkluzivní edukace chápána ve smyslu třídimeznionálního pojetí.

Hornáková (2006 cit. podle Lechta, 2010, s. 28) dále vysvětluje, že podle tohoto pojetí je inkluze chápána buď jako totožný pojem s integrací, nebo jako vylepšená integrace a v posledním případě jako nová kvalita v přístupu k lidem s postižením. Zdůrazňuje, že tato

třetí možnost chápání se liší od integrace tím, že bezpodmínečně akceptuje speciální potřeby, a to všech dětí.

Tannenbergerová (2010, s. 8) uvádí, že inkluze není něco, co si musí člověk zasloužit splněním zadaných požadavků, ale je to automatické právo.

Podle Lebeera (2006 cit. podle Lechta, 2010, s. 121) inkluzivní vzdělávání znamená uspořádání běžné školy takovým způsobem, který umožňuje nabídnout adekvátní vyučování všem dětem bez ohledu na jejich individuální rozdíly. Nezáleží při tom na druhu speciálních potřeb, ale ani na úrovni výkonu žáků.

Inkluzivní pedagogika chápe cestu jako cíl. Inkluzivní vzdělávání pomáhá žákům získávat širší pohled na svět, naplňovat jejich fyzické a sociální potřeby a učí je respektu k odlišnosti ostatních (Bartoňová, Pipeková 2011, s. 103).

Na inkluzi je možno pohlížet také jako na nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením zúčastňují všech aktivit ve společnosti ve stejné míře jako lidé bez postižení. Speciální prostředky a postupy jsou u osob s postižením využívány pouze v nezbytně nutných případech, kdy je jim poskytnuta podpora a pomoc adekvátním způsobem (Slowík, 2007, s. 32). A právě tento přístup, mimo jiné, odlišuje inkluzi od integrace a naopak.

Výstižně jsou rozdíly mezi integrací a inkluzí popsány v následující tabulce, kterou uvádí (Kocurová, 2002, s. 17).

Integrace	Inkluze
zaměřeno na potřeby jedince	zaměřeno na potřeby všech vzdělávaných
expertízy specialistů	expertízy běžných učitelů
speciální intervence	dobrá výuka pro všechny
prospěch pro integrovaného žáka	prospěch pro všechny žáky
dílčí změna prostředí	celková změna školy
zaměření na vzdělávaného žáka s postižením	zaměření na skupinu a školu
speciální programy pro žáky s postižením	celková strategie učitele
hodnocení studenta expertem	hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory

Tabulka 1- Rozdíly mezi integrací a inkluzí (Kocurová, 2002, s. 17)

1.2 Krátký exkurz do historie vzdělávání žáků s mentálním postižením

Současná podoba školství je výsledkem dlouhodobého vývoje, ve kterém docházelo k proměnám v postojích ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP).

V období první republiky rozhodovala o zařazení žáků se SVP do škol tzv. školská rada. Větší či menší péči věnovala jedincům se zdravotním postižením také řada ústavů sociální péče. Následně, v období totality, bylo určitým jedincům se zdravotním postižením vzdělání odepřeno. V 90. letech došlo k rozdělení odborné veřejnosti v postojích k začleňování žáků se SVP. V závěru minulého a v počátcích tohoto století, kdy vznikaly speciální vzdělávací instituce, byli žáci v těchto školách naprosto segregováni od svých intaktních vrstevníků (Müller, 2001, s. 17).

Žáci s mentálním postižením byli vzděláváni ve zvláštních a pomocných školách, které byly základním pilířem speciálního školství (Pipeková 1998, s. 175).

Podstatnou otázkou bylo, zda vůbec tyto žáky vzdělávat. Myšlenka, zda tyto žáky začleňovat do hlavního vzdělávacího proudu, se totiž nikdo nevěnoval. České školství tak bylo rozděleno na dva vzdělávací proudy, hlavní a speciální. Ani tento segregáčnický systém ale nezabezpečoval vzdělávání všech dětí. Jedinci, jejichž mentální postižení bylo těžší, byli z pravidla ze vzdělávání vyčleňováni. Později v období let 1970 – 1989 bylo začlenění žáků s postižením zcela ojedinělé a právní řád takové začlenění vůbec neupravoval, tudíž se nejednalo o integraci v pravém slova smyslu (Müller 2001, s. 17).

Školské integraci se velmi okrajově věnoval zákon o soustavě základních a středních škol, tzv. školský zákon č. 29/1984 Sb. Ovšem ani jednou za dobu novelizace v tomto zákoně nebyla školská integrace zmíněna jako žádoucí proces či něco, co by bylo součástí základních cílů školy. Naopak obsahoval zvláštní ustanovení, podle kterého bylo možno žáka od povinné školní docházky či docházky do školy osvobodit (Michalík 2005, s. 236).

Po roce 1990 došlo ke změnám v oblasti speciální pedagogiky a speciálního školství, které bylo mimo jiné dané přijetím mezinárodních dokumentů. Tyto dokumenty byly následně zpracovány do nejvyššího právního dokumentu - Ústavy České republiky (Pipeková 1998, s. 175).

Žáci s mentálním postižením ale ani záhy po roce 1990 neměli v oblasti školské integrace šance či příležitosti, které by byly srovnatelné s možnostmi žáků s jinými postiženími.

Obsahem všech přijatých dokumentů po roce 1990 bylo právo na vzdělání bez výjimek a právo rodičů rozhodovat o formě vzdělávání svých dětí. Především děti s těžším mentálním či kombinovaných postižením, které nebyly schopny zahájit povinnou školní docházku na pomocné škole, měly možnost vzdělávání v přípravném stupni pomocné školy. V roce 1998 byly pak experimentálně zřízeny tzv. rehabilitační třídy, jež žákům, kteří nebyli schopni ani po absolvování přípravného stupně pomocné školy zahájit povinnou školní docházku na škole pomocné, umožňovaly nastoupit do tzv. rehabilitační třídy. Docházka do této třídy tak zabezpečovala právo na vzdělávání dětem s těžkou či hlubokou mentální retardací. Počátky začleňování dětí s postižením do běžné školy byly položeny na počátku 90. let. Zlomovým se stalo především přijetí vyhlášky o základních školách v roce 1991, ve které byla vůbec poprvé zmíněna možnost zařazení dítěte s postižením do běžné školy (Müller 2001, s. 23).

Překvapivě až do roku 1999 nebylo možné prakticky zařadit žáka s mentálním postižením do běžných tříd základních škol. Na přelomu let 2004 a 2005 došlo v České republice přijetím nových právních předpisů ke změně v oblasti školské integrace. Konkrétně se jednalo o zákon České národní rady č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění novel a dále zákon č. 29/1984 Sb., školský zákon. První z uvedených norem se jen nepřímo týkala „procesní“ stránky integrace (Michalík, 2005, s. 235).

Jak uvádí Slowík (2007, s. 116), právě teprve s počátkem platnosti nového školského zákona, který vešel v platnost 1. 1. 2005, se vzdělávání žáků s mentálním postižením v běžné škole stalo legislativně možné.

Nejvíce se tak integrací v minulých letech zabýval předpis – vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy č. 291/1991 Sb., o základní škole.

V roce 2006 schválilo Valné shromáždění OSN Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením. Česká republika tuto Úmluvu ratifikovala v roce 2009. Její podstatou je princip rovnosti, jejím cílem pak chránění a zajištění rovného přístupu k právům a svobodám osob se zdravotním postižením a s tím související respektování jejich důležitosti.

V našich podmínkách byla integrace žáka se zdravotním postižením upravena legislativně od roku 2004 - zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), dále vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve

školách a školských poradenských zařízeních, obě vyhlášky v roce 2011 pozměněny, jak uvedeno v dalších kapitolách. Související problematiku povinné školní docházky upravuje vyhláška č. 48/2005 Sb. o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky (Rytmus ©, 2009-2013).

Podle Hájkové, Strnadové (2010, s. 90) zůstává nyní, na konci prvního a počátku druhého desetiletí 21. století, primárním cílem v naší vzdělávací politice zabezpečení rovnocenného přístupu všech osob ke vzdělávacím příležitostem a s ním související zavedení radikálních opatření, která by ukončila segregační vzdělávací praxi.

Rovněž evropské politiky se shodují, že právě vzdělávání je významným prostředkem bojujícím proti sociální exkluzi. V inkluzivním vzdělávání tak vidí určitý mechanismus sociální inkluze. Hlavním cílem našeho současného školství je vytvoření školního prostředí a klimatu školy, které umožní všem žákům, aby měli stejné podmínky a příležitosti k dosažení optimálního stupně vzdělání a zabezpečí právo na rozvoj jejich individuálních předpokladů (Bartoňová, Vítková, 2010, s. 38).

Lze také říci, že rozhodnutí Evropského soudního dvoru v roce 2007 ohledně nepřímé diskriminace skupiny romských žáků ve vzdělávání bylo určitým impulsem, že je třeba se otázkou jakkoliv znevýhodněných žáků nadále intenzivně zabývat.

1.3 Principy inkluze

Škola je prostředím, které by mělo vytvářet předpoklady pro podporu a rozvoj osobnosti jedince. Aby mohla tato sociální instituce tyto funkce plnit, musí mít svou vlastní organizaci, metody a zásady práce (Bartoňová, Pipeková 2011, s. 104). Současná škola byla, a v některých případech ještě stále je, orientována hlavně na výkon žáka. Při získávání poznatků se využívá především mechanické paměti, pozornosti a verbálního zprostředkovávání vědomostí a poznatků (Vítková, et al., 2007, s. 183).

Poměrně radikálně se vyjadřuje k této problematice Nováčková (2008, str. 3), podle které současná škola poškozují všechny žáky, a to zejména tím, že nerozvíjí řadu individuálních dispozic a schopností, snižuje sebevědomí žáků, vytváří závislost na autoritě a podporuje u žáků přijetí představy, že soutěžit a dokazovat druhým, že nejsou tak dobří jako já, je správné a je to důležitější než spolupráce. Nebezpečně vnímá také snížení, ale u některých

žáků až jakési ubití motivace k učení, znehodnocení vzdělávání na sběr známek či později získání „papíru“ o absolvování.

V návaznosti na to je možné uvažovat, jestli zrovna principy inkluzivního vzdělávání v sobě nenesou prvky, které mohou být obecně aktuální pro některé palčivé problémy hlavního výchovně-vzdělávacího proudu.

V rámci inkluzivního edukačního přístupu se žáci již nedělí na žáky, kteří mají speciální potřeby a žáky intaktní, ale je zde vnímána jediná heterogenní skupina žáků, přičemž se respektuje, že každý z těchto žáků má své individuální potřeby (Lechta 2010, s. 29).

Lang a Berberichová (1998, s. 28) uvádí, že inkluze spočívá ve vytvoření takového třídního prostředí, které odlišnosti vítá a oceňuje. Úkolem inkluze je vybudovat společenství, které bude přístupné všem lidem. Děti se SVP už nebudou vnímány jako jiné a bude zdůrazňováno, že každé z těchto dětí má svou cenu. Inkluzivní vzdělávání ale neznamená, že by se děti se SVP nemohly, v případě, že je to nutné, učit odděleně. Například, když je nutná intervence specialisty, je zcela žádoucí, aby za ním dítě docházelo například v souvislosti s řečovou terapií apod.

Mara Sapon Shevin (1991 cit. podle Lang, Berberichová, 2008, s. 29) tvrdí, že všechny děti mají právo se učit se svými ostatními vrstevníky v heterogenních skupinách, mají právo se zapojit do takového učení, které bude respektovat jejich dovednosti a potřeby.

Lang a Berberichová (2008, s. 29) k tomu pak dodávají, že pro procesy učení a vyučování je třeba následujících předpokladů:

- Učitelé by měli být moderátory aktivního učení,
- měli by si být vědomi, že každé dítě má nějaký dar nebo nadání,
- skutečné učení musí být založeno na pozitivním sebehodnocení a sebedůvěře dítěte,
- dodržování zásady, že každé dítě má právo se učit v prostředí, které bude bezpečné a přátelské,
- využití jedinečných znalostí rodičů o individuálních schopnostech svých dětí a jejich primárního zájmu na jejich rozvoji,
- potřeba podpory všech aktérů vytvářejících inkluzivní prostředí.

1.3.1 Index inkluze – rozvoj učení a zapojení ve školách

Významným dokumentem, který se zabývá inkluzivním vzděláváním v České republice, je *Index inkluze* nebo-li „*Ukazatel inkluze*“.

První verze tohoto dokumentu vyšla v roce 2000 a byla Ministerstvem vzdělávání a zaměstnanosti bezplatně poskytnuta všem primárním, sekundárním, speciálních školám a školským úřadům v Anglii. Podoba *Ukazatele inkluze* je výsledkem práce autorů, kteří při jeho vytváření spolupracovali s učiteli, rodiči, členy správních orgánů škol, výzkumnými pracovníky a v neposlední řadě s organizacemi pro osoby s postižením.

Pilotní verze „*Ukazatel inkluze*“ byla nejprve prověřena na šesti primárních a sekundárních školách. Jeho upravená verze pak byla testována prostřednictvím obsáhlé výzkumné studie na sedmnácti školách spadajících pod čtyři místní školské úřady. Výsledkem tohoto testování byla identifikace a následná realizace možností školy, které by daná škola jinak neviděla. Dominantní roli představovaly také postřehy a návrhy na zlepšení „*Ukazatele inkluze*“ od zapojených škol. (Rytmus, 2007, s. 4).

Nové vydání „*Ukazatele inkluze*,“ které využívá jednoduššího výraziva, bylo doplněno o zpracované poznámky a postřehy, které byly získány během realizace v praxi. Tato publikace pomáhá školám v realizaci inkluzivního vzdělávání. Komplexní materiál vychází z bohatého rejstříku praktických informací od odborníků, kteří se tak snaží o podporu rozvoje škol inkluzivním směrem. Nabízí školám podporu formou sebehodnocení a rozvoje. Výhodou této publikace je, že její náplň vychází z názorů a zkušeností učitelů, členů správní rady školy, studentů a pečovatelů i ostatních členů okolních komunit „*Ukazatel inkluze*“ se nezakládá na nových iniciativách, které by prosazovaly nějaké nové alternativní cesty, „*ukazatel inkluze*“ předkládá způsoby, které vycházejí z principů inkluze a je možné je při působení ve školách uplatňovat. Významnou úlohu v působení představují vztahy, které mají být založeny na principu spolupráce a zkvalitňování prostředí určeného ke vzdělávání (Rytmus, 2007, s. 4).

Také Nováčková (2012, s. 218 - 219) vyzdvihuje důležitost vztahů ve vzdělávacím prostředí. I když není vztah mezi učiteli a žáky v takové citové rovině jako mezi rodiči a jejich dětmi, nikdo nepochybuje o tom, že tento vztah význam má. Je zcela zásadní, aby měly tyto vzájemné vztahy dvě roviny, přičemž jednou z nich je rovina funkční a druhou rovina osobní. Zcela zásadní je, aby byly tyto roviny v rovnováze, není žádoucí, aby byl

učitel sice oblíbený, ale jeho nároky byly velmi nízké. Stejně nevhodné je, aby se žáci báli jakoukoli svou námitku či přání dát najevo.

Primární nejsou jen vztahy učitelů a žáků, ale jsou to také vzájemné vztahy učitelů a rodičů se školou. Je všeobecně známo, že jsou to právě vzájemné vztahy, které utváří všechny skupiny, vytvářejí atmosféru a odrážejí se v jejich činnosti.

„*Ukazatel inkluze*“ neopomíjí nikoho, kdo je na vzdělávacím procesu zúčastněn. Zabývá se zapojením dětí a mladých lidí do procesu vzdělávání, kdy vyzdvihuje důležitost propojení mezi teorií a vlastní zkušeností. Pojetí této příručky je praktické, neboť se zabývá inkluzí ve všech jejích aspektech, konkrétně jsou zde zmiňovány sborovny, třídy, ale i hřiště.

Obsahem „*Ukazatele inkluze*“ jsou jeho jednotlivé prvky – klíčové pojmy, rámec pro posouzení současné situace (oblasti a okruhy), materiály pro posouzení současné situace (měřítko a otázky), inkluzivní proces. Prostřednictvím těchto prvků „*Ukazatel inkluze*“ realizuje svůj záměr (Rytmus, 2007, s. 5).

1.4 Počátky inkluze v České republice

V roce 1999 schválila vláda České republiky cíle vzdělávací politiky a v roce 2001 vznikl *Národní program rozvoje v České republice - Bílá kniha*. První etapa programu *Bílé knihy* byla schválena vládou v roce 2002 (Lechta, 2010, s. 169).

Bílou knihu můžeme charakterizovat jako systémový dokument či projekt, který formuluje myšlenková východiska, obecné záměry, rozvojové programy, které mají být určující pro formování vzdělávací soustavy ve střednědobém časovém úseku. I přesto, že jde o projekt závazný, měl by být v pravidelných intervalech přezkoumáván a v kontextu společenských změn a situace aktualizován (Bílá kniha, 2001, s. 7).

Od srpna roku 2009 pomáhal inkluzivní přístupy zavádět také Projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání (dále jen CPIV). Tento projekt byl řízen MŠMT a o jeho realizaci se staral Národní ústav pro vzdělávání (dále jen NUV). Finanční stránka projektu byla částečně zabezpečována Evropským sociálním fondem v rámci operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost a částečně z prostředků státního rozpočtu. Byly vybrány lokality v České republice, kde byly tzv. Centra podpory inkluzivního vzdělávání, která svými službami zabezpečovaly všechny kraje. Tato centra vytvářela na vybraných

školách v regionu spolu s vedením těchto škol podmínky pro vzdělávání žáků s různou mírou schopností a možností, definovala pravidla rovnosti v oblasti přístupu ke vzdělávání a dohlížela na jejich dodržování. Zvláštní důraz byl kladen na skupinu žáků vyžadujících při vzdělávání různou míru podpůrných opatření (Bulant, Schambergerová, 2011, s. 5).

Projekt CPIV nabízí konzultační a poradenskou podporu při poskytování psychologických a pedagogických služeb a poskytování sociálního poradenství, vedení při vytváření individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) a školního podpůrného programu (dále jen Špp). Součástí činnosti CPIV je projektové poradenství, zprostředkování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, pomůcek na podporu inkluzivního vzdělávání a poradenství při získávání asistentů pedagogů, logopedů. V nabídce služeb CPIV je i podpora při vytváření strategie v oblasti prevence sociálně patologických jevů a součinnost při získávání dat – analytická činnost (Lukas, 2011, s. 32).

Cílovou skupinou projektu jsou pedagogičtí pracovníci mateřských a základních škol, základních škol praktických a speciálních, dále středních škol a odborných učilišť. Je určen také samotným žákům těchto institucí. Další cílovou skupinu tvoří pracovníci středisek výchovné péče, pracovníci školských zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, pracovníci neziskových organizací a profesních sdružení, které působí ve školství (Lukas, 2011, s. 32).

V CPIV působí odborníci z řad psychologů, speciálních pedagogů, pedagogů – didaktiků, kulturních antropologů, sociálních pracovníků, manažerů projektů. Partnerem projektu je Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR. Školy, které byly do projektu zapojeny, mohly využívat benefitů, které jim nabízel (Bulant, Schambergerová, 2012).

Na základě rozhodnutí MŠMT byl projekt CPIV od 1. 1. 2013 prodloužen do 31. 7. 2013. V tomto období má být realizováno především další vzdělávání pedagogických pracovníků. Toto vzdělávání bude poskytováno bezplatně a mimo přímou vyučovací povinnost, kterou pedagogové mají. Vzdělávání bude zabezpečováno formou akreditovaných vzdělávacích programů, jež vznikly jako součást vzdělávacího standardu orientovaného na inkluzivní vzdělávání, který je výsledkem projektu z předchozího období. Ve vybraných školách bude také ověřována metodika a struktura školního podpůrného programu. Oproti předchozímu období již nebudou fungovat multioborové regionální týmy, které poskytovaly metodickou podporu školám. Aktivity projektu budou ale nadále zajišťovány krajskými koordinátory ve všech krajích (Lukas, 2012).

Na základě schválení ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009 (zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů – antidiskriminační zákon) vznikl *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010 – 2014*, který byl aktualizován v roce 2011 (Bartoňová, Vítková, 2010, s. 44).

Pro téma inkluzivního vzdělávání je důležitá kapitola dokumentu o vzdělávání a školství, ve které je výslovně uvedeno, že státy, které jsou smluvní stranou této úmluvy, zajistí, aby osoby se zdravotním postižením nebyly vyloučeny z důvodu svého postižení ze všeobecné vzdělávací soustavy. Dále také aby děti se zdravotním postižením nebyly z důvodu svého postižení vyloučeny z bezplatného a povinného základního vzdělávání nebo středního vzdělávání. Zdůrazňuje rovněž, aby byl žákům se zdravotním postižením umožněn přístup k začleňujícímu, kvalitnímu a bezplatnému základnímu a střednímu vzdělávání v místě, kde žijí. Zmiňuje, že účinná opatření individualizované podpory mají být realizována v prostředí, které bude v souladu s cílem plného začlenění (*Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením*, 2011, s. 21-23).

V březnu roku 2010 byl v souvislosti s těmito dokumenty vládou České republiky schválen *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (dále jen NAPIV). Cílem NAPIV je posilování inkluzivního pojetí vzdělávání na všech stupních a typech škol. V NAPIV se o inkluzi mluví v souvislosti s rozvíjením kultury školy směrem k sociální koherenci (Bartoňová, Vítková, 2010, s. 45). Podrobněji definují inkluzi v NAPIV Hájková a Strnadová (2010, s. 90), které uvádí, že inkluzí je myšleno uspořádání běžné školy takovým způsobem, který nabízí adekvátní vyučování a studium všem dětem, žákům a studentům, přičemž respektuje individuální rozdíly těchto dětí a zachovává ohleduplnost vůči jejich aktuálním vzdělávacím potřebám.

Cílem tohoto dokumentu je také zvýšit míru inkluzivního pojetí edukace v systému vzdělávání v České republice a v konečném důsledku preventivně působit proti sociální exkluzi jedinců i sociálních skupin s postižením či znevýhodněním a podpořit jejich úspěšné začlenění do společenských, politických a ekonomických sfér občanské společnosti. Úkoly a opatření NAPIV překračují rámec školství a jsou významným materiálem, který slouží k rozvoji lidských zdrojů v České republice. V NAPIV je poukázáno na jeho důležitost, neboť úkoly v něm vymezené a jejich postupné uvádění do praxe přispívají ke zvýšení sociální koheze v České republice v následujících letech (MŠMT ©, 2006-2012, s. 1).

Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, inkluzivnímu vzdělávání se v ČR věnuje zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), dále pak vyhláška č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných a vyhláška č. 116/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Se vzděláváním žáků se SVP souvisí také vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, které se budeme věnovat dále.

Vydáním zákona 561/2004 Sb. došlo u nás k zásadnímu pokroku ve vývoji inkluzivního vzdělávání a podle tohoto zákona by mělo být vždy upřednostněno vzdělávání žáků se SVP ve standardním školním prostředí. Pouze v případech, kdy je zařazení žáka do běžné školy mimořádně obtížné vzhledem k jeho postižení, může být tento žák zařazen do speciální školy (MŠMT, © 2006-2012).

Na úrovni MŠMT se inkluzivnímu vzdělávání věnuje tým speciálního a inkluzivního vzdělávání a poradenství MŠMT, který se zabývá problematikou péče o děti se SVP, poradenstvím a inkluzivním vzděláváním. Problematicou inkluzivního vzdělávání se zabývá konkrétní osoba, která koordinuje NAPIV, integraci romské menšiny, Dotační program na podporu sociálně znevýhodněných romských žáků středních škol a studentů VOŠ. Dále se věnuje Rozvojovému programu na podporu škol, které realizují inkluzivní vzdělávání a vzdělávání dětí a žáků se znevýhodněním (MŠMT ©, 2006-2012).

1.5 Uplatňování inkluzivních přístupů ve vzdělávání žáků s mentálním postižením

V České republice je povinná devítiletá školní docházka. Její plnění je povinné pro všechny žáky bez rozdílu, to znamená i pro žáky s mentálním postižením všech stupňů. Standardně začíná povinnou školní docházku dítě plnit v šesti letech, odklad je podle školského zákona možný, ale žák musí nastoupit nejpozději ve školním roce, ve kterém dovrší osmi let. Povinnou školní docházku je možno plnit do věku sedmnácti let. Podle školského zákona může ředitel na žádost zákonných zástupců tuto hranici posunout, nejvýše však na dvacet let. U žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením,

s postižením více vadami a autismem je udělena výjimka, kdy ji lze plnit až do dvaceti šesti let se souhlasem zřizovatele školy (Bendová, Zíkl, 2010, s. 35-36).

Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením si žádá změnu v koncepci vzdělávání žáků se SVP, která je patrná ve změně paradigmatu, kdy v inkluzivním vzdělávání jsou zpravidla speciální vzdělávací potřeby vyjádřeny tzv. mírou podpůrných opatření, proto se často užívá formulace - žáci s potřebou podpůrných opatření. Forma podpory žáka se dále rozlišuje na občasnou podporu, omezenou podporu, podporu rozsáhlou a úplnou (Hájková, Strnadová, 2010, s. 18).

Důležitá je také úprava kurikula. Díky diferenciaci kurikula by mohli pedagogové flexibilně reagovat na potřeby žáků a tím tak uplatňovat jeden z principů inkluzivního vzdělávání – individualizovaný přístup ke každému žákovi (Hájková, Strnadová, 2010, s. 124). V inkluzivním vzdělávání žáků s mentálním postižením nelze vycházet pouze z obecných edukačních metod, ale je třeba užívat také speciálně výchovně-vzdělávací metody.

Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením ovlivňuje ale především stupeň mentálního postižení dítěte, přítomnost přidružených poruch a specifika žáků v oblasti emocionální a volní. Důležitou roli hraje také kvalita školy, osobnost učitele a rodina žáka s mentálním postižením. Při vzdělávání žáků s mentálním postižením je nutné, aby byla respektována jeho specifika v chování, která z jeho postižení vyplývají. Velmi důležité je také žákovo povzbuzení a hodnocení. V prostředí třídy by měla být atmosféra založená na podpoře a pochopení, z čehož vyplývá, že je nesmírně důležité, aby se pracovalo i s celým třídním kolektivem.

Na žáka s mentálním postižením musí být kladeny nároky, které je vzhledem ke svému postižení schopen zvládnout. Ve vzdělávacím procesu žáka s mentálním postižením by bylo zcela kontraproduktivní, pokud by byly na žáka kladeny nepřiměřené nároky. K základním předpokladům úspěšného inkluzivního vzdělávání žáka s mentálním postižením patří také uplatňování vzdělávacího programu pro žáky s mentálním postižením, využívání vhodných pomůcek a v neposlední řadě úzká spolupráce s rodinou (Lechta, 2010, s. 263-264).

V podobě vzdělávání žáků s mentálním postižením se taktéž odráží stav hodnotového systému, který je charakteristický pro každou kulturu dané společnosti a vztah rovnosti či

nerovnosti ve vztazích handicapovaných a intaktních členů společnosti (Jesenský, 1993 cit. podle Vítková, et al. 2007, s. 176).

Právě teď, kdy často přemýšlíme nad stavem současné společnosti a jejích hodnot, se zdá, že otázka přístupu ke vzdělávání žáků s mentálním postižením je velmi aktuální nejen pro okruh lidí, kteří se této problematice přímo věnují, ale také pro širokou veřejnost, která svým postojem vyjadřuje míru tolerance či netolerance k odlišnosti ostatních.

Přesto, že by změny v oblasti vzdělávání žáků se SVP měly směřovat k vytvoření integrativního/inkluzivního systému vzdělávání, školská legislativa v ČR nadále respektuje speciální vzdělávací potřeby žáků s těžkým postižením nebo postižením více vadami. Tito žáci mají možnost vzdělávání prostřednictvím vzdělávacích programů a jsou vyučováni speciálními pedagogy ve speciálních školách a školských zařízeních (Vítková a kol., 2007, cit. podle Lechta, 2010, s. 169).

To potvrzují Bartoňová, Vítková (2010, s. 44), když uvádí, že žáci, kteří mají středně těžké a těžké mentální postižení, žáci se souběžným postižením více vadami a také žáci s poruchou autistického spektra (dále jen PAS) mají u nás možnost vzdělávání v základní škole speciální.

Česká republika se hlásí k respektování mezinárodního dokumentu Úmluvy o právech dítěte. Smluvní státy této Úmluvy se zavazují, že budou respektovat a zabezpečovat práva stanovená touto Úmluvou. Smluvní strany Úmluvy se dále shodují, že výchova má směřovat k rozvoji osobnosti, nadání a rozumových schopností dítěte na nejvyšší možnou míru. Česká republika také vychází z programu rozvoje vzdělávací soustavy Kvalita a odpovědnost z roku 1994. Ve svých ustanoveních deklaruje právo všech dětí na vzdělání, které bude probíhat vhodnou a systematickou formou (Lechta, 2010, s. 169).

Určitým dokladem toho, že se v České republice otázka inkluzivního vzdělávání řešila a řeší, je výzkum, který v letech 2006–2009 realizovala Amnesty International v České republice. Tento je pro zkoumání problematiky inkluzivního vzdělávání zajímavý i proto, že byl zaměřen na jednotlivé kraje a týkal se role krajů v podpoře inkluze. Amnesty International, © 2012 (s. 21-22) prostřednictvím Analýzy role krajů v podpoře inkluzivního vzdělávání 2012 uvádí nejčastější překážky inkluze ve vzdělávání, které byly respondenty označovány:

- Nepřehledná a málo srozumitelná právní úprava této oblasti,
- nedostatek finančních prostředků nutných pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků,
- nedostatek pedagogů s kvalifikací speciální pedagogiky,
- nedostatek pedagogů s kvalitním odborným vzděláním,
- neznalost škol v oblasti práce s asistenty pedagoga,
- využívání funkce asistenta pedagoga pro individuální výuku žáků mimo třídu,
- nepřipravenost běžných škol ve vzdělávacím proudu,
- stále vysoký počet žáků ve třídách běžných základních škol, ve kterých mají být žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzděláváni,
- nedostatečné vybavení škol kompenzačními pomůckami,
- nedostatečná bezbariérovost,
- začleňování žáků těžce mentálně postižených do běžných základních škol, kdy nedojde k žádnému navázání vrstevnického vztahu,
- neochota ukončení integrace, pokud není úspěšná.

K objektivnosti probírané problematiky je třeba zmínit, že proti inkluzi se staví zástupci základních škol praktických, kteří zastávají názor, že žákům s lehkým mentálním postižením nemůže být v běžných základních školách poskytnuta dostatečná péče a z toho důvodu budou zaostávat. V září roku 2011 vláda schválila vládní Strategii boje proti sociálnímu vyloučení na období let 2011-2015, která počítala se zrušením základních škol praktických. A právě na základě toho se ozvali zástupci základních škol praktických a sepsali petici za zachování těchto škol, kterou podepsalo přes 76 300 občanů (ČTK, © 2013).

Iniciátorkou petice byla ředitelka pardubické školy Prodloužená, Jana Smetanová, podle které zrušením základních škol praktických nebude vyřešena otázka nízké vzdělanosti Romů ze sociálně vyloučených lokalit, ale dojde pouze k nezvratnému poškození ve vzdělávání všech ostatních dětí. Avšak podle předsedy senátního školského výboru došlo k chybě ze strany vládní zmocněnkyně, neboť strategii dostatečně neobjasnila a připravila ji bez diskuze s odborníky z praxe a nezajistila ji po finanční stránce (ČTK, © 2013).

Vizí v části vzdělávání vládní Strategie boje proti sociálnímu vyloučení je vytvoření takového vzdělávacího systému, který bude všem přístupný, spravedlivý, efektivní a bude respektovat princip inkluze. Součástí vize je také to, aby byl tento vzdělávací systém

schopen kapacitně a kvalitativně zajistit vzdělávání všech dětí s individuálními potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, aby byl schopen identifikovat potřeby na straně dítěte a adekvátně na ně reagovat (Strategie boje proti sociálnímu vyloučení, 2011, s. 47).

1.5.1 Strategie Zlínského kraje ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Zlínský kraj má vypracovanou strategii ve vzdělávání na období let 2009–2020. Mimo jiné detailně specifikuje jeden ze svých cílů – cíl pro flexibilitu vzdělávací soustavy. Obsahem tohoto cíle je otevření vzdělávací soustavy a zlepšení zapojení žáků a studentů nějakým způsobem znevýhodněných. Tento dokument je nazván jako Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Zlínského kraje pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání (Amnesty International, © 2012, s. 62-63).

Hlavním cílem v oblasti vzdělávání je optimálně zajistit vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP. Opatřením k tomuto cíli je podporování uplatňování moderních trendů vzdělávání. Dalším opatřením je zaměřit se na vzdělávání dle individuálních potřeb žáků. Toto opatření popisuje, že je nutné se ve vzdělávání této skupiny dětí, žáků a studentů zaměřit na inkluzivní vzdělávání, konkrétně na připravenost škol na vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP právě inkluzivní formou vzdělávání. Přímou je zde doporučováno využít, již dříve zmíněný, NAPIV. Další doporučení uvedené v tomto opatření zde neuvádíme, neboť nejsou předmětem našeho zájmu.

Podstatná je ovšem zmínka o možnosti využití globálních grantů prostřednictvím podporovaných aktivit, které slouží k realizaci uvedených cílů a opatření.

