

Implementace podpůrných inkluzivních opatření na středních školách: evaluace současného stavu

Ing. Tomáš Šenkeřík

Bakalářská práce
2017



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav školní pedagogiky

akademický rok: 2016/2017

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ing. Tomáš Šenkeřík**

Osobní číslo: **H130357**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Učitelství odborných předmětů pro SŠ**

Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Implementace podpůrných inkluzivních opatření na středních školách: evaluace současného stavu**

Zásady pro vypracování:

Vymezení teoretických východisek z oblasti filosofie inkluzivní pedagogiky a jejich legislativní ukotvení se zřetelem ke středoškolské praxi.

Příprava metodiky výzkumné části, stanovení cíle výzkumu a výzkumných otázek.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování bakalářské práce: **tisková/elektronická**

Seznam odborné literatury:

KALEJA, Martin. Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2014. ISBN 978-80-7464-692-8.

KLENKOVÁ, Jiřina a Marie VÍTKOVÁ. Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení. Brno: Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5731-9.

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a Lenka FELCMANOVÁ. Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Olomouc, Univerzita Palackého, 2015. ISBN 978-80-244-4675-2.

MICHALÍK, Jan, BASLEROVÁ, Pavlína a Lenka FELCMANOVÁ. Podpůrná opatření ve vzdělávání. Praha: Člověk v tísni, 2015. ISBN 978-80-87456-57-6.

MOR-BARAK, Michalle E. Managing diversity: toward a globally inclusive workplace. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications, c2005. ISBN 978-0-7619-2773-0.

Vedoucí bakalářské práce: **Mgr. Ilona Kočvarová, Ph.D.**
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání bakalářské práce: **25. listopadu 2016**

Termín odevzdání bakalářské práce: **26. dubna 2017**

Ve Zlíně dne 25. listopadu 2016


doc. Ing. **Anežka Lengálková, Ph.D.**
ředitelka ústavu




doc. PaedDr. **Adriana Wiegerová, Ph.D.**
ředitelka ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

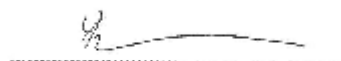
Beru na vědomí, že

- odevzdáním bakalářské práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- beru na vědomí, že bakalářská práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – bakalářskou 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 bakalářské práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky bakalářské práce využít ke komerčním účelům

Prohlašuji, že

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

Ve Zlíně ...12.11.2017



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, § 47a Ustanovení o obhajobě bakalářské práce

²⁾ Vysoká škola nezabývá se zveřejněním, šířením, obhajobou, bakalářské a rigorózní práce, a k jejímu zveřejnění obhajobu, včetně poskytnutí úponentů a výsledků obhajoby prostřednictvím datového sdílacího systému, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Ustanovení, kterými se stanoví podmínky a způsob poskytování státního příspěvku na výzkum a vývoj, musí být již upraveno při zpracování návrhu předložení žádosti o poskytnutí státního příspěvku a musí být v souladu s tímto zákonem, v němž jsou uvedeny podmínky poskytování státního příspěvku, které se musí řídit při poskytování státního příspěvku. Každý z návrhů ze státního příspěvku poskytnout na své náklady výzkum, vývoj nebo inovativní činnost.

(3) Platí, že státního příspěvku může autor rozhodnout poskytnout své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výše uvedené podmínky.

§ 12a (1) Zákon č. 121/2009 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o právech náležejících držitelům (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 27 odst. 4.

(2) Do práva autorského také nezahrnuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, včetně učebních plánů, učebních osnov nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prostředku, k výuce nebo k vlastnímu potřebě díla vyučovacího, školního nebo studijního ke zajištění školního nebo studijního povinného vzdělávání z práva právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školský dílo).

§ 12a (3) Zákon č. 121/2009 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o právech náležejících držitelům (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklý průběh práce na vyučovací hodině vyučovat a učít školního díla (§ 35 odst.

3). Učební plán autor takového díla může změnit bez vědomí držitele, pokud se tyto změny týkají důležitých učebních nebo výzkumných programů jeho díla v rozsahu uvedeném v § 12 odst. 3 ústavního předpisu.

(2) Nemohou-li držitelé díla ani držitelé díla poskytnout držitelům licenci, není-li to v rozporu s organizačním rámcem školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny vydávat, aby jim autor školního díla z vyřazení jim dovoleno bylo v souvislosti s učebním dílem či poskytnutím díla podle odstavce 2, přímé nebo nepřímé poskytnutí na vlastní náklady, pokud se vyučovací dílo týká výuky, a to podle odstavce 2 až do jejich vlastního užití, pokud se přičítá k výši výzkumného programu nebo školního či vzdělávacího zařízení v rámci školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Bakalářská práce se zabývá evaluací využívaných podpůrných opatření na středních školách na Zlínsku. Teoretická část se skládá ze dvou kapitol. První z nich se vztahuje k inkluzi v obecné rovině, druhá kapitola pojednává o možných podpůrných opatřeních, která mají být ze zákona využívána. Praktická část bakalářské práce je tvořena kvantitativním výzkumem formou dotazníku. Tato část práce je zaměřena na evaluaci současného stavu využívání podpůrných inkluzivních opatření na středních školách na Zlínsku a porovnání výsledků s Katalogem podpůrných opatření. Přínos práce spočívá v odhalení rezerv v naplňování speciálních vzdělávacích potřeb studentů při edukaci a nastínění, ve kterých oblastech je třeba zkvalitnit edukaci jedinců s potřebou podpůrných opatření, aby jejich edukace byla co možná nejefektivnější.

Klíčová slova: inkluze, podpůrná opatření, student/žák se speciálními vzdělávacími potřebami, edukace, evaluace

ABSTRACT

The bachelor thesis deals with an evaluation of used support measures at secondary schools in the Zlín region. The theoretical part consists of two chapters. The first chapter is related to inclusion in general, the second chapter deals with possible support measures which have to be used by the law. The practical part of this bachelor thesis is based on quantitative research in the form of a questionnaire. This part of the work focuses on the evaluation of the current state of the use of supportive inclusive measures at secondary schools in the Zlín region and on the comparison of the results with the Catalog of Support Measures. The benefit of this work lies in the discovery of reserves in fulfilling the special educational needs of students in education and outline in which areas is necessary to improve the education of individuals with the need of support measures so that their education is as effective as possible.

Keywords: inclusion, support measures, student/pupil with special educational needs, education, evaluation

Chtěl bych touto cestou poděkovat Mgr. Iloně Kočvarové, Ph.D., vedoucí mé bakalářské práce, za odborné vedení, věnovaný čas, cenné rady a připomínky. Dále děkuji učitelům středních škol, kteří byli ochotní a zúčastnili se výzkumného šetření.

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

OBSAH

ÚVOD	10
I TEORETICKÁ ČÁST	11
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	12
1.1 INKLUZE VERSUS INTEGRACE	14
1.2 ÚSKALÍ I POZITIVA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	17
2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	20
2.1 PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI Z POHLEDU LEGISLATIVY	20
2.2 PODPORA VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI Z POHLEDU KATALOGU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	23
2.3 EVALUACE JAKO HLAVNÍ NÁSTROJ MAPOVÁNÍ SOUČASNÝCH PODMÍNEK VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	25
II PRAKTICKÁ ČÁST	27
3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ	28
3.1 VÝZKUMNÝ CÍL	28
3.2 DÍLČÍ VÝZKUMNÉ OTÁZKY	28
3.3 POJETÍ VÝZKUMU	30
3.4 POPIS VÝZKUMNÉHO SOUBORU	30
3.4.1 Kritéria výběru výzkumného souboru.....	30
3.4.2 Charakteristika výběrového souboru.....	31
3.5 TECHNIKA VÝZKUMU	33
3.5.1 Výzkumný nástroj	34
3.5.2 Odkaz na dílčí otázky	36
3.6 ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DAT	36
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	38
4.1 VÝSLEDKY SOUČASNÉHO STAVU VYUŽÍVÁNÍ PODPŮRNÝCH INKLUZIVNÍCH OPATŘENÍ	38
4.1.1 Vyhodnocení otázky č. 1 - setkáváte se v letošním školním roce v rámci své práce se studenty s jejich potřebou podpůrných opatření?	38
4.1.2 Vyhodnocení otázky č. 2 - označte, se kterými jedinci s potřebou podpůrných opatření se setkáváte, a se kterými ne	39
4.1.3 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 1 – organizace výuky	40
4.1.4 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 2 – modifikace výukových metod a forem práce	41
4.1.5 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 3 – intervence	42
4.1.6 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 4 – pomůcky	43
4.1.7 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 5 – úpravy obsahu	44
4.1.8 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 6 – hodnocení	45

4.1.9	Vyhodnocení dílčí oblasti č. 7 – příprava na výuku.....	46
4.1.10	Vyhodnocení dílčí oblasti č. 8 – podpora sociální a zdravotní	47
4.1.11	Vyhodnocení dílčí oblasti č. 9 – práce s třídním kolektivem.....	48
4.1.12	Vyhodnocení dílčí oblasti č. 10 – úprava prostředí.....	49
4.1.13	Vyhodnocení dílčí oblasti č. 11 – implementace podpůrných opatření	50
4.2	VÝSLEDKY POROVNÁNÍ DÍLČÍCH ČÁSTÍ KATALOGU PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ	51
4.2.1	Výsledky porovnání využívání jednotlivých podpůrných opatření	52
4.3	SHRNUTÍ ZÁVĚRŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ A DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI	53
ZÁVĚR		57
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....		58
SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....		61
SEZNAM OBRÁZKŮ		62
SEZNAM PŘÍLOH.....		63

ÚVOD

S rozvojem speciálněpedagogických paradigmat a změn v legislativě, dochází k upřednostňování trendu inkluze na všech stupních vzdělávání. To vše vede ke změnám v pedagogické praxi.