Konkrétně inkluzivního vzdělávání se týká možnost využití ICT (Information and Communication Technologies) a e-learningových aplikací k uplatňování a zlepšování organizačních forem, výuky a vyučovacích metod, které podporují rovný přístup ke vzdělávání. Dále je uvedena možnost zvyšování kompetencí pedagogických pracovníků pro odstraňování bariér bránících rovnému přístupu všech jedinců ke vzdělávání. K podpoře v realizaci zmíněných cílů patří také rozvoj poradenství, propracování a rozšíření nabídky asistenčních, speciálně pedagogických a psychologických služeb pro žáky se SVP (Zlínský kraj, 2012, s. 3).

Výše popsaný dokument je již čtvrtým v pořadí, což vypovídá o tom, že otázce vzdělávání žáků se SVP v našem kraji je věnována komplexní dlouhodobá pozornost.

Analýza role krajů v podpoře inkluzivního vzdělávání 2012 to potvrzuje, když poukazuje na to, že právě aktualizovaný Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Zlínského kraje obsahuje přílohu, ve které na téměř dvaceti stranách detailně rozebírá, jaký je současný stav každého z výše uvedených průřezových cílů a navazujících opatření.

„Tím se velmi přehledně a oproti ostatním krajům originálně vypořádává s popisem probíhajících aktivit a projektů“ (Amnesty International, 2012, s. 62).

1.5.2 Angažovanost škol Zlínského kraje v oblasti inkluzivního vzdělávání

Ve Zlínském kraji najdeme školy, v jejichž vzdělávacím programu se objevují inkluzivní tendence. Tyto školy jsou zapojeny do projektu „*Férová škola*“. Jedná se konkrétně o Základní školu Valašské Meziříčí a Základní školu Vsetín. Mezi školy, které byly oceněny certifikátem, patří Základní škola Otrokovice, Základní škola Trávníky, Otrokovice a Základní škola T. G. Masaryka, Otrokovice (Liga lidských práv, © 2009-2013).

Liga lidských práv se zabývá inkluzivním vzděláváním a usiluje o právo všech žáků vzdělávat se v běžné základní škole. Jako jeden z nejsilnějších nástrojů moderního vzdělávání považuje otevřené vzdělávání. Prostřednictvím projektu „*Férová škola*“ se snaží podporovat školy, které vytváří spravedlivé prostředí pro všechny děti a snaží se využít potencionálu každého z těchto dětí. Podmínkou k přihlášení do projektu „*Férová škola*“ je předložení školního vzdělávacího plánu (dále jen ŠVP) školy, ve kterém zpracovává zásady inkluze a antidiskriminace. Ze ŠVP musí být zároveň patrné, jakým způsobem a skrze jaká témata jsou tyto aspekty zabezpečovány. Podmínkou je také to, že škola nesmí odmítat žádné děti ani jim doporučovat jiné školské zařízení, pokud možnosti dovolují je vzdělávat. Škola zapojená do projektu musí být otevřená všem dětem bez rozdílu. Škola také nesmí mít žádnou výběrovou či speciální třídu, ani třídu, která je speciálně určená pro žáky se zdravotním postižením. V krajním případě musí být dokumentací doloženo, že takové zařazení žáků odpovídá jejich nejlepšímu zájmu.

Pokud škola převádí žáka do školy, která vzdělává podle vzdělávacího programu zvláštní školy, případně vzdělávacího programu Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání - přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen

RVP ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením), musí prokázat, že rodiče dali k tomuto kroku informovaný souhlas.

Škola zařazená do projektu „*Férová škola*“ využívá podle svých potřeb asistenta pedagoga, se kterým efektivně spolupracuje. Povinností školy je také efektivně bojovat proti šikaně a mít k řešení této problematiky jasně stanovené a popsané nástroje. Metodik prevence a učitelé musí také studovat klima školy a připravovat ostatní žáky na přijetí žáků se SVP (Liga lidských práv, © 2009-2013).

1.6 Iniciativy neziskových organizací v inkluzivním vzdělávání žáků s mentálním postižením

Jak již bylo zmíněno v předchozí podkapitole, rozhodnutí Evropského soudního dvoru v roce 2007 v záležitosti diskriminace romských žáků, podnítilo některé rodiče žáků s mentálním postižením a řadu neziskových organizací k iniciativě v inkluzivním vzdělávání dětí s mentálním postižením.

Z jiné stránky nahlíží na tyto snahy Hájková a Strnadová (2010, s. 91), které uvádí, že jednosměrný tlak na inkluzivitu školského systému jako celku prosazujícího modely s mnohdy závažnými organizačními, legislativními, personálními i metodicko-didaktickými nedostatky způsobuje, že výsledkem těchto snah je pouze inkluze „fyzická“. Touto fyzickou inkluzí se má na mysli situace, kdy žáci určitých minorit sice jsou zařazeni do „většinové“ školy, ale nejsou akceptováni ani svými spolužáky, ani pedagogy dané školy. A proto k inkluzi v rovině emocionální a sociální prakticky nedochází. Není také zabezpečen jeden ze základních předpokladů inkluzivního modelu vzdělávání, a to doprovod metodicko-didaktický, bez kterého je realizace tohoto modelu prakticky nemožná.

Bulant (2012) k tomu poznamenává, že problém je často v tom, že školy v mnoha případech necítí rozdíl mezi integrací a inkluzí. A ten je podle něj zcela zásadní. Při integraci sice žáky se SVP začleňujeme do běžné třídy a zabezpečujeme (např. osobním asistentem), aby mohli být tito žáci v běžné třídě přítomni, ale již neřešíme, zda je tento žák ve třídě přijat, to znamená, zda je akceptován jako přirozená součást daného třídního kolektivu, nikoliv jen jako jeho fyzická součást.

Velmi známé je v souvislosti s prosazováním inkluzivního vzdělávání v České republice občanské sdružení Rytmus. Bylo založeno v roce 1994. Jeho posláním je pomáhat lidem se znevýhodněním v aktivním začlenění do běžného prostředí – školy, práce v místě bydliště. Občanské sdružení Rytmus bylo registrováno podle zákona č. 83/1990 Sb. o sdružování občanů v pozdějším znění. Občanské sdružení Rytmus je akreditovanou vzdělávací institucí podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících u MŠMT.

Sdružení realizuje řadu aktivit ve prospěch inkluzivního vzdělávání v České republice. Například v roce 2010 proběhla akce s názvem „Týden pro inkluzi“. Jednalo se již o třetí akci s tímto názvem, kterou občanské sdružení Rytmus pořádalo. Hlavním smyslem akce bylo poukázat na dodržování práva dětí se zdravotním postižením na docházku do běžné školy. Dalším cílem bylo podpoření pedagogů, kteří se o začleňování dětí se zdravotním postižením do výuky v běžné základní škole snaží.

K akci a její podpoře prostřednictvím vlastního programu byly vyzvány mateřské, základní i střední školy, dále také univerzity a neziskové nevládní organizace. Forma podpory byla na libovůli jednotlivých zařízení, mohlo jít např. o uspořádání diskuze, kulaté stolu, semináře, společné výuky dětí ze sousedních běžných a speciálních škol.

Občanské sdružení Rytmus zaštiťuje také projekt *Inkluze.cz*. Prostřednictvím tohoto projektu občanské sdružení informuje o legislativě v oblasti vzdělávání žáků se zdravotním postižením, pořádá různé kurzy týkající se této problematiky, jako je například kurz koordinátora inkluze. Účelem tohoto bezplatného kurzu je připravit konkrétního člena pedagogického sboru dané školy tak, aby byl schopen podporovat svou školu v jejích inkluzivních snahách (Rytmus, © 2009-2013).

Občanské sdružení Rytmus realizuje také odborné semináře či konference. Jeho činnost je podporovaná Evropským sociálním fondem, státním rozpočtem České republiky, rozpočtem hlavního města Prahy a prostřednictvím Nadace rozvoje občanské společnosti.

V současné době také probíhá kampaň „Česko mluví o vzdělávání“, kterou zaštiťuje obecně prospěšná společnost, která usiluje o to, aby se vzdělávání stalo celospolečenským tématem. Cílem kampaně „Česko mluví o vzdělávání“ je poukázání na chybějící jasnou a sdílenou koncepci vzdělávací politiky v České republice. V její absenci vidí jednu z příčin úpadku vzdělávání v ČR. Kampaň na svém internetovém odkaze nabízí řadu příspěvků, např. v podobě článků na jednotlivá témata a vybízí k diskuzi a k iniciativě v NAPIV (Rytmus, © 2009-2013).

Další nestátní organizací, která se mimo jiné problematikou inkluzivního vzdělávání zabývá a byla již zmíněna v souvislosti se svým projektem „*Férová škola*“, je Liga lidských práv. Tato organizace hájí práva a svobody všech lidí. Pomáhá lidem, aby nejen znali svá práva, ale aby je také aktivně prosazovali. Liga lidských práv prosazuje systémové změny, které zlepšují kvalitu života v České republice. Vizí této neziskové organizace je spravedlivá, svobodná a angažovaná společnost pro všechny (Liga lidských práv, ©, 2009-2013).

Právě Liga lidských práv uvádí příspěvek ČTK, podle kterého zatím nejsou běžné základní školy připravené přijmout žáka s mentálním postižením. Podle ředitelek škol, které byly oceněny značkou *Férová škola*, školám chybí podpora, konkrétně jmenovaly hlavně vzdělávání kantorů. Například ředitelka z otrokovické základní školy T. G. Masaryka říká, že „*na integraci žáků s lehkým mentálním postižením, se zařazením těchto žáků do hlavního vzdělávacího proudu, si myslím, že na to nejsme moc dobře ještě nastaveni*“. Podle ředitelky této školy, žáci s mentálním postižením potřebují odlišné metody výuky. Pedagogové je ale neovládají a na jejich vzdělávání chybí finance. Že to není nemožné, potvrzuje názor jednoho z ředitelů, konkrétně Základní školy Poběžovice. Podle něj si žáci bez problému zvykli. Poukazuje ale na nutnost dostatečné podpory školy. Samozřejmostí je také to, že škola využívá asistenta pedagoga a rozmanité speciální pomůcky (Liga lidských práv, © 2009-2013).

1.7 Inkluzivní vzdělávání ve vybraných zemích Evropy

V roce 1994 uspořádalo UNESCO mezinárodní konferenci ve španělské Salamance, kterého se zúčastnilo více jak 300 účastníků z 92 států a 25 mezinárodních organizací z celého světa. Na tomto setkání bylo prosazováno inkluzivní vzdělávání a bylo poukazováno na to, že běžné vzdělávání s inkluzivní orientací je jedním z nejefektivnějších způsobů boje proti diskriminaci. Bylo zdůrazňováno, že inkluzivní snahy jsou příležitostí k vytváření srdečných a otevřených komunit.

Dokument *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* poukazuje na nutnost celosvětové shody ve speciálním vzdělávání. Od účastníků konference se tak očekává, že budou reagovat na výzvy, které byly obsahem konference. Podle tohoto dokumentu bude přístup ke vzdělávání zranitelných skupin

v budoucnu záviset nejen na hodnotách, které bude společnost zastávat, ale také na jejich konkrétních činech (UNESCO, 1994, s. 4).

To, do jaké míry a v jaké kvalitě dochází k uplatňování principů inkluzivní pedagogiky v jednotlivých zemích, závisí na více faktorech. Některé země tuto formu vzdělávání považují za alternativu speciálního školství, jiné naopak za jedinou nabídku vzdělávání (Lechta, 2010, s. 155).

1.7.1 Slovensko

Žákům se SVP na Slovensku zaručuje speciálně pedagogickou péči při vzdělávání a přípravě na povolání Ústava Slovenské republiky. Postupy, kompetence, práva a povinnosti aktérů integrace řeší nový školský zákon č. 245/2008 Z. z., o výchově a vzdělávání - školský zákon – a o zmene niektorých zákonov. Koncepce výchovy a vzdělávání zde, tak jako v jiných zemích, směřuje k plánované a postupné integraci-inkluzi (Lechta, 2010, s. 183).

Odbornice na inkluzi Katarína Holúbková se ke stavu inkluzivity slovenského vzdělávacího systému vyjadřuje ve smyslu toho, že se pojmu inkluze na Slovensku vůbec neužívá a odborné debaty jsou vedeny spíše o integraci. Pokud se pojmu inkluze užije, tak pouze ve spojitosti s romskými žáky. Problém vidí především v tom, že o inkluzi není dostatečně informován ani okruh odborníků, kteří se problematikou vzdělávání žáků se SPV zabývají a kterých se bezprostředně týká. Tím má na mysli například rodiče těchto žáků (Pastorek, 2011).

Na Slovensku je minimum škol, které se inkluzivnímu vzdělávání věnují. V případě, že už se škola inkluzivním směrem orientuje, je to především ohromným nasazením rodičů a učitelů daného žáka. Zákon sice umožňuje vzdělávat žáka se SPV ve spádové oblasti, ale dochází k tomu, že ředitel žáka odmítne s argumentem, že není schopen zabezpečit kvalitní podmínky pro vzdělávání takového žáka. Také speciálně pedagogická centra ve většině případů doporučí vzdělávání v základní škole speciální. Holúbková ale vidí určitou budoucnost inkluze ve školství na Slovensku, protože i zde existují regionálně působící organizace nebo skupiny rodičů dětí s postižením, jejichž záměrem je vytvoření iniciativy na podporu inkluze (Pastorek, 2011).

1.7.2 Stav inkluzivního vzdělávání v ostatních zemích Evropy

Jak se dá předpokládat, v zahraničí existuje rozmanitá řada systémů vzdělávání žáků se SVP. Každá země jde však svou vlastní cestou v závislosti na svém odlišném vývoji vzdělávání dětí se SVP.

Všechny země jsou si vědomy, že inkluze je jejich cíl v edukaci, avšak způsob realizace inkluze a její míra závisí také na kultuře dané země, její historii, politickém směřování a v neposlední řadě na hodnotách, ke kterým se daná země hlásí (Lechta 2010, s. 155).

V sousedním Polsku mají děti se SVP možnost vzdělávání buďto ve speciálních školách, což je podobné jako u nás, nebo v rámci tzv. integrační třídy, kdy je ale možné skupinově integrovat do jedné třídy běžné základní školy maximálně pět žáků. Poslední z možností vzdělávání této skupiny žáků je inkluzivní vzdělávání (individuální integrace). Oproti situaci u nás je v Polsku značné množství žáků vzděláváno formou skupinové integrace. Ve třídě pracují dva učitelé, přičemž jeden je běžný a druhý má speciálně pedagogické vzdělání. Převážně jsou v jedné takové třídě zařazeni žáci se stejným typem postižení, například právě s mentálním. V takové třídě musí být také snížený počet žáků, který se většinou pohybuje okolo dvaceti žáků. Od roku 2010 je v Polsku běžným základním školám uložena povinnost zabezpečit vzdělávání žáků se SVP (Bendová, Zíkl, 2011, s. 49).

Některé země, jako například Itálie, Norsko, Švédsko a Dánsko sice pokračují v politice integrace bez zásadních změn, ostatní země naopak procházejí velmi radikálními proměnami. Dochází k odklonu od exkluzivního prostředí běžných škol a škol speciálních k vytváření prostředí inkluzivního, kdy jsou žáci se SVP umístováni ve školách hlavního vzdělávacího proudu, což je základním principem inkluzivního pojetí vzdělávání.

Například v Rakousku v roce 1993 zákon umožňoval integraci v základních školách a dával rodičům možnost volby vzdělávací cesty pro své dítě. Předtím však byla povinná exluze ve speciálních školách. Také v Belgii existuje zákon, ve kterém se legislativní rámec pro základní a speciální školství slučuje a tím umožňuje, že mohou žáci se SVP plnit základní školní docházku – běžné kurikulum za možnosti pomoci speciálních škol.

V letech 1971 a především v roce 1997 vyšly v Anglii a Walesu zákony, které se týkaly povinného zavádění integrace (zákon o reformě vzdělávání). Zákony ale řešily i změny ve způsobu financování, kde je většina rozpočtových prostředků místních orgánů přenechána v režii školy, a ta si s nimi sama hospodáří. Také je zde zmíněno právo rodičů na rozhodování o typu školy pro své dítě. Byly také zavedeny zásady, podle kterých se

postupuje při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb, a to v pěti stupních, kdy postupně každý z těchto stupňů představuje širší okruh pomoci (Pilař, 2010).

Podoba školství ve Švédsku, ale i v řadě dalších severovýchodních zemí, se velmi přibližuje inkluzivnímu vzdělávání v pravém slova smyslu, neboť ve Švédsku je jen velmi málo speciálních škol a většina žáků se SVP je integrována. Žáci, kteří mají lehčí postižení nebo jsou nějakým způsobem znevýhodněni, plní školní docházku v běžných třídách a za speciálním pedagogem dochází, jedná se například o reedukaci poruch učení apod. Inkluzivnímu pojetí vzdělávání se však trochu vymyká podoba vzdělávání žáků s těžším typem postižení, kdy jsou tyto žáci vyučováni také v běžných školách, ale ve speciálních třídách. I přesto se ale tyto žáci podílejí v rámci svých možností na běžných aktivitách školy.

Naopak v Norsku probíhá vzdělávání žáků se SVP tak, že jsou prakticky všechny tyto děti individuálně integrovány. Z toho je patrné, že tato forma vzdělávání je nesmírně finančně náročná. Každému žákovi je poskytnut asistent, který je zvolen podle potřeb, které dané dítě má. U žáků s mentálním postižením, u kterých je potřeba odlišného způsobu výuky některých či všech předmětů, pracuje tento asistent na plný úvazek a od učitele tak přebírá odpovědnost za výuku tohoto žáka, věnuje se konkrétnímu žákovi celý den. Nejde vlastně o asistenta, nýbrž o speciálního pedagoga (Bendová, Zikl, 2011, s. 50).

Ve Finsku existuje Ucelený zákon o škole (1993), který ukládá obcím povinnost poskytnout všem žákům ve věku povinné školní docházky ucelenou výuku ve své spádové oblasti. V případě, kdy toto není možné, musí obec učinit takové opatření, aby mohli být všichni žáci vzděláváni způsobem, který odpovídá výuce ve všeobecně vzdělávací škole. Zákon žáky nerozlišuje podle typu postižení. Dále také uvádí, že na integraci žáka a vytváření podmínek pro ni musí participovat všechny zainteresované orgány. Vzdělávání žáka ve speciální škole je ve Finsku možné pouze v případě, že odborníci uvážili, že není vhodná první varianta (Pilař, 2010). Individuální integrace se ale podobně jako ve Švédsku týká především žáků s lehkým mentálním postižením, ostatní žáci s těžším typem postižení jsou zařazeni do speciální třídy. Speciální školy jsou ale ve Finsku většinou jen ve velkých městech. Je zde velmi vysoký počet učitelů, kteří mají speciálně pedagogické vzdělání. Tito speciální pedagogové jsou i v běžných školách, protože až třetina žáků za nimi v rámci reedukace alespoň po část roku dochází (Bendová, Zikl, 2011, s. 50).

Také ve Francii došlo ke změnám v oblasti vzdělávání žáků se SVP, a to zákonem z roku 1989, kdy se změnila definice pojmu právo na vzdělání a integrace byla v tomto zákoně popsána jako nejvhodnější forma vzdělávání. Zákon také obsahuje, že každému dítěti musí být umožněno (od 3 let) navštěvovat školu, která je jeho bydlištěm nejbližší.

V Holandsku vydala vláda v roce 1993 dokument, který následně ověřovala a poté v roce 1998 vydala i zákon, který zahájil nový způsob v integraci žáků se SVP. Ze všech škol základních a speciálních, včetně škol pro žáky s poruchami učení, byla utvořena regionální seskupení běžných i speciálních škol. Za zmínku stojí, že financování škol se neodvíjí nikoliv od počtu přijatých žáků, ale od objemu speciálních služeb, které jsou konkrétnímu žákovi školou poskytovány. Danému žákovi je po přidělení normativu rodiči zvolena škola buď běžná, nebo speciální, a ta poskytnutý normativ ve prospěch žáka využije.

Propracovaně se jeví systém vzdělávání žáků se SVP v Portugalsku. V roce 1986 se dostalo těmto žákům zákonné opory v oblasti integrace Uceleným zákonem o vzdělávání. Speciální školy zde slouží jako specializovaná odborná centra, která metodicky zabezpečují vzdělávání žáků s postižením v běžných školách (Pilař, 2010).

V Portugalsku byly speciální školy reorganizovány. Slouží jako vstupní centra, které podporují běžné školy a ty vytvářejí spolu se soukromými speciálními školami koordinované týmy pro integrativní vyučování (Hausotter, 2008 cit. podle Lechta, 2010, s. 159).

Speciální pedagog byl v roce 1997 pojat jako podpůrný učitel, poskytovatel odborných speciálních služeb, jehož úkolem je pracovat přímo s radou školy a běžnými učiteli v zájmu nejlepší vzdělávací cesty žáků (Pilař, 2010).

Španělský vzdělávací systém je založen na tom, že každá škola, která je financována státem, musí od roku 1995 zajistit vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Školy upravují podmínky pro zařazování žáků se SVP. Jsou vyhražovány studijní místa od škol základních až po univerzity.

Vzdělávání v Evropě tak převážně přešlo od lékařského diagnostikování k popisu schopností žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Je tak zdůrazňováno, aby se pohlíželo především na schopnosti tohoto žáka, nikoliv primárně na jeho oslabení (Pilař, 2010). A to koresponduje s přechodem k přístupu, který jako primární vidí to, co žák může, nikoliv to, čeho žák není schopen.

2 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V ČESKÉ REPUBLICE

V současné době je zařazování žáků s mentálním postižením do běžného proudu základního vzdělávání velmi omezené a tento stav je, nejen odbornou veřejností, velmi diskutován. (Bendová, Zikl, 2011, s. 31) konkrétně uvádí, že v České republice bylo vzděláváno 34 % žáků s mentálním postižením. K této hodnotě je ale třeba přičíst žáky s více vadami a žáky s autismem. Podle statistické ročenky školství za rok 2009/2010 je ale 95,6 % dětí s mentálním postižením vzděláváno ve speciálních školách, z čehož vyplývá, že žáků s mentálním postižením vzdělávaných v hlavním vzdělávacím proudu (myšleno běžné základní škole) je minimální počet.

Tento stav se ale přirozeně změnil. Výroční zpráva ČŠI za rok 2011/2012 uvádí, že integraci žáků se SVP do běžných škol s možností úpravy vzdělávacího programu podle SVP významně podpořily provedené změny příslušných právních předpisů. Podle statistiky MŠMT byl podíl žáků se SVP v základním vzdělávání 9 %, přičemž míra skupinové integrace byla 45 % z celkového počtu žáků s postižením a individuálně integrovaných bylo 54,5 %. Podle očekávání je nejvíce zastoupena skupina žáků s vývojovými poruchami učení, u žáků s mentálním postižením se jednalo o 28,2 %.

V kontextu Dlouhodobého záměru 2007 výroční zpráva školství za rok 2011/2012 zmiňuje, že se podíl institucionální péče meziročně snížil a byl kompenzován zvyšováním se forem skupinové a individuální podpory v běžných školách. Poukazuje i na celkovou míru individuální integrace, jejichž hodnota vypovídá o pozitivním trendu, který v souvislosti s požadavkem inkluze v základním vzdělávání je. Příznivé je také to, že 98,9 % ZŠ má ve své škole alespoň jednoho specialistu. Speciálního pedagoga má ve svém pedagogickém sboru 32,1 %, asistenta pedagoga 46,5 % a školního psychologa 9,4 % škol. Za zmínku stojí i další vzdělávání pedagogických pracovníků, kdy konkrétně ve speciální pedagogice se vzdělávalo 42,2 % pedagogů základních škol (ČŠI, 2013).

O důležitosti kompetencí a jejich rozvoje u učitelů v inkluzivním vzdělávání se budeme zmiňovat v další kapitole.

ČŠI vidí ale žáky s lehkým mentálním postižením nadále jako problémovou skupinu, u které je jejich správné zařazení do konkrétního vzdělávacího oboru obtížné. Bylo také zjištěno, že i mimo romské žáky jsou do vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením zařazeni žáci, kteří tam nepatří. Šetření české školní inspekce také

ukázalo, že se stále vyskytují případy, kdy si zákonní zástupci v rozporu s doporučením školského poradenského zařízení převedení svého dítěte do běžného vzdělávacího proudu nepřáli (ČŠI 2013).

Stejně jako vzdělávání žáků intaktních rozdělujeme vzdělávání žáků s mentálním postižením na období předškolní, období plnění povinné školní docházky a následně středního a celoživotního vzdělávání. V naší pozornosti ale bude především vzdělávání v období povinné školní docházky.

2.1 Žák s mentálním postižením

Světová zdravotnická organizace (WHO) charakterizuje mentální retardaci jako stav, při kterém je vývoj zastaven či je neúplný. Projevuje se v narušení dovedností během vývojových období přispívajících k povšechné úrovni inteligence, konkrétně schopností poznávacích, řečových, pohybových a sociálních (Bendová, Zikl, 2011, s. 9).

Pipeková (1998, s. 171) definuje mentální postižení jako stav, kdy jsou snižené intelektové schopnosti, do kterých je zahrnuta schopnost myslet, učit se a přizpůsobovat se svému okolí. Dolejší (1978 cit. podle Pipeková, 1998, s. 171) poznamenává, že nejvýraznějším rysem mentálního postižení je trvale narušená poznávací schopnost, která se nejnapadněji projevuje právě v procesu učení.

Mentálně postižené děti se vyznačují sníženými rozumovými schopnostmi v různé míře a mají problémy s přizpůsobením se společnosti (Dash, 2006, s. 5).

Dle Slowíka (2007, s. 109) je mentální postižení syndromatické postižení, které nepostihuje jen jedincovy mentální schopnosti, ale celkově narušuje jeho osobnost. Tato narušení se projevují v oblasti vývoje a úrovně rozumových schopností, v emoční stránce osobnosti, v úrovni komunikačních schopností, vztahů s ostatními lidmi a v neposlední řadě ve sféře společenského a pracovního uplatnění.

Z následujících definic vyplývá, že se u žáka s mentálním postižením budou uvedené obtíže projevovat právě v určitých specifikách ve vzdělávání. SVP lze vztahovat také k rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co se od něj očekává. Míra těchto specifik se odvíjí od hloubky mentálního postižení (Wedell, 2003 cit. podle Hájková, Strnadová, 2010, s. 16).

Co se týče jednoznačných klasifikačních kritérií mentálního postižení, je obtížné je vzhledem k variabilitě příčin a symptomů určit. Mimo základního dělení na mentální retardaci vrozenou a demenci se užívá mezinárodní klasifikace mentálního postižení podle ICDH – 10 (Mezinárodní klasifikace nemocí, postižení a handicapů, MKN-10, WHO).

Slowík (2007, s. 114) uvádí hlavní charakteristiky jednotlivých stupňů mentálního postižení pomocí přehledné tabulky WHO.

Lehká mentální retardace (F70) IQ 50 - 69	Projevuje se obtížemi v učení, většina těchto osob je v dospělosti schopna pracovat, navazovat a udržovat dobré sociální vztahy a být prospěšnými členy společnosti. Patří sem slabomyslnost a lehká mentální subnormalita
Středně těžká mentální retardace (F 71) IQ 35 - 49	Projevuje se značně opožděným vývojem v dětství. Většina těchto osob je ale schopna dosáhnout určitého stupně nezávislosti a samostatnosti v sebeobsluze, získat adekvátní komunikační dovednosti a přiměřené vzdělání. V dospělosti potřebují tyto jedinci různou míru podpory v průběhu života. Zahrnuje středně těžkou mentální abnormalitu.
Těžká mentální retardace (F 72) IQ 20 - 34	Projevuje se potřebou soustavné podpory. Zahrnuje těžkou mentální abnormalitu.
Hluboká mentální retardace (F 73) IQ je nižší než 20	Projevuje se omezeními v sebeobsluze, kontingenci, komunikaci a mobilitě. Zahrnuje hlubokou mentální abnormalitu.
Jiná mentální retardace (F 78)	Tato kategorie se užívá pokud stanovení obvyklých metod je nesnadné, a to pro další senzorní nebo somatické poškození.

Nespecifická mentální retardace (F 79)	Tato kategorie se používá při diagnostice případů, kdy je prokázána mentální retardace, ale není dostatek informací, aby bylo možné zařadit osobu do jedné z výše uvedených kategorií.
--	--

Tabulka 2 – Klasifikace mentálního postižení podle WHO (Slowík, 2007, s. 114)

AAIDD - Americká asociace pro mentální a vývojová postižení (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities) ale v roce 2002 přichází s novou definicí mentálního postižení. Oproti klasifikaci mentálního postižení dle WHO je pro ni primární stupeň podpory u dané osoby. Může jít o podporu občasnou, omezenou, rozsáhlou nebo úplnou. Z toho je patrné, že v současné době je u osob s mentálním postižením čím dál více věnována pozornost míře podpory, kterou konkrétní osoba potřebuje oproti kategorii, do které je zařazena. Je zřejmé, že právě odborná veřejnost, která akceptuje inkluzivní formu vzdělávání, se bude orientovat spíše na toto pojetí. Princip nového pojetí je třeba zdůraznit, neboť u dané osoby s postižením není zásadní kategorie postižení, ale to, jakou míru podpory bude potřebovat. Z toho vyplývá, že dva lidé se stejným typem postižení nemusejí potřebovat nutně stejnou míru podpory (Hájková, Strnadová, 2010, s. 18).

Toto nové pojetí vyjadřuje i vládní Strategie boje proti sociálnímu vyloučení, vypracovaná na období let 2011-2015. V části vzdělávání je definováno přímo opatření – Přechod od systému speciálních vzdělávacích potřeb k systému podpůrných opatření na všech úrovních (Úřad vlády ČR, 2011).

2.2 Charakteristika žáků s mentálním postižením ve vztahu ke vzdělávání

Žáci s mentálním postižením mají také své pocity, potřeby, přání, které se od ostatních liší jen ve své podobě. Bendová a Zikl (2011, s. 21) zmiňují, že nízká řídicí funkce mozku je spojena s emoční sférou těchto dětí. Žáci s mentálním postižením vyjadřují emoce velmi intenzivně tzv. netlumenou intenzitou emocí, jejich citová otevřenost souvisí s nižší schopností seberegulace. Projevované city k podnětům jsou neadekvátní svojí dynamikou a intenzitou, avšak intenzita emočních reakcí klesá se zvyšujícím se věkem.

Zvýšená emocionalita u žáků s mentálním postižením plní v některých případech jakousi specifickou formu kompenzace deficitu racionální složky osobnosti. Spontánnost a otevřenost u žáků s mentálním postižením může sice překvapit či zaskočit, ale představuje i ujištění, že je tento člověk bezelstný a bezbranný, jako je tomu u většiny jedinců s mentálním postižením (Slowík, 2007, s. 118).

Tvorbu hodnot a postojů u dětí s mentálním postižením ovlivňují egocentrické emoce. Často také děti s mentálním postižením podléhají afektu a mohou se objevovat tzv. dysforie, kterými se označují nálady, které jsou vzhledem k dané situaci překvapující. Podstatné je také to, že u dětí s mentálním postižením může být někdy obtížné podporovat vyšší city, například v podobě svědomí, odpovědnosti nebo určitého smyslu pro povinnost (Bendová, Zikl (2011, s. 21). Pokud se jedinec s mentálním postižením nenaučí zvládat určité základní životní situace, může se stát, že se u něj objeví neurotické či psychopatické symptomy nebo také poruchy citového vývoje (Valenta, 2003 cit. podle Lechta, 2010, s. 257).

Naopak ale velmi často dovedou lidé s mentálním postižením vyjadřovat lásku svým blízkým, být velmi vnímaví k bolesti a starostem ostatních a s tím souvisí i jejich ochota pomoci každému, kdo jejich pomoc potřebuje. Co se týče volných projevů, děti s mentálním postižením v této oblasti charakterizuje zvýšená sugestibilita, určitá citová labilita, impulzivnost a v některých případech také agresivita. U skupiny těchto dětí lze také pozorovat zvýšenou úzkostlivost a pasivitu (Lechta, 2010, s. 257).

Jakabčic, Požár (1995 cit. podle Lechta, 2010, s. 257) upozorňují na tato specifika, která se u dětí s mentálním postižením objevují:

- Zaměřují se na bližší cíle, ty které jim poskytnou okamžité uspokojení,
- nejsou schopné odepřít si cokoli, co je pro ně bezprostředně přitažlivé,
- jsou sugestibilní, nekriticky přijímají pokyny a rady od jiných, ale dovedou být i tvrdohlavé a odporovat,
- přijaté rozhodnutí (cíl) v mnoha případech nesplní nejen pro jeho nereálnost.

Bendová a Zikl (2011, s. 22) uvádí, že sebehodnocení dětí bývá významně ovlivňováno názory osoby, ke které mají citový vztah. Sebehodnocení tak bývá často uskutečňováno prostřednictvím této osoby a mechanickou akceptací jejích názorů.

To, že sebehodnocení ovlivňuje u dětí s mentálním postižením blízká osoba, je přirozené i pro děti intaktní. Z výše uvedeného ale vyplývá, že při pojetí sebe sama může být tento fakt velmi nebezpečný, neboť dítě s mentálním postižením má vzhledem ke svému mentálnímu deficitu omezenou možnost rozumového zpracování případného hodnocení své osoby.

2.3 Možnosti a podmínky vzdělávání žáků s mentálním postižením

Žáci s mentálním postižením mají určité speciální potřeby, které je třeba respektovat. Vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením se řídí RVP ZV – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Na základě RVP si pak základní škola praktická vytváří ŠVP (Bendová, Zikl, 2011, s. 36).

Švarcová (2000 cit. podle Slowík, 2007, s. 115) zdůrazňuje, že je mylné se domnívat, že vzdělávání žáků s mentálním postižením je neefektivní a nemá smysl. Žáci s mentálním postižením se právě v důsledku snížených kognitivních schopností musí učit usilovněji i to, co se ostatní intaktní žáci učí spontánně a přirozeně, a proto je učení z tohoto pohledu vlastně jediná „terapie“ mentální retardace.

Bartoňová a Pipeková (2011, s. 111) uvádí, že při realizaci vzdělávacího procesu je nutné vycházet z konkrétního zjištění a popisu speciálních vzdělávacích potřeb a možností, které žák má.

Pro žáka s mentálním postižením jsou v České republice určeny základní školy praktické, které navštěvují především tito žáci, ale mohou zde chodit i žáci s dalšími SVP, žáci s PAS a žáci se souběžným postižením více vadami. Žák, který absolvuje základní školu praktickou, získává základní vzdělání. To znamená formálně stejné jako žák, který absolvuje základní školu běžnou. Základní školy praktické vytváří ŠVP na základě RVP pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. V tomto plánu je redukováno učivo a také výstupy, které by měl daný žák zvládnout (Bendová, Zikl, 2011, s. 36, 38).

Speciální podpora těchto žáků se pak odvíjí od forem a vyjádření postižení. Žáci se středně těžkým, těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami mohou navštěvovat základní školu speciální. Pro tyto žáky je pak rozpracován samostatný vzdělávací program (Bartoňová, Pipeková, 2011, s. 115).

Základní škola speciální je také jediným typem školy, kde žák nezíská základní vzdělání, ale pouze základy vzdělání. Základní školy speciální se řídí podle RVP pro základní školu speciální. Převážná většina žáků s mentálním postižením plní v České republice povinnou školní docházku formou integrace nebo v základní škole praktické či speciální. Jsou však případy, kdy se žák vzdělává tzv. jiným způsobem plnění povinné školní docházky (podle školského zákona), který má dvě formy, a to individuální vzdělávání, tzv. „domácí škola“ nebo v krajním případě vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, které je však realizováno pouze na základě povolení krajského úřadu a se souhlasem rodičů, přičemž musí být doloženo doporučení lékaře. Podmínkou je také vyzkoušení veškerých možností plnění docházky, např. zkrácení denní docházky, účast na vybraných aktivitách ve škole apod. (Bendová, Zikl, 2011, s. 39).

Bartoňová a Pipeková (2011, s. 115) také zmiňují podmínky, které pro vzdělávání žáků s mentálním postižením platí:

- Snížené počty žáků ve třídách,
- adekvátně upravené prostředí,
- speciální učební metody,
- výběr učiva, který odpovídá úrovni rozumových schopností žáků,
- učitelé se speciálně pedagogickou kvalifikací,
- speciální zařízení a kompenzační pomůcky odpovídající potřebám žáků a závažnosti jejich postižení,
- učebnice, které odpovídají úrovni rozumových schopností žáků.

2.4 Specifika ve vzdělávání u žáků s mentálním postižením

Speciální vzdělávací potřeby žáků s mentálním postižením vyplývají podle Vítkové (2007, s. 180) především z jejich rozdílné psychické úrovně a lze je pozorovat v odlišných psychických reakcích:

- Žákům s mentálním postižením chybí výrazný spontánní zájem, proto potřebují zvýšenou a stálou motivaci,
- žáci s mentálním postižením jsou méně vnímaví k chybě, nevnímají ji nebo jsou k ní lhostejní,
- žáci s mentálním postižením mají menší schopnost diferenciací.

- žáci s mentálním postižením jsou často vnímaví k podružným, nepodstatným znakům.

Potíže dětí s lehkou mentální retardací se projevují zejména při zvládnání školních nároků, a to především v teoretické práci ve škole. Proces edukace těchto žáků může být komplikován z důvodu jejich citové nezralosti a neadekvátnosti citů k určitým podnětům. Častá je u těchto žáků také nízká míra sebekontroly a výrazná sugestibilita. Pro žáky s lehkým mentálním postižením je vhodné rozvíjení jejich dovedností a kompenzování nedostatků. Ke vzdělávání dětí s mentálním postižením je třeba přistupovat tak, abychom respektovali specifika, která plynou z míry jejich postižení. Narušení procesu vnímání, myšlení, paměti, řeči a dalších procesů je přímo úměrné tomu, jak těžké je žákovo mentální postižení (Bendová, Zikl, 2011, s. 18).

2.4.1 Vnímání žáků s mentálním postižením

Vnímání je u žáků s mentálním postižením narušeno v důsledku poškození centrální nervové soustavy (dále jen CNS). Jakabčic, Požár (1995 cit. podle Lechta, 2010, s. 254) vysvětlují, že vnímání lidí s mentálním postižením je specifické z důvodu fyziologických a psychologických. Specifika CNS jsou dána sníženou pohyblivostí korových procesů, specifika psychologická jsou pak způsobena malou mírou zkušeností v důsledku inaktivity osob s mentálním postižením.

Bendová a Zikl (2011, s. 18) popisují, že vnímání je výsledkem vytvoření podmíněných spojů mezi korovými částmi analyzátorů a u dětí s mentálním postižením je proces těchto spojů zpomalen, což je nutné právě při edukaci těchto žáků zohledňovat.

Jsou popisovány čtyři obtíže ve vnímání, jak uvádí Valenta, Michalík (2012, s. 128):

- Zpomalenost tempa vnímání a zúžení rozsahu vnímání,
- nedostatečná diferenciací celků a detailů,
- obtíže při vnímání prostoru a času,
- inaktivita – neschopnost prohlédnout si daný předmět, vnímat jeho detaily, vyznat se v jeho vlastnostech.

Lechta (2010, s. 254) pak rozebírá zrakové vnímání, ke kterému poznamenává, že charakteristické je jeho zpomalené tempo a snížený rozsah. Dítě s mentálním postižením má také v oblasti zrakového vnímání narušenou diferenciací figury a pozadí.

To potvrzují Bendová a Zikl (2011, s. 18), když tvrdí, že dítě s mentálním postižením není schopno pochopit nejen perspektivu, ale i částečné překrývání kontur a polostíny. Narušení vnímání se tak projevuje v jeho rigiditě, dále pak například obtížemi v celistvém vnímání a porušenou výběrovostí vnímání. Vnímání je výsledkem vytvoření podmíněných spoju mezi korovými částmi analyzátorů a u dětí s mentálním postižením je proces těchto spoju zpomalen, což je nutné právě při edukaci těchto žáků zohledňovat.

Podle Lechty (2010, s. 254) je u dětí s mentálním postižením bezprostřední vnímání vždy výběrové. Lechta (2002 cit. podle Bendová, Zikl, 2010, s. 19) pak dále popisuje, že v oblasti sluchového vnímání jde především o to, že fonemický sluch vyžívá u akustického analyzátoru později a tím i diferenciaci fonémů. To ovlivňuje mimo deficity ve zrakovém vnímání zejména možnosti a kvalitu výuky čtení a psaní, protože děti s mentálním postižením nejsou schopny rozlišit podobně znějící hlásky a z toho důvodu je především u dětí s těžším mentálním postižením nemožné využívat k výuce čtení obvyklou analyticko-syntetickou metodu čtení.

Narušeno je vnímání hmatu, protože jak vysvětlují Bendová, Zikl (2010, s. 19), u dětí s mentálním postižením je snižená citlivost vůči hmatovým vjemům, přičemž u dětí, jejichž forma mentálního postižení je těžší až hluboká, dochází také k porušení vnímání vlastního tělesného schématu.

Pozitivní je, že v současné době jsme již schopni osobu s takto závažnou formou mentálního postižením rozvíjet alespoň minimálním způsobem prostřednictvím speciálních přístupů, jako je například metoda bazální stimulace a bazální komunikace, která je označována jako metoda bazálního dialogu (Vítková, 2001 cit. podle Slowík, 2007, s. 115).

Méně závažně vnímá narušení hmatových schopností u dětí s mentálním postižením (Illyés, 1978 cit. podle Lechta, 2010, s. 255), když tvrdí, že hmat je u těchto dětí porušen nejméně ze všeho a jeho využití se při identifikaci předmětu blíží úrovni kvality u jedinců intaktních. Připouští však, že při identifikaci předmětu potřebují děti s mentálním postižením více času k tomu, aby ho rozeznaly.

2.4.2 Představy u žáků s mentálním postižením

Představy dětí s mentálním postižením vidí Müller (2001, s. 228) jako nejasné, nepřesné, často útržkovité a neúplné. Příčina je v nedostatečném fungování analýzy a syntézy.

Valenta a Michalík (2012, s. 138) zmiňují, že představy nejsou bezprostředně vázány na realitu, souvisejí s pamatováním a dalšími psychickými procesy člověka. Představy jsou na rozdíl od vjemů méně jasné, zřetelné, úryvkovité, spíše úryvkovité a nestálé.

Müller (2001, s. 227) říká: „jestliže chceme smysluplně pracovat s představami (a to bychom samozřejmě měli), musíme důsledně dodržovat správnou metodiku rozvoje vnímání. Pokud tomu tak je – a pokud jsou děti zejména schopny porovnat různé předměty (včetně pojmenování podobností a odlišností) – tak jsme na nejlepší cestě ke vzniku a reprodukci představ.“

2.4.3 Pozornost u žáků s mentálním postižením

Lechta (2010, s. 256) uvádí, že u dětí s mentálním postižením je obtížné vzbudit a zaměřit pozornost, vytvořit a udržet dominantu.

Pozornost úzce souvisí s vnímáním, ale také poznáváním. Rozlišujeme pozornost nepodmíněnou a podmíněnou, která je vázána na vůli jedince s mentálním postižením. Tato podmíněná pozornost má charakter podmíněného reflexu, a pokud na ni pohlížíme z hlediska výchovně – vzdělávacího procesu, tak ji můžeme přikládat větší význam, než pozornosti nepodmíněné. Specifika v podmíněné pozornosti se u dětí s mentálním postižením projevují omezeným rozsahem sledovaného pole, nestálostí, sníženou schopností až neschopností provádět více činností najednou (Bendová, Zikl, 2010, s. 21).

Velmi častý je narůstající počet chyb, pokud zvýšíme kvantitu. Děti s mentálním postižením po výkonu, při kterém bylo zapotřebí zvýšené pozornosti, pociťují vysokou míru unavitelnosti. Děti s lehkým mentálním postižením jsou schopny udržet pozornost maximálně 15-20 minut. Z toho vyplývá, že je zapotřebí při vzdělávání těchto dětí tato fakta respektovat a v průběhu činnosti s nimi je reflektovat a následně uvážít vhodnou relaxaci. Zcela zásadní je ale přistupovat ke každému žákovi s mentálním postižením individuálně a zvážít organizaci vyučovacího procesu (Bendová, Zikl, 2010, s. 21).

2.4.4 Paměť u žáků s mentálním postižením

Pro paměť dětí s mentálním postižením je charakteristická krátkodobá paměť. Schopnost osvojení informací je pomalejší a je třeba, aby jim byl předmět zapamatování vícekrát opakován. Také schopnost udržení nabytých informací je krátkodobá a proto děti s mentálním postižením rychleji zapomínají. Problematické je také logické zapamatování a

organizace učebního materiálu. Naopak někdy je na poměrně dobré úrovni paměť fotografická.

Poznatky dětí jsou izolované, neorganizované, bez propojení. Děti s mentálním postižením mají také problém zařadit informace do již existujícího systému (Bendová, Zikl, 2011, s. 20).

Paměť má spíše charakter mechanického ukládání vjemů, proto je nutné ji cvičit, a tím postupně zlepšovat. Na průběhu učení, v nejširším slova smyslu, se tak budou všechny zmíněné zvláštnosti podílet, nicméně k nejdůležitějším prostředkům poznávání patří u člověka myšlení a řeč, a to i u dětí s mentálním postižením (Müller, 2001, s. 228).

2.4.5 Myšlení u žáků s mentálním postižením

Nejvíce poškozené je ze všech poznávacích procesů u dětí s mentálním postižením právě myšlení. Myšlení souvisí se všemi ostatními poznávacími procesy, a proto míra jeho poškození je závislá na kvalitě a kvantitě všech ostatních poznávacích procesů. Nedostatky lze pozorovat v analýze a syntéze, indukci a dedukci, vážne také generalizace, analogie, srovnávání, klasifikace a strukturalizace. Nejvážnější nedostatky jsou však u dětí s mentálním postižením patrné v pojmotvorném procesu, což pro edukaci znamená největší problém (Vašek a kol., 2001 cit. podle Lechta, 2010, s. 256).

Myšlení žáků s lehkým mentálním postižením je v důsledku poškození funkce rozumových funkcí konkrétní, abstraktní vykazuje řadu problémů. Myšlení dosahuje úrovně konkrétních logických postupů, a proto jsou žáci vázání na konkrétní realitu. Nedostatky v myšlení se projevují při použití všech úrovní základních myšlenkových operací. Relativně nejmenší deficit bývá v oblasti komparace (Müller, 2001, s. 230).

Podle Bendové a Zikla (2010, s. 19) je myšlení dítěte s mentálním postižením rigidní, stereotypní, je zatížené konkrétností a vázané k určitému způsobu myšlení. Děti s mentálním postižením také přemýšlí značně nekriticky. Pojmy tvoří těžkopádně a úsudky jsou nepřesné.

2.4.6 Řeč u žáků s mentálním postižením

Müller (2001, s. 230) při charakteristice řeči u dětí s mentálním postižením uvádí, že důvodem poškození řečových schopností u těchto dětí je bezprostřední souvislost s poškozením centrální nervové soustavy. Řečový projev je v důsledku těchto změn v centrální nervové soustavě kvantitativně i kvalitativně narušen. Toto narušení se

projevuje v nerovnoměrném opoždění řeči ve všech jejích složkách. Jako důsledek se u těchto dětí objevují jednoduché řečové stereotypy, o které se tyto děti potřebují „opírat“. Řečové stereotypy pomáhají těmto dětem v pro ně nepředvídatelných životních situacích.

Hranice kvalitativní a kvantitativní úrovně řeči u dětí s mentálním postižením se pohybují od pudové úrovně a významových zvuků až po obsahovou úroveň řeči, která se přibližuje normě dětí intaktních (Lechta, 2010, s. 256).

3 PODPŮRNÝ SYSTÉM PŘI INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání je podpůrný systém, bez kterého by nebylo možné tuto formu vzdělávání realizovat. Zahrnuje systém, který tvoří jak lidé, tak celé instituce, které pomáhají v uvádění inkluze do praxe, protože k tomu, abychom mohli uskutečňovat dobrý záměr při výchově a vzdělávání, je třeba nejen chtít, ale mít i dobré nástroje, které nám to umožní (Kopřiva, Nováčková a Nevolová, 2012, s. 5).

Inkluze vyžaduje vytvoření určitých podmínek. Primární je příprava a uspořádání třídy, školy, připravenost pedagogů, spolužáků, systematická spolupráce s rodinou. Důležitou úlohu představuje také zajištění potřebného materiálu Bartoňová, Pipeková (2011, s. 111). Pokud má kterýkoliv systém fungovat, je třeba, aby spolu všechny jeho složky spolupracovaly, o to více, pokud se jedná o vývoj a budoucnost člověka.

Lechta (2010, s. 122 - 125) aktéry inkluzivního vzdělávání vyjadřuje pomocí obecného didaktického trojúhelníku, který tvoří žák – učitel – učivo. Jinak je tomu ale v případě inkluzivního vyučování. Trojúhelník aktérů se rozšiřuje. **První skupinu** tvoří žáci s poruchou, narušením či ohrožením (dále jen PNO) spolu s ostatními žáky ve třídě, **druhou skupinu** zahrnuje třídní učitel, učitel vyučující, speciální pedagog či školní speciální pedagog, asistent (osobní asistent nebo asistent pedagoga), dále jsou zde zařazeni rodiče, ředitel školy, ostatní zaměstnanci školy, lékař, psycholog, výchovný či kariérní poradce, metodik prevence, přátelé a podporovatelé školy, ale také politici. **Ve třetí skupině** je zahrnuto kurikulum žáka s PNO a kurikulum žáků intaktních.

3.1 Lidské zdroje v procesu inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání vyžaduje především tým lidí, který bude spolupracující a předmětem úsilí všech jeho členů bude dodržování principů inkluze. Musí jít o jakousi skupinu lidí, jimž jsou principy inkluze blízké. V opačném případě by se nedalo očekávat, že půjde o funkční systém.

Lechta (2010, s. 126) uvádí přehlednou tabulku lidských zdrojů v inkluzivní edukaci, kterou přepracoval podle Langa, Berberichové (1998).

Osoba	Vztah k dítěti	Charakteristika
Rodič	poskytuje všestrannou péči, první vychovatel	intimní znalost potřeb, oddanost, zájem, láska, obhajoba práv, podpora
Učitel	poskytuje péči ve třídě, škole, poskytuje vzdělání	odborné vědomosti, pozorovací a plánovací dovednosti, tvůrce třídního klimatu, osobní kontakty
Lékař	lékařská a jiná péče	zná zdravotní stav klienta
Terapeut (psycholog), rehabilitační pracovník	sociální podpora, terapeutická intervence	zná zdravotní a psychický stav klienta, speciální vědomosti, speciální dovednosti
Výchovný poradce a metodik prevence	k dítěti nemá přímý vztah, jen prostřednictvím učitele	metodika, sociální vědomosti, koordinace učitelů, zdroje informací
Občanská iniciativa, sdružení rodičů postižených dětí	podpora rodičů a jejich prostřednictvím podpora školy	intimní znalost potřeb, materiální a finanční zdroje, podpora zájmu žáka a podpora rodičů
Asistent pedagoga postiženého žáka	poskytuje pomoc ve třídě	osobní vztah
Ostatní učitelé	členové pedagogického sboru a pracovního kolektivu	odbornost, kolegiální podpora, nezávislý pohled
Ředitel	správce školy	podpora, rozhoduje o dostupných prostředcích
Dobrovolníci	dospělí angažovaní lidé	rozličné zkušenosti, přátelství, podpora
Žáci	vrstevníci	věková blízkost, porozumění, zájem, společné učení

Tabulka 3 – Lidské zdroje v inkluzivním vzdělávání (Lechta, 2010, s. 126)

3.2 Role jednotlivých aktérů inkluzivního vzdělávání

Proces inkluzivního vzdělávání bezpodmínečně vyžaduje přítomnost a aktivitu všech jeho činitelů, neboť role každého z nich je ve vztahu k realizaci inkluze nesmírně důležitá.

3.2.1 Třídní učitel

Je zcela jasné, že bez třídního učitele by vzdělávání nemohlo být uskutečňováno, a proto je v inkluzivním vzdělávání funkce třídního učitele tak důležitá.

V inkluzivním vzdělávání se ve srovnání s tradičním pojetím rozšiřuje jeho úloha o oblast řízení edukačního procesu. Třídní učitel má v tomto případě mimořádně důležité úkoly, mezi které patří podle Lechty (2010, s. 122):

- Získávání a shromažďování diagnostických informací o žácích se SVP, s týmem spolupracovníků jejich vyhodnocování a využívání k edukaci této skupiny žáků,
- koordinování, plánování a realizování inkluzivní výuky žáků se SVP v třídním kolektivu,
- týmové vypracovávání IVP pro každého žáka se SVP ve třídě, kontrolování plnění tohoto plánu a v případě potřeby korigování plánu a jeho realizace,
- plánování a realizování pravidelného setkávání aktérů inkluzivního procesu ve třídě, řešení problémů, které se ve výuce mohou vyskytnout,
- odpovídání za vedení pedagogické dokumentace týkající se inkluze,
- usměrňování života uvnitř žákovského kolektivu i v době mimo přímé vyučování,
- koordinování spolupráce se všemi aktéry inkluzivního procesu.

Uvedené úkoly může daný učitel plnit pouze na základě předchozí přípravy, protože jak uvádí Hájková, Strnadová (2011, s. 106), schopnost pedagoga účinně pedagogicky jednat s heterogenní skupinou žáků závisí na tom, jak je učitel schopen propojit získané poznatkové systémy humanitních věd, kterými prošel v rámci své odborné přípravy. Je nutné, aby vzdělávání učitelů pro inkluzivní praxi bylo realizováno v rovině interdisciplinární, kooperativní a inkluzivní. Primární je také učitelova osobní zkušenost s modalitami vzdělávací praxe, kterou inkluzivní vzdělávání bezesporu je.

Učitel musí zvládnout působit na všechny žáky tak, aby žádná strana nebyla znevýhodněná. Musí být schopen rozdělit pozornost mezi žáky intaktní a mezi žáky

s postižením. Za zcela automatické by mělo být pokládáno učitelovo samostudium, jeho zájem vzdělávat se v různých odborných seminářích a kurzech. Nelze si vystačit pouze s tím, co se dozvěděl na začátku své učitelské praxe (Müller, 2001, s. 37).

Je ale nutné, aby mu takové sebevzdělávání bylo umožněno. Získané kompetence mohou být buď obecně speciálně pedagogické, nebo se mohou zaměřovat už přímo na danou konkrétní oblast, například na výuku čtení u dětí s mentálním postižením. Učitelé k tomu, aby mohli zabezpečovat výše jmenované úkoly, potřebují dostatek času, protože příprava některých úkolů může být pro daného učitele velmi náročná (Bendová, Zíkl, 2011, s. 54).

To, jak kvalitně bude třídní učitel tyto úkoly plnit, souvisí také s vedením školy – ředitelem a jeho zástupcem. Ten by měl ve škole usilovat o nastolení „inkluzivního ducha“, jakési společné filozofické koncepce, kterou postupně přijmou všichni pracovníci školy (Lechta, 2010, s. 125). V ideálním případě by měl své spolupracovníky dokázat nadchnout pro to, aby byli vnitřně zapálení pro smysluplné uskutečňování inkluzivního vzdělávání v jejich škole.

3.2.2 Speciální pedagog

Se změnou pohledu na výchovu a vzdělávání žáků se SVP dochází k přeměně v postavení nejen učitelů, ale i speciálních pedagogů na školách. Z jejich postavení vyplývá řada úkolů, které musí zabezpečovat a změnou jejich postavení se tyto úkoly ve vzdělávacím procesu transformují. Řada škol zřizuje funkci školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Pozitivní je, že se postupně klade důraz na to, aby i běžní pedagogové měli alespoň základní poznatky v oblasti speciální pedagogiky a tím mohli lépe s těmito odborníky spolupracovat (Lechta, 2010, s. 123). K situaci v této oblasti českého školství jsme se vyjadřovali v předchozí kapitole.

Lze říci, že alespoň minimální vzdělání v této oblasti se u běžného učitele stává v současné době, vzhledem k rozmanitosti problémů u žáků, skoro nutností.

Důkazem toho, že si odborná veřejnost uvědomuje důležitost řešení této problematiky i na půdě vědecké, je to, že v Brně je v současné době již možné studovat přímo akreditovaný bakalářský obor Speciální pedagogika se zaměřením na inkluzivní vzdělávání (Lechta, 2010, s. 182).

Katedra speciální pedagogiky Pedagogické fakulty MU od roku 2007 do letošního roku 2013 řeší výzkumný záměr - Speciální potřeby žáků v kontextu Rámcového vzdělávacího

programu pro základní vzdělávání. Předmětem tohoto výzkumného záměru, který je řešený jako aplikovaný výzkum, je systematická tvůrčí činnost, která se týká právě integrace a inkluze žáků se SVP do základních škol. Důraz je kladen na postupné zařazování RVP ZV a výuku podle ŠVP. Smyslem výzkumného záměru, který katedra realizuje, je analyzování vzdělávání žáků se SVP v ČR v komparaci s výsledky zahraničních výzkumů (Lechta, 2010, s. 182). Právě tato podobná srovnávání a odkazování na stav v zahraničí bývají často ze strany odpůrců inkluzivního vzdělávání kritizována, neboť tito si myslí, že to, co lze jinde, není zárukou toho, že to půjde i u nás.

Ve výzkumném šetření je věnována pozornost následujícím oblastem:

- Legislativnímu rámci školní integrace
- podpoře žáků se SVP v běžné škole,
- kurikulu,
- využívání alternativních metod,
- roli speciálního pedagoga v procesu školního vzdělávání,
- formám dalšího vzdělávání pedagogů, kteří vyučují integrované žáky,
- postojům rodičů k integraci/inkluzi.

Inkluzivní vzdělávání zdůrazňuje, že speciální pedagog musí spolupracovat s učitelem v běžné škole. Kooperace je ale vyžadována i od učitelů. Tato spolupráce je jedním z předpokladů ke zvládnutí rozmanitých požadavků pedagogické praxe, protože náročnost výuky je úměrná heterogenitě skupin, v nichž probíhá (Vítková, 2006, s. 157).

Přestože speciální pedagog v inkluzivním vzdělávání představuje velmi důležitý článek odborného týmu, nemůže nahrazovat činnost ostatních jeho aktérů, např. třídního učitele, ředitele školy, ostatních vyučujících či rodičů. Jeho úkol spočívá především v zajištění terapeutické, korekční činnosti (např. pohybové terapie), poradenství pro žáky, pro rodiče. Žákům může pomáhat s využíváním kompenzačních pomůcek, rodiče může směřovat v řešení výchovných úkolů. Ve spolupráci s kolegy – učiteli a vychovateli by měl plnit funkci poradce v otázkách edukace, ale také řízení inkluzivního procesu (Lechta, 2010, s. 122 - 123).

Velmi důležitý je také vztah s intaktními žáky přímo v procesu výuky a při volnočasových aktivitách. Speciální pedagog by měl také účinně kooperovat s dalšími odborníky, jako

jsou psychologové, odborní lékaři a další odborníci, kteří jsou součástí inkluzivního vzdělávání (Lechta, 2010, s. 123).

Z uvedeného je patrné, že nedostatky v kooperaci by se negativně odrazily v inkluzivním vzdělávání konkrétního žáka, protože zabezpečování jeho potřeb a řešení problémů přirozeně se vyskytujících v edukaci většinou vyžaduje velmi komplexní posouzení, odhalení příčin a stanovení nápravy.

3.2.3 Inkluzivní učitel

U inkluzivního učitele se Lechta (2010, s. 123) vyjadřuje k jeho osobnostním a profesním schopnostem, které jsou dle něj klíčové pro jeho smysluplnou účast v inkluzivním vzdělávání. Je třeba, aby učitel disponoval adekvátními diagnostickými, komunikačními, psycho-pedagogickými, ale i osobnostními kompetencemi, které bude schopen uplatňovat v celkovém rozvoji schopností žáků se SVP. Naprosto klíčová se jeví angažovanost učitele v efektivní výuce.

Každý z nás zažil ve školním prostředí, ale nejen v něm, učitele, na kterém bylo znát, že ho jeho pedagogická činnost nenaplňuje či přímo obtěžuje a tak z vlastní zkušenosti víme, že se to ve vztahu k hlavním aktérům vzdělávání výrazně projeví.

Na klíčovost učitele v procesu inkluze poukazují také Hájková, Strnadová (2010, s. 65), protože jak uvádí, v případě, že žáka ostatní intaktní spolužáci nepřijmou, je právě na daném učiteli, jak tuto situaci zvládne a zda bude schopen vybudovat pozitivní třídní klima, které je v procesu vzdělávání nezbytné.

Inkluzivní učitel by měl mimo jiné ovládat alespoň základy speciální pedagogiky, konkrétně v oblasti prevence, diagnostiky a intervence speciálně-pedagogického poradenství. Měl by se zaměřit na disciplínu, která se přímo dotýká jeho žáků se SVP tak, aby mohl adekvátně reagovat na potřeby a problémy svých žáků (Lechta, 2010, s. 123).

3.2.4 Asistent pedagoga

Pedagogickou asistenci upravuje již dříve zmiňovaný zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) a vyhláška č. 73/2005Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ve znění pozdějších předpisů (Uzlová, 2010, s. 48), později vyhláška č. 147/2011 Sb.

Minimálním požadavkem pro funkci asistenta pedagoga je základní vzdělání a absolvování kurzu pro asistenty pedagoga v rozsahu 90 hodin. Speciálně pedagogické vzdělání výše zmíněný zákon nepožaduje (Bendová, Zíkl, 2011, s. 45).

Asistent pedagoga není žádnou novinkou inkluzivního vzdělávání, ale počítalo se s ním již dříve v oblasti integrace. Pouze jeho chápání se v inkluzivním vzdělávání v pravém slova smyslu mírně liší.

Lechta (2010, s. 124) pohlíží na asistenta pedagoga jako na „pomocného učitele“, který zpravidla zabezpečuje „obslužné práce“ pro žáka. Měl by žákovi pomáhat překonávat pohybové, komunikační bariéry, překážky a obtíže v učení. Do jaké míry Lechta rozlišuje funkci asistenta žáka a asistenta pedagoga není zcela zřejmé, neboť tyto funkce vysvětluje společně.

Podrobněji tak rozebírá funkci asistenta pedagoga, avšak ne přímo v procesu inkluzivního vzdělávání Uzlová (2010, s. 49). Vzdělává-li se v běžné třídě žák se SVP, může ředitel této školy požádat krajský úřad o zřízení funkce asistenta pedagoga. K této žádosti je třeba přiložit doporučení školského poradenského zařízení (dále jen SPC) nebo pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP). Současně ředitel dané školy žádá kraj o navýšení finančních prostředků, které jsou potřebné v souvislosti se zřízením této pozice na škole. Rodiče žáka se SVP nejsou v souvislosti se zřízením této funkce na škole finančně nijak zatíženi.

Pedagogická asistence se od osobní asistence povahově velmi liší, jak je již patrné v názvu. Zatímco při osobní asistenci je pomoc směřována přímo k uživateli, konkrétně k osobě se zdravotním postižením, u pedagogické asistence jde vlastně o druhého pedagogického pracovníka ve třídě, který spolu s učitelem pracuje se začleněným žákem i ostatními žáky a tím pomáhá v organizaci výuky. Svou činnost by měl směřovat takovým způsobem, aby se všichni žáci mohli výuky účastnit v co největší možné míře (Uzlová, 2010, s. 43).

I když se Lechta (2010, s. 124) k funkci asistenta pedagoga nevyjadřuje příliš obsáhle, jeho významnou úlohu v inkluzivním vzdělávání též vyzdvihuje. Na jeho nezastupitelné místo poukazuje především v souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků s vícenásobným postižením, u dětí s pohybovým postižením a dětí s těžkým narušením komunikačních schopností.

Uzlová (2010, s. 43) vhodně uvádí, že asistent pedagoga by neměl být k ruce začleněnému žákovi, ale měl by pomáhat zajišťovat plynulý chod výuky, spolupracovat s učitelem a na

základě domluvy s ním věnovat pozornost i žákům ostatním. Často totiž dochází k tomu, že asistent pedagoga vytváří s žákem jakýsi „stát ve státě“, kdy pracují odděleně od ostatních, učitel se na žáka se SVP obrací jen výjimečně a o kooperaci s ostatními žáky už nemůže být řeč. V tomto případě by se tedy ze strany školy skutečně nejednalo o inkluzivní přístup.

Na to, že spolupráce učitele a asistenta pedagoga ve třídě může být někdy velmi problematická, poukazují rovněž Lang, Berberichová (1998, s. 107), kteří tuto problematičnost demonstrují na příkladu. Pokud na sebe oba učitelé skutečně vezmou odpovědnost za „speciální“ dítě, může dojít k situaci, na které trápí především tento konkrétní žák. Nastávají problémy vlastnictví, kdy se řeší, kdo vlastně rozhodne o výuce, kdo se postará o výcvik sociálních dovedností apod.

Tento případ vypovídá o tom, že jasně definované úkoly jednotlivých aktérů inkluzivního vzdělávání a správná komunikace jsou předpokladem účelné spolupráce.

3.2.5 Asistent žáka (osobní asistent)

Pojem asistent žáka, ale možná ještě častěji osobní asistent, je v povědomí veřejnosti zakotven více než asistent pedagoga. Jak jsme již uváděli, Lechta (2010, s. 124) se překvapivě příliš asistentovi pedagoga nevěnuje, ale v případě asistenta žáka uvádí, že by měl mít nejen speciálně pedagogické dovednosti, ale také vědomosti, které budou na takové úrovni, aby byl schopen plnit pomocné a podpůrné činnosti směřované ke konkrétnímu žákovi se SVP.

Osobní asistence je komplex služeb, které mají pomoci člověku se zdravotním postižením v osobních aktivitách, které by si za normálních okolností zabezpečoval sám. Jde o sociální službu, která není vázána místem ani časem. Smyslem služby osobní asistence je zajistit uživateli, v našem případě žákovi, základní životní potřeby a to jak biologické, tak společenské. Jde o celou řadu činností, jako je například pomoc při osobní hygieně, stravování, doprovod k lékaři, na úřady a konečně pro nás hlavní podpora při vzdělávání (Uzlová, 2010, s. 33). Jde vlastně o dopomoc v zajištění základních životních potřeb, které jsou mimo jiné vyjádřeny i v Maslowově hierarchii potřeb.

Osobní asistent konkrétnímu člověku také pomáhá při výkonu jeho povolání, při kulturních, sportovních a společenských aktivitách. Osobní forma asistence by měla

konkrétnímu člověku pomáhat ve vyrovnání příležitostí k aktivitám běžného života tak, aby se dalo říci, že jsou srovnatelné s příležitostmi osob bez postižení či jiného omezení.

Zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách definuje tuto službu a zároveň také stanovuje pravidla pro poskytování této sociální služby (Uzlová, 2010, s. 29).