Evaluační implementace podpůrných inkluzivních opatření na středních školách na Zlínsku se v současné době jeví jako aktuální téma, jelikož v letošním školním roce, tj. 2016/2017, platí nová legislativa. Ta přinesla řadu změn do výše uvedené pedagogické praxe, a tak je třeba tuto oblast zmapovat a nastínit její podmínky.

Přínos této práce spočívá v evaluaci současné pedagogické reality, myšleno ve smyslu podmínek edukace, se kterými se aktéři vzdělávání setkávají. Tento výzkum je důležitý pro poukázání na rezervy v naplňování speciálních vzdělávacích potřeb studentů, a tak nedostatečné připravenosti českých středních škol v poskytování inkluzivního vzdělávání v plně míře v návaznosti na legislativní změny platné od 1.9.2016.

Teoretická část bakalářské práce se zaměřuje na podstatu inkluze u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Není opomenuto vymezení rozdílu mezi inkluzí a integrací, jelikož je chápání těchto pojmů problematické. Integrace je zde pojímána jako již ne prioritní paradigma ve vzdělávání. V současné době je prioritou inkluze. Také jsou zde objasněny pojmy, které se vztahují k problematice inkluze jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou zde nastíněna úskalí i pozitiva této problematiky.

V empirické části této práce je realizován kvantitativní výzkum formou dotazníku. Hlavním cílem bakalářské práce je prostřednictvím evaluace zjistit současný stav využívání podpůrných inkluzivních opatření na středních školách na Zlínsku. Dalším cílem výzkumu je porovnání využívaných podpůrných inkluzivních opatření s Katalogem podpůrných opatření. Důležité je zjištění, v jaké míře se skutečnost na středních školách na Zlínsku podobá myšlence aplikace podpůrných opatření ze strany ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

V současné době je třeba se zabývat inkluzivním vzděláváním, jelikož se jedná o aktuální problematiku.

Ve vzdělávání na všech úrovních napříč celým světem by měla být rozmanitost ve vzdělávání to prioritní, k čemuž by se mělo směřovat. Každý jedinec by měl mít možnost na vzdělání, bez toho, aby byl vyčleněn z hlavního vzdělávacího proudu. Ovšem tato skutečnost s sebou nese i určité možné problémy, které jsou popsány níže.

V bakalářské práci je uváděn jedinec se speciálními vzdělávacími potřebami nebo jedinec s potřebou podpůrných opatření jako jeden z aktérů inkluzivního vzdělávání. Záměrně jsou použita tato označení, jelikož inkluze nezahrnuje pouze jedince s postižením, ale i sociálně znevýhodněné jedince.

Na začátek je třeba ozřejmit speciálněpedagogické souvislosti inkluzivního vzdělávání. Postoj společnosti k jedincům s postižením se v průběhu dějin lidstva vyvíjel – od fyzické likvidace přes různé formy represivního přístupu až k dnešním přístupům, tedy inkluzivním. V antických směrech nebyl prostor pro výchovu jedinců s postižením. Převažoval odmítavý a represivní přístup. Židovsko-křesťanská kultura se vyznačovala vztahem k Bohu, v níž mělo v rámci výchovy, dojít ke splynutí s Bohem. V tomto období je registrován akceptující přístup k jedincům s postižením. Křesťanství z dnešního pohledu přineslo určité formy sociálních programů, v nichž jedinci s postižením mají šanci na přijatelnou existenci. Přelom středověku a novověku přinesl ztrátu univerzality ve výchově a vzdělávání. Objevily se nové formy péče o postižené. Novověk již institucionalizoval péči o postižené, ačkoliv péče měla segregáční i socializační charakter. Otázka akceptace postižených zůstala historicky diskutabilní. Většina současných sociologů a filozofů se shoduje na tom, že období od 70. let 20. století se označuje jako postmoderní společnost, jejíž jeden evropský i celosvětový trend je integrační proces, který bezesporu zasahuje i do edukace. Postmoderna je typická pluralitou koncepcí světa, což se odráží v rámci edukace ve vztahu k osobám s postižením. Výchova a vzdělávání v období postmodernity ve vyspělých evropských zemích probíhala ve vysoce organizovaném a dobře vybaveném školství. Ovšem ztrácel se zde člověk hledající smysl života, hledající sám sebe a hledající adekvátní sociální vztahy. Kulminace trendu segregace a separace v polovině 20. století způsobila potřebu trendu integrace. Stále se jednalo o duální systém, v němž existovala paralelně integrovaná a segregovaná

edukace. Koncem 90. let 20. století se ve speciální pedagogice objevil pojem inkluze a v souvislosti s tímto termínem i pojem inkluzivní pedagogika (Kaleja, 2014, s. 8-9). Mor Barak (2005, s. 145-148) spatřuje ve světě globální inkluzivní pracoviště, ve kterém by ideálně měly všechny kouty světa využívat inkluzi nejenom ve vzdělávání.

Jak již bylo výše nastíněno, inkluze nebyla a není vždy ten jediný možný přístup ve výchově a ve vzdělávání. Scholz (2007, s. 30) vycházel zejména z prací Hinza a Sandera a vymežil pět možných přístupů k edukaci studentů s postižením:

1. *Exkluze* – studenti jsou vyloučeni z edukačního procesu.
2. *Segregace* – edukační systém je složen ze dvou subsystémů: soustavy tzv. běžných škol a škol speciálních. Studenti jsou do těchto škol děleni podle vymezených kritérií. Jsou z majoritní společnosti vyloučeni.
3. *Integrace* – nadále vedle sebe existují rozdílné podskupiny, ale studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mohou s určitou podporou navštěvovat běžné školy. Jedná se o duální systém, ve kterém funguje segregovaná i integrativní edukace. V případech, kdy je integrace neúspěšná, je možné, aby se student vrátil do speciálního zařízení.
4. *Inkluze* – idea integrace rozvinuta o novou kvalitu. Stěžejní je diverzita – rozmanitost ve vzdělávání. Není nutné dosáhnout u všech studentů stejného cíle. Zbytky starého školního systému a jeho segregující instance postupně zanikají.
5. *Různorodost je normální* – inkluze se stává samozřejmostí. Jedná se o dovršení procesu inkluze (Lechta, 2016, s. 30).

Současná koncepce inkluzivního vzdělávání vede k tomu, že vyrůstá generace emancipovaných jedinců s postižením, kteří jsou vzděláváni v rámci běžného školství spolu se svými intaktními vrstevníky. Je velmi důležité, aby jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami měli zachovanou návaznost vzdělávacího procesu a stálého kontaktu s vrstevníky a okolním světem. Důvodem je, aby u nich nedocházelo k sociálnímu vyloučení a zpomalení dalšího vývoje. Trh práce zahrnuje soubor pracovních nabídek, které vyžadují určité pracovní kompetence jedince, který na tento trh vstupuje (Klenková, Vítková et al., 2011, s. 39-40). Klíčové kompetence jsou specifický soubor vědomostí, dovedností, postojů, schopností a hodnot, které jsou důležité pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti (ČESKO, 2007). Čím větším souborem požadovaných kompetencí jedinec disponuje, tím větší šanci má na trhu práce uspět. Proces osvojování těchto kompetencí je proces dlouhodobý a složitý. Počátky tohoto

procesu sahají do předškolního vzdělávání, pokračují v základním, středním i vysokoškolským vzděláváním a dotváří se v dalším průběhu života. Soubor kompetencí jedince představuje jeho základ pro celoživotní učení, vstup do života i do pracovního procesu. Tyto kompetence se v průběhu života neustále rozvíjejí (Klenková, Vítková et al., 2011, s. 39-40).

V systému inkluzivního vzdělávání by se měly integrovat pedagogicko-psychologické, speciálně pedagogické, sociologické a jiné aspekty problematiky vzdělávání osob s určitým stupněm postižení a sociálního znevýhodnění. Tato interdisciplinarita by měla vypovídat o jasné orientaci pedagoga, popřípadě speciálního pedagoga v tom, jaké edukační přístupy a strategie volit, dále také jakým způsobem realizovat zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb, jaká je charakteristika konkrétního postižení a jeho stupně, co vše udělat a jakým způsobem, aby se pamatovalo na maximální rozvoj osobnosti jedince (Kaleja, 2014, s. 191).

1.1 Inkluze versus integrace

Již zpočátku je třeba objasnit dva pojmy, jelikož jsou v souvislosti s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami hojně používané, leč ne zcela obsahově srozumitelné. Jedná se pojmy *integrace* a *inkluzie*. *Integrace* je podle Slowíka (2007, s. 31-32) nejvyšší stupeň socializace člověka. Prakticky jde o opak segregace. Integrační přístup spočívá v zajištění speciálních prostředků, péče i podpory pro osoby s postižením, aby mohli být tito jedinci zapojeni do činností v běžném životě společnosti. Oproti tomu *inkluzie* je proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře účastnit všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení. Pokud je to možné, nejsou při tom využívány žádné speciální postupy a prostředky. Pouze v situacích, kdy je to nezbytně nutné, nastupuje adekvátní podpora a pomoc.