Osobní asistent není zaměstnancem školy, ale jiné právnické osoby, často například občanského sdružení. Na osobního asistenta se nevztahují kvalifikační požadavky tak, jako na pedagogické pracovníky, jeho služby jsou poskytovány na základě smlouvy, kterou uzavírá zástupce dítěte s poskytovatelem, a proto škola do něj nijak právně nevstupuje. Škola tak nemá na výběr asistenta vliv, což je rozdíl oproti pedagogickému asistentovi.

Časté jsou však bohužel případy, kdy jeden a ten samý člověk zastává funkci jak asistenta pedagoga, tak také osobního asistenta, a to především z finančních důvodů. Rodičům žáka se SVP často nedostačuje příspěvek na úhradu celých osmi hodin práce asistenta. Dalším důvodem je také to, že ani škola v mnoha případech nezíská finanční prostředky na celý úvazek asistenta pedagoga. Toto dělení s sebou přináší řadu komplikací, mezi které patří například požadavek na dvojí kvalifikaci pracovníka a z toho plynoucí různá náplň práce v obou částech úvazku (Bendová, Zíkl, 2011, s. 128).

3.2.6 Sociální pedagog a jeho uplatnění v inkluzivním vzdělávání

Principy inkluzivního vzdělávání je možné uskutečňovat pouze za předpokladu, že na něj bude prostředí, ve kterém má probíhat, připraveno. V současné době se na běžných základních školách setkáváme s řadou patologií v podobě záškoláctví, šikany, rasismu, na jejichž odstraňování je nutné systematicky pracovat.

Procházka (2012, s. 126) uvádí, že školní prostředí je specifické svými socializačními a enkulturačními aktivitami. Vytváří určitou kolektivní identitu, ale především rozvíjí osobnostní dispozice jednotlivých žáků. Žádoucí je, aby tyto děti byly schopny existence v současném světě, který klade vysoké nároky na otevřenost člověka vůči odlišnostem např. jinému původu nebo právě postižení. Školní prostředí představuje významný socializační a výchovný nástroj.

Úlohou sociálního pedagoga je podle Krause (2000 cit. podle Procházka, 2012, s. 74) zabezpečování sociálně výchovné práce ve směru činností integračních a rozvojových. Cílem jeho práce je zajištění optimálního rozvoje osobnosti a hodnotného trávení času, především u dětí a mládeže.

A právě působení sociálního pedagoga v prostředí základních škol je velmi důležité, neboť dle Vojtkové (2010, s. 189) školní prostředí musí být žákem vnímáno jako prostor pro naplnění příležitostí, ve kterém je mu umožněno prožívat pocit sounáležitosti.

Pro sociálního pedagoga je v souvislosti s inkluzivním vzděláváním žáků s mentálním postižením důležité si uvědomit, že mladší věk dítěte je dominantní pro formování schopností empatie a porozumění druhým. Prosociálně orientovaná výchova s důrazem na školní pospolitost je tak jedním z předpokladů pro eventuální uplatňování inkluzivních přístupů a zároveň může pozitivně ovlivnit mravní formování žáka (Vališová, Kasíková, 2010, s. 303). V tomto smyslu je podíl sociálního pedagoga na dobré přípravě a průběhu inkluze zřejmý.

3.3 Poradenský systém ve vztahu k integraci/inkluzi

Výchova a vzdělávání dítěte s postižením s sebou samozřejmě přináší řadu otázek a problémů, které jsou nějakým způsobem specifické. Nejen rodina dítěte se SVP, ale i pedagogové v běžných základních školách se občas potřebují obrátit na odborníky z řad psychologů, speciálních pedagogů.

Ideální by bylo, aby ve školách, které chtějí směřovat k inkluzi, působil tým metodiků (inkluzivních metodiků), který by byl tvořen odborně vyškolenými pedagogy v oblasti koordinace inkluze a dále také zástupci ze školních poradenských pracovišť. Tento mezioborový tým by realizoval společná setkání, jejichž obsahem by bylo plánování a reflexe společné práce, pravidla supervize a screening inkluzivních podmínek školy jako celku (Bendová, Zikl, 2010, s. 129). V současné době jsou však k těmto účelům, v menší či větší míře, využívána školská poradenská zařízení, mezi která patří PPP a SPC (Slowík, 2007, s. 38).

PPP a SPC jsou zřizovány jako samostatné subjekty, jejichž úkolem je zajišťování psychologických a speciálně pedagogických služeb v daném regionu pro děti, mládež a rodiče, dále pak pro pedagogické pracovníky všech typů škol a školských zařízení (Pipeková, 1998, s. 31 - 32).

Mezi zmíněnými zařízeními je rozdíl i v jejich dostupnosti. Zatímco PPP jsou víceméně v každém z bývalých okresů, síť SPC je nekompaktní. Tato situace je dána tím, že SPC se začala rozvíjet v 90. letech 20. století dosti rychle s cílem podpořit integraci osob se

zdravotním postižením, především jako součást speciálních škol. V tom vidí nevýhodu systému školských poradenských zařízení právě zastánci integrativního/inkluzivního školství, neboť mají pocit, že se řada pracovníků těchto center snaží nejdříve o umístění dětí se SVP do speciální školy, ke které náleží a pak teprve do běžného typu škol. Je zřejmé, že tento přístup nelze považovat za správný, pokud se jedná o žáky, kteří jsou integrovatelní do běžného typu škol (Bendová, Zikl, 2011, s. 75).

3.3.1 Speciálně pedagogické centrum

SPC je jedním z poradenského zařízení, které se podílí na diagnostice dítěte, žáka s mentálním postižením. SPC se často zaměřují na konkrétní typ postižení. Pro žáky s mentálním postižením jsou to právě SPC pro děti s mentálním postižením, které se specializují na tento okruh dětí. Služby jsou těmto dětem poskytovány většinou od tří let věku a je možné je poskytovat do doby, než dítě ukončí školní docházku (Bendová, Zikl, 2011, s. 76).

Uvedené služby jsou ve SPC zajišťovány speciálními pedagogy, v případě SPC pro děti s mentálním postižením psychopedem, dále psychologem a sociálním pracovníkem.

Jednou z nejdůležitějších součástí psychologické diagnostiky ve SPC je určení inteligenčního kvocientu u žáka s mentálním postižením. Při tomto zjišťování se vychází z některých testů inteligence, které jsou však vzhledem ke svému normativnímu charakteru již delší dobu kritizovány pro svou nepřesnost, nespolehlivost a absenci validity ve vztahu k této cílové skupině. SPC nabízejí svým klientům nejen standardní činnosti – společné, které poskytují všechna tato centra bez ohledu na to, pro jakou cílovou skupinu jsou určeny, ale také standardní činnosti speciální, které vycházejí ze specifík žáků s mentálním postižením a jejich specifického psychomotorického vývoje (Bendová, Zikl, 2011, s. 77 - 78). Speciálně pedagogické centrum stejně jako pedagogicko-psychologická poradna participuje se školami na vytváření na vytváření IVP pro integrované žáky, při indikaci speciálních pomůcek či činností asistenta pedagoga (Slowík, 2007, s. 38).

Vzhledem k tomu, že výčet konkrétních služeb SPC je velmi široký, uvádíme jen ty, které se týkají především začleňování žáků s mentálním postižením do běžného typu škol.

Bendová, Zikl (2010, s. 77) řadí mezi služby SPC především vyhledávání žáků se zdravotním postižením (s mentálním postižením a PAS), komplexní diagnostiku žáka,

pomoc při integraci žáků se zdravotním postižením do MŠ, ZŠ, SŠ. Speciálně pedagogické centrum se také podílí na vytváření plánu péče o žáka, vypracovávání návrhů IVP. V jeho kompetenci je též zapůjčování kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, všestranná podpora optimálního psychomotorického a sociálního vývoje žáka, tj. zajištění komplexní péče zaměřené nejen na žáka, ale i jeho rodinu. Speciálně pedagogické centrum také zajišťuje vedení dokumentace centra a přípravu podkladů pro správní řízení.

Bendová a Zikl (2010, s. 77) mezi základní služby SPC dále řadí:

- Koordinování konzultací pro zákonné zástupce, pedagogické pracovníky, školy a školská zařízení,
- koordinace činností s poradenskými pracovníky škol, s poradnami a středisky výchovné péče,
- vypracovávání návrhů k zařazení do režimu vzdělávání žáků se SVP,
- poskytování sociálně právního poradenství,
- metodická činnost pro zákonné zástupce, pedagogy,
- kariérové poradenství.

Mezi speciální standardní činnosti podle Bendové, Zikla (2010, s. 77) patří:

- Realizace smyslové výchovy u dětí s mentálním postižením předškolního věku,
- podpora rozvoje hrubé motoriky, nácvik sebeobsluhy a sociálních vztahů u dětí,
- rozvoj grafomotoriky, slovní zásoby,
- zavádění netradičních forem výuky u žáků s mentálním postižením,
- provádění nácviku prvního čtení a čtení hůlkového písma.

3.3.2 Pedagogicko-psychologická poradna

PPP se začaly objevovat v 70. letech 20. století. Jejich činnost se orientuje především na komplexní psychologickou, speciálně-pedagogickou a sociální diagnostiku. Cílem diagnostiky prováděné v PPP je zjištění příčin poruch učení, chování a dalších problémů ve vývoji osobnosti. Rovněž se zaměřují na poradenskou činnost v oblasti profesní orientace (Lechta, 2010, s. 171). PPP se také zabývají doporučením IVP, který musí být doporučen právě pracovníky zařízení PPP, konkrétně třeba psychologem tohoto zařízení. V praxi však bývá dostačující, když pracovník tohoto centra vypracovaný posudek pouze potvrdí.

V PPP poradnách zajišťují uvedené služby psychologové, speciální pedagogové, metodici sociální prevence, ale také sociální pracovnice. V některých PPP působí i sociální

pedagogové. Klientelu PPP tvoří děti a mládež od 3 let věku do ukončení školní docházky. (Pešová, Šamalík, 2006, s. 11).

Vyhláška č. 116/2011 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, nahrazující vyhlášku č. 72/2005 Sb., přináší tyto změny týkající se vzdělávání žáků se SVP (Prevence – Info ©, 2010-2013):

- Zavádí povinnost poradenských pracovníků informovat zákonné zástupce – rodiče žáka o tom, že poradenskou službu mohou požadovat kdykoliv opakovaně,
- vyhláška zvýrazňuje charakter poradenských služeb a přesouvá pozornost těchto služeb od diagnostiky k doporučení,
- všechny informace o poradenských službách mají být poskytovány srozumitelným, způsobem tak, aby byly přístupny co největšímu okruhu osob,
- v případě, že je doporučeno zařazení žáka do vzdělávacího programu pro žáky se zdravotním postižením, jeho platnost je pouze na jeden rok a musí se obnovovat,
- poradny stanovují vedle podpůrných opatření také opatření vyrovnávací, např. poskytování individuální podpory v rámci výuky a její přípravy, využívání služeb asistenta.

3.4 Rodina žáka s mentálním postižením

V souvislosti s nástupem dítěte do školy a jeho docházkou je spojena řada povinností a rozhodnutí, které musejí zabezpečit také rodiče. Je přirozené, že přichází také řada obav, se kterými se rodiče musejí vypořádávat, především při zahájení školní docházky mohou být tyto obavy velmi intenzivní.

Müller (2011, s. 33) uvádí, že ve vztahu k zapojení žáka do běžné školy se odráží také to, v jaké fázi prožívání v souvislosti s postižením svého dítěte právě jsou. Jiné bude patrně u rodičů, jejichž dítě se s postižením již narodilo, a jiné u rodičů dítěte se získaným postižením. Rozhodování o výběru vhodné školy je někdy obtížné i pro rodiče intaktních žáků, rodiče zvažují místo školy, její dostupnost a v neposlední řadě její pověst. Proto je velmi důležité, aby byl tento výběr a nástup dítěte do dané školy otevřeným procesem.

Rodiče žáků se SVP by mohli vyprávět celou řadu historek o tom, jak druhořadí se cítili, když chtěli, aby jejich dítě mohlo chodit do školy v místě jejich bydliště a daná škola se odmítala přizpůsobit potřebám jejich dítěte.

V inkluzivní škole by tak měl být cítit rozdíl. Pedagogové by se měli snažit porozumět rodičům, pro které je spolužití s dítětem s handicapem těžké a vyčerpávající. Učitelé by měli ovládat interpersonální komunikaci nejen proto, aby zvládli každodenní situace, ale také proto, aby byli schopni podpořit rodiče a jejich úsilí ve vzdělávání svého dítěte. Systematická práce s rodinou, ale také zapojení rodičů či rodiny do vzdělávacích aktivit dítěte je předpokladem pro jeho zařazení do vhodné školy i pro jeho úspěšné vzdělávání (Lang, Berberichová, 2008, s. 113 - 114).

Hájková a Strnadová (2010, s. 179) poznamenávají, že funkce rodiny je procesu inkluzivního vzdělávání nenahraditelná. Mezi hlavní rysy, které ovlivňují schopnost žáků s mentálním postižením přijímat ostatní spolužáky a optimálně se zapojit do školního prostředí, patří především otevřené vztahy s ideálně nastaveným rodinným režimem, zájem o potřeby dítěte a v neposlední řadě otevřenost vůči požadavkům školy.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGIE VÝZKUMU

4.1 Výzkumný problém

Výzkumný problém: **Jaký pohled mají speciální pedagogové na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením?**

4.2 Cíl výzkumu

Hlavním cílem empirického výzkumu je zjištění **pohledu speciálních pedagogů ve Zlínském kraji na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením** a zjištění rozdílů v pohledu speciálních pedagogů na inkluzivní vzdělávání vzhledem k délce praxe a specializaci.

Dílní cíle:

- Zjistit, jak speciální pedagogové vnímají současný systém speciálního vzdělávání a jaké jsou rozdíly vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů a jejich specializaci
- Zjistit, kterým faktorům přisuzují speciální pedagogové důležitost v případě umístění žáka s mentálním postižením do běžné školy a jaké jsou rozdíly vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů a jejich specializaci
- Zjistit, zda speciální pedagogové vnímají pozitiva vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole a jaké jsou mezi nimi rozdíly vzhledem k délce praxe a jejich specializaci
- Zjistit, zda vnímají speciální pedagogové negativa inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením a jaké jsou rozdíly v tomto vnímání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů a jejich specializaci
- Zjistit, co speciální pedagogové považují za problematické v inkluzivním vzdělávání u žáků s mentálním postižením a jaké jsou rozdíly mezi nimi vzhledem k délce jejich praxe a specializaci
- Zjistit, jak vnímají speciální pedagogové problematické oblasti v realizaci inkluzivního vzdělávání a jaké jsou rozdíly mezi nimi vzhledem k délce praxe a specializaci
- Zjistit, jakou představu mají speciální pedagogové o budoucnosti inkluzivního vzdělávání

Výzkumné otázky, hypotézy:**1. Jak vnímají speciální pedagogové současný systém speciálního vzdělávání? (otázka č. 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10)**

1.1 Jaké jsou rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů? (otázka č. 1 a č. 6, 7, 8, 9, 10)

H1 Existují rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

1.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů? (otázka č. 2, 6, 7, 8, 9, 10)

H2 Existují rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů.

2. Jakým faktorům přisuzují speciální pedagogové největší důležitost v případě začlenění žáka s mentálním postižením do běžné školy? (otázka č. 1, 2, 5)

2.1 Jaké jsou rozdíly ve vnímání faktorů ovlivňujících začlenění žáka s mentálním postižením do běžné základní školy vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů? (otázka č. 1, 5)

H3 Existují rozdíly ve vnímání důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících začlenění žáka s mentálním postižením do běžné školy vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

2.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání faktorů ovlivňujících začlenění žáka s mentálním postižením do běžné základní školy vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů? (otázka č. 2, 5)

H4 Existují rozdíly ve vnímání důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících začlenění žáka s mentálním postižením do běžné školy vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů.

3. Jak vnímají speciální pedagogové pozitiva inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením?(otázka č. 1, 2, 17, 18, 19, 20, 21)

3.1 Jaké jsou rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů? (otázka č. 1, 17, 18, 19, 20, 21)

H5 Existují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

3.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů? (otázka č. 2, 17, 18, 19, 20, 21)

H6 Existují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů.

4. Jak vnímají speciální pedagogové negativa inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením?(otázka č. 1, 2, 11, 12, 13, 14, 15, 16)

4.1 Jaké jsou rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů? (otázka č. 1, 11, 12, 13, 14, 15, 16)

H7 Existují rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

4.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů? (otázka č. 2, 11, 12, 13, 14, 15, 16)

H8 Existují rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů.

5. Jak speciální pedagogové hodnotí závažnost specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání?(otázka č. 1, 2, 3)

5.1 Jaké jsou rozdíly v hodnocení specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů? (otázka č. 1, 3)

H9 Existují rozdíly v hodnocení závažnosti specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

5.2 Jaké jsou rozdíly v hodnocení specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů? (otázka č. 2, 3)

H10 Existují rozdíly v hodnocení závažnosti specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů.

6. Jak vnímají speciální pedagogové problematické oblasti v realizaci inkluzivního vzdělávání? (otázka č. 1, 2, 4)

6.1 Jaké jsou rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů? (otázka č. 1, 4)

H11 Existují rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

6.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů? (otázka č. 2, 4)

H12 Existují rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů.

7. Jakou představu mají speciální pedagogové o budoucnosti inkluzivního vzdělávání? (otázka č. 22)

4.3 Pojetí výzkumu

Na základě výzkumného problému a s ním souvisejících výzkumných otázek jsem zvolila kvantitativní pojetí výzkumu, které vychází z výzkumného šetření pohledu speciálních pedagogů ve Zlínském kraji na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením.

4.4 Výzkumný vzorek

Speciální pedagogové přímo pracují s dětmi se specifickými vzdělávacími potřebami, proto je jejich pohled na problematiku inkluzivního vzdělávání tak cenný.

Do **základního souboru** byli zařazeni všichni speciální pedagogové tj. 369 speciálních pedagogů základních škol praktických, základních škol speciálních, pedagogicko-psychologických poraden (PPP) a speciálně pedagogických center (SPC) ve Zlínském kraji bez ohledu na délku jejich praxe či specializaci v rámci speciální pedagogiky. I přesto, že se jednalo o exhaustivní výběr, to je, že do výběrového souboru byli zařazeni všichni respondenti základního souboru, dotazník vyplnilo **celkem 75 respondentů**.

Mezi respondenty převažovali speciální pedagogové s délkou praxe nad 10 let. Nejvíce byli zastoupeni speciální pedagogové se specializací psychopedie.

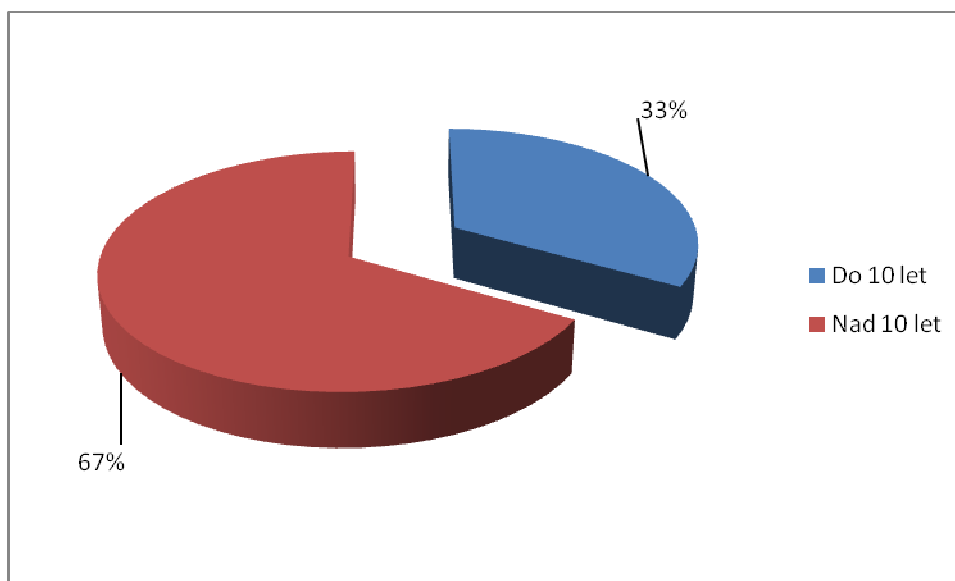
Způsob výběru: je tzv. exhaustivní (vyčerpávající), respondenty jsou všichni speciální pedagogové bez ohledu na délku praxe či jejich specializaci ve Zlínském kraji, kteří se na výzkumu chtěli podílet a tím se stali respondenty výzkumné metody online dotazníku na www.inkluzivni-vzdelavani.vyplnto.cz.

Velikost souboru: počet speciálních pedagogů působících v základních školách speciálních, základních školách praktických, pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech Zlínského kraje ve školním roce 2012/2013 je 369. Reálná velikost souboru, tedy jejich skutečný počet, který výzkum zpracovává je 75 respondentů.

4.4.1 Profil respondentů

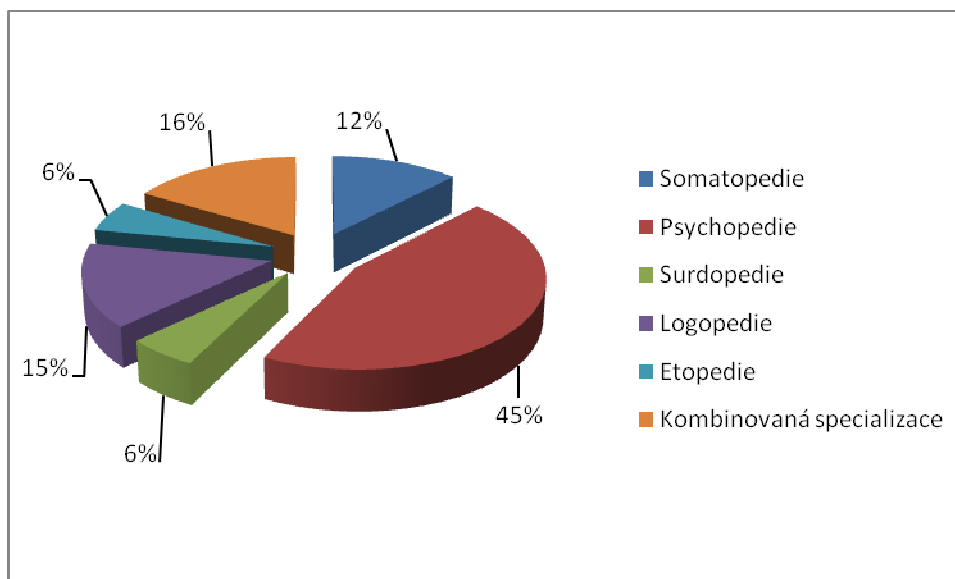
Charakteristika výzkumného souboru vyjadřuje informace o zastoupení respondentů podle délky praxe a specializace speciálních pedagogů.

Rozložení respondentů podle délky praxe:



Graf 1 – Délka praxe

Z výšečového grafu znázorňujícího délku praxe je patrné, že převládají speciální pedagogové s délkou praxe nad 10 let (67 %) nad speciálními pedagogy s délkou praxe do 10 let (33 %).

Rozložení respondentů podle specializace:*Graf 2 - Specializace*

Z výšečového grafu lze usoudit, že nejvíce byli zastoupeni respondenti se specializací psychopedie (44 %), dále to byli respondenti s kombinovanou specializací (17 %), téměř stejné bylo zastoupení respondentů se specializací logopedie (16 %). Respondentů se specializací somatopedie bylo 12 %, stejně zastoupení pak byli speciální pedagogové se specializací etopedie a surdopedie (5 %).

4.5 Volba výzkumných technik

Vzhledem k charakteru výzkumu a stanoveným cílům bylo jako metoda sběru dat vybráno dotazníkové šetření. Obsah dotazníku byl sestavován na základě pečlivého seznámení s danou problematikou tak, aby obsahoval nejpálčivější oblasti inkluzivního vzdělávání.

Dotazník tvoří 22 otázek a je rozdělen do 3 částí. První část tvoří otázky, které zjišťují délku praxe respondentů a jejich specializaci. Specializací rozumíme odborné zaměření speciálních pedagogů. Druhou část dotazníku tvoří otázky, kde se respondenti prostřednictvím 5-ti bodové stupnice vyjadřovali k jednotlivým oblastem - specifikům ve vzdělávání u žáků s mentálním postižením, k obtížnosti zabezpečení předpokladů inkluzivního vzdělávání a k faktorům, které ovlivňují zařazení žáka s mentálním postižením do běžné školy. Poslední část dotazníku tvořila tvrzení, která zjišťovala, jak

speciální pedagogové vnímají současný systém speciálního vzdělávání, pozitiva a negativa inkluzivního vzdělávání. Představa speciálních pedagogů o budoucnosti inkluzivního vzdělávání byla zjišťována pomocí otevřené otázky.

Konečná podoba dotazníku byla ověřena prostřednictvím 5ti testerů z řad speciálních pedagogů, kteří byli vybráni s ohledem na podobnost s výzkumným souborem. Konkrétně se jednalo o speciální pedagogy působící v Rehabilitačním stacionáři Nivy ve Zlíně.

První kontakt s respondenty proběhl formou doporučeného dopisu, a to proto, že jde o osobnější způsob kontaktu než elektronickou poštou. Dopis byl zaslán vedením ZŠ praktických a speciálních, speciálně pedagogickým centřům a pedagogicko-psychologickým poradnám Zlínského kraje. Prostřednictvím dopisu byla tato zařízení informována o smyslu a cílech výzkumu, zachování anonymity a cílové skupině respondentů, to jsou speciální pedagogové těchto zařízení a o způsobu, jakým bude vyplňování dotazníku probíhat. Následně byla tato zařízení kontaktována telefonicky, aby bylo ověřeno, že speciální pedagogové oslovených zařízení byli o probíhajícím výzkumu informováni. Pro účely výzkumu byla zřízena elektronická adresa inkluzivni.zlin@centrum.cz, kde měli respondenti možnost odesílat své dotazy či nejasnosti. Respondenti měli možnost dotazník vyplnit na internetové adrese www.inkluzivni-vzdelani.vyplnto.cz po dobu dvou týdnů.

Oblasti výzkumných problémů a jejich umístění do otázek v dotazníku:

- pohled na současný systém speciálního vzdělávání (otázka č. 6, 7, 8, 9, 10)
- faktory ovlivňující začlenění žáka s mentálním postižením do běžné ZŠ (otázka č. 5)
- pozitiva inkluzivního vzdělávání (otázka č. 17, 18, 19, 20, 21)
- negativa inkluzivního vzdělávání (otázka č. 11, 12, 13, 14, 15, 16)
- problematické oblasti realizace inkluzivního vzdělávání (otázka č. 4)
- specifika ve vzdělávání u žáků s mentálním postižením (otázka č. 3)
- budoucnost inkluzivního vzdělávání (otázka č. 22)

4.6 Způsob zpracování dat

První vyhodnocení dat bylo realizováno v programu Excel prostřednictvím popisných statistických metod, určením absolutních a relativních četností, stanovením aritmetického průměru. Výsledky byly znázorněny prostřednictvím tabulek, výsečových a sloupcových grafů doplněných o popisný komentář. Samotné analýze rozdílů podle vybraných proměnných (délka praxe, specializace) předcházelo ověření předpokladů pro použití jednotlivých testů (normalita a homogenita dat). V případě, že data nespĺňovala předpoklady pro použití parametrických testů, bylo použito neparametrických technik, konkrétně Mann Whitneyova U testu (H1, H5, H7, H11) a Kruskal – Wallisova testu (H2, H6, H8, H12). V případě, že byly splněny předpoklady pro použití parametrických metod, byl zvolen Studentův t-test (H3, H9) a Analýza rozptylu – ANOVA (H4, H10).

Před vyhodnocením dat byla stanovena hladina významnosti $p = 0,05$.

Výzkumná otázka týkající se „budoucnosti inkluzivního vzdělávání“ byla zpracována za pomoci základní popisné statistiky, její grafické znázornění bylo doplněno komentářem.

5 ANALÝZA A INTERPRETACE VÝSLEDKŮ VÝZKUMU

Obecné a specifické výzkumné otázky, hypotézy:

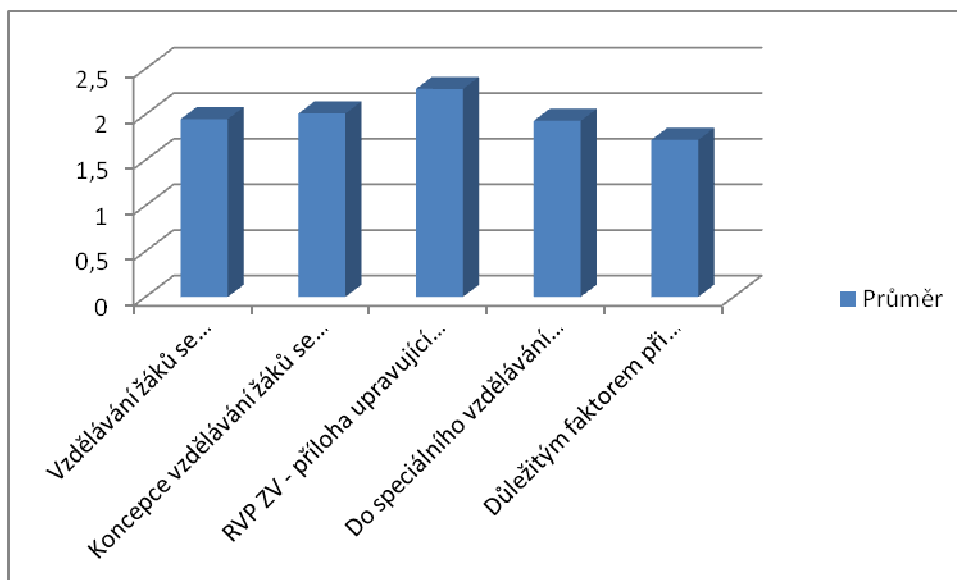
1. Jak vnímají speciální pedagogové současný systém speciálního vzdělávání? (otázka č. 1, 2, 6, 7, 8, 9, 10)

	Průměr	Směrodatná odchylka
Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zaznamenalo v posledních letech významné kvalitativní posuny.	1,95	0,88
Koncepce vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je založena na otevřenosti systému komplexní péče o žáky se zdravotním postižením.	2,01	0,81
RVP ZV - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením vychází z možností a potřeb žáků s lehkým mentálním postižením.	2,28	1,17
Do speciálního vzdělávání jsou v současné době zařazeny děti adekvátně k jejich objektivním schopnostem.	1,93	1,17
Důležitým faktorem při rozhodování o umístění žáka s mentálním postižením do běžné školy je stupeň mentálního postižení	1,72	1,05

Tabulka 4 – Vnímání současného systému speciálního vzdělávání (otázka č. 6, 7, 8, 9, 10)

Z tabulky, ve které se prostřednictvím škály (souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím) vyjadřovali speciální pedagogové k současné podobě speciálního vzdělávání, je patrné, že se nejvíce ztotožňují s výrokem, že důležitým faktorem při rozhodování o umístění žáka s mentálním postižením do běžné školy je stupeň mentálního postižení (1,72), jako druhé nejčastěji kladně hodnocené tvrzení bylo, že do speciálního vzdělávání jsou v současné době zařazeny děti adekvátně jejich objektivním schopnostem (1,93). Neutrální postoj zaujali speciální pedagogové k výroku, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zaznamenalo v posledních letech významné kvalitativní posuny (1,95). K výroku, že koncepce vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je založena na otevřenosti systému komplexní péče o

žáky se zdravotním postižením, se speciální pedagogové vyjadřovali spíše nesouhlasně (2,01). Nejvíce nesouhlasně se speciální pedagogové vyjadřovali k výroku, že RVP ZV - příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením vychází z možností a potřeb žáků s lehkým mentálním postižením (2,28).



Graf 3 – Vnímání současného systému speciálního vzdělávání (otázka č. 6, 7, 8, 9, 10)

1.1 Jaké jsou rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů? (otázky č. 1, 6, 7, 8, 9, 10)

H1₀: Neexistují rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání speciálními pedagogy vzhledem k délce jejich praxe.

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (inkluzivní-vzdělávání výzkum1) Dle proměn. Délka praxe Označené testy jsou významné na hladině $p < .05000$						
	Sčt poč. skup. 1	Sčt poč. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
6.1 Vzdělávání	1719,000	1131,000	494,0000	-1,58640	0,112649	-1,75318	0,079571
6.2 Koncepte	1787,500	1062,500	562,5000	-0,82382	0,410044	-0,91095	0,362324
6.3 RVP ZV	1793,000	1057,000	568,0000	-0,76259	0,445710	-0,79289	0,427842
6.4 Adekvátní zařazení	1700,000	1150,000	475,0000	-1,79793	0,072190	-1,94706	0,051528
6.5 Stupeň MP	1803,000	1047,000	578,0000	-0,65126	0,514879	-0,73366	0,463158

Tabulka 5 – Pohled na současný systém speciálního vzdělávání (otázka č. 1 a č. 6,7,8,9,10)

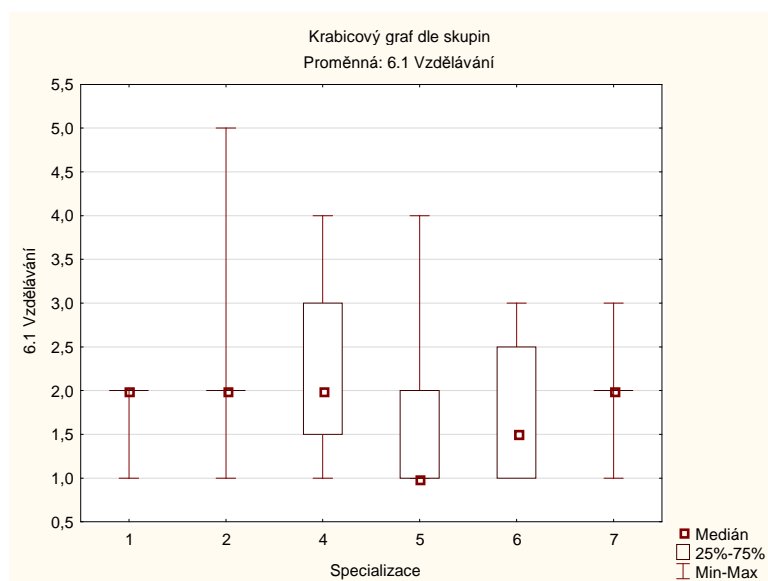
Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání speciálními pedagogy vzhledem k délce jejich praxe. Pro všechny proměnné platí, že $p > 0,05$. Hypotézu H_1 zamítáme.

1.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů? (otázky č. 2, 6, 7, 8, 9, 10)

H_{20} : Neexistují rozdíly ve vnímání současného systému vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů.

Závislá: 6.1 Vzdělávání	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 6.1 Vzdělávání (inkluzivně) Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 4,979228$ $p = ,4184$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	328,500	36,50000
Psychopedie	2	33	1346,500	40,80303
Surdopedie	4	4	171,000	42,75000
Logopedie	5	12	330,000	27,50000
Etopedie	6	4	134,000	33,50000
Kombinovaná specializace	7	13	540,000	41,53846

Tabulka 6 – Kvalitativní změny systému speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 6)



Graf 4 – Kvalitativní změny systému speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 6)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zaznamenalo v posledních letech významné kvalitativní posuny, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Hodnota 1 = Somatopedie

Hodnota 2 = Psychopedie

Hodnota 3 = Oftalmopedie (není zastupena)

Hodnota 4 = Surdopedie

Hodnota 5 = Logopedie

Hodnota 6 = Etopedie

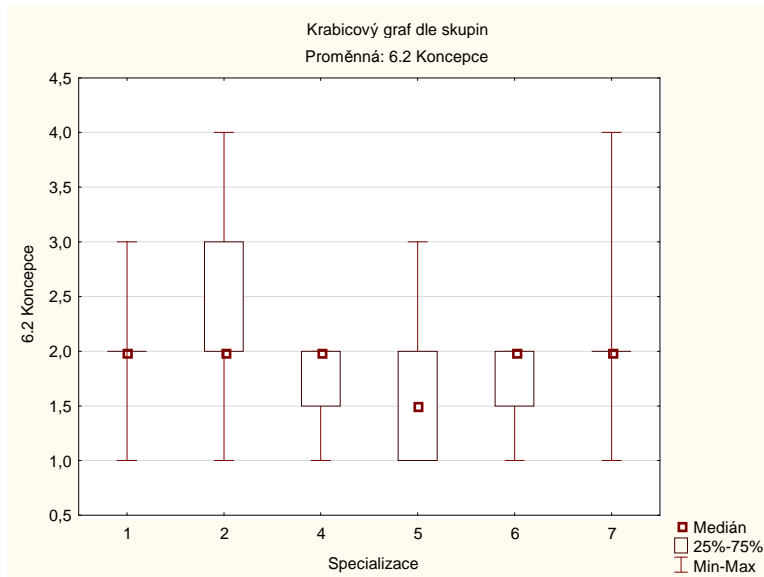
Hodnota 7 = Kombinovaná specializace

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,4184$; $p > 0,05$). Hypotézu H2 zamítáme.

Z grafu je zřejmé, že specializace speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání současného systému speciálního vzdělávání.

Závislá: 6.2 Koncepce	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 6.2 Koncepce (inkluzivní- Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 5,840403$ $p = ,3221$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	381,000	42,33333
Psychopedie	2	33	1332,000	40,36364
Surdopedie	4	4	130,000	32,50000
Logopedie	5	12	325,500	27,12500
Etopedie	6	4	130,000	32,50000
Kombinovaná specializace	7	13	551,500	42,42308

Tabulka 7 – Kvalita koncepce speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 7)



Graf 5 – Kvalita koncepce speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 7)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

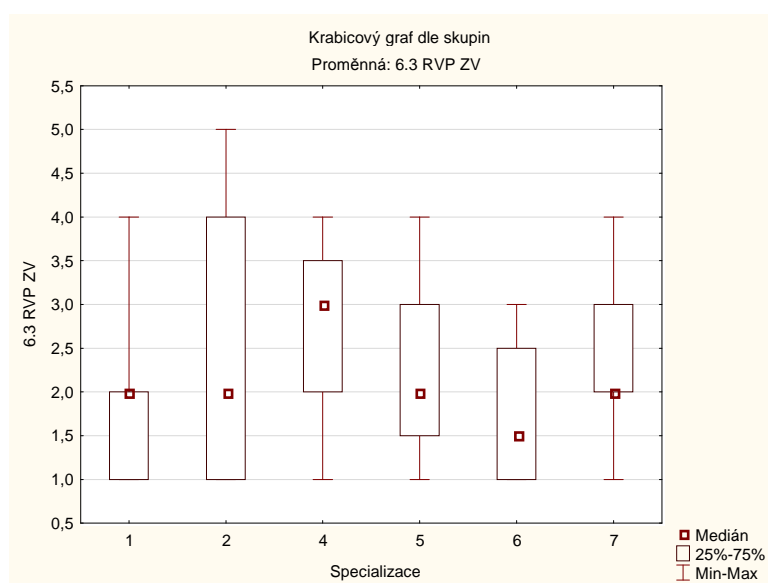
Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že koncepce vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je založena na otevřenosti systému komplexní péče o žáky se zdravotním postižením, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky je zřejmé, že neexistují rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,3221$; $p > 0,05$). Hypotézu H2 zamítáme.

Z grafu je patrné, že specializace speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání současného systému speciálního vzdělávání.

Závislá: 6.3 RVP ZV	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 6.3 RVP ZV (inkluzivní-vz Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 2,197539$ $p = ,8212$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	304,500	33,83333
Psychopedie	2	33	1240,500	37,59091
Surdopedie	4	4	185,500	46,37500
Logopedie	5	12	460,500	38,37500
Ětopedie	6	4	115,500	28,87500
Kombinovaná specializace	7	13	543,500	41,80769

Tabulka 8 – RVP ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s LMP (otázka č. 2 a č. 8)



Graf 6 – RVP ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s LMP (otázka č. 2 a č. 8)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

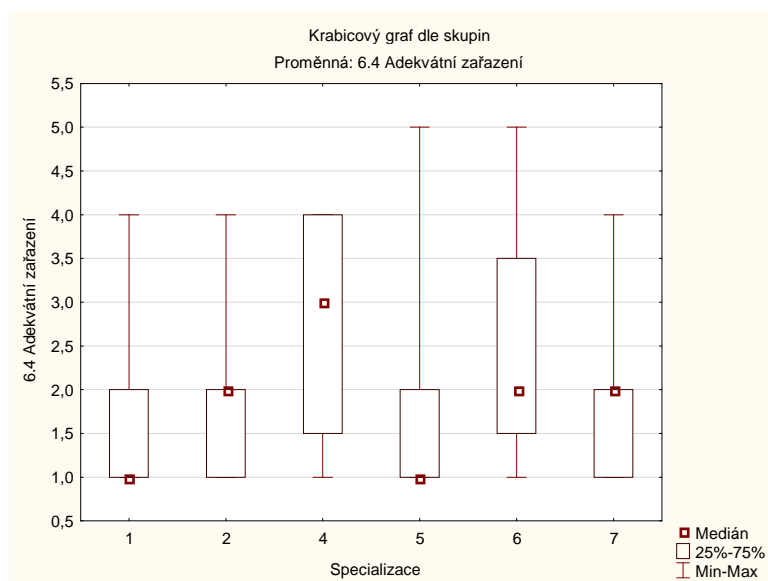
Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že RVP ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením vychází z možností a potřeb žáků s lehkým mentálním postižením, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky je zřejmé, že neexistují rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,8212$; $p > 0,05$). Hypotézu H2 zamítáme.

Z grafu je patrné, že specializace speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání současného systému speciálního vzdělávání.

Závislá: 6.4 Adekvátní zařazení	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 6.4 Adekvátní zařazení (Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 3,295798$ $p = ,6545$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	324,500	36,05556
Psychopedie	2	33	1228,000	37,21212
Surdopedie	4	4	202,000	50,50000
Logopedie	5	12	398,000	33,16667
Etopedie	6	4	190,000	47,50000
Kombinovaná specializace	7	13	507,500	39,03846

Tabulka 9 – Adekvátnost zařazení žáků do speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 9)



Graf 7 – Adekvátnost zařazení žáků do speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 9)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

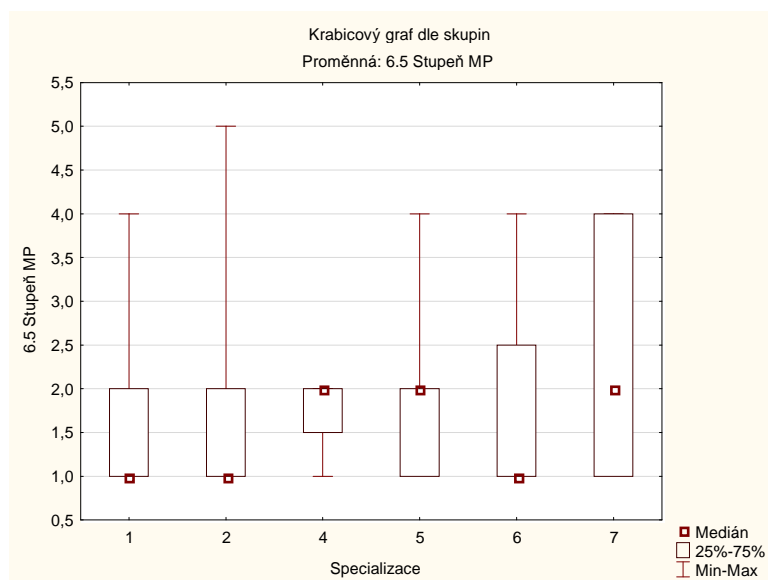
Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že do speciálního vzdělávání jsou v současné době zařazeny děti adekvátně ke svým objektivním schopnostem, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky je zřejmé, že neexistují rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,6545$; $p > 0,05$). Hypotézu H2 zamítáme.

Z grafu lze usoudit, že specializace speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání současného systému speciálního vzdělávání.

Závislá: 6.5 Stupeň MP	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 6.5 Stupeň MP (inkluziv Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 6,453666$ $p = ,2645$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	342,000	38,00000
Psychopedie	2	33	1078,000	32,66667
Surdopedie	4	4	184,000	46,00000
Logopedie	5	12	504,000	42,00000
Etopedie	6	4	136,000	34,00000
Kombinovaná specializace	7	13	606,000	46,61538

Tabulka 10 – Stupeň MP jako důležitý faktor při zařazování žaka do běžné školy (otázka č. 2 a č. 10)



Graf 8 – Stupeň MP jako důležitý faktor při zařazování žaka do běžné školy (otázka č. 2 a č. 10)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že důležitým faktorem při rozhodování o zařazení žáka do běžné školy je jeho stupeň mentálního postižení, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky je zřejmé, že neexistují rozdíly ve vnímání současného systému speciálního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,2645$; $p > 0,05$). Hypotézu H2 zamítáme.

Z grafu lze usoudit, že specializace speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání současného systému speciálního vzdělávání.

2. Jakým faktorům přisuzují speciální pedagogové největší důležitost v případě začlenění žáka s mentálním postižením do běžné školy? (otázka č. 1, 2, 5)

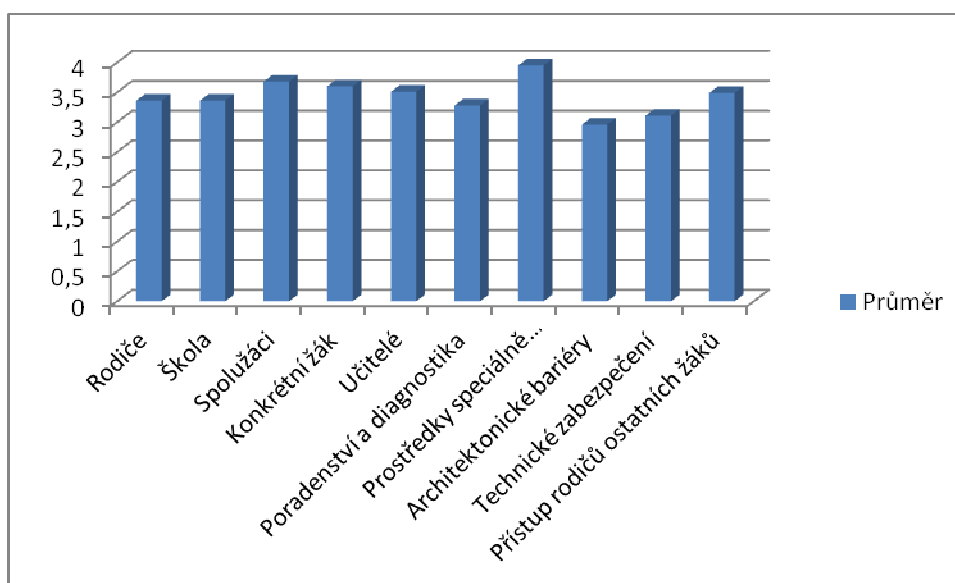
	Průměr	Směrodatná odchylka
Rodiče	3,36	1,14
Škola	3,36	0,97
Spolužáci	3,68	1,13
Konkrétní žák	3,6	1,23
Učitelé	3,51	0,97
Poradenství a diagnostika	3,28	1,11
Prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel, osobní asistent, doprava dítěte apod.)	3,95	1,04
Architektonické bariéry	2,96	1,00
Technické zabezpečení	3,11	1,13
Přístup rodičů intaktních žáků	3,49	0,97

Tabulka 11 – Faktory ovlivňující začlenění žáků (otázka č. 5)

Faktory ovlivňující zařazení žáka do běžné školy jsou zařazeny do tabulky, ve které jsou číslovány hodnotami 1 – 5. Hodnota 1 vyjadřuje *nejmenší důležitost* a hodnota 5 je definována jako *nejdůležitější*.

Z výsledků tabulky je patrné, že podle speciálních pedagogů jsou nejdůležitější prostředky speciálně pedagogické podpory (3,95). Těsně za nimi jsou to spolužáci (3,68). Další v pořadí je konkrétní žák (3,60). Jako čtvrtý nejdůležitější faktor skončili učitelé (3,51),

následoval je přístup rodičů intaktních žáků (3,49). Na stejné pozici skončili rodiče a škola (3,36). Poradenství a diagnostika byly hodnoceny v průměru 3,28 bodů. Předposlední skončilo technické zabezpečení (3,11) a za nejméně důležité byly považovány architektonické bariéry (2,96).



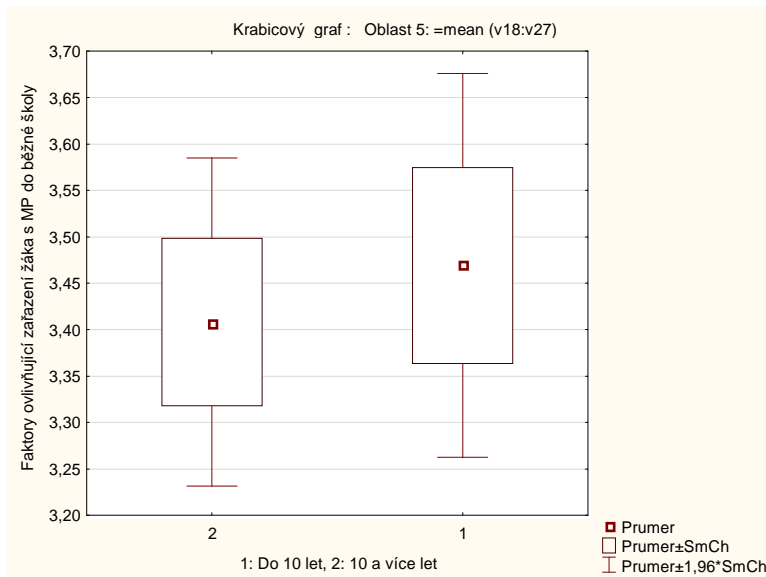
Graf 9 - Faktory ovlivňující začlenění žáků (otázka č. 5)

2.1 Jaké jsou rozdíly ve vnímání faktorů ovlivňujících začlenění žáka s mentálním postižením do běžné základní školy vzhledem k délce jejich praxe? (otázka č. 1 a č. 5)

H₃₀: Neexistují rozdíly ve vnímání důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících začlenění žáka s mentálním postižením do běžné školy vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

Proměnná	t-testy; grupováno: Délka praxe (inkluzivni-vzdě)				
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p
Faktory ovlivňující zařazení žáka s MP do běžné školy	3,408163	3,469231	-0,418907	73	0,676514

Tabulka 12 – Faktory ovlivňující zařazení žáka s MP do běžné školy (otázka č. 1 a č. 5)



Graf 10 – Faktory ovlivňující zařazení žáka s MP do běžné školy (otázka č. 1 a č. 5)

Hodnoty osy X: Délka praxe speciálních pedagogů (viz. otázka č. 1)

Hodnoty osy Y: důležitost faktorů ovlivňujících zařazení žáka s MP do běžné školy byla rozdělena do kategorií 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 vyjadřuje nejmenší důležitost a hodnota 5 je definována jako nejdůležitější.

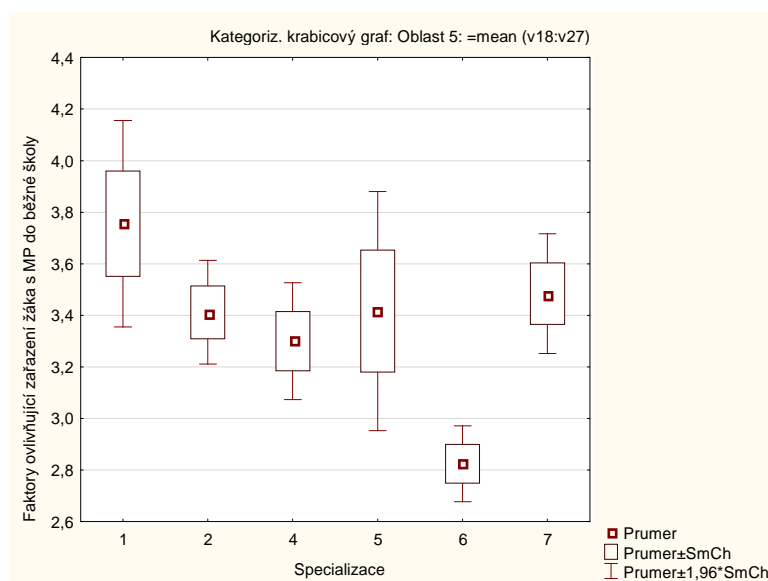
Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících začlenění žáka s mentálním postižením do běžné školy vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů ($p = 0,676514$; $p > 0,05$). Z výsledků výzkumu vyplývá, že délka praxe speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání faktorů ovlivňujících zařazení žáka s mentálním postižením do běžné školy. Hypotézu H3 zamítáme.

2.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání faktorů ovlivňujících začlenění žáka s mentálním postižením do běžné základní školy vzhledem ke specializaci pedagogů? (otázka č. 2 a č. 5)

H₄₀: Neexistují rozdíly ve vnímání důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících začlenění žáka s mentálním postižením do běžné školy vzhledem ke specializaci pedagogů.

Proměnná	Analýza rozptylu (inkluzivní-vzdelávání výzkum1) Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Faktory ovlivňující zařazení žáka	2,537003	5	0,507401	23,87846	69	0,346065	1,466202	0,212151

Tabulka 13 – Faktory ovlivňující zařazení žáka s MP do běžné školy (otázka č. 2 a č. 5)



Graf 11 – Faktory ovlivňující zařazení žáka s MP do běžné školy (otázka č. 2 a č. 5)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: důležitost faktorů ovlivňujících zařazení žáka s MP do běžné školy byla rozdělena do kategorií 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 vyjadřuje nejmenší důležitost a hodnota 5 je definována jako nejdůležitější.

Hodnota 1 = Somatopedie

Hodnota 2 = Psychopedie

Hodnota 3 = oftalmopedie (není zastoupena)

Hodnota 4 = Surdopedie

Hodnota 5 = Logopedie

Hodnota 6 = Etopedie

Hodnota 7 = Kombinovaná specializace

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání důležitosti jednotlivých faktorů ovlivňujících začlenění žáka s mentálním postižením do běžné školy vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,212151$; $p > 0,05$). Hypotézu H4 zamítáme. Z výsledků vyplývá, že specializace speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání faktorů ovlivňujících zařazení žáka s mentálním postižením do běžné školy.

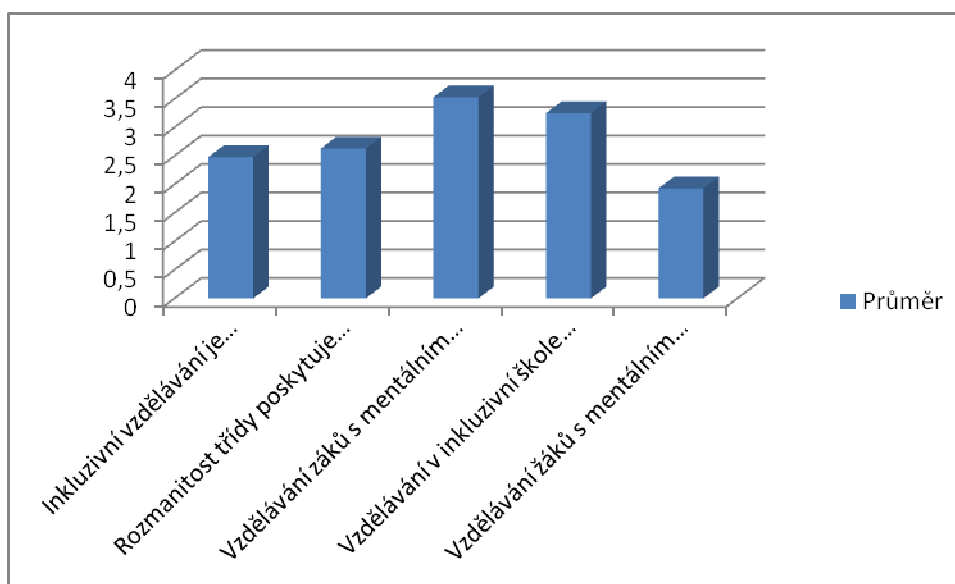
3. Jak vnímají speciální pedagogové pozitiva inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením?(otázka č. 1, 2, 17, 18, 19, 20, 21)

	Průměr	Směrodatná odchylka
Inkluzivní vzdělávání je příležitostí k rozvíjení respektu k sobě, k ostatním, rozvíjení schopností empatie, tolerance, ohleduplnosti a odpovědnosti.	2,48	1,38
Rozmanitost třídy poskytuje žákovi s mentálním postižením skutečný obraz společnosti, ve které bude později žít (pracovat).	2,63	1,26
Vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole jim umožňuje získat pocit příslušnosti k intaktní společnosti a buduje u nich sebedůvěru.	3,53	1,21
Vzdělávání v inkluzivní škole eliminuje u žáka s mentálním postižením možné stereotypy, které získává v (pro něj) homogenní skupině svých spolužáků.	3,25	1,21
Vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole významně ovlivňuje jejich sociabilitu.	1,93	1,04

Tabulka 14 – Vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání (otázka č. 17, 18, 19, 20, 21)

Z výsledků tabulky, ve které se prostřednictvím škály (souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím) vyjadřovali speciální pedagogové k pozitivům

inkluzivního vzdělávání, je zřejmé, že se nejvíce ztotožňují s výrokem, že vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole významně ovlivňuje jejich sociabilitu (1,93). Tvrzení, že inkluzivní vzdělávání je příležitostí k rozvíjení respektu k sobě, k ostatním, rozvíjení schopností empatie, tolerance, ohleduplnosti a odpovědnosti, bylo druhé nejčastěji kladně hodnocené (2,48). Neurčitý názor zastávali speciální pedagogové k výroku, že rozmanitost třídy poskytuje žákovi s mentálním postižením skutečný obraz společnosti, ve které bude později žít (pracovat), tento výrok byl hodnocen v průměru 2,63 bodů. Spíše nesouhlasně se speciální pedagogové vyjadřovali k tvrzení, že vzdělávání v inkluzivní škole eliminuje u žáka s mentálním postižením možné stereotypy, které získává v (pro něj) homogenní skupině svých spolužáků (3,25). K výroku, že vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole jim umožňuje získat pocit příslušnosti k intaktní společnosti a buduje u nich sebedůvěru, se speciální pedagogové vyjadřovali nejvíce nesouhlasně (3,53).



Graf 12 – Vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání (otázka č. 17, 18, 19, 20, 21)

3.1 Jaké jsou rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů? (otázka č. 1, 17, 18, 19, 20, 21)

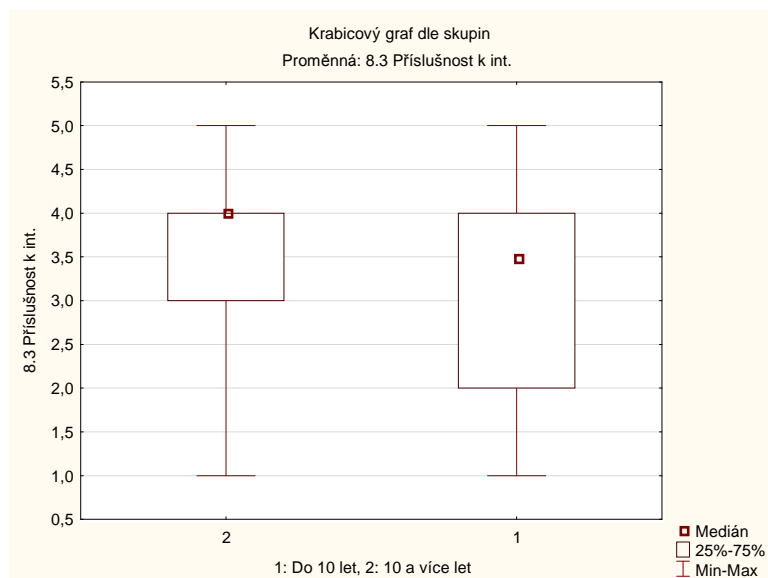
H₅₀: Neexistují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

H5_A: Existují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (inkluzivni-vzdelavani výzkum1) Dle proměn. Délka praxe Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčt poč. skup. 1	Sčt poč. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
8.1 respekt, empatie	1951,500	898,5000	547,5000	0,990807	0,321781	1,027946	0,303976
8.2 Rozmanitost třídy	1962,500	887,5000	536,5000	1,113266	0,265595	1,161973	0,245247
8.3 Příslušnost k int.	2047,000	803,0000	452,0000	2,053977	0,039979	2,149376	0,031605
8.4 Eliminace stereotypů	1971,500	878,5000	527,5000	1,213460	0,224955	1,252793	0,210282
8.5 Sociabilita	2128,000	722,0000	371,0000	2,955722	0,003120	3,167547	0,001537

Tabulka 15 – Pozitiva inkluzivního vzdělávání (otázka č. 1 a č. 17, 18, 19, 20, 21)

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání rozvoje respektu, empatie; rozmanitosti třídy, eliminace stereotypů jako pozitiv inkluzivního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů. Pro všechny tyto proměnné platí, že $p > 0,05$. U těchto proměnných hypotézu H5 zamítáme.



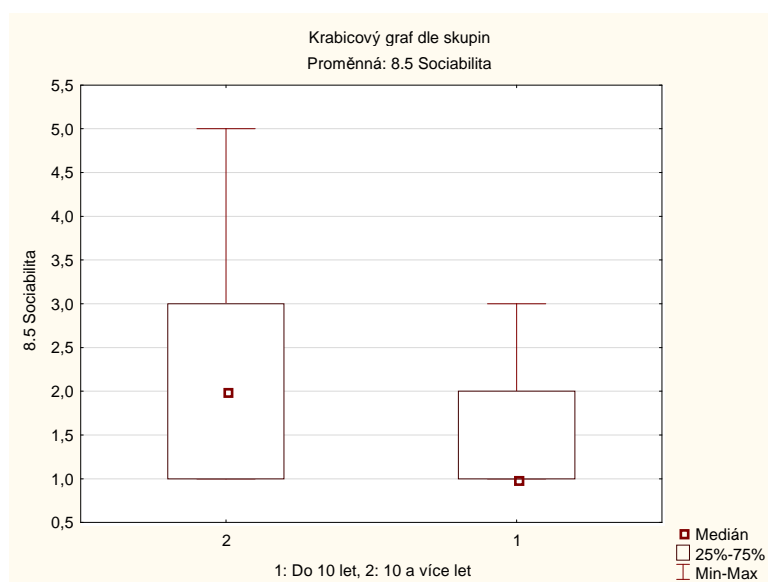
Graf 13 – Příslušnost k intaktní společnosti (otázka č. 1 a č. 19)

Hodnoty osy X: délka praxe speciálních pedagogů (viz. otázka č. 1)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že inkluzivní vzdělávání žáků s MP v inkluzivní škole jim umožňuje získat pocit příslušnosti k intaktní společnosti a buduje u

nich sebedůvěru, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky vyplývá, že existují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů. Pro proměnnou – příslušnost žáka s mentálním postižením k intaktní společnosti platí, že $p = 0,031605$; $p < 0,05$. Přijímáme hypotézu H5. Výsledky grafu ukazují, že speciální pedagogové s délkou praxe do 10 let vnímají příslušnost k intaktní společnosti žáka s MP jako větší pozitivum inkluzivního vzdělávání než speciální pedagogové s délkou praxe 10 a více let.



Graf 14 – Rozvoj sociability u žáka s MP (otázka č. 1 a č. 21)

Hodnoty osy X: délka praxe speciálních pedagogů (viz. otázka č. 1)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že vzdělávání žáků s MP v inkluzivní škole významně ovlivňuje jejich sociabilitu, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky vyplývá, že existují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů. Pro proměnnou – rozvoj sociability u žáka s mentálním postižením platí, že $p = 0,001537$; $p < 0,05$. Přijímáme hypotézu H5. Z výsledků grafu je patrné, že speciální pedagogové s délkou praxe do 10 let vnímají rozvoj

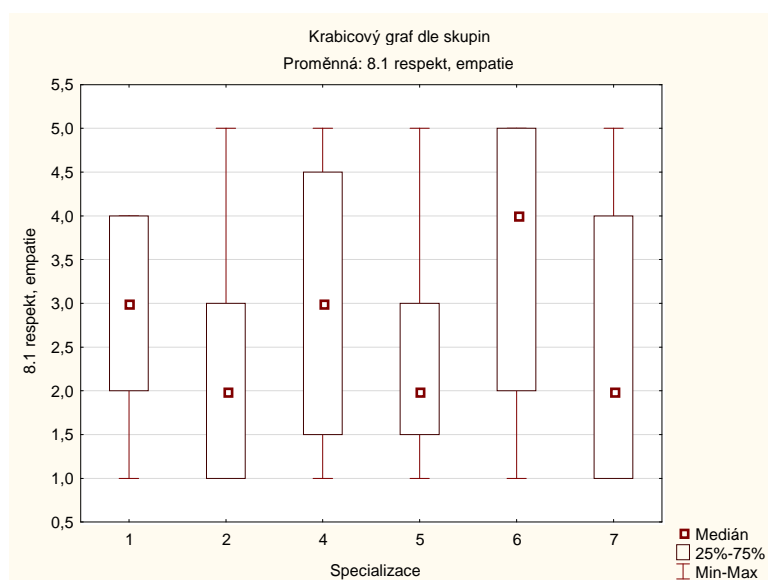
sociability u žáka s mentálním postižením jako větší pozitivum inkluzivního vzdělávání než speciální pedagogové s délkou praxe 10 a více let.

3.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem ke specializaci pedagogů? (otázka č. 2, 17, 18, 19, 20, 21)

H₀: Neexistují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů.

Závislá: 8.1 respekt, empatie	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 8.1 respekt, empatie (inkl. Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 4,847763$ $p = ,4347$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	398,500	44,27778
Psychopedie	2	33	1089,500	33,01515
Surdopedie	4	4	179,000	44,75000
Logopedie	5	12	452,000	37,66667
Etopedie	6	4	205,000	51,25000
Kombinovaná specializace	7	13	526,000	40,46154

Tabulka 16 – Inkluzivní vzdělávání jako příležitost k osobnímu rozvoji (otázka č. 2 a č. 17)



Graf 15 – Inkluzivní vzdělávání jako příležitost k osobnímu rozvoji (otázka č. 2 a č. 17)

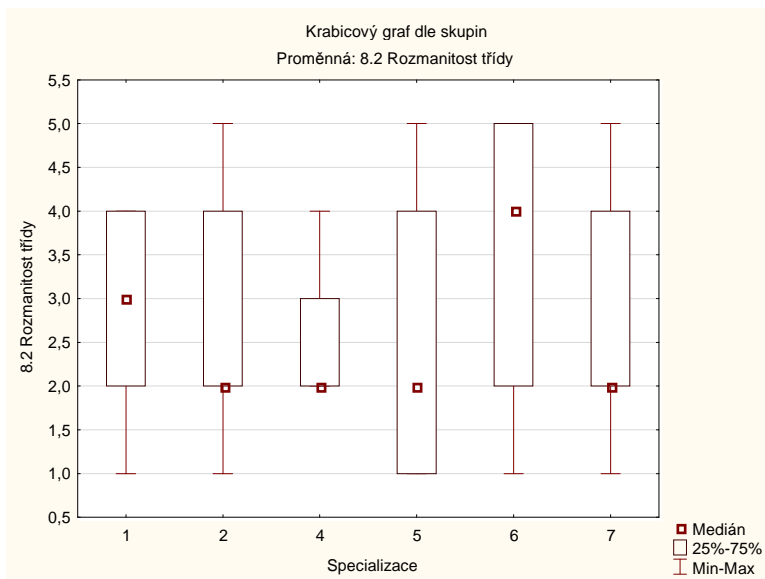
Hodnoty X: Specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že inkluzivní vzdělávání je příležitostí k rozvíjení respektu k sobě, k ostatním, k rozvíjení schopností empatie, tolerance, ohleduplnosti a odpovědnosti, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,4347$; $p > 0,05$). Hypotézu H_6 zamítáme. Z grafu vyplývá, že vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání není ovlivněno specializací speciálních pedagogů.