Podle Kaleji (2014, s. 14-17) se v případě inkluze jedná o minimalizaci všech možných překážek ve vzdělávání všech studentů. Inkluzie započíná připuštěním odlišnosti mezi jednotlivými studenty, které se v rámci edukace respektují. Smyslem inkluzivní školy je zbourat sociální bariéry a ve společném integrujícím výchovném prostředí dopřát všem studentům takové vzdělání, které bude naplňovat jejich individuální potřeby. Inkluzivní postoj staví na přesvědčení, že všichni lidé jsou si rovni v důstojnosti a právech a být odlišný je normální.

V literatuře lze nalézt trojí pojetí pojmů *integrace* a *inkluze*:

1. Integrace a inkluze jsou považovány za pojmy vesměs totožné.
2. Inkluze je vylepšením integrace.
3. Inkluze je zcela odlišný přístup, který předpokládá zařazení všech dětí, žáků a studentů do běžné školy. Tato škola má pro to připraveny podmínky. Nerozděluje jedince na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a ty bez nich. Pracuje se samozřejmostí heterogenního kolektivu, a každý jedinec se stává objektem individualizovaného přístupu (Tannenbergerová, Krahulová a kolektiv, 2010, s. 8).

Kroupová a kol. (2016, s. 28) uvádí, že integrace vychází z anglického slova *integration* a latinského slova *integrare*, což znamená scelovat. Tento pojem tedy značí „ucelení, sjednocení nebo spojení v celek. Vyjadřuje koncepci speciální edukace jako organizační složky všeobecné edukace v tom smyslu, že výchova a vzdělávání jedinců se speciálními edukačními potřebami se má realizovat v běžných výchovných a vzdělávacích institucích, nikoli odděleně.“ Podle původní, již neplatného dokumentu, a to vyhlášky 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, by se měli tito jedinci vzdělávat formou individuální integrace, formou skupinové integrace, ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením nebo kombinací výše uvedených forem (ČESKO, 2005). V širším kontextu se jedná o proces související se začleňováním jedinců se speciálními edukačními potřebami do majoritní společnosti.

Inkluze dle stejného autora (2016, s. 28) vychází z anglického slova *inclusion* a na rozdíl od integrace označuje „proces, který se zaměřuje a reaguje na různorodost potřeb všech jedinců prostřednictvím zvýšení jejich participace na učení, kulturách a společenstvích a snížení jejich vyloučení v oblasti edukace.“ Tento proces zahrnuje změny a úpravy obsahu, struktur a strategií, přístupů, které vychází z jednotné vize, že společná výchova a vzdělávání všech jedinců bez rozdílů je povinností a zodpovědností celého vzdělávacího systému.

Podle Kaleji (2014, s. 14) staví inkluze ve vzdělávání na těchto předpokladech a procesech:

- Všichni studenti a pracovníci školy jsou úplně stejně důležití.
- Zvyšující tendence míry zapojení studentů, a tudíž snižující tendence míry vyčlenění do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.

- Změna školní politiky, kultury i praxe tak, aby byla zohledněna různorodost studentů.
- Využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení v takové míře, aby ze změn mohli čerpat i ostatní studenti.
- Odstranění překážek v učení a zapojení všech studentů, tudíž studentů se speciálními vzdělávacími potřebami i intaktních studentů.
- Uznání práva studentů na vzdělávání v místě, kde žijí. Vnímání rozdílů mezi jednotlivými studenty jako inspiraci pro podporu učení, nikoliv jako problém, který je nutno řešit.
- Zkvalitňování škol pro potřeby studentů a učitelů.
- Vyzdvihování úlohy školy při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování studentských výkonů.
- Respektování ideje, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti.
- Podpora vztahů mezi školami a okolní komunitou, které by mohly být vzájemně prospěšné.

Jak uvádí Lechta (2016, s. 36-38) jsou rozdíly mezi integrací a inkluzí jasně definovány. Významní odborníci v zahraničí i u nás ve svých pracích tyto rozdíly explicitně vymezili. Byl to např. Mittler ve Velké Británii, Speck a Leonhardt v Německu, Biewer v Rakousku, Zászkaliczky v Maďarsku. A u nás např. Lechta nebo Horňáková.

Též autor (2016, s. 36-38) dále shrnuje hlavní rozdíly mezi inkluzí a integrací, které spočívají v následujícím:

1. Do konceptu inkluzivní edukace je třeba řadit mnohem širší populaci, než jsou pouze žáci s postižením, na které je především zacílen koncept integrace. Školy by ve smyslu inkluze měly přijímat všechny děti, bez ohledu na intelektuální, fyzické, emocionální, sociální, jazykové či jiné předpoklady a podmínky. Tudíž se jedná i o jedince nadané, z odlehlých oblastí, z kočujících populací, z lingvistických, kulturních i etnických minorit, jedince ze znevýhodněných nebo marginalizovaných oblastí nebo skupin, a také děti ulice. V rámci inkluze se jedná o jedince, u kterých existuje ohrožení vzniku postižení nebo narušení, případně chronické onemocnění.
2. Další rozdíl tkví v tom, že integrace akceptuje duální systém vzdělávání jedinců s postižením (speciální i běžné školy), ale v rámci inkluze by měla být každá škola

připravena přijmout všechny děti, žáky či studenty. Odtud pramení teze *škola pro všechny*. Inkluzivní trend usiluje o postupné odstranění dvou paralelních systémů a chce vytvořit pouze jediný. Při začlenění má škola vytvořit podmínky pro edukaci všech dětí, žáků a studentů bez nejmenšího rozdílu.

3. V rámci popisu *Směrnice UNESCO pro inkluzi* byl uveden následující rozdíl: koncept integrace byl asociován se speciálními potřebami jedinců s postižením, zatímco inkluze se asociuje se zmíněnou tezí *škola pro všechny* a pokládá rozmanitost za přirozenou podmínku vzdělávání, dokonce za její stěžejní výhodu. Změna paradigmatu určuje i změnu cíle: od integrace k inkluzi. Žáci se v rámci inkluzivního vzdělávání nedělí na dvě skupiny (na ty se speciálními vzdělávacími potřebami a ty, které je nemají), ale jde o jednu heterogenní skupinu dětí, žáků či studentů, kteří mají různorodé individuální potřeby. Dále jen studentů.
4. Integrace zahrnuje přípravu žáků na začlenění do běžných škol, kdy se žák musí přizpůsobit škole a nepředpokládá se, že by se škola sama musela změnit. Naopak inkluze implikuje reformu školství, při které se edukační systém přizpůsobí všem studentům (Mittler, 2000 cit. podle Lechta, 2016, s. 38).

Inkluzivní vzdělávání se nejen u nás rozvíjí na základě výsledků empirických studií, které prokazují jeho efektivitu, tak také na základě společenské zakázky, která vychází z humanistických idejí a společenských hodnot. Dále také díky tlaku samotných osob se speciálními vzdělávacími potřebami a skupin, které se zaměřují na prosazování lidských a občanských práv těchto jedinců a jejich plnohodnotné začlenění do společnosti. (Slepičková, Pančocha et al., 2013, s. 10).

Podle Lechty (2016, s. 38) lze shrnout momentální situaci u nás jako etapu na cestě od integrace k inkluzi, které je třeba dosáhnout a tento cíl není nedosažitelný.

1.2 Úskalí i pozitiva inkluzivního vzdělávání

V souvislosti s inkluzivním trendem se do povědomí společnosti dostává chápání postižení ne jako určitého znevýhodnění, ale jinakosti. Jedinec s postižením může být stejně jako každý jiný obohacením pro dalšího člověka, skupinu, dokonce i celou společnost. Trend inkluze se v současné době projevuje i v legislativě v evropském kontextu, což otevírá lidem s postižením podmínky pro inkluzi. Jsou tak naplňovány ideje křesťanství a humanismu. Dále v této souvislosti lze spatřovat postoje společnosti vůči jedincům

s postižením, kdy společnost do určité míry toleruje osoby s postižením v prostředí, ve kterém žije majoritní komunita, ale převážně se jedná o určitou formu integrace. Bohužel ale často dochází k tzv. skryté diskriminaci. Inkluzivní škola v ideálním případě vytváří přirozené a vstřícné prostředí pro každého. Postupně od útlého věku budované vazby mezi jedinci s potřebou podpůrných opatření a jedinci intaktními, podporuje jejich vzájemné dobré soužití i v dospělosti, což je pozitivní výsledek inkluze (Kaleja, 2014, s. 9-14).

Odpovědnost za výsledky inkluze leží na celé třídě, respektive škole, která má připravit podmínky pro vhodnou inkluzi. Inkluzivní třída se vyvíjí lépe tam, kde bere škola ohled na základní lidské potřeby všech studentů (Lang, Berberichová, 1998, s. 36). Každý, kdo na škole působí, tj. zaměstnanci školy a studenti, by měli být seznámeni s problematikou integrace a inkluze (Kaleja, 2014, s. 15).

Podle teorie amerického psychologa Abrahama Maslowa vytvářejí lidské potřeby pětistupňovou pyramidu, přičemž každé patro je vyhrazeno jedné oblasti potřeb. Jestliže nedochází k naplnění potřeb umístěných ve spodním patře, nemůže docházet k uspokojení potřeb vyšších. Jestliže nejsou u studenta neplněny potřeby z prvních pater, nemůže se cítit ve fyzické a psychické pohodě, necítí náležitost k ostatním, nezažívá pocity uznání a už vůbec u něj nenastává seberealizace. (Svobodová a kol., 2010, s. 71) Může se to dít u jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i u jejich intaktních spolužáků, kteří např. v rámci *potřeby uznání*, kde se její naplnění vyznačuje úctou k druhému člověku i k sobě samému, nedochází k naplnění uvedené potřeby. Abychom mohli někoho uznat, musíme ho především poznat a předsudky či stereotypy by toho mohly být zábranou.

Stereotypizace je subjektivní negativní jev v oblasti sociální percepce. Stereotypy jsou formy iracionálně založeného posuzování jedinců nebo celých skupin, které vyjadřují podhodnocování vnímaných jedinců pod určitá již hotová a tradiční schémata (Kohoutek, 1998, s. 14).

Školský zákon, před uvedením v platnost zákona č. 82/2015 Sb., umožňoval řediteli konkrétní školy rozhodnout, zda jeho škola splňuje podmínky důležité pro vzdělávání studentů s postižením, nyní tomu již tak není. Důvodem je pojetí inkluze – vyz výše.

Pro dřívější rozhodování Ředitel mohl využít např. analýzu SWOT, která mu mohla pomoci v rozhodování, zda se na dané škole bude vzdělávat student se speciálními

vzdělávacími potřebami. Nyní je situace na školách jiná, aktualizace školského zákona upřednostňuje vzdělávání v běžných školách.

Název techniky analýzy SWOT vznikl na základě prvních písmen anglických názvů v analýze sledovaných oblastí, mezi které patří:

- Silné stránky školy (přednosti) – Strengths.
- Slabé stránky školy (nedostatky) – Weaknesses.
- Příležitosti v okolním prostředí – Opportunities.
- Hrozby v okolním prostředí – Threats.

Princip této techniky spočívá v tom, že posuzovatel vnímá výsledný stav interní analýzy školy v souvislosti s výsledným stavem externí analýzy školy. Jedná se o metodu, pomocí níž je možné identifikovat silné a slabé stránky, příležitosti a hrozby spojené se vzděláváním jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami (Prášilová, 2006, s. 77-78).

2 PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Student s potřebou podpůrných opatření v běžné střední škole potřebuje při svém studiu adekvátní legislativní oporu, kterou přináší především školský zákon ve znění zákona 82/2015 Sb. a vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jenž nahrazuje od 1.9.2016 vyhlášku 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. Změny se týkají i ostatních zákonů, vyhlášek, prováděcích předpisů, které se týkají školské legislativy.

2.1 Podpora vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu legislativy

Legislativní změny s sebou přinesly řadu změn v oblasti vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Legislativa používá pro označení jedinců pojem žák, pro účely této práce je používán pojem student.

Studentem se speciálními vzdělávacími potřebami je podle školského zákona (ČESKO, 2015) rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností či k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám studenta. Všichni tito studenti mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

Podpůrná opatření podle toho zákona spočívají v následujícím:

1. Poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení.
2. Úprava organizace, hodnocení, obsahu, metod a forem vzdělávání a školských služeb. Dále zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až o dva roky.
3. Úprava podmínek přijímání ke vzdělávání, a také ukončování studia.
4. Využití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a učebních pomůcek, využívání alternativní a augmentativní systémů komunikace tak, aby bylo zajištěno vzdělávání v komunikačním systému, který odpovídá potřebám studenta. Alternativní a augmentativní komunikace dle Kroupové (2016, s. 101) vychází z anglických termínů *alternative* and *augmentative communication*, přičemž se jedná o oblast klinické praxe, která se pokouší kompenzovat (po určitou dobu

nebo trvale) projevy poruchy a postižení u osob se závažnými expresivními komunikačními poruchami, tj. se závažným postižením řeči, jazyka a psaní. Podstata augmentativního systému komunikace je podpora již existující, ale pro běžné dorozumívání nedostatečné komunikační schopnosti.

5. Úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy.
6. Vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, dále jen IVP.
7. Využití asistenta pedagoga.
8. Využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících studentovi po dobu jeho pobytu ve škole či školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů.
9. Poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách technicky nebo stavebně upravených.

Výše uvedená podpůrná opatření (bod 1 – 9) se podle výše zmíněného zákona člení do pěti stupňů podle pedagogické, organizační a finanční náročnosti. Konkrétní druh podpůrného opatření je možné poskytovat pouze v jednom stupni. Jejich použití a finanční náročnost uvádí příloha vyhlášky 27/2016 Sb., která provádí §16 až 19 školského zákona. Podpůrná opatření prvního stupně nepodléhají normativní finanční náročnosti.

Podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení, ale je nutný písemný informovaný souhlas zletilého studenta či zákonného zástupce. Tato opatření představují minimální úpravu metod, organizace i hodnocení vzdělávání. Jsou poskytována studentovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání nebo školských službách i v zapojení do kolektivu. Před zahájením poskytováním podpůrných opatření prvního stupně zpracuje škola plán pedagogické podpory, který zahrnuje popis obtíží a speciálních vzdělávacích potřeb studenta, cíle podpory, metody, organizaci a vyhodnocení naplnění plánu. Vzor tohoto plánu je přílohou vyhlášky č. 27/2016 Sb. Nejpozději do tří měsíců škola vyhodnotí, zda poskytovaná podpůrná opatření jsou dostačující k naplňování stanovených cílů nebo nikoliv. Pokud tomu tak není, škola doporučí využití pomoci školského poradenského zařízení. Do doby zahájení poskytování podpůrných opatření druhého až pátého stupně na základě doporučení školského poradenského zařízení, škola nadále poskytuje podpůrná opatření prvního stupně.

Studenti mohou být ohroženi např. těmito problémy, a proto být zařazeni do prvního podpůrného stupně: negativní vztahy v kolektivu, nepříznivé sociální situace v rodině, nežádoucí poruchy chování, lehké narušení komunikačních schopností (ČESKO, 2015 a ČESKO, 2016).

Podpůrná opatření druhého až pátého stupně je možné uplatnit pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení – pedagogickopsychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra, kterému předchází písemný informovaný souhlas zletilého studenta nebo zákonného zástupce. Ve spolupráci se školským poradenským zařízením vypracovává škola IVP, který průběžně vyhodnocuje i se zákonnými zástupci nebo zletilým žákem.

U studentů s přiznaným druhým podpůrným stupněm se lze setkat s těmito selháními: oslabení kognitivního výkonu, oslabení sluchových a zrakových funkcí, onemocnění včetně psychického, které nemá závažnější dopady do vzdělávání, oslabení dorozumívacích dovedností a nedostatečná znalost vyučovacího jazyka.

Studenti s přiznaným třetím stupněm podpory selhávají z důvodu lehkého mentálního postižení, zrakového či sluchového postižení, narušené komunikační schopnosti, tělesného postižení či onemocnění se závažnějšími dopady do vzdělávání, neznalosti vyučovacího jazyka, ohrožení syndromem CAN. Jedná se o syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte, vycházející z anglického názvu *Child Abuse and Neglect* (Hanušová, 2006, s. 6). Dunovský, Dytrich a Matějček (1995, s. 24) uvádí, že za týrané, zneužívané a zanedbávané dítě se považuje jakékoli nenáhodné a vědomé jednání rodiče, vychovatele či jiné osoby vůči jedinci, které je v dané společnosti nepřijatelné nebo odmítané, a poškozuje duševní, tělesný i společenský stav a vývoj dítěte. V nejhorším případě způsobuje jeho smrt.

Při čtvrtém stupni podpory selhávají studenti především z důvodu středně těžkého či mentálního postižení, těžkého sluchového nebo zrakového onemocnění, poruchy autistického spektra, neschopnosti komunikovat prostřednictvím mluveného nebo psaného slova.

Pátý stupeň podpory bývá přiznán jedincům s hlubokým mentálním postižením a při kombinaci těžkého zdravotního postižení (ČESKO, 2015 a ČESKO, 2016).

Výše uvedená legislativa dále udává, že nejdříve se musí vyčerpat všechna možná podpůrná opatření. A až v případě, kdy to není možné, jelikož se u studentů vyskytla

závažná postižení a nelze uplatňovat jeho vzdělávací možnosti a práva, lze zřizovat školy nebo ve školách třídy, oddělení a studijní skupiny. Studenti jsou zde zařazováni na základě doporučení školského poradenského zařízení. Počty studentů v běžných středních školách nejsou snižovány.

Legislativa se také vztahuje na vzdělávání dětí nadaných a mimořádně nadaných. Za nadaného žáka se podle vyhlášky č. 27/2016 Sb. považuje především student, který při adekvátní podpoře vykazuje ve srovnání s vrstevníky vysokou úroveň v jedné nebo více oblastech rozumových schopností, v manuálních, pohybových, uměleckých či sociálních dovednostech. Za mimořádně nadaného je podle této vyhlášky považován ten, jehož rozložení schopností dosahuje mimořádné úrovně při vysoké tvořivosti v celém okruhu činností, nebo také v jednotlivých oblastech rozumových schopností, v manuálních, pohybových, uměleckých či sociálních dovednostech.

Diagnostice mimořádného nadání se věnuje školské poradenské zařízení ve spolupráci se školou, kde se student vzdělává.

Pro nadané mohou být ředitelem školy zřízeny skupiny, ve kterých se vzdělávají studenti stejných nebo různých ročníků školy v některých předmětech. Legislativa také umožňuje rozšířit obsah vzdělávání nad rámec stanovený příslušným vzdělávacím programem, umožnit účast ve výuce ve vyšších ročnících, přeřazení do vyššího ročníku nebo se studenti mohou současně vzdělávat formou stáží v jiné škole stejného nebo jiného druhu. Jako závazný dokument pro zajištění vzdělávacích potřeb mimořádně nadaného žáka může být IVP (ČESKO, 2016).