Závislá: 8.2 Rozmanitost třídy	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 8.2 Rozmanitost třídy (in Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 1,840358$ $p = ,8708$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	352,500	39,16667
Psychopedie	2	33	1222,500	37,04545
Surdopedie	4	4	149,000	37,25000
Logopedie	5	12	413,000	34,41667
Ětopedie	6	4	200,000	50,00000
Kombinovaná specializace	7	13	513,000	39,46154

Tabulka 17 – Rozmanitost třídy jako výhoda pro žáka s MP (otázka č. 2 a č. 18)



Graf 16 – Rozmanitost třídy jako výhoda pro žáka s MP (otázka č. 2 a č. 18)

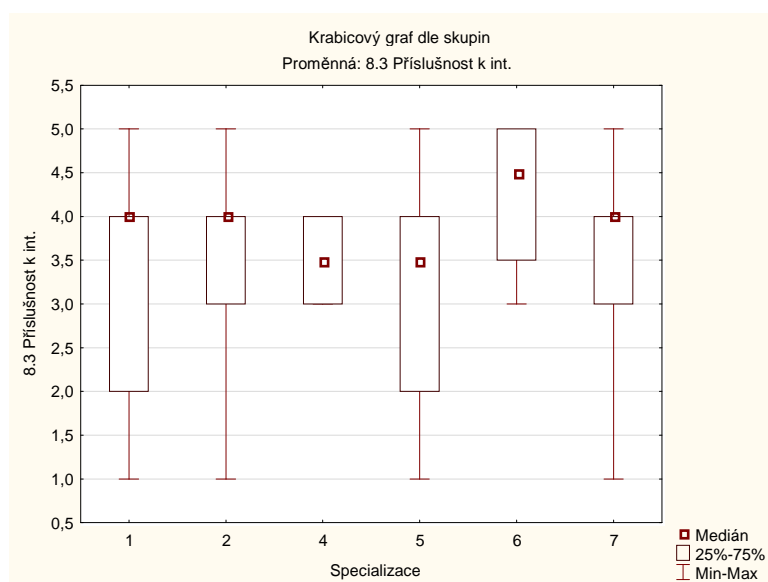
Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že rozmanitost třídy poskytuje žákům s MP skutečný obraz společnosti, ve které budou později žít a pracovat, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,8708$; $p > 0,05$). Hypotézu H_6 zamítáme. Z grafu vyplývá, že vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání není ovlivněno specializací speciálních pedagogů.

Závislá: 8.3 Příslušnost k int.	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 8.3 Příslušnost k int. (inl Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 2,712827$ $p = ,7442$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	339,000	37,66667
Psychopedie	2	33	1298,000	39,33333
Surdopedie	4	4	133,000	33,25000
Logopedie	5	12	385,500	32,12500
Etopedie	6	4	201,500	50,37500
Kombinovaná specializace	7	13	493,000	37,92308

Tabulka 18 – Inkluzivní škola a pocit příslušnosti k intaktní společnosti žáka s MP (otázka č. 2 a č. 19)



Graf 17 – Inkluzivní škola a pocit příslušnosti k intaktní společnosti žáka s MP (otázka č. 2 a č. 19)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

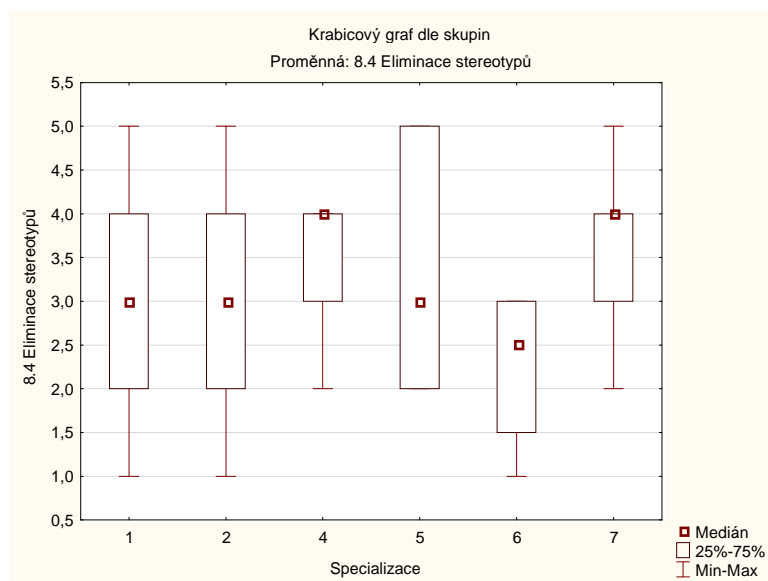
Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že vzdělávání žáků s MP v inkluzivní škole umožňuje těmto žákům získat pocit příslušnosti k intaktní společnosti a buduje u nich sebedůvěru, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,7442$; $p >$

0,05). Hypotézu H6 zamítáme. Z grafu vyplývá, že vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání není ovlivněno specializací speciálních pedagogů.

Závislá: 8.4 Eliminace stereotypů	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 8.4 Eliminace stereotypů Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 4,977218$ $p = ,4187$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	338,500	37,61111
Psychopedie	2	33	1185,500	35,92424
Surdopedie	4	4	168,500	42,12500
Logopedie	5	12	485,500	40,45833
Etopedie	6	4	82,000	20,50000
Kombinovaná specializace	7	13	590,000	45,38462

Tabulka 19 – Inkluzivní vzdělávání a eliminace stereotypů u žáka s MP (otázka č. 2 a č. 20)



Graf 18 – Inkluzivní vzdělávání a eliminace stereotypů u žáka s MP (otázka č. 2 a č. 20)

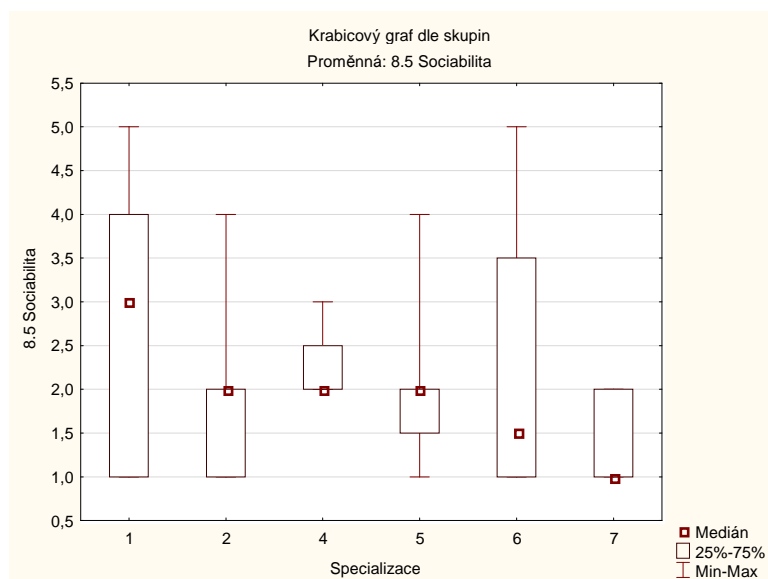
Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že vzdělávání v inkluzivní škole eliminuje u žáků s MP možné stereotypy, které získává v pro něj homogenní skupině svých spolužáků, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,4187$; $p > 0,05$). Hypotézu H6 zamítáme. Z grafu vyplývá, že vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání není ovlivněno specializací speciálních pedagogů.

Závislá: 8.5 Sociabilita	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 8.5 Sociabilita (inkluzivní-Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 6,863400$ $p = ,2310$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	409,500	45,50000
Psychopedie	2	33	1237,500	37,50000
Surdopedie	4	4	201,000	50,25000
Logopedie	5	12	500,000	41,66667
Etopedie	6	4	150,500	37,62500
Kombinovaná specializace	7	13	351,500	27,03846

Tabulka 20 – Inkluzivní vzdělávání a rozvoj sociability u žáka s MP (otázka č. 2 a č. 21)



Graf 19 – Inkluzivní vzdělávání a rozvoj sociability u žáka s MP (otázka č. 2 a č. 21)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole významně ovlivňuje jejich sociabilitu, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

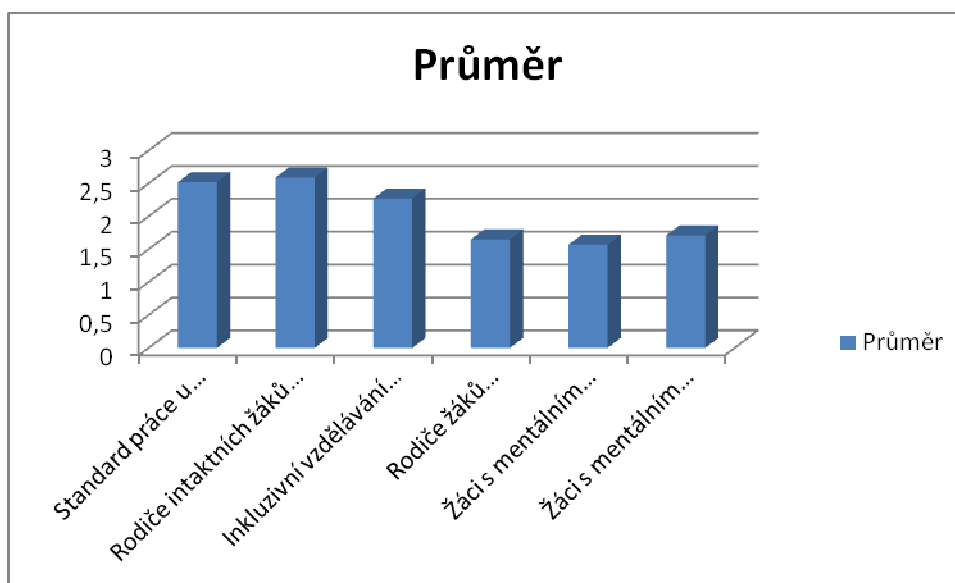
Z tabulky je patrné, že neexistují rozdíly ve vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,2310$; $p > 0,05$). Hypotézu H6 zamítáme. Z grafu vyplývá, že vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání není ovlivněno specializací speciálních pedagogů.

4. Jak vnímají speciální pedagogové negativa inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením?(otázka č. 1, 2, 11, 12, 13, 14, 15, 16)

	Průměr	Směrodatná odchylka
Standard práce u učitelů v běžné škole je (primárně) orientován na výkon žáka s menším zaujetím pro celkový osobnostní rozvoj žáka.	2,52	1,12
Rodiče intaktních žáků zaujímají k osobám (žákům) s mentálním postižením negativní postoj, který jejich děti přebírají a ten se následně promítá do jejich vztahů ke svým spolužákům s postižením.	2,59	1,08
Inkluzivní vzdělávání klade velký důraz na využívání vlastních schopností žáka s mentálním postižením, což může u žáků vyvolávat dojem nedostatečné pozornosti ze strany učitele.	2,27	1,10
Rodiče žáků vzdělávajících se v inkluzivní škole budou muset do školní přípravy investovat více času než je běžné.	1,65	1,04
Žáci s mentálním postižením v inkluzivní škole nemají tolik možností vyniknout mezi svými vrstevníky.	1,57	0,91
Žáci s mentálním postižením si ve třídě, kde převažují intaktní spolužáci, uvědomují svou odlišnost intenzivněji.	1,71	0,92

Tabulka 21 – Vnímání negativ inkluzivního vzdělávání (otázka č. 11, 12, 13, 14, 15, 16)

Z výsledků tabulky, ve které se skrze škálu (souhlasím, spíše souhlasím, nevím, spíše nesouhlasím, nesouhlasím) speciální pedagogové vyjadřovali k negativům inkluzivního vzdělávání je patrné, že se nejvíce ztotožňovali s výrokem, že žáci s mentálním postižením v inkluzivní škole nemají tolik možností vyniknout mezi svými vrstevníky (1,57). Tvrzení, že rodiče žáků vzdělávajících se v inkluzivní škole budou muset do školní přípravy investovat více času než je běžné, bylo jak druhé nejčastěji sdílené (1,65). Neurčitý názor zastávali speciální pedagogové k výroku, že inkluzivní vzdělávání klade velký důraz na využívání vlastních schopností žáka s mentálním postižením, což může u žáků vyvolávat dojem nedostatečné pozornosti ze strany učitele (2,27). Spíše nesouhlasně se speciální pedagogové vyjadřovali k tvrzení, že standard práce u učitelů v běžné škole je primárně orientován na výkon žáka s menším zaujetím pro celkový osobnostní rozvoj žáka (2,52). K výroku, že rodiče intaktních žáků zaujmají k osobám (žákům) s mentálním postižením negativní postoj, který jejich děti přebírají a ten se následně promítá do vztahů těchto dětí ke svým spolužákům s postižením, se speciální pedagogové vyjadřovali nejvíce nesouhlasně (2,59).



Graf 20 – Vnímání negativ inkluzivního vzdělávání (otázka č. 11, 12, 13, 14, 15, 16)

4.1 Jaké jsou rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů? (otázka č. 1, 11, 12, 13, 14, 15, 16)

H_{70} : Neexistují rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (inkluzivni-vzdelavani výzkum1) Dle proměn. Délka praxe Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčt poč. skup. 1	Sčt poč. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
7.1 Standard práce v BŠ	1871,500	978,500	627,5000	0,10019	0,920190	0,10395	0,917209
7.2 Rodiče int. Žáků	1796,000	1054,000	571,0000	-0,72919	0,465886	-0,75535	0,450040
7.3 Využívání vlastních schopností	1733,500	1116,500	508,5000	-1,42498	0,154164	-1,48099	0,138609
7.4 Školní příprava	1794,000	1056,000	569,0000	-0,75145	0,452380	-0,86087	0,389308
7.5 Vyniknutí MP	1741,000	1109,000	516,0000	-1,34149	0,179764	-1,58798	0,112291
7.6 Odlišnost MP	1839,500	1010,500	614,5000	-0,24492	0,806520	-0,27096	0,786419

Tabulka 22 – Negativa inkluzivního vzdělávání (otázka č. 1 a č. 11, 12, 13, 14, 15, 16)

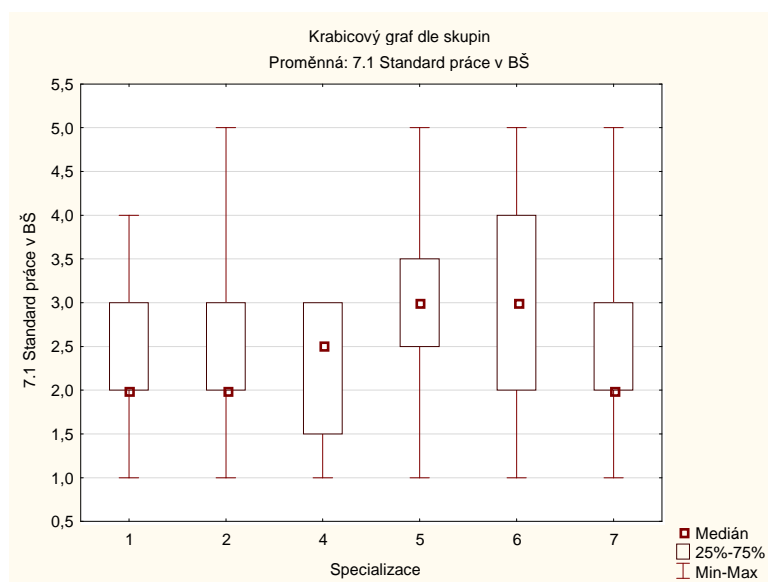
Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání speciálními pedagogy vzhledem k délce jejich praxe. Pro všechny proměnné platí, že $p > 0,05$. Hypotézu H_7 zamítáme.

4.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením vzhledem ke specializaci pedagogů? (otázka č. 2, 11, 12, 13, 14, 15, 16)

H_{80} : Neexistují rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů.

Závislá: 7.1 Standard práce v BŠ	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 7.1 Standard práce v BŠ (Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 4,517900$ $p = ,4775$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	333,500	37,05556
Psychopedie	2	33	1124,000	34,06061
Surdopedie	4	4	137,500	34,37500
Logopedie	5	12	575,000	47,91667
Etopedie	6	4	183,000	45,75000
Kombinovaná specializace	7	13	497,000	38,23077

Tabulka 23 – Standard práce v běžné škole (otázka č. 2 a č. 11)



Graf 21 – Standard práce v běžné škole (otázka č. 2 a č. 11)

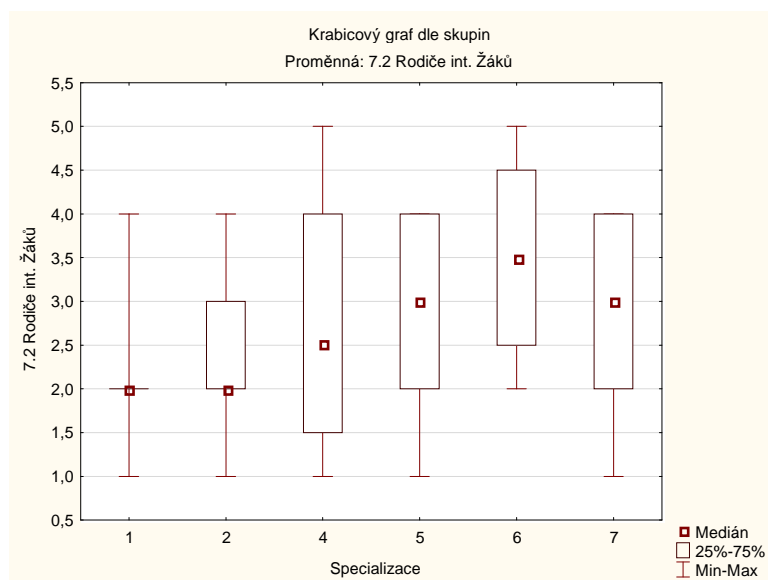
Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že standard práce u učitelů v běžné škole je (primárně) orientován na výkon žáka s menším zaujetím pro celkový osobnostní rozvoj žáka, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,4775$; $p > 0,05$). Hypotézu H8 zamítáme. Z grafu je zřejmé, že vnímání negativ inkluzivního vzdělávání není ovlivněno specializací speciálních pedagogů.

Závislá: 7.2 Rodiče int. Žáků	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 7.2 Rodiče int. Žáků (inkl. Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 5,346862$ $p = 0,3750$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	257,500	28,61111
Psychopedie	2	33	1176,000	35,63636
Surdopedie	4	4	155,500	38,87500
Logopedie	5	12	520,000	43,33333
Etopedie	6	4	214,000	53,50000
Kombinovaná specializace	7	13	527,000	40,53846

Tabulka 24 – Postoje rodičů intaktních žáků (otázka č. 2 a č. 12)



Graf 22 – Postoje rodičů intaktních žáků (otázka č. 2 a č. 12)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

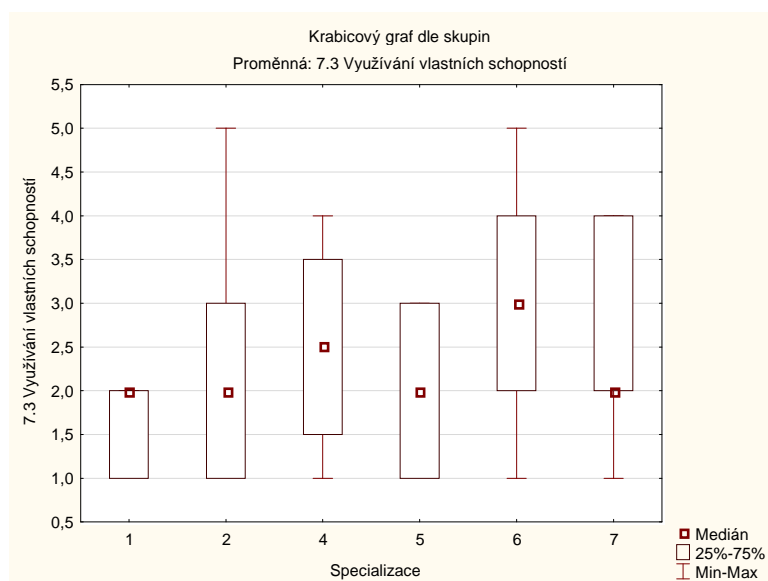
Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že rodiče intaktních žáků zaujímají k osobám (žákům) s mentálním postižením negativní postoj, který jejich děti přebírají a ten se následně promítá do jejich vztahů ke svým spolužákům s postižením, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání negativ inkluзивního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,3750$; $p > 0,05$). Hypotézu H8

zamítáme. Z grafu je zřejmé, že vnímání negativ inkluzivního vzdělávání není ovlivněno specializací speciálních pedagogů.

Závislá: 7.3 Využívání vlastních schopností	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 7.3 Využívání vlas Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 8,264398$ $p = ,1423$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	221,000	24,55556
Psychopedie	2	33	1234,000	37,39394
Surdopedie	4	4	170,500	42,62500
Logopedie	5	12	408,000	34,00000
Etopedie	6	4	197,000	49,25000
Kombinovaná specializace	7	13	619,500	47,65385

Tabulka 25 – Důraz na využívání vlastních schopností v inkluzivním vzdělávání (otázka č. 2 a č. 13)



Graf 23 – Důraz na využívání vlastních schopností v inkluzivním vzdělávání (otázka č. 2 a č. 13)

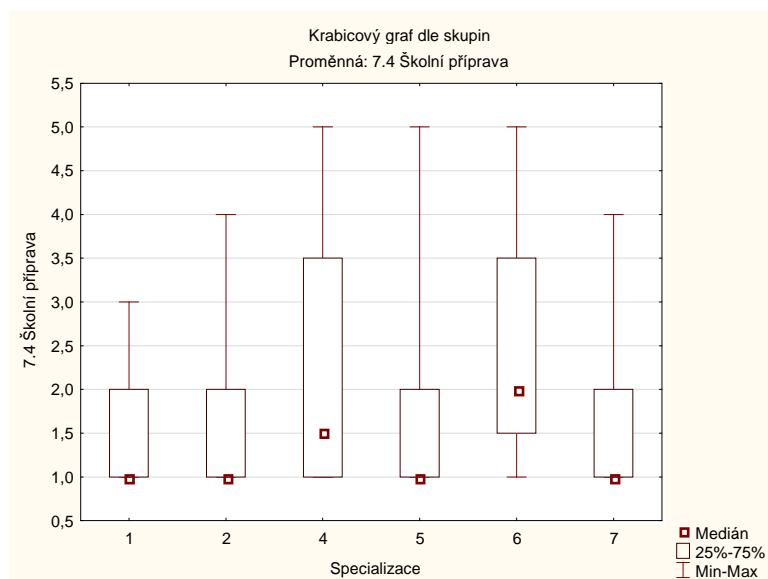
Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že inkluzivní vzdělávání klade velký důraz na využívání vlastních schopností žáka s MP, což může u žáků vyvolávat dojem nedostatečné pozornosti ze strany učitele, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasí, a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,1423$; $p > 0,05$). Hypotézu H8 zamítáme. Z grafu je zřejmé, že vnímání negativ inkluzivního vzdělávání není ovlivněno specializací speciálních pedagogů.

Závislá: 7.4 Školní příprava	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 7.4 Školní příprava (inklu; Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 3,980705$ $p = ,5522$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	317,500	35,27778
Psychopedie	2	33	1151,000	34,87879
Surdopedie	4	4	176,000	44,00000
Logopedie	5	12	470,500	39,20833
Etopedie	6	4	209,000	52,25000
Kombinovaná specializace	7	13	526,000	40,46154

Tabulka 26 – Rodiče žáků s MP a školní příprava (otázka č. 2 a č. 14)



Graf 24 – Rodiče žáků s MP a školní příprava (otázka č. 2 a č. 14)

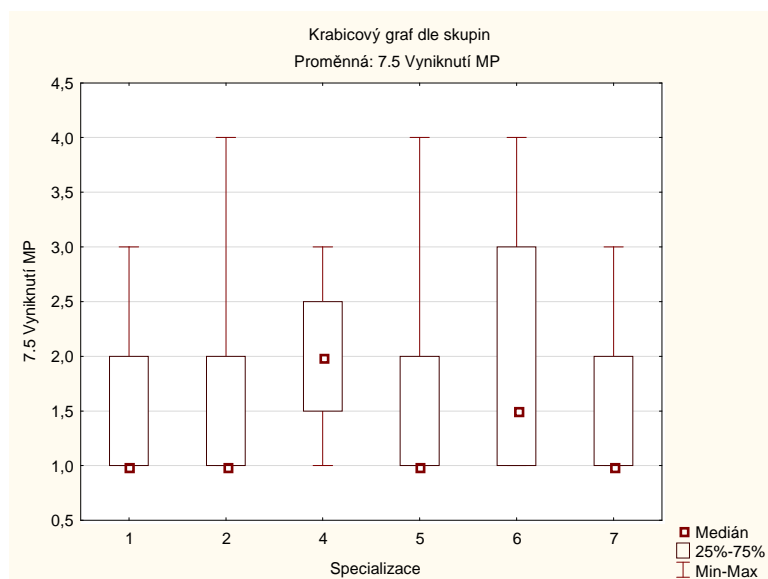
Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že rodiče žáků vzdělávajících se v inkluzivní škole budou muset do školní přípravy investovat více času než je běžné, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání, vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,5522$; $p > 0,05$). Hypotézu H8 zamítáme. Z grafu je zřejmé, že vnímání negativ inkluzivního vzdělávání není ovlivněno specializací speciálních pedagogů.

Závislá: 7.5 Vyniknutí MP	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 7.5 Vyniknutí MP (inkluzivní) Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 3,056683$ $p = ,6912$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	340,500	37,83333
Psychopedie	2	33	1231,500	37,31818
Surdopedie	4	4	205,000	51,25000
Logopedie	5	12	432,000	36,00000
Etopedie	6	4	179,500	44,87500
Kombinovaná specializace	7	13	461,500	35,50000

Tabulka 27 – Inkluzivní škola a možnost vyniknutí žáka s MP (otázka č. 2 a č. 15)



Graf 25 – Inkluzivní škola a možnost vyniknutí žáka s MP (otázka č. 2 a č. 15)

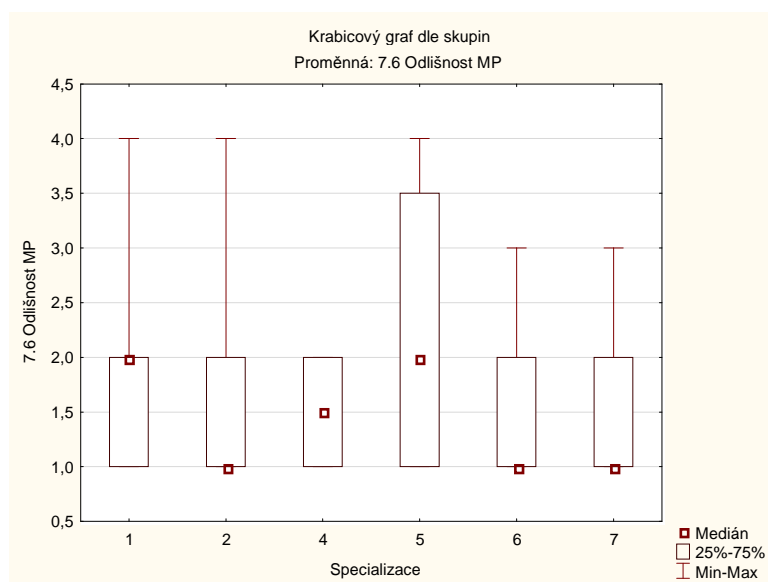
Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že žáci s MP v inkluzivní škole nemají tolik možností vyniknout mezi svými vrstevníky, byl vyjádřen ve škále 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky je patrné, že neexistují rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,6912$; $p > 0,05$). Hypotézu H8 zamítáme. Z grafu lze usoudit, že vnímání negativ inkluzivního vzdělávání není ovlivněno specializací speciálních pedagogů.

Závislá: 7.6 Odlišnost MP	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 7.6 Odlišnost MP (inkluzi Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 3,580531$ $p = 0,6112$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	394,500	43,83333
Psychopedie	2	33	1206,000	36,54545
Surdopedie	4	4	145,000	36,25000
Logopedie	5	12	540,500	45,04167
Etopedie	6	4	127,000	31,75000
Kombinovaná specializace	7	13	437,000	33,61538

Tabulka 28 – Uvědomování si odlišnosti u žáka s MP ve třídě s intaktními žáky (otázka č. 2 a č. 16)



Graf 26 – Uvědomování si odlišnosti u žáka s MP ve třídě s intaktními žáky (otázka č. 2 a č. 16)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: souhlas respondenta s tvrzením, že žáci s MP si ve třídě, kde převažují intaktní spolužáci, uvědomují svou odlišnost intenzivněji, byl vyjádřen ve škále 1 – 5,

přičemž krajní hodnota 1 je definována jako souhlasím a hodnota 5 je definována jako nesouhlasím.

Z tabulky je zřejmé, že neexistují rozdíly ve vnímání negativ inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,6112$; $p > 0,05$). Hypotézu H8 zamítáme. Z grafu lze usoudit, že vnímání negativ inkluzivního vzdělávání není ovlivněno specializací speciálních pedagogů.

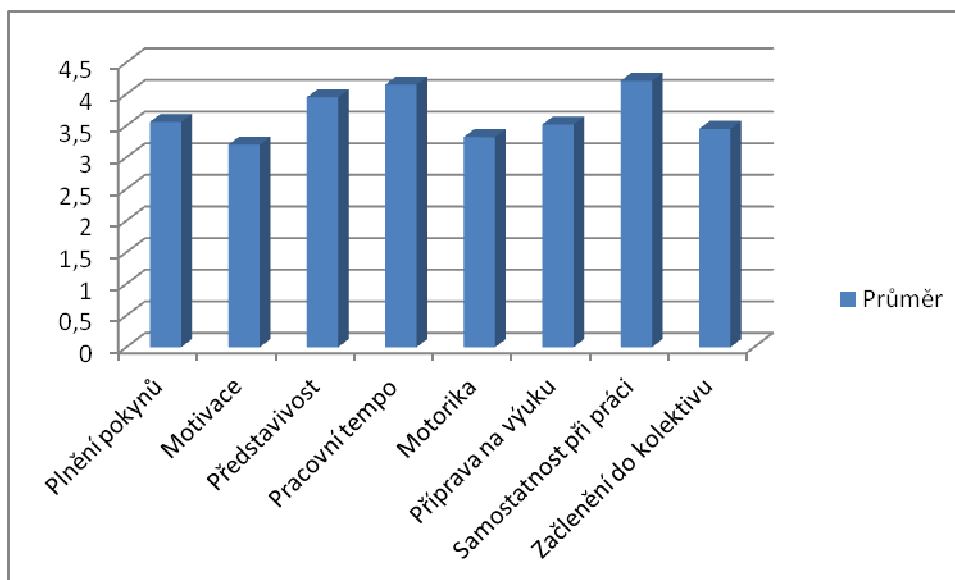
5. Jak speciální pedagogové hodnotí závažnost specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání? (otázka č. 3)

	Průměr	Směrodatná odchylka
Plnění pokynů	3,56	0,80
Motivace	3,20	1,05
Představivost	3,95	0,89
Pracovní tempo	4,15	0,93
Motorika	3,32	1,06
Příprava na výuku	3,52	0,98
Samostatnost při práci	4,21	0,88
Začlenění do kolektivu	3,45	1,18

Tabulka 29 – Hodnocení závažnosti specifík (otázka č. 3)

Z tabulky, kde jsou jednotlivá specifika u žáků s mentálním postižením číslována hodnotami od 1 do 5, přičemž 1 vyjadřuje *nejméně závažné* a 5 *nejzávažnější*, vyplývá, že speciální pedagogové u žáka s mentálním postižením vnímají jako nejzávažnější specifikum samostatnost při práci (4,21), dále pracovní tempo (4,15). Na třetím místě je to představivost (3,95), o něco méně bodů získalo plnění pokynů (3,56). Po té následuje

příprava na výuku (3,52) a začlenění do kolektivu (3,45). Předposlední je motorika, která získala 3,32 bodů. Jako nejméně závažné specifikum vnímají speciální pedagogové překvapivě motivaci (3,20).



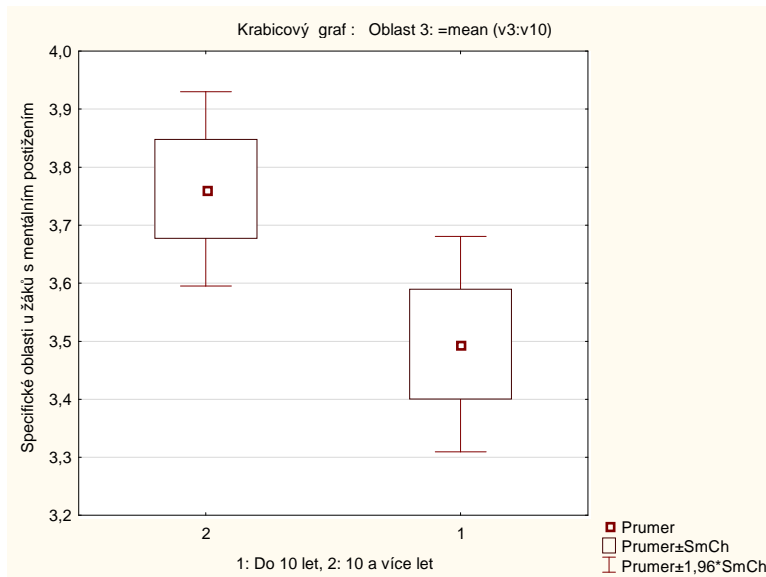
Graf 27 – Hodnocení závažnosti specifík (otázka č. 3)

5.1 Jaké jsou rozdíly v hodnocení specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů? (otázka č. 1, 2, 3)

H₀: Neexistují rozdíly v hodnocení závažnosti specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

Proměnná	t-testy; grupováno: Délka praxe (inkluzivní-vzde)				
	Průměr 2	Průměr 1	t	sv	p
Specifické oblasti u žáků s mentálním postižením	3,762755	3,495192	1,964981	73	0,053222

Tabulka 30 – Specifické oblasti u žáků s mentálním postižením (otázka č. 1 a č. 3)



Graf 28 – Specifické oblasti u žáků s mentálním postižením (otázka č.1 a č. 3)

Hodnoty X: Délka praxe speciálních pedagogů (viz. otázka č.1)

Hodnoty Y: specifika u žáků s MP podle toho, jak závažnou překážku v jejich inkluzivním vzdělávání představují, byla rozdělena do kategorií 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 vyjadřuje nejmenší závažnost a hodnota 5 je definována jako nejzávažnější.

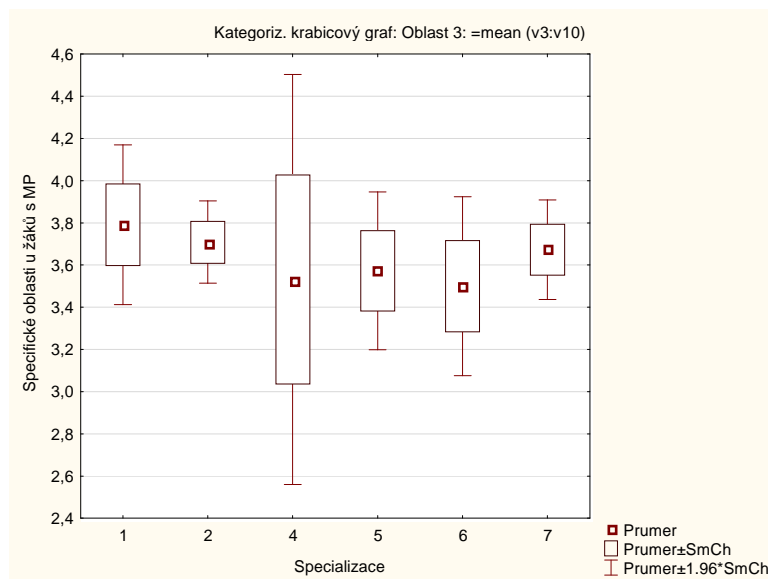
Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly v hodnocení závažnosti specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů ($p = 0,53222$; $p > 0.05$) Hypotézu H9 zamítáme.

5.2 Jaké jsou rozdíly v hodnocení specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů? (otázka č. 2, 3)

H10₀: Neexistují rozdíly v hodnocení závažnosti specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů.

Proměnná	Analýza rozptylu (inkluzivní-vzdělávání výzkum1) Označ. efekty jsou význ. na hlad. $p < ,05000$							
	SČ efekt	SV efekt	PČ efekt	SČ chyba	SV chyba	PČ chyba	F	p
Specifické oblasti u žáků s mentálním postiže	0,48754	5	0,09751	23,7199	69	0,34376	0,28365	0,92054

Tabulka 31 – Specifické oblasti u žáků s MP (otázka č. 2 a č. 3)



Graf 29 – Specifické oblasti u žáků s MP (otázka č. 2 a č. 3)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: specifika u žáků s MP podle toho, jak závažnou překážku v jejich inkluzivním vzdělávání představují, byla rozdělena do kategorií 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 vyjadřuje nejmenší závažnost a hodnota 5 je definována jako nejzávažnější.

Hodnota 1 = Somatopedie

Hodnota 2 = Psychopedie

Hodnota 3 = oftalmopedie (není zastoupena)

Hodnota 4 = Surdopedie

Hodnota 5 = Logopedie

Hodnota 6 = Etopedie

Hodnota 7 = Kombinovaná specializace

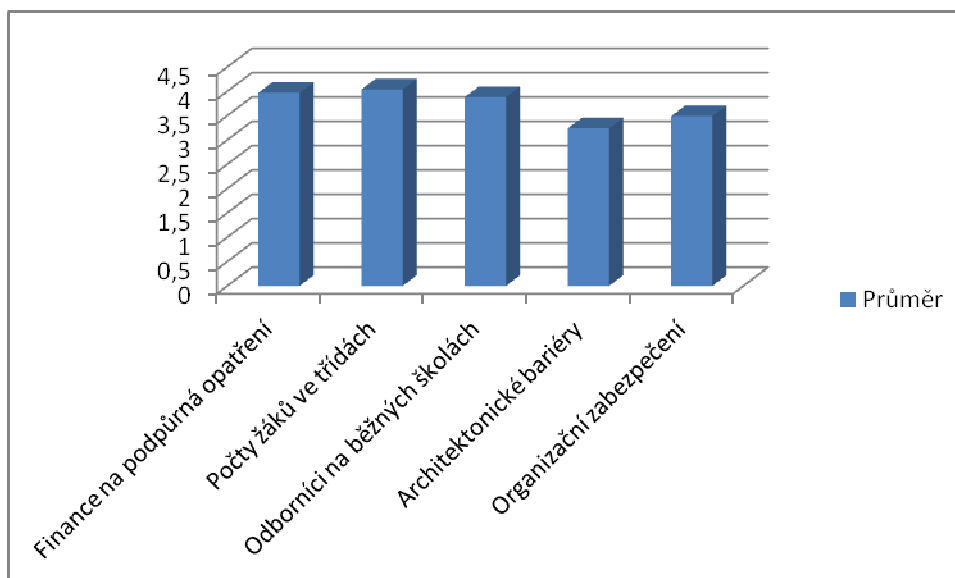
Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly v hodnocení závažnosti specifík u žáků s mentálním postižením podle jejich vlivu na inkluzivní vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,920549$; $p > 0,05$) Hypotézu H10 zamítáme.

6. Jak vnímají speciální pedagogové problematické oblasti v realizaci inkluzivního vzdělávání? (otázka č. 1, 2, 4)

	Průměr	Směrodatná odchylka
Finance na podpůrná opatření	3,97	1,08
Počty žáků ve třídách	4,04	0,97
Odborníci na běžných školách	3,88	0,95
Architektonické bariéry	3,24	1,00
Organizační zabezpečení	3,49	1,00

Tabulka 32 – Vnímání obtížnosti zabezpečení předpokladů inkluzivního vzdělávání (otázka č. 4)

Z výsledků v tabulce, kde jsou prostřednictvím čísel od 1 (*nejméně problematické*) do 5 (*nejproblematictější*) hodnoceny oblasti realizace inkluzivního vzdělávání, je zřejmé, že podle speciálních pedagogů je nejproblematictější oblastí počet žáků ve třídách (4,04), druhou nejproblematictější oblastí jsou finance na podpůrná opatření (3,97). Na třetím místě jsou odborníci na běžných školách (3,88). Organizační zabezpečení je na předposledním místě a získalo 3,49 bodů. Jako nejméně problematickou oblast v realizaci inkluzivního vzdělávání vnímají speciální pedagogové architektonické bariéry (3,24).



Graf 30 – Vnímání problematických oblastí realizace inkluzivního vzdělávání (otázka č. 4)

6.1 Jaké jsou rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů? (otázka č. 1 a č. 4)

H11₀: Neexistují rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

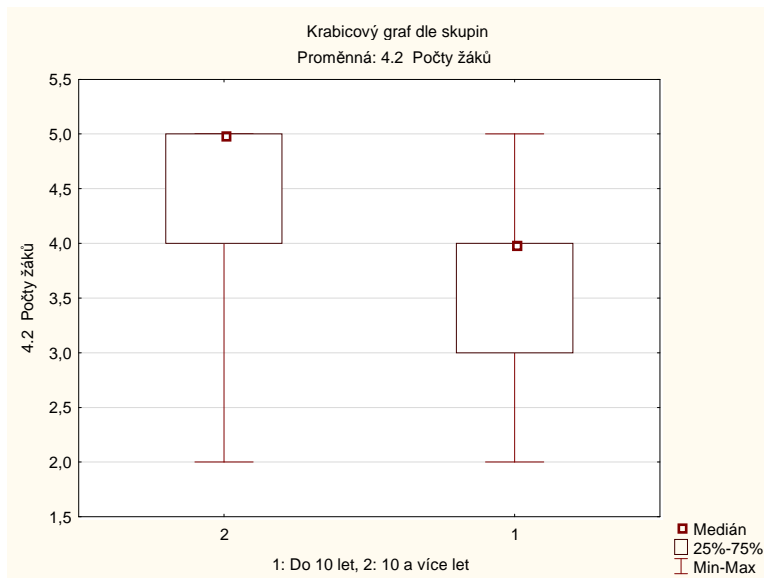
H11_A: Existují rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů.

Proměnná	Mann-Whitneyův U test (inkluzivni-vzdelavani výzkum1) Dle proměn. Délka praxe Označené testy jsou významné na hladině $p < ,05000$						
	Sčt poč. skup. 1	Sčt poč. skup. 2	U	Z	p-hodn.	Z upravené	p-hodn.
4.1 Finance	1871,000	979,000	628,0000	0,094628	0,924611	0,099831	0,920479
4.2 Počty žáků	2051,000	799,000	448,0000	2,098507	0,035861	2,219329	0,026465
4.3 Odborníci	1959,500	890,500	539,5000	1,079868	0,280202	1,143362	0,252889
4.4 Architektonika	1809,500	1040,500	584,5000	-0,578899	0,562658	-0,605155	0,545076
4.5 Organizace	1862,000	988,000	637,0000	0,005566	0,995559	0,005813	0,995362

Tabulka 33 – Předpoklady realizace inkluzivního vzdělávání (otázka č. 1 a č. 4)

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání stran financí na podpůrná opatření, odborníků na běžných základních školách, architektonických bariér, organizačního zabezpečení, součinnosti

všech zainteresovaných vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů ($p > 0,05$). U těchto proměnných hypotézu H11 zamítáme.



Graf 31 – Počty žáků ve třídách (otázka č. 1 a 4b)

Z tabulky vyplývá, že existují rozdíly ve vnímání problematické oblasti realizace inkluzivního vzdělávání stran počtu žáků ve třídách ($p = 0,026465$; $p < 0,05$). Přijímáme hypotézu H12.

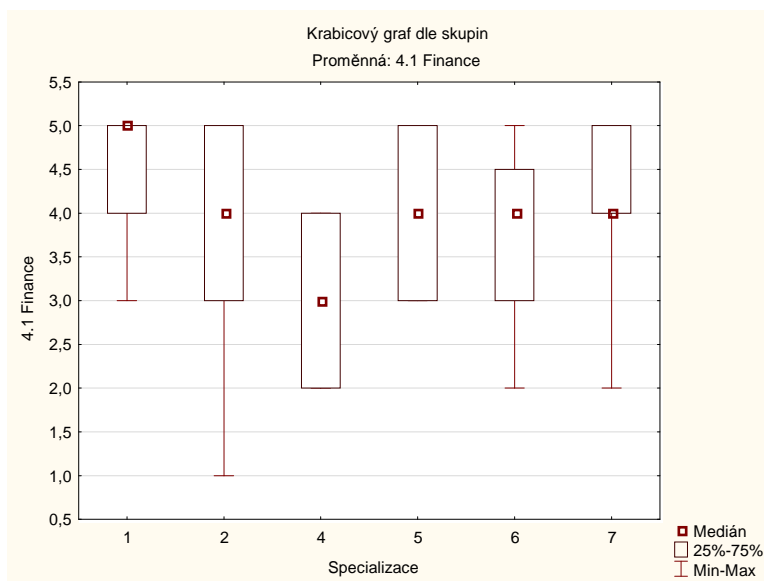
Výsledky grafu ukazují, že speciální pedagogové s délkou praxe 10 a více let vnímají zajištění počtu žáků ve třídách v inkluzivním vzdělávání jako obtížněji zabezpečitelné než speciální pedagogové s délkou praxe do 10 let.

6.2 Jaké jsou rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů? (otázka č. 2, 4)

H12₀: Neexistují rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů.

Závislá: 4.1 Finance	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 4.1 Finance (inkluzivní-v; Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 4,842591$ $p = ,4354$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	417,000	46,33333
Psychopedie	2	33	1265,000	38,33333
Surdopedie	4	4	79,000	19,75000
Logopedie	5	12	449,500	37,45833
Etopedie	6	4	133,000	33,25000
Kombinovaná specializace	7	13	506,500	38,96154

Tabulka 34 – Finance na podpůrná opatření (otázka č. 2 a 4a)



Graf 32 – Finance na podpůrná opatření (otázka č. 2 a 4a)

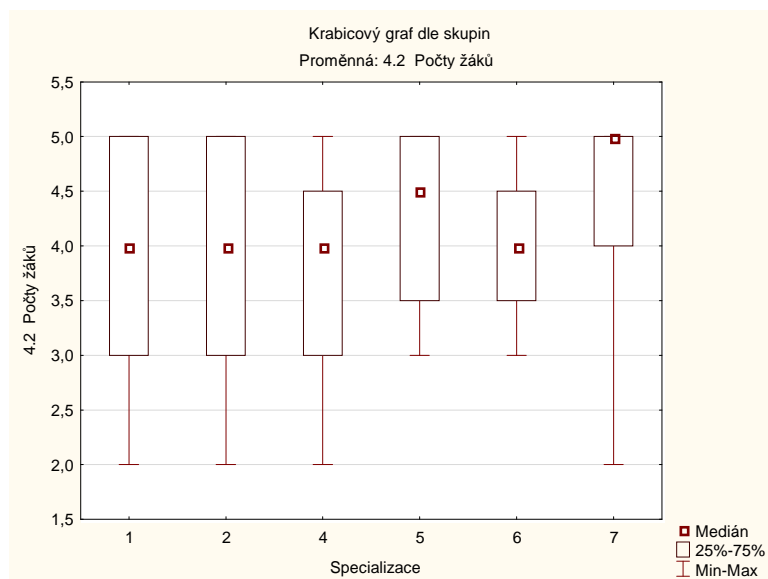
Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: obtížnost zabezpečení financí na podpůrná opatření v inkluzivním vzdělávání byla rozdělena do kategorií 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako nejméně obtížné a hodnota 5 je definovaná jako nejobtížnější.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,4354$; $p > 0,05$). Z grafu je patrné, že specializace speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání problematických oblastí realizace inkluzivního vzdělávání.

Závislá: 4.2 Počty žáků	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 4.2 Počty žáků (inkluziv) Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 6,475301$ $p = ,2627$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	320,500	35,61111
Psychopedie	2	33	1109,500	33,62121
Surdopedie	4	4	130,500	32,62500
Logopedie	5	12	504,000	42,00000
Etopedie	6	4	141,500	35,37500
Kombinovaná specializace	7	13	644,000	49,53846

Tabulka 35 – Počty žáků ve třídách (otázka č. 2 a 4b)



Graf 33 – Počty žáků ve třídách (otázka č. 2 a 4b)

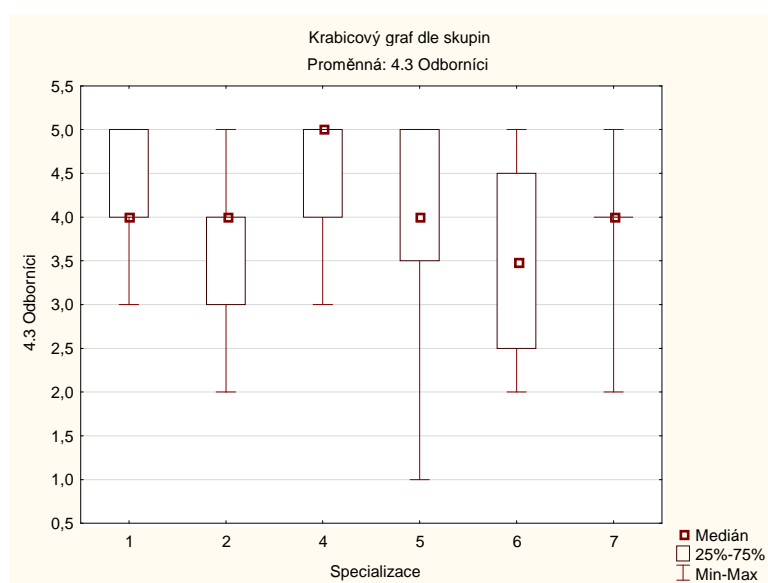
Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: obtížnost zabezpečení počtu žáků ve třídách v inkluzivním vzdělávání byla rozdělena do kategorií 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako nejméně obtížné a hodnota 5 je definovaná jako nejobtížnější.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,2627$; $p > 0,05$). Z grafu je patrné, že specializace speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání problematických oblastí realizace inkluzivního vzdělávání.

Závislá: 4.3 Odborníci	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 4.3 Odborníci (inkluzivní-v Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 4,537459$ $p = ,4749$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	405,500	45,05556
Psychopedie	2	33	1139,500	34,53030
Surdopedie	4	4	210,000	52,50000
Logopedie	5	12	473,000	39,41667
Etopedie	6	4	123,000	30,75000
Kombinovaná specializace	7	13	499,000	38,38462

Tabulka 36 – Odborníci na běžných školách (otázka č. 2 a 4c)



Graf 34 – Odborníci na běžných školách (otázka č. 2 a 4c)

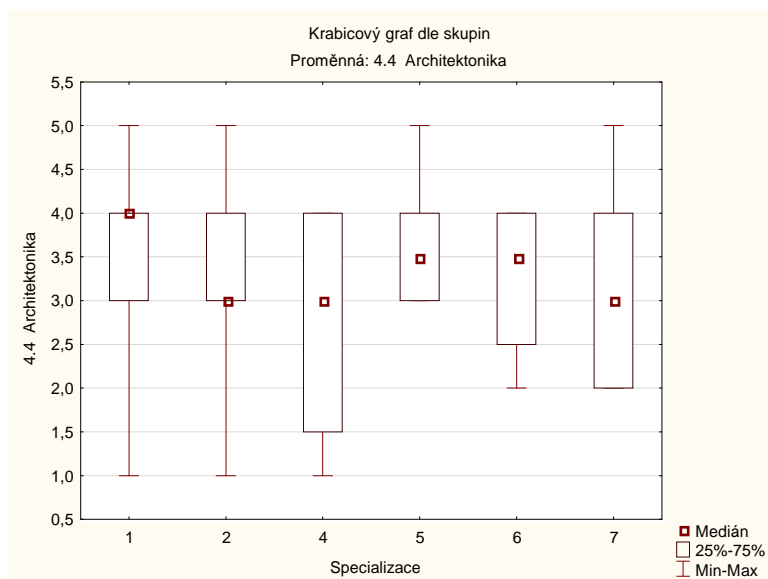
Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: obtížnost zabezpečení odborníků na běžných školách byla rozdělena do kategorií 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako nejméně obtížné a hodnota 5 je definována jako nejobtížnější.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,4749$; $p > 0,05$). Z grafu je patrné, že specializace speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání problematických oblastí realizace inkluzivního vzdělávání.

Závislá: 4.4 Architektonika	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 4.4 Architektonika (inkl. Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 3,002175$ $p = ,6997$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	388,000	43,11111
Psychopedie	2	33	1173,000	35,54545
Surdopedie	4	4	125,500	31,37500
Logopedie	5	12	543,000	45,25000
Etopedie	6	4	155,000	38,75000
Kombinovaná specializace	7	13	465,500	35,80769

Tabulka 37 – Architektonické bariéry (otázka č. 2 a 4d)



Graf 35 – Architektonické bariéry (otázka č. 2 a 4d)

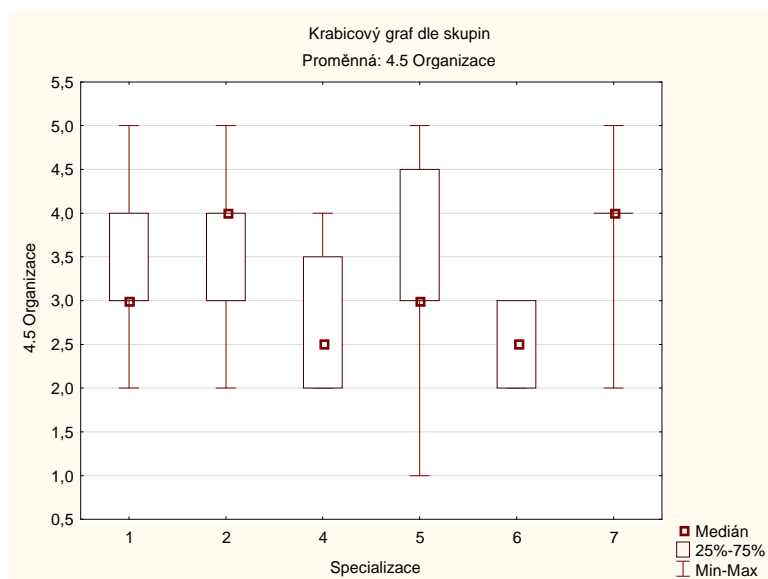
Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: obtížnost zabezpečení architektonických bariér v inkluzivním vzdělávání byla rozdělena do kategorií 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako nejméně obtížné, a hodnota 5 je definovaná jako nejobtížnější.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,6997$; $p > 0,05$). Z grafu je patrné, že specializace speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání problematických oblastí realizace inkluzivního vzdělávání.

Závislá: 4.5 Organizace	Kruskal-Wallisova ANOVA založ. na poř.; 4.5 Organizace (inkluzivní) Nezávislá (grupovací) proměnná : Specializace Kruskal-Wallisův test: $H(5, N=75) = 9,378543$ $p = 0,0949$			
	Kód	Počet platných	Součet pořadí	Prům. Pořadí
Somatopedie	1	9	329,000	36,55556
Psychopedie	2	33	1305,500	39,56061
Surdopedie	4	4	90,500	22,62500
Logopedie	5	12	441,500	36,79167
Etopedie	6	4	66,000	16,50000
Kombinovaná specializace	7	13	617,500	47,50000

Tabulka 38 – Organizační zabezpečení (otázka č. 2 a 4e)



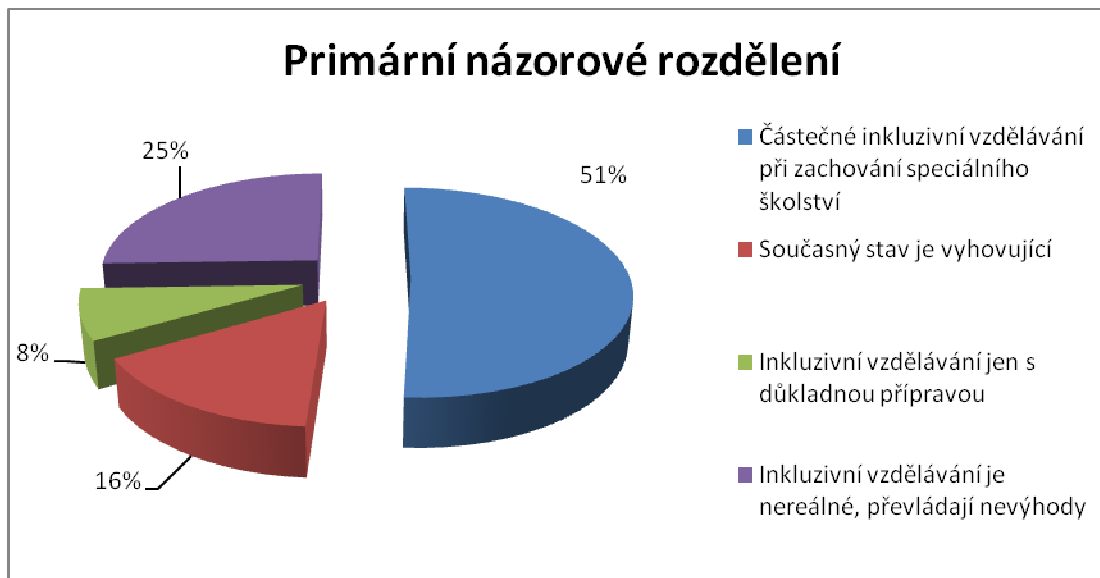
Graf 36 – Organizační zabezpečení (otázka č. 2 a 4e)

Hodnoty osy X: specializace speciálních pedagogů (viz. otázka č. 2)

Hodnoty osy Y: obtížnost zabezpečení organizace, součinnosti všech zainteresovaných v inkluzivním vzdělávání byla rozdělena do kategorií 1 – 5, přičemž krajní hodnota 1 je definována jako nejméně obtížné a hodnota 5 je definována jako nejobtížnější.

Z tabulky vyplývá, že neexistují rozdíly ve vnímání problematických oblastí v realizaci inkluzivního vzdělávání vzhledem ke specializaci speciálních pedagogů ($p = 0,0949$; $p > 0,05$). Z grafu je patrné, že specializace speciálních pedagogů nemá vliv na vnímání problematických oblastí realizace inkluzivního vzdělávání.

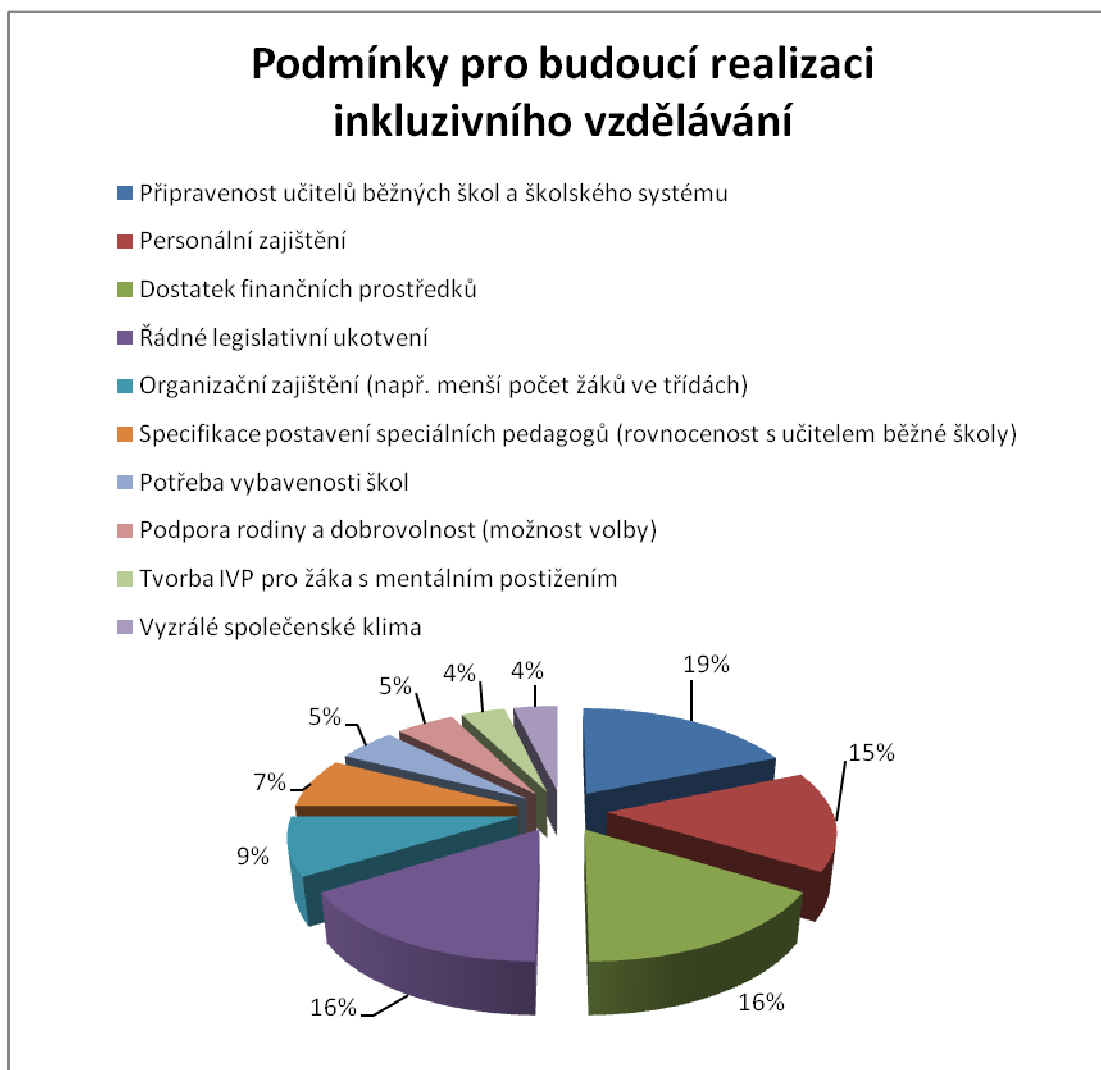
7. Jakou představu mají speciální pedagogové o budoucnosti inkluzivního vzdělávání? (otázka č. 22)



Graf 37 – Primární názorové rozdělení

Graf vyjadřuje primární názorové rozdělení na budoucnost inkluzivního vzdělávání v České republice podle toho, jak jej speciální pedagogové uvedli v odpovědích na otevřenou otázku. Dominuje v nich názor, že by měl být současný systém speciálního školství zachován a inkluze žáků s mentálním postižením by měla být přísně individuální (51 %).

Druhý nejpočetnější názor je ten, že inkluzivní vzdělávání je nereálné a převládají jeho nevýhody (25 %). 16 % názorů vyjadřuje spokojenost se současným stavem speciálního školství. Nepatrná část speciálních pedagogů se ve svých názorech přiklání k inkluzivnímu vzdělávání pouze za podmínky, že bude jeho realizace důkladně připravena (8 %).



Graf 38 – Podmínky pro budoucí realizaci inkluzivního vzdělávání

Graf ilustruje, jaké podmínky speciální pedagogové nejčastěji uvádí pro realizaci inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením v České republice v odpovědích na otevřenou otázku. Nejčastěji zmiňují připravenost učitelů běžných škol a školského systému (19 %), ve stejné míře uváděli speciální pedagogové řádné legislativní ukotvení a dostatek finančních prostředků (16 %). Významná část vyjádření se ještě týká personálního zajištění (15 %). Zbývající část představuje podmínka organizačního zajištění (např. snížený počet žáků ve třídách), specifikace postavení speciálních pedagogů (rovnocennost s učitelem běžné školy), podmínka potřeby vybavenosti škol, podpora rodiny a dobrovolnost, tvorby IVP pro žáka s mentálním postižením a vyzrálé společenské klima (4 – 9 %).

5.1 Vyhodnocení výzkumu

Výzkumu, který byl realizován prostřednictvím online dotazníku, se zúčastnilo 75 speciálních pedagogů Zlínského kraje. Větší část tvořili speciální pedagogové s délkou praxe 10 a více let. Nejvíce byli zastoupeni speciální pedagogové se zaměřením na psychopedii, v menší míře pak speciální pedagogové s kombinovanou specializací, logopedi a somatopedi a nejmenším dílem etopedi a surdopedi. Výzkumné šetření týkající se inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením pohledem speciálních pedagogů ve Zlínském kraji přineslo tyto závěry:

Speciální pedagogové se v oblasti vnímání současného systému speciálního vzdělávání nejvíce ztotožňovali s tvrzením, že důležitým faktorem při rozhodování o umístění žáka s mentálním postižením do běžné školy je stupeň jeho mentálního postižení. Na druhém místě se nejvíce ztotožňovali s tvrzením, že v současné době jsou do systému speciálního vzdělávání žáci zařazováni adekvátně ke svým objektivním schopnostem. Nejvíce nesouhlasně vnímali výrok, že RVP ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením vychází z možností a potřeb žáků těchto žáků.

Jako nejvíce důležitý faktor ovlivňující zařazení žáka s mentálním postižením do běžné školy vnímají speciální pedagogové prostředky speciálně pedagogické podpory. Dále jsou podle nich nejvíce důležití spolužáci, kteří se umístili těsně nad osobností konkrétního žáka (3. místo). Nejméně důležité v procesu ovlivňujícím zařazení žáka s mentálním postižením do běžné školy jsou podle speciálních pedagogů architektonické bariéry.