2.2 Podpora vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami z pohledu Katalogu podpůrných opatření

Obecná část Katalogu podpůrných opatření je určen studentům s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění. Tato část Katalogu podpůrných opatření zahrnuje charakteristiky proměny školy v uplynulém období, vývoj v oblasti strategického řízení školství po zavedení rámcových vzdělávacích programů, vývoj legislativy, školské poradenské služby, financování vzdělávacích potřeb, etické aspekty poskytování podpůrných opatření a další oblasti vztahující se k současné situaci ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Z obecné části Katalogu podpůrných opatření vycházejí dílčí části, které jsou zaměřena na jednotlivé typy postižení. Mezi tato postižení patří:

- mentální postižení nebo oslabení kognitivního výkonu,
- zrakové postižení a oslabení zrakového vnímání,
- sluchové postižení a oslabení sluchového výkonu,
- porucha autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění, mezi které patří poruchy aktivity a pozornosti, úzkostné poruchy, tikové poruchy a tourettův syndrom, deprese a bipolární porucha, poruchy příjmu potravy, schizofrenie a psychotické poruchy,
- narušená komunikační schopnost,
- tělesné postižení nebo závažné onemocnění,
- sociální znevýhodnění.

Každá tato dílčí část zahrnuje následující kapitoly, jež jsou specifikovány dle konkrétního typu postižení. Mezi dílčí části jsou zahrnuty následující:

- vymezení pojmů vztahující se k danému postižení,
- dopad postižení na oblast vzdělávání jedince,
- pedagogická diagnostika,
- karty podpůrných opatření, které obsahují stejné body jako obecná část Katalogu podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 220-221), ačkoliv dopodrobna popsané a obohacené i o příklady z praxe. Lze zde také nalézt možnosti, s jakými projevy se u studenta lze setkat, v čem spočívají podpůrná opatření u konkrétních projevů, na co klást důraz při práci se studentem, jaká rizika ohrožují edukaci, varianty opatření dle stupňů podpory, metodické zdroje, odkazy a odborná literatura.
- Užitečné odkazy,
- slovníček odborných pojmů,
- literatura, která byla v dokumentu použita.

2.3 Evaluace jako hlavní nástroj mapování současných podmínek vzdělávání studentů se speciálními vzdělávacími potřebami

Světlík (1996, s. 349-352) uvádí, že pojem evaluace školy souvisí s posouzením celkové kvality práce školy. Jedná se o vyhodnocení úrovně všech aktivit řízení školy, tj. plánování, řízení, organizování a kontrola, včetně kvality jejího výsledného produktu – vzdělávacího programu. Jejím základním účelem je získání podkladů pro další manažerská rozhodnutí. Evaluace dle tohoto autora (1996, s. 349-352) by měla splňovat následující kritéria:

- měla by být systematická, tzn., že by měla mít explicitně vymezenou oblast zkoumání i její strukturu,
- musí být provedena správně metodicky.
- má být prováděna pravidelně.
- důležité je její řízení podle předem stanovených kritérií.
- následně její výsledky by měly být použitelné pro další rozhodování a další plánování v oblasti edukace.

V rámcových vzdělávacích programech je uváděno, že evaluace je proces průběžného vyhodnocování procesu vzdělávání, především jeho podmínek, a jeho výsledků, který je realizován systematicky a pravidelně a jehož výsledky jsou v praxi smysluplně využívány (ČESKO, 2017, s. 47; ČESKO, 2007, s. 96). Podle Světlíka (1996, s. 349-352) by cílem a výsledkem evaluace mělo být ověřování, a především zvyšování kvality školy zjištěním slabých míst v jejich aktivitách a jejich následné odstranění.

Proces evaluace školy může probíhat na dvou úrovních, tj. úrovni školy a úrovni třídy.

Taktéž ji můžeme dělit dle toho, kdo ji provádí. Hlavním subjektem vnějšího hodnocení školy je Česká školní inspekce. Mezi další její aktéry patří zřizovatel, který provádí formální hodnocení školy. Neformální provádí též žáci, rodiče, zaměstnanci střední školy apod.

Vnitřní hodnocení školy neboli vnitřní evaluace je v legislativě označovaná jako vlastní hodnocení školy, v kurikulárních dokumentech jako autoevaluace. Jedná se o systematické posuzování a vyhodnocování procesu vzdělávání a jeho výsledků realizované účastníky vzdělávacího procesu. Jeho výsledky slouží jako zpětná vazba pro zkvalitnění činnosti

školy. Autoevaluace poskytuje zpětnou vazbu o kvalitě a úrovni dosažených stanovených cílů (Prášilová, 2006, s. 161-163; Světlík, 1996, s. 349-352).

II. PRAKTICKÁ ČÁST

3 VÝZKUMNÉ ŠETŘENÍ

Praktická část se zabývá evaluací současného stavu implementace podpůrných inkluzivních opatření na středních školách. Tento výzkum je důležitý pro poukázání na rezervy v naplňování speciálních potřeb studentů, a tak nedostatečné připravenosti českých středních škol v poskytování inkluzivního vzdělávání v plné míře.

3.1 Výzkumný cíl

Hlavním cílem výzkumu je prostřednictvím evaluace zjistit současný stav využívání podpůrných inkluzivních opatření v jednotlivých oblastech Katalogu podpůrných opatření na středních školách na Zlínsku.

Dalším cílem výzkumu je rovněž prostřednictvím evaluace porovnat, jednotlivé dílčí části Katalogu podpůrných opatření mezi sebou. Cílem tedy je zjistit, která dílčí oblast je v praxi středních škol na Zlínsku nejvíce a nejméně aplikovaná.

3.2 Dílčí výzkumné otázky

Dílčí výzkumné otázky navazují na hlavní cíl výzkumu. Všechny výzkumné otázky jsou pro lepší přehlednost uvedeny v plném znění.

Pro naplnění hlavního výzkumného cíle byly stanoveny následující výzkumné otázky:

1. Do jaké míry jsou ve skutečnosti středoškolskými učiteli praktikující v tomto školním roce na středních školách na Zlínsku využívána podpůrná opatření v oblasti *organizace výuky*?
2. Do jaké míry jsou ve skutečnosti středoškolskými učiteli praktikující v tomto školním roce na středních školách na Zlínsku využívána podpůrná opatření v oblasti *modifikace výukových metod a forem práce*?
3. Do jaké míry jsou ve skutečnosti středoškolskými učiteli praktikující v tomto školním roce na středních školách na Zlínsku využívána podpůrná opatření v oblasti *intervence*?
4. Do jaké míry jsou ve skutečnosti středoškolskými učiteli praktikující v tomto školním roce na středních školách na Zlínsku využívána podpůrná opatření v oblasti *pomůcek*?

5. Do jaké míry jsou ve skutečnosti středoškolskými učiteli praktikující v tomto školním roce na středních školách na Zlínsku využívána podpůrná opatření v oblasti *úpravy obsahu*?
6. Do jaké míry jsou ve skutečnosti středoškolskými učiteli praktikující v tomto školním roce na středních školách na Zlínsku využívána podpůrná opatření v oblasti *hodnocení*?
7. Do jaké míry jsou ve skutečnosti středoškolskými učiteli praktikující v tomto školním roce na středních školách na Zlínsku využívána podpůrná opatření v oblasti *přípravy na výuku*?
8. Do jaké míry jsou ve skutečnosti středoškolskými učiteli praktikující v tomto školním roce na středních školách na Zlínsku využívána podpůrná opatření v oblasti *podpory zdravotní a sociální*?
9. Do jaké míry jsou ve skutečnosti středoškolskými učiteli praktikující v tomto školním roce na středních školách na Zlínsku využívána podpůrná opatření v oblasti *práce s třídním kolektivem*?
10. Do jaké míry jsou ve skutečnosti středoškolskými učiteli praktikující v tomto školním roce na středních školách na Zlínsku využívána podpůrná opatření v oblasti *úpravy prostředí*?
11. Do jaké míry jsou ve skutečnosti středoškolskými učiteli praktikující v tomto školním roce na středních školách na Zlínsku využívána podpůrná opatření v oblasti *implementace podpůrných opatření*?

Pro naplnění dalšího výzkumného cíle byly stanoveny tyto výzkumné otázky:

12. Která oblast podpůrných opatření je na středních školách na Zlínsku nejvíce využívána?
13. Která oblast podpůrných opatření je na středních školách na Zlínsku nejméně využívána?

3.3 Pojetí výzkumu

Kvantitativní výzkum byl zvolen jako výzkumná strategie. Bylo vycházeno z cíle práce, kterým je zjistit jaká je vnímaná úroveň kvality využívaných podpůrných opatření z pohledu středoškolských učitelů praktikujících na středních školách na Zlínsku v porovnání s požadavky Katalogu podpůrných opatření.

Dotazník umožňuje zmapovat skutečnost využívání podpůrných opatření v praxi, a tak vyhodnotit vzdělávací proces, především jeho podmínky a výsledky v praxi využít.

Kvantitativní výzkum je vhodný pro dosažení výsledku zjišťovaného výzkumného problému.

3.4 Popis výzkumného souboru

Výzkumný soubor vychází ze základního souboru, který reprezentují středoškolští učitelé praktikující v tomto školním roce, tj. 2016/2017, na středních školách na Zlínsku, tudíž v okrese Zlín.

Celkem se podařilo od středoškolských učitelů získat zpět 87 vyplněných dotazníků, kteří odpověděli na otázku č. 1 – Setkáváte se v letošním školním roce v rámci své práce se studenty s potřebou jejich podpůrných opatření? Vzhledem k tomu, že na tuto otázku odpovědělo 53 respondentů ano a 34 respondentů ne, tak v dalším vyplňování dotazníku od otázky č. 2 dále pokračovali již jen respondenti, kteří odpověděli na otázku č. 1 ano.