V rámci tvrzení popisujících pozitiva inkluzivního vzdělávání se speciální pedagogové nejvíce shodovali ve výroku, že vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole významně ovlivňuje jejich sociabilitu. Na druhém místě se nejvíce ztotožňovali s tvrzením, že inkluzivní vzdělávání je příležitostí k rozvíjení respektu k sobě, k ostatním, k rozvíjení schopností empatie, tolerance, ohleduplnosti a odpovědnosti. Naopak k výroku, že vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole jim umožňuje získat pocit příslušnosti k intaktní společnosti a buduje u nich sebedůvěru, se speciální pedagogové vyjadřovali nejvíce nesouhlasně. Rozdíly v pohledu na pozitiva inkluzivního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů byly zjištěny v případě tvrzení, že vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole těmto žákům umožňuje získat pocit příslušnosti k intaktní společnosti a buduje u nich sebedůvěru. Speciální pedagogové s délkou praxe do 10 let to vnímají jako větší pozitivum než speciální pedagogové s délkou

praxe 10 a více let. Dále byly mezi speciálními pedagogy vzhledem k délce jejich praxe zjištěny rozdíly ve vnímání výroku, že vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole významně ovlivňuje jejich sociabilitu. Speciální pedagogové s délkou praxe do 10 let se s tímto tvrzením ztotožňují více než speciální pedagogové s délkou praxe 10 a více let.

Jako nejvíce sdílené negativum inkluzivního vzdělávání bylo u speciálních pedagogů tvrzení, že žáci s mentálním postižením v inkluzivní škole nemají tolik možností vyniknout mezi svými vrstevníky. Další nejčastěji sdílená nevýhoda inkluzivního vzdělávání byla ta, že rodiče žáků vzdělávajících se v běžné škole budou muset do školní přípravy věnovat více času než je běžné (2. místo). Nejvíce nesouhlasně vnímali speciální pedagogové výrok, že rodiče intaktních žáků zaujímají k osobám s mentálním postižením negativní postoj, který jejich děti přebírají a ten se následně promítá do jejich vztahů ke svým spolužákům s postižením.

Dle speciálních pedagogů jsou nejzávažnějším specifickým u žáků s mentálním postižením ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání jejich limity v samostatnosti při práci, dále pak pracovní tempo. Nejméně závažně vnímají speciální pedagogové u žáka s mentálním postižením překvapivě jeho motivaci.

Největším problémem v realizaci inkluzivního vzdělávání je podle speciálních pedagogů zabezpečení vyhovujícího počtu žáků ve třídách. Až jako druhou nejproblematictější oblast volili speciální pedagogové finance, což je nečekané vzhledem k obecnému povědomí o nedostatku financí ve školství. Architektonické bariéry vnímají speciální pedagogové v souvislosti s realizací inkluzivního vzdělávání jako nejméně problematickou oblast. Rozdíly ve vnímání problematických oblastí realizace inkluzivního vzdělávání vzhledem k délce praxe speciálních pedagogů byly zjištěny u počtu žáků ve třídách. Speciální pedagogové s délkou praxe 10 a více let vnímají zabezpečení optimálního počtu žáků ve třídách závažněji než speciální pedagogové s délkou praxe do 10 let.

V otevřené odpovědi, kde se speciální pedagogové vyjadřovali k budoucnosti inkluzivního vzdělávání, převažovali především názory, že by se měl současný systém zachovat.

ZÁVĚR

V diplomové práci na téma Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením pohledem speciálních pedagogů Zlínského kraje jsem obšírněji rozebrala problematiku inkluzivního vzdělávání jak v obecné rovině, tak především ve vztahu k žákům s mentálním postižením. Záměrem bylo zjistit, jak na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením pohlíží lidé z praxe, speciální pedagogové z různých zařízení ve Zlínském kraji a jaké jsou podle nich předpoklady pro jeho plné uvedení do praxe.

Ve třech kapitolách teoretické části diplomové práce jsem postupně popsala, jaké jsou principy inkluzivního vzdělávání, jejich obsahové i praktické vymezení oproti dosud častěji používanému pojmu integrace, historii inkluzivního vzdělávání až po současný stav v České republice i v některých ostatních zemích Evropy. Celá jedna kapitola je věnována podrobně inkluzivnímu vzdělávání žáků s mentálním postižením, rozboru specifik a další charakteristice jejich vzdělávání. V teoretické části pak nechybí ani informace o podpůrném systému při inkluzivním vzdělávání.

Praktická část obsahuje kvantitativní výzkum vycházející z dotazníkového šetření, kterým byli osloveni speciální pedagogové všech speciálních školských a poradenských zařízení ve Zlínském kraji. V dotazníku respondenti hodnotili závažnost jednotlivých specifik jako překážek v inkluzivním vzdělávání žáků s mentálním postižením, praktické předpoklady pro realizaci inkluzivního vzdělávání a také stupeň závažnosti jednotlivých faktorů, které ovlivňují zařaditelnost žáka s mentálním postižením do běžné školy. V další části dotazníku odpovídali speciální pedagogové na otázky týkající se výhod a nevýhod inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením, aktuální situace v oblasti speciálního vzdělávání, připravenosti, resp. reálnosti jeho plného zavedení do praxe.

Výzkumné šetření bylo anonymní, respondent byl ale identifikován délkou praxe do deseti let a deset a více let a typem specializace. Počet respondentů v těchto jednotlivých skupinách však byl ve výsledku náhodný, protože závisel na dobrovolnosti a ochotě toho kterého speciálního pedagoga, zda se výzkumného šetření zúčastní. Výsledky výzkumného šetření, podrobněji popsané v praktické části diplomové práce, vypovídají o tom, že pohled speciálních pedagogů na zavedení inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením je dosud rozpačitý, neucelený, spojený s nejistou představou jeho budoucí podoby i postavením speciálního pedagoga v něm.

Výsledky výzkumu by mohly být prospěšné především pro samotné speciální pedagogy a školské instituce v tom smyslu, že shledají jako užitečné pokračovat v otevřené diskuzi a hledání optimálních východisek a řešení pro vzdělávání žáků s mentálním postižením. Mohly by také napovědět, jak dále v otázce realizace inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením postupovat, na čem stavět a na co se intenzivněji zaměřit.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Jarmila PIPEKOVÁ, 2011. *Manuál pro pedagogickou praxi*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5497-4.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: 2010. ISBN 978-80-210-5383-0.
- [3] BENDO VÁ, Petra a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením v základní škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
- [4] BLAŽEK, Bohuslav a Jiřina OLMROVÁ, 1988 cit. podle Josef SLOWÍK, 2007. *Speciální pedagogika (2007)*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [5] DASH, Nenna, 2006. *Inclusive Education For Children With Special Needs*. Atlantic Publishers. ISBN 978-8126906871.
- [6] DOLEJŠÍ, Mojmír, 1978 cit. podle Jarmila PIPEKOVÁ, 1998. *Kapitoly speciální pedagogiky (1998)*. Praha: Paido. ISBN 80-85931-65-6.
- [7] HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [8] HAUSOTTER, Anette, 2008 cit. podle Viktor LECHTA, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky (2010)* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [9] HORŇÁKOVÁ, Marta, 2006 cit. podle Viktor LECHTA, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky (2010)* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [10] HORSKÁ, Viola, 2009. *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2450-8.
- [11] ILLYÉS, Gyuláné, 1978 cit. podle Viktor LECHTA, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky (2010)* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [12] JAKUBČIC, Ivan a Ladislav POŽÁR, 1995 cit. podle Viktor LECHTA, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky (2010)* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [13] JAKUBČIC, Ivan a Ladislav POŽÁR, 1995b cit. podle Viktor LECHTA, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky (2010)* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [14] JESENSKÝ, Jan, 1995 cit. podle Josef SLOWÍK, 2007. *Speciální pedagogika (2007)* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.

- [15] JESENSKÝ, Jan, 1993 cit. podle Marie VÍTKOVÁ et al., 2007. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (2007)* Praha: Paido. ISBN 978-80-7315-163-8.
- [16] KÁBELE, František, 1993. *Somatopedie*. Praha: Carolinum. ISBN 80-7066-533-5.
- [17] KOCUROVÁ, Marie, 2002. *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita. ISBN 80-7082-844-7.
- [18] KOPŘIVA, Pavel a Jana NOVÁČKOVÁ, 2012. *Respektovat a být respektován*. 3. vyd. Chvalčov: Spirála. ISBN 978-80-904030-0-0.
- [19] KRAUS, Blahoslav, 2000 cit. podle Miroslav PROCHÁZKA, 2012. *Sociální pedagogika (2012)* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [20] LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
- [21] LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [22] LECHTA, Viktor, 2002 cit. podle Petra BENDOVIČ a Pavel ZIKL, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole (2011)* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
- [23] MARA SAPON – SHEVIN, 1991 cit. podle Greg LANG a Chris BERBERICHOVÁ, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup (1998)* Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
- [24] MICHALÍK, Jan, 2005. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-244-1045-1.
- [25] MÜLLER, Oldřich, 2001. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0231-9.
- [26] NOVÁČKOVÁ, Jana, 2008. *Mýty ve vzdělávání: O škodlivosti některých zaběhlých představ o učení, škole a výchově a cestách, jak je překonat*. 4. vyd. Kroměříž: Spirála. ISBN 978-80-901873-9-9.
- [27] PANČOCHA, Karel, 2010. *Životní dráha jedince v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5340-3.

- [28] PEŠOVÁ, Ilona a Miroslav ŠAMALÍK, 2006. *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1216-4.
- [29] PIPEKOVÁ, Jarmila, 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-65-6.
- [30] PROCHÁZKA, Miroslav, 2012. *Sociální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3470-5.
- [31] SHOLZ, Markus, 2007 cit. podle Viktor LECHTA, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky (2010)* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [32] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [33] SOVÁK, Miloš, 2000. *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H. ISBN 80-86022-76-5.
- [34] ŠVARCOVÁ, Iva, 2000 cit. podle Josef SLOWÍK, 2007. *Speciální pedagogika (2007)* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [35] TANNENBERGEROVÁ, Monika a Katarína KRAHULOVÁ, 2010. *Jak se stát férovou školou II.: inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv. ISBN 978-80-87414-02-6.
- [36] UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
- [37] VALENTA, Milan a Jan MICHALÍK, 2012. *Mentální postižení: v pedagogickém, psychologickém a sociálně-právním kontextu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3829-1.
- [38] VALENTA, Milan, 2003 cit. podle Viktor LECHTA, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky (2010)* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [39] VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2010. *Pedagogika pro učitele*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3357-9.
- [40] VAŠEK, Štefan a kol., 2001 cit. podle Viktor LECHTA, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky (2010)* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [41] VÍTKOVÁ, Marie, 2006. *Somatopedické aspekty*. 2. vyd. Brno: Paido. ISBN 80-7315-134-0.

- [42] VÍTKOVÁ, Marie a kol., 2007 cit. podle Viktor LECHTA, 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky (2010)* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- [43] VÍTKOVÁ, Marie, 2001 cit. podle Josefa SLOWÍKA, 2007. *Speciální pedagogika (2007)* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [44] VOCÍLKA, Miroslav, 1997. *Integrace sociálně a zdravotně postižených dětí do společnosti*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání.
- [45] WEDELL, L., 2003 cit. Podle Vanda HÁJKOVÁ a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání (2010)* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3070-7.
- [46] AMNESTY INTERNATIONAL. *Analýza role krajů v podpoře inkluzivního vzdělávání* [online] Praha: Amnesty international, 2012 [cit. 2013-21-03] Dostupné z: http://www.osf.cz/media/com_form2content/documents/c5/a846/f20/AI%20Analyza%20role%20kraj%20podpora%20inkluzivniho%20vzdelavani%203v_FINAL.pdf
- [47] BULANT, Matěj a Hana SCHAMBERGEROVÁ. Škola v pohybu – Projekt centra podpory inkluzivního vzdělávání. *Časopis centra podpory inkluzivního vzdělávání*. [online]. Praha: Metoda, 2011, roč. 1, č. 1 [cit. 2013-16-03]. Dostupné: http://files.inkluze.webnode.cz/200000393-1892d198d0/Casopis_CPIV1.pdf
- [48] BULANT, Matěj. *Inkluze je pro všechny*. Vzdělávání [online]. Praha: Národní ústav vzdělávání, 2012, roč. 1, č. 1 [cit. 2013-11-03]. ISSN 1805-3394. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/VZDELAVANI/1_12.pdf
- [49] CPIV. *Rozhodnutí ministra školství*. CPIV.CZ [online]. [cit. 2013-04-03]. Dostupné z: <http://www.cpiv.cz/rozhodnuti.html>
- [50] ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. *Výroční zpráva České školní inspekce za rok 2011/2012*. CSICR [online] Praha: Česká školní inspekce, 2013 [cit. 2013-22-03] Dostupné z: <http://www.csicr.cz/getattachment/e1b96137-2102-4a87-8cae-7384d9dba60c>
- [51] ČTK. ČTK: Základní školy praktické nebudou rušeny, ale transformovány. [online] 2013. Praha: ČTK, 4. 2. 2013, [cit. 2013-13-03]. ISSN 1213/5003. Dostupné z: <http://www.ceskenoviny.cz/zpravy/zakladni-skoly-practicke-nebudou-ruseny-ale-transformovany/897506>
- [52] ČTK. *Na mentálně postižené nejsou školy zatím připravené*. In: Centrum [online]. Listopad, 14, 2012 [cit. 2013-26-02]. Dostupné z: <http://aktualne.centrum.cz/domaci/spolecnost/clanek.phtml?id=763314>

- [53] EDUIN. *Česko mluví o vzdělávání: Cíle kampaně. Česko mluví o vzdělávání.cz* [online]. [cit. 2013-08-03]. Dostupné z: <http://ceskomluvi.cz/o-nas/>
- [54] LIGA LIDSKÝCH PRÁV. FÉROVÁ ŠKOLA: *Inkluze* [online]. © 2009 [cit. 2013-24-03] Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/slovnicek/inkluzie.html>
- [55] LIGA LIDSKÝCH PRÁV. FÉROVÁ ŠKOLA: Pravidla [online], 2009 [cit. 2013-06-03] Dostupné z: <http://ferovaskola.cz/1-pravidla.html>
- [56] LIGA LIDSKÝCH PRÁV. O nás: *Kdo jsme* [online] [cit. 2013-08-03] Dostupné z: <http://llp.cz/o-nas/kdo-jsme/>
- [57] LUKAS, Josef. Editorial. CPIV: *Časopis centra podpory inkluzivního vzdělávání* [online]. Praha: Metoda, 2011, roč. 1, č. 1 [cit.2013-03-03]. Dostupné z: http://files.inkluze.webnode.cz/200000393-1892d198d0/Casopis_CPIV1.pdf
- [58] LUKAS, Josef. CPIV: *Časopis centra podpory inkluzivního vzdělávání* [online]. Praha: Metoda, 2011, roč. 1, č. 1 [cit. 2013-04-20-03] Dostupné z: http://files.inkluze.webnode.cz/200000393-1892d198d0/Casopis_CPIV1.pdf
- [59] MŠMT ČR. MŠMT: *Tým speciálního a inkluzivního vzdělávání a poradenství* [online]. © 2006-2012 [cit. 2013-05-03]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/obsazeni-useku>
- [60] PASTOREK, Miroslav. *Na Slovensku ožívá naděje*. In: *Inkluze* [online] Duben, 5, 2011 [cit. 2013-15-03]. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/clanek-387/na-slovensku-oziva-nadeje>
- [61] PILAŘ, Jiří. *Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami – Vliv zahraničních trendů na náš vzdělávací systém*. In: Metodický portál RVP [online] [cit. 2013-02-03]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/S/10161/zaci-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-vliv-zahranicnich-trendu-na-nas-vzdelavaci-system.html/>
- [62] PREVENCE-INFO. Legislativa: *Novela vyhlášky 75/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění vyhlášky č. 116/2011Sb.* Prevence-info [online] [cit. 2013-05-03] Dostupné z: <http://www.prevence-info.cz/legislativa/novela-vyhlasky-722005-sb-o-poskytovani-poradenskych-sluzeb-ve-skolach-skolskych-poraden>
- [63] RYTMUS. *Právní úprava vzdělávání osob se zdravotním postižením*. Rytmus.cz [online]. Rytmus © 2009 [cit. 2013-08-02] Dostupné z: http://www.rytmus.org/ke_stazeni_2&subdir=16
- [64] RYTMUS. Kontakty: *Občanské sdružení Rytmus*. Rytmus.cz [online]. Rytmus © 2009 [cit. 2013- 06-03]. Dostupné z: http://www.rytmus.org/sc_home
- [65] RYTMUS. *Týden pro inkluzi 2010*. Rytmus.cz [online]. Rytmus 2009 [cit. 2013-09-03]. Dostupné z: http://www.rytmus.org/tyden_pro_inkluzi_2010

[66] RYTMUS. Projekty: *Vzděláním pro změnu*. Rytmus.cz [online]. Rytmus 2009 [cit. 2013-09-03]. Dostupné z: http://www.rytmus.org/vzdelanim_pro_zmenu

[67] UŘAD VLÁDY ČR. *Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015* [online]. Praha: Agentura pro sociální začleňování, 2013 [cit. 2013-19-03] Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/dokumenty/o-agenture/strategie-boje-proti-socialnimu-vylouceni-2011-2015/download>

[68] UNESCO. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. [online] UNESCO, 1994 [cit. 2013-11-03]. ED-94/WS/18. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

[69] VLÁDNÍ VÝBOR PRO OSOBY SE ZDRAVOTNÍM POSTIŽENÍM. *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014*. [online] Praha: Vládní výbor pro osoby se zdravotním postižením, 2010 [cit. 2013-18-03]. ISBN 978-80-7440-024-7. Dostupné z: <http://www.vlada.cz/cz/ppov/vvzpo/dokumenty/narodni-plan-vytvoreni-rovných-prilezitosti-pro-osoby-se-zdravotnim-postizenim-na-obdobi-2010---2014-70026/>

[70] ZLÍNSKÝ KRAJ, 2012. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Zlínského kraje 2012. s. 62-63 © 2003-2013 [cit. 2013-19-03] ISSN 1804-9974 pdf. Dostupné z: <http://www.zkola.cz/zkedu/management/oddelenimladezesportuarozvojelidskychzdroju/dlouhodobekoncepceazamery/dlouhodobyzamervzdelavaniarozvojevzdelavacisoustavyzlinsehoakraje/35705.aspx>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- CNS Centrální nervová soustava
- CPIV Centrum podpory inkluzivního vzdělávání
- ČŠI Česká školní inspekce
- IVP Individuální vzdělávací program
- MP Mentální postižení
- LMP Lehké mentální postižení
- NAPIV Národní akční plán inkluzivního vzdělávání
- NUV Národní ústav vzdělávání
- PAS Poruchy autistického spektra
- PNO Porucha, narušení, ohrožení
- PPP Pedagogicko-psychologická poradna
- RVP ZV Rámcový vzdělávací program – základní vzdělávání
- SPC Speciálně pedagogické centrum
- SVP Speciální vzdělávací potřeby
- Špp Školní podpůrný program
- ŠVP Školní vzdělávací plán

SEZNAM GRAFŮ

<i>Graf 1 – Délka praxe</i>	70
<i>Graf 2 - Specializace</i>	71
<i>Graf 3 – Vnímání současného systému speciálního vzdělávání (otázka č. 6, 7, 8, 9, 10)</i>	75
<i>Graf 4 – Kvalitativní změny systému speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 6)</i>	76
<i>Graf 5 – Kvalita koncepce speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 7)</i>	78
<i>Graf 6 – RVP ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s LMP (otázka č. 2 a č. 8)</i>	79
<i>Graf 7 – Adekvátnost zařazení žáků do speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 9)</i>	80
<i>Graf 8 – Stupeň MP jako důležitý faktor při zařazování žáka do běžné školy (otázka č. 2 a č. 10)</i>	81
<i>Graf 9 - Faktory ovlivňující začlenění žáků (otázka č. 5)</i>	84
<i>Graf 10 – Faktory ovlivňující zařazení žáka s MP do běžné školy (otázka č. 1 a č. 5)</i>	85
<i>Graf 11 – Faktory ovlivňující zařazení žáka s MP do běžné školy (otázka č. 2 a č. 5)</i>	86
<i>Graf 12 – Vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání (otázka č. 17, 18, 19, 20, 21)</i>	88
<i>Graf 13 – Příslušnost k intaktní společnosti (otázka č. 1 a č. 19)</i>	89
<i>Graf 14 – Rozvoj sociability u žáka s MP (otázka č. 1 a č. 21)</i>	90
<i>Graf 15 – Inkluzivní vzdělávání jako příležitost k osobnímu rozvoji (otázka č. 2 a č. 17)</i>	91
<i>Graf 16 – Rozmanitost třídy jako výhoda pro žáka s MP (otázka č. 2 a č. 18)</i>	93
<i>Graf 17 – Inkluzivní škola a pocit příslušnosti k intaktní společnosti žáka s MP (otázka č. 2 a č. 19)</i>	94
<i>Graf 18 – Inkluzivní vzdělávání a eliminace stereotypů u žáka s MP (otázka č. 2 a č. 20)</i>	95
<i>Graf 19 – Inkluzivní vzdělávání a rozvoj sociability u žáka s MP (otázka č. 2 a č. 21)</i>	96
<i>Graf 20 – Vnímání negativ inkluzivního vzdělávání (otázka č. 11, 12, 13, 14, 15, 16)</i>	99
<i>Graf 21 – Standard práce v běžné škole (otázka č. 2 a č. 11)</i>	101
<i>Graf 22 – Postoje rodičů intaktních žáků (otázka č. 2 a č. 12)</i>	102
<i>Graf 23 – Důraz na využívání vlastních schopností v inkluzivním vzdělávání (otázka č. 2 a č. 13)</i>	103
<i>Graf 24 – Rodiče žáků s MP a školní příprava (otázka č. 2 a č. 14)</i>	104
<i>Graf 25 – Inkluzivní škola a možnost vyniknutí žáka s MP (otázka č. 2 a č. 15)</i>	105

<i>Graf 26 – Uvědomování si odlišnosti u žáka s MP ve třídě s intaktními žáky (otázka č. 2 a č. 16)</i>	<i>106</i>
<i>Graf 27 – Hodnocení závažnosti specifík (otázka č. 3).....</i>	<i>108</i>
<i>Graf 28 – Specifické oblasti u žáků s mentálním postižením (otázka č.1 a č. 3)</i>	<i>109</i>
<i>Graf 29 – Specifické oblasti u žáků s MP (otázka č. 2 a č. 3)</i>	<i>110</i>
<i>Graf 30 – Vnímání problematických oblastí realizace inkluzivního vzdělávání (otázka č. 4).....</i>	<i>112</i>
<i>Graf 31 – Počty žáků ve třídách (otázka č. 1 a 4b)</i>	<i>113</i>
<i>Graf 32 – Finance na podpůrná opatření (otázka č. 2 a 4a).....</i>	<i>114</i>
<i>Graf 33 – Počty žáků ve třídách (otázka č. 2 a 4b)</i>	<i>115</i>
<i>Graf 34 – Odborníci na běžných školách (otázka č. 2 a 4c).....</i>	<i>116</i>
<i>Graf 35 – Architektonické bariéry (otázka č. 2 a 4d)</i>	<i>117</i>
<i>Graf 36 – Organizační zabezpečení (otázka č. 2 a 4e).....</i>	<i>118</i>
<i>Graf 37 – Primární názorové rozdělení.....</i>	<i>120</i>
<i>Graf 38 – Podmínky pro budoucí realizaci inkluzivního vzdělávání.....</i>	<i>121</i>

SEZNAM TABULEK

<i>Tabulka 1- Rozdíly mezi integrací a inkluzí (Kocurová, 2002, s. 17).....</i>	16
<i>Tabulka 2 – Klasifikace mentálního postižení podle WHO (Slowík, 2007, s. 114)</i>	41
<i>Tabulka 3 – Lidské zdroje v inkluzivním vzdělávání (Lechta, 2010, s. 126)</i>	51
<i>Tabulka 4 – Vnímání současného systému speciálního vzdělávání (otázka č. 6, 7, 8, 9, 10).....</i>	74
<i>Tabulka 5 – Pohled na současný systém speciálního vzdělávání (otázka č. 1 a č. 6,7,8,9,10).....</i>	75
<i>Tabulka 6 – Kvalitativní změny systému speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 6).....</i>	76
<i>Tabulka 7 – Kvalita koncepce speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 7)</i>	77
<i>Tabulka 8 – RVP ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s LMP (otázka č. 2 a č. 8)</i>	79
<i>Tabulka 9 – Adekvátnost zařazení žáků do speciálního vzdělávání (otázka č. 2 a č. 9).....</i>	80
<i>Tabulka 10 – Stupeň MP jako důležitý faktor při zařazování žaka do běžné školy (otázka č. 2 a č. 10)</i>	81
<i>Tabulka 11 – Faktory ovlivňující začlenění žáků (otázka č. 5)</i>	83
<i>Tabulka 12 – Faktory ovlivňující zařazení žáka s MP do běžné školy (otázka č. 1 a č. 5).....</i>	84
<i>Tabulka 13 – Faktory ovlivňující zařazení žáka s MP do běžné školy (otázka č. 2 a č. 5).....</i>	86
<i>Tabulka 14 – Vnímání pozitiv inkluzivního vzdělávání (otázka č. 17, 18, 19, 20, 21).....</i>	87
<i>Tabulka 15 – Pozitiva inkluzivního vzdělávání (otázka č. 1 a č. 17, 18, 19, 20, 21).....</i>	89
<i>Tabulka 16 – Inkluzivní vzdělávání jako příležitost k osobnímu rozvoji (otázka č. 2 a č. 17).....</i>	91
<i>Tabulka 17 – Rozmanitost třídy jako výhoda pro žáka s MP (otázka č. 2 a č. 18).....</i>	92
<i>Tabulka 18 – Inkluzivní škola a pocit příslušnosti k intaktní společnosti žáka s MP (otázka č. 2 a č. 19)</i>	94
<i>Tabulka 19 – Inkluzivní vzdělávání a eliminace stereotypů u žáka s MP (otázka č. 2 a č. 20).....</i>	95
<i>Tabulka 20 – Inkluzivní vzdělávání a rozvoj sociability u žáka s MP (otázka č. 2 a č. 21).....</i>	96
<i>Tabulka 21 – Vnímání negativ inkluzivního vzdělávání (otázka č. 11, 12, 13, 14, 15, 16).....</i>	98

<i>Tabulka 22 – Negativa inkluzivního vzdělávání (otázka č. 1 a č. 11, 12, 13, 14, 15, 16).....</i>	<i>100</i>
<i>Tabulka 23 – Standard práce v běžné škole (otázka č. 2 a č. 11).....</i>	<i>101</i>
<i>Tabulka 24 – Postoje rodičů intaktních žáků (otázka č. 2 a č. 12).....</i>	<i>102</i>
<i>Tabulka 25 – Důraz na využívání vlastních schopností v inkluzivním vzdělávání (otázka č. 2 a č. 13)</i>	<i>103</i>
<i>Tabulka 26 – Rodiče žáků s MP a školní příprava (otázka č. 2 a č. 14)</i>	<i>104</i>
<i>Tabulka 27 – Inkluzivní škola a možnost vyniknutí žáka s MP (otázka č. 2 a č. 15).....</i>	<i>105</i>
<i>Tabulka 28 – Uvědomování si odlišnosti u žáka s MP ve třídě s intaktními žáky (otázka č. 2 a č. 16)</i>	<i>106</i>
<i>Tabulka 29 – Hodnocení závažnosti specifík (otázka č. 3).....</i>	<i>107</i>
<i>Tabulka 30 – Specifické oblasti u žáků s mentálním postižením (otázka č. 1 a č. 3).....</i>	<i>108</i>
<i>Tabulka 31 – Specifické oblasti u žáků s MP (otázka č. 2 a č. 3).....</i>	<i>110</i>
<i>Tabulka 32 – Vnímání obtížnosti zabezpečení předpokladů inkluzivního vzdělávání (otázka č. 4).....</i>	<i>111</i>
<i>Tabulka 33 – Předpoklady realizace inkluzivního vzdělávání (otázka č. 1 a č. 4).....</i>	<i>112</i>
<i>Tabulka 34 – Finance na podpůrná opatření (otázka č. 2 a 4a)</i>	<i>114</i>
<i>Tabulka 35 – Počty žáků ve třídách (otázka č. 2 a 4b).....</i>	<i>115</i>
<i>Tabulka 36 – Odborníci na běžných školách (otázka č. 2 a 4c).....</i>	<i>116</i>
<i>Tabulka 37 – Architektonické bariéry (otázka č. 2 a 4d).....</i>	<i>117</i>
<i>Tabulka 38 – Organizační zabezpečení (otázka č. 2 a 4e)</i>	<i>118</i>

6 SEZNAM PŘÍLOH

P I: Dotazník	138 - 142
---------------------	-----------

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Vážení speciální pedagogové,

obracím se na Vás s prosbou o vyplnění dotazníku, který je zaměřen na inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením. Dotazník je zcela anonymní a bude zpracován a vyhodnocen v rámci mé diplomové práce.

Předem Vám děkuji za čas věnovaný vyplnění dotazníku.

Bc. Nela Tormová

Inkluzivní vzdělávání žáků s mentálním postižením

1. Jaká je délka Vaší praxe?

do 10 let nad 10 let

2. Jaká je Vaše specializace?

Somatopedie Psychopedie Oftalmopedie Surdopedie

Logopedie

Vlastní odpověď:

3. Ohodnot'te uvedená specifika podle toho, jak závažnou překážku v inkluzivním vzdělávání u žáků s mentálním postižením představují. (1 - nejméně závažné, 5 - nejvíce závažné) Pozn.: čísla se mohou opakovat

U každé podotázky prosím zvolte odpověď v rozpětí 1-5:

- | | | | | | |
|----------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| a) Plnění pokynů: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| b) Motivace: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| c) Představivost: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| d) Pracovní tempo: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| e) Motorika: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| f) Příprava na výuku: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| g) Samostatnost při práci: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| h) Začlenění do kolektivu: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |

4. Ohodnot'te uvedené předpoklady pro realizaci inkluzivního vzdělávání podle obtížnosti jejich zabezpečení (1 - nejméně obtížné, 5 - nejvíce obtížné) Pozn.: čísla se mohou opakovat

U každé podotázky prosím zvolte odpověď v rozpětí 1-5:

- | | | | | | |
|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| a) Finance na podpůrná opatření: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| b) Počty žáků ve třídách: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| c) Odborníci na běžných základních školách: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| d) Architektonické bariéry: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Organizační zabezpečení, součinnost všech zainteresovaných: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| f) Přístup rodičů intaktních žáků: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |

5. Ohodnot'te uvedené faktory, které ovlivňují zařazení žáka s mentálním postižením do běžné základní školy podle toho, jak vnímáte jejich závažnost. (1 - nejméně závažné, 5 - nejvíce závažné) Pozn.: čísla se mohou opakovat

U každé podotázky prosím zvolte odpověď v rozpětí 1-5:

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| a) Rodiče: | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Škola: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| c) Spolužáci: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| d) Konkrétní žák: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| e) Učitelé: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| f) Poradenství a diagnostika: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| g) Prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrný učitel, osobní asistent, doprava žáka apod.): | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| h) Architektonické bariéry: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| i) Technické zabezpečení: | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |
| i) Přístupy rodičů intaktních žáků | 1
<input type="checkbox"/> | 2
<input type="checkbox"/> | 3
<input type="checkbox"/> | 4
<input type="checkbox"/> | 5
<input type="checkbox"/> |

6. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zaznamenalo v posledních letech významné kvalitativní posuny.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

7. Koncepce vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je založena na otevřenosti systému komplexní péče o žáky se zdravotním postižením.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

8. RVP ZV – příloha upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením vychází z možností a potřeb žáků s lehkým mentálním postižením

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

9. Do speciálního vzdělávání jsou v současné době zařazeny děti adekvátně k jejich objektivním schopnostem.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

10. Důležitým faktorem při rozhodování o umístění žáka s mentálním postižením do běžné školy je stupeň mentálního postižení.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

11. Standard práce u učitelů v běžné škole je (primárně) orientován na výkon žáka s menším zaujetím pro celkový osobnostní rozvoj žáka.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

12. Rodiče intaktních žáků zaujímají k osobám (žákům) s mentálním postižením negativní postoj, který jejich děti přebírají a ten se následně promítá do jejich vztahů ke svým spolužákům s postižením.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

13. Inkluzivní vzdělávání klade velký důraz na využívání vlastních schopností žáka s mentálním postižením, což může u žáků vyvolávat dojem nedostatečné pozornosti ze strany učitele.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

14. Rodiče žáků vzdělávajících se v inkluzivní škole budou muset do školní přípravy investovat více času než je běžné.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

15. Žáci s mentálním postižením v inkluzivní škole nemají tolik možností vyniknout mezi svými vrstevníky.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

16. Žáci s mentálním postižením si ve třídě, kde převažují intaktní spolužáci, uvědomují svou odlišnost intenzivněji.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

17. Inkluzivní vzdělávání je příležitostí k rozvíjení respektu k sobě, k ostatním, k rozvíjení schopností empatie, tolerance, ohleduplnosti a odpovědnosti.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

18. Rozmanitost třídy poskytuje žákovi s mentálním postižením skutečný obraz společnosti, ve které bude později žít a (pracovat).

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

19. Vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole mu umožňuje získat pocit příslušnosti k intaktní společnosti a buduje u něj sebedůvěru.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

20. Vzdělávání v inkluzivní škole eliminuje u žáka s mentálním postižením možné stereotypy, které získává v (pro něj) homogenní skupině svých spolužáků.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

21. Vzdělávání žáků s mentálním postižením v inkluzivní škole významně ovlivňuje jejich sociabilitu.

Souhlasím - spíše souhlasím – nevím - spíše nesouhlasím - nesouhlasím

22. Popište, jak si představujete budoucnost inkluzivního vzdělávání. Zaměřte se na koncepční rámec, legislativní zabezpečení a Vaši pozici jako speciálního pedagoga.