Výběrový soubor tedy od otázky č. 2 dotazníkového šetření čítá 53 učitelů středních škol, kteří v probíhajícím školním roce praktikují na středních školách na Zlínsku. Tito učitelé byli vybráni na základě dostupného výběru a zhodnotili u svých studentů s potřebou podpůrných opatření podmínky jejich edukace.

3.4.1 Kritéria výběru výzkumného souboru

Pro výběr respondentů byla stěžejní daná kritéria, mezi které patří ochota spolupracovat na tomto výzkumu, aktivní pedagogická zkušenost s danou problematikou a místo výkonu práce.

Výzkumný soubor pro tento výzkum je složený ze středoškolských učitelů v současném školním roce, tj. 2016/2017, praktikujících na středních školách na Zlínsku, kteří se při edukaci setkávají se studenty s potřebou podpůrných inkluzivních opatření. Při tomto

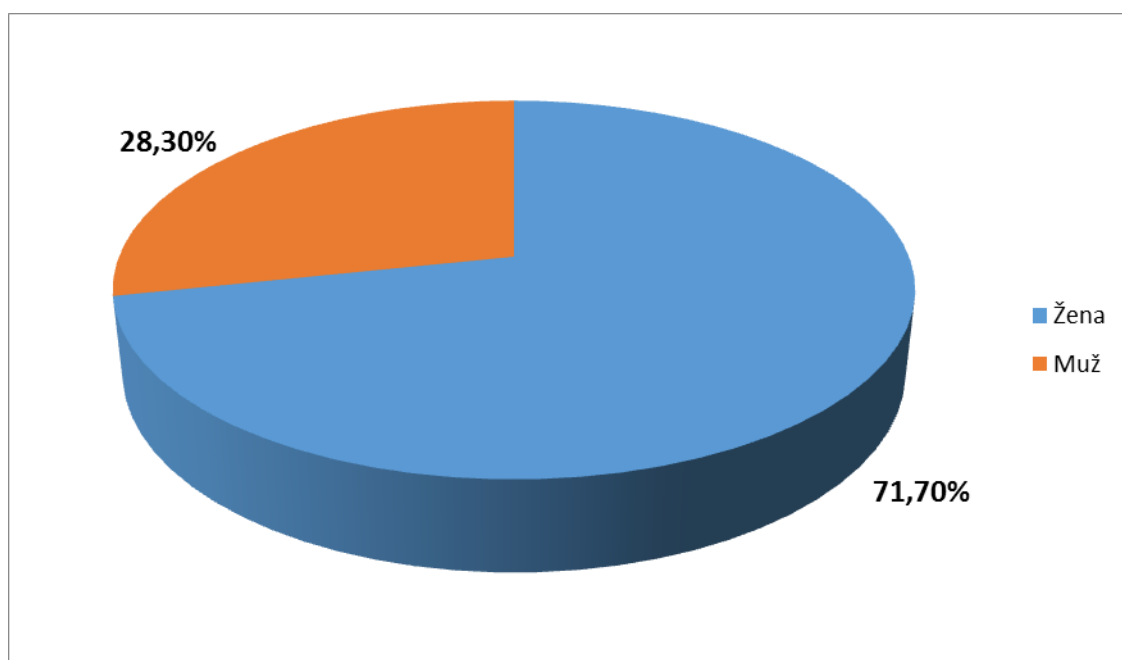
výběru bylo vycházeno z teoretických východisek. Oblast Zlínska byla zvolena na základě oslovení zřizovatelů středních škol této oblasti, kterým bylo nabídnuto zmapování dané problematiky a možnosti využití výsledků této práce pro jejich možné další záměry v oblasti inkluze.

3.4.2 Charakteristika výběrového souboru

Na základě kladné odpovědi na první položku dotazníku byl vytvořen z výzkumného souboru soubor výběrový, který čítá 53 středoškolských učitelů, praktikujících v současném školním roce na středních školách na Zlínsku.

Tabulka se získanými údaji k následujícím grafům je uvedena v příloze P II této práce.

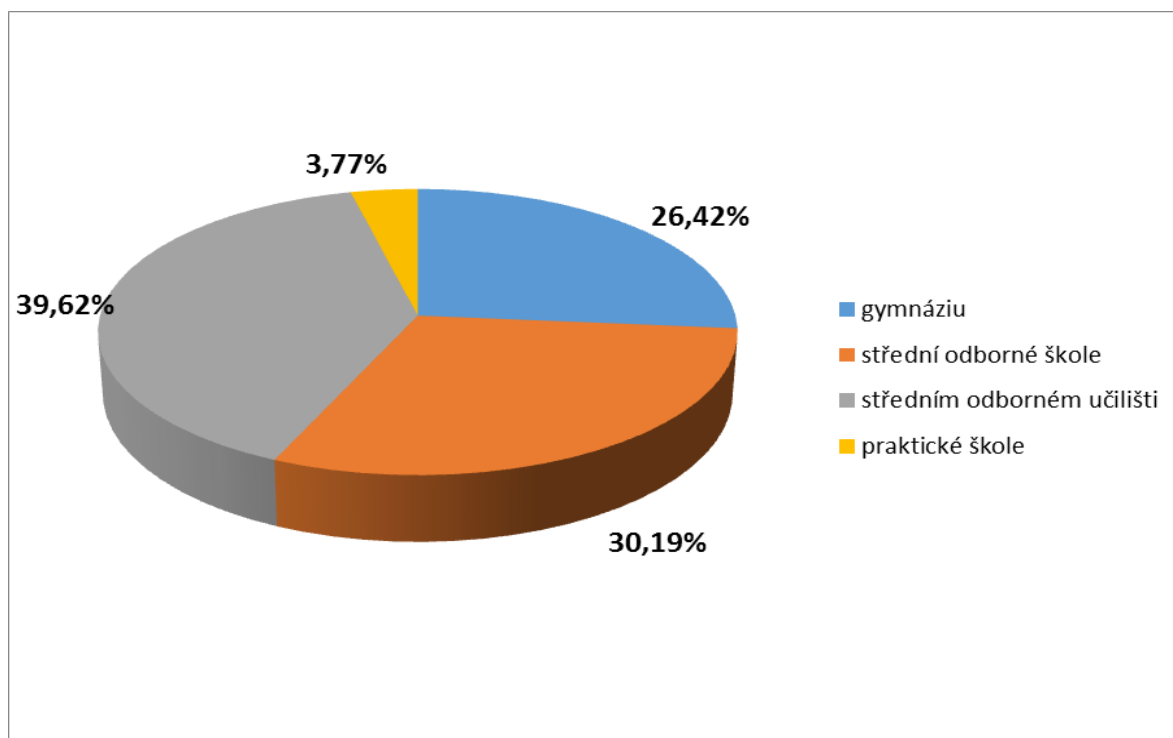
Rozložení středoškolských učitelů-respondentů podle jejich pohlaví je znázorněno v následujícím grafu:



Obr. 1 Pohlaví respondentů (vlastní zpracování, 2017)

Z grafu 1 je patrné, že v dotazníkovém šetření odpovídaly v četnějším množství ženy, kterých na dotazník odpovědělo celkem 71,70 %. Podíl mužů-respondentů pak činí celkem 28,30 %. Výrazný, více než 40% rozdíl v odpovědích mezi ženami a muži naznačuje, že ženy byly více ochotné vyplnit dotazník, ovšem je také skutečností, že na středních školách jich pracuje více než mužů.

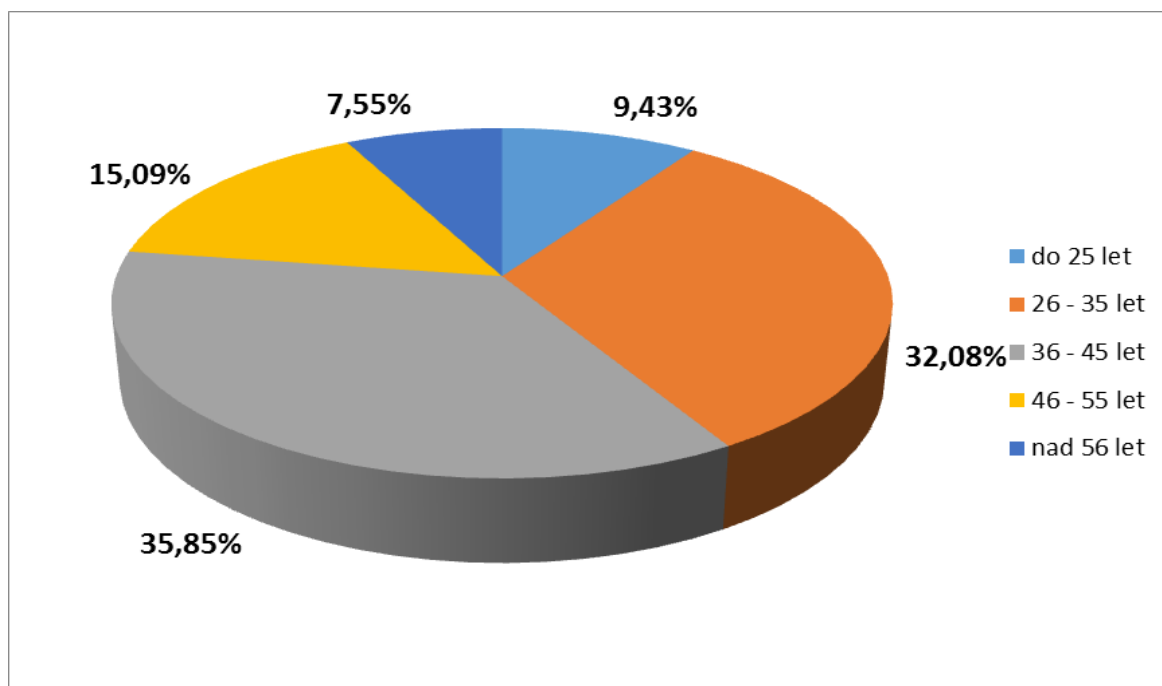
Rozložení učitelů-respondentů z hlediska typu školy, na které pracují, pak shrnuje následující graf:



Obr. 2 Typ školy, na které respondenti edukují (vlastní zpracování, 2017)

Z výše uvedeného grafu vyplývá, že největší počet učitelů pracuje na středním odborném učilišti. Jedná se o 39,62 % z celkového počtu respondentů. Naopak nejméně učitelů edukuje na praktické škole, tj. 3,77 %. Druhý nejvyšší počet učitelů, 30,19 % pak pracuje na středních odborných školách a 26,42 % následně na gymnáziích. Relativní rozdíl mezi typy škol, na kterých respondenti pracují, není nikterak výrazný, z čehož plyne, že v získaných datech budou při jejich vyhodnocení zastoupeny odpovědi učitelů ze všech hlavních typů škol, tedy gymnázií, středních odborných škol i učilišť.

Další graf ukazuje složení respondentů dle jejich věku.



Obr. 3 Věk respondentů (vlastní zpracování, 2017)

Jak plyne z výše uvedeného grafu, nejvíce respondentů, tj. 35,85 %, pochází ze střední věkové skupiny mezi 36 – 45 lety věku. Druhý nejvyšší podíl respondentů pak tvoří mladší věková skupina mezi 26 – 35 lety věku, její podíl je 32,08 %. Tyto dvě věkové skupiny mají vyšší zastoupení než ostatní, jejich celkový podíl tvoří téměř 71 % všech respondentů, kteří odpověděli na dotazník. Na třetím místě v pořadí je s 15,09 % věková skupina mezi 46 – 55 lety věku. Nejnižším podílem respondentů, kteří se zúčastnili výzkumu, je pak zastoupena nejmladší věková skupina do 25 let – 9,43 % a nejstarší věková skupina nad 56 let věku se 7,55 %. Celkově tak v dotazníku převažují odpovědi střední a mladší generace středoškolských učitelů. Všichni respondenti pracují na střední škole zařazené do rejstříku škol.

3.5 Technika výzkumu

Ve výzkumném šetření bylo využito dotazníkové šetření. Podle Chrásky (2007, s. 163) je dotazník velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu. Gavora (2000, s. 99) charakterizuje dotazník jako způsob písemného kladení otázek, z nichž lze získat písemné odpovědi. Dotazník tohoto výzkumu byl vytvořen na základě teoretických východisek.

3.5.1 Výzkumný nástroj

Dotazník pro tento výzkum (*viz příloha P I bakalářské práce*) byl vytvořen z obecné části Katalogu podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 220-221) a všech dílčích částí Katalogu podpůrných opatření, jehož části sloužily jako podklad pro uvedení názorných příkladů v jednotlivých položkách dotazníku. Tyto dílčí části Katalogu podpůrných opatření zahrnují:

- Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu (Valenta a kol., 2015),
- Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení a závažného onemocnění (Čadová a kol., 2015),
- Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti (Vrbová a kol., 2015),
- Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění, kam dle Žampachové, Čadilové a kol. (2015) patří porucha aktivity a pozornosti, úzkostné poruchy, tikové poruchy a tourettův syndrom, deprese a bipolární porucha, poruchy příjmu potravy, schizofrenie a psychotické poruchy.
- Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení nebo oslabení zrakového vnímání (Janková a kol., 2015),
- Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání (Barvíková a kol., 2015),
- Dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění (Felcmanová, Habrová a kol., 2015),

Tento dotazník zjišťuje, která podpůrná opatření jsou v praxi středoškolských učitelů využívána, a která nikoliv, ačkoliv by tomu tak mělo v ideálním případě být, aby byl edukační proces co možná nejefektivnější.

Stejně jako části v Katalogu podpůrných opatření, tak i části v dotazníku jsou rozděleny do jedenácti oblastí:

- *Organizace výuky,*
- *Modifikace výukových metod a forem práce,*
- *Intervence,*
- *Pomůcky,*

- *Úpravy obsahu,*
- *Hodnocení,*
- *Příprava na výuku,*
- *Podpora sociální a zdravotní,*
- *Práce s třídním kolektivem,*
- *Úprava prostředí,*
- *Implementace podpůrných opatření.*

Pro zajištění validity byl realizován předvýzkum ve spolupráci se středoškolskými učiteli. Dle Dismana (2002, s. 121) je předvýzkum prováděn na malém množství výzkumného souboru a je testem nástroje, tj. dotazníku, který se bude ve výzkumu používat. Cílem předvýzkumu je testování srozumitelnosti a jednoznačnosti otázek.

V dotazníku měli respondenti v jedenácti oblastech zaznačit, zda se při práci se studentem daná podpůrná opatření využívají, či nikoliv. Byla přidána také možnost *nevím*, a to pro případ, kdyby respondent měl problém se rozhodnout, zda je či není dané podpůrné opatření u konkrétního studenta využíváno.

Ve všech oblastech dotazníku byly zcela zachovány hlavní body uvedené v obecné části Katalogu podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 220-221). Oproti tomuto katalogu byly upraveny jednotlivé body, které k těm hlavním náleží. Podstata této redukce spočívá v cíli práce, který je vytyčen směrem k evaluaci celých oblastí. Dalším důvodem této redukce je srozumitelnost, přehlednost a časová nenáročnost dotazníku. Většina otázek obsahuje v závorkách možnosti, které mají přiblížit, co si lze pod danou položkou představit. Všechna objasnění jednotlivých položek vycházejí z dílčích částí Katalogů podpůrných opatření (2015).

Posouzení skutečnosti respondentů by mělo vycházet z reálných podmínek panujících na dané škole. Školská poradenská zařízení vydávají doporučení, jak pracovat se žáky, kteří jsou zařazeni do školní inkluze, ovšem skutečnost může být jiná. Cílem práce je zmapovat, zda edukační realita odpovídá tomu, co by mělo být v rámci inkluze splňováno. Učitelé středních škol byli vyzváni, aby posuzovali realitu panující na škole, kde vyučují, ne pouze to, co by dle jejich mínění mělo být správné.

Nejprve byli učitelé vyzváni, aby specifikovali, se kterým druhem postižení se v letošním školním roce při edukaci setkávají. Dále navazovaly výše specifikované oblasti s otázkami,

ve kterých se respondenti vyjadřovali, která podpůrná opatření jsou při edukaci studentů využívána.

3.5.2 Odkaz na dílčí otázky

V následující podkapitole je uvedeno, jak byly získány odpovědi na jednotlivé výzkumné otázky.

- *Výzkumná otázka č. 1* byla získána vyhodnocením 3. – 10. položky v dotazníku.
- *Výzkumná otázka č. 2* byla zodpovězena na základě zpracování odpovědí respondentů na položky 11 – 19.
- *Výzkumná otázka č. 3* byla zodpovězena zpracováním získaných dat z položek č. 20 – 31
- *Výzkumná otázka č. 4* byla zodpovězena vyhodnocením 32. – 34. položky v dotazníku.
- *Výzkumná otázka č. 5* – byla zodpovězena na základě vyhodnocení položek 35 – 40.
- *Výzkumná otázka č. 6* – byla získána vyhodnocením položek 41 – 44.
- *Výzkumná otázka č. 7* – byla zodpovězena po zpracování položky č. 45.
- *Výzkumná otázka č. 8* – byla zodpovězena po vyhodnocení 46. – 50. položky v dotazníku.
- *Výzkumná otázka č. 9* – byla získána vyhodnocením 51. položky.
- *Výzkumná otázka č. 10* – byla získána odpověď po zpracování odpovědí na 52. a 53. položku v dotazníku.
- *Výzkumná otázka č. 11* – bylo nutné zpracovat data z položky č. 54 – 55.
- *Výzkumná otázka č. 12* – byla zodpovězena na základě porovnání výsledků všech částí dotazníku, tudíž položky č. 3 – 55.
- *Výzkumná otázka č. 13* – pro získání na její odpověď byly také porovnány výsledky všech částí dotazníku, tudíž vyhodnoceny položky 3 – 55.

3.6 Způsob zpracování dat

Sesbíraná data bylo nutné dále zpracovat. Pro toto zpracování bylo využito aplikace Microsoft Office Excel, do které se sesbíraná data přepisovala. Odpovědi na výzkumné otázky byly zapsány pro každého respondenta v jednotlivých oblastech zvlášť. Se získanými daty se dále pracovalo a pro názornost vznikly v této aplikaci grafy

a tabulky. Získaná data se následně porovnávala s obecnou částí Katalogu podpůrných opatření (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015, s. 220-221).

Všechna získaná data jsou vyhodnocena s pomocí popisné statistiky, která odpovídá na stanovené výzkumné otázky.

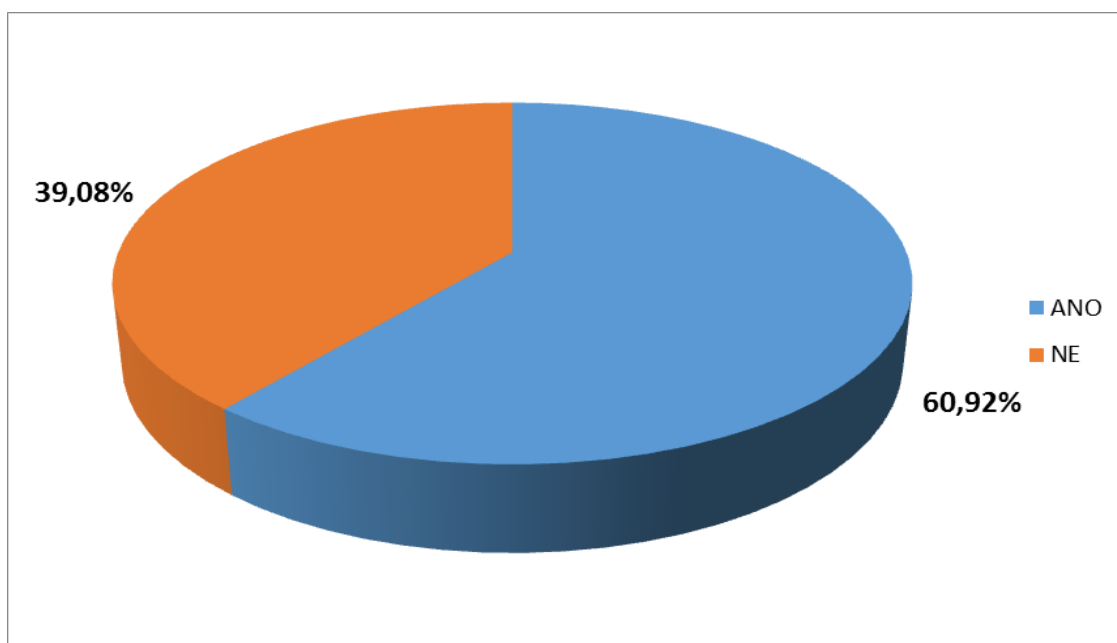
4 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Výsledky výzkumného šetření byly zpracovány do tabulek, ve kterých je uvedena absolutní a relativní četnost u každého řádku tabulky, dále pak suma absolutních četností. Dále proběhlo vyhodnocení jednotlivých dílčích oblastí Katalogu podpůrných opatření v grafické podobě. Grafy jsou tedy vždy sestaveny jako výsledky celé jedné dílčí oblasti podpůrných opatření. Vyhodnocení výsledků výzkumného šetření je tedy provedeno ve 2 úrovních – v horizontální úrovni pomocí tabulek a ve vertikální za pomoci tabulek i grafů.

4.1 Výsledky současného stavu využívání podpůrných inkluzivních opatření

Tabulkové vyhodnocení dotazníkového šetření je vzhledem k jeho rozsahu uvedeno v příloze P II bakalářské práce.

4.1.1 Vyhodnocení otázky č. 1 - setkáváte se v letošním školním roce v rámci své práce se studenty s jejich potřebou podpůrných opatření?

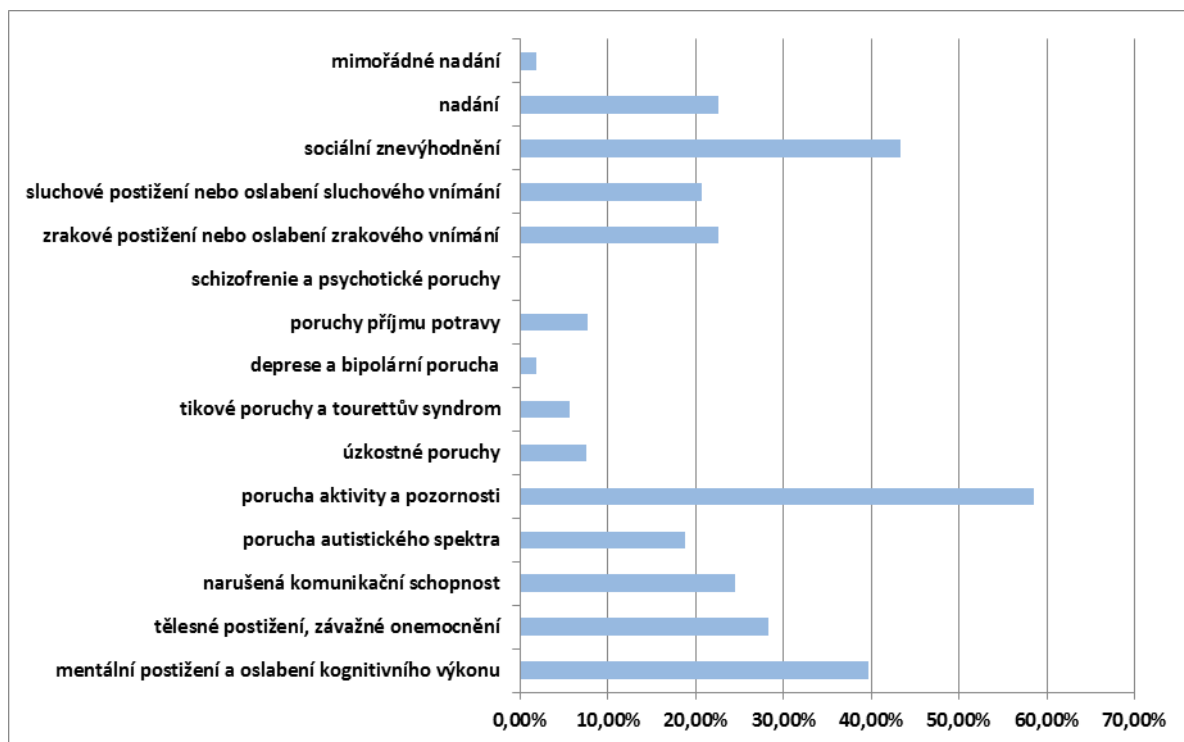


Obr. 4 Otázka č. 1 – setkáváte se v letošním školním roce v rámci své práce se studenty s jejich potřebou podpůrných opatření? (vlastní zpracování, 2017)

Z grafu zobrazujícího odpovědi na otázku č. 1 je patrné, že 60,92 % oslovených učitelů odpovědělo, že se při edukaci setkávají se studenty, u nichž je třeba aplikovat podpůrná opatření a 39,08 % respondentů uvedlo, že ne. Lze konstatovat, že zřejmě nadpoloviční

většina pedagogů na zlínských středních školách se při své práci setkává s potřebou podpůrných opatření. V dalším vyplňování dotazníku již dále pokračovali jen ti respondenti, kteří na tuto otázku odpověděli ano.

4.1.2 Vyhodnocení otázky č. 2 - označte, se kterými jedinci s potřebou podpůrných opatření se setkáváte, a se kterými ne



Obr. 5 Otázka č. 2 – označte, se kterými jedinci s potřebou podpůrných opatření se setkáváte, a se kterými ne (vlastní zpracování, 2017)

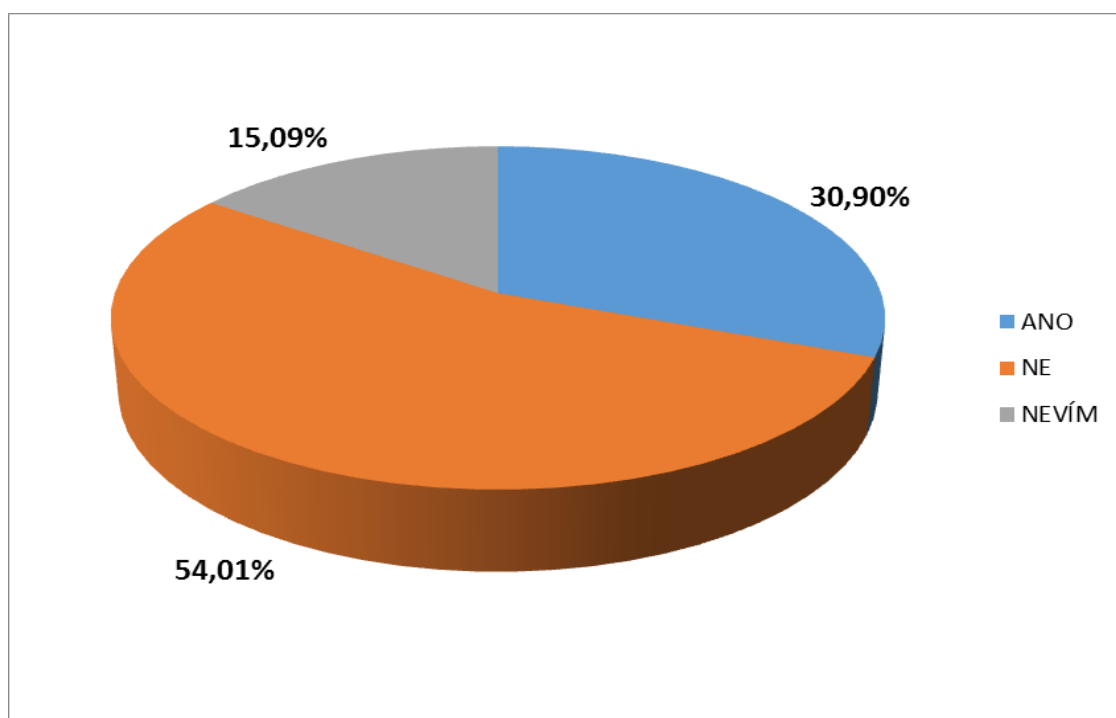
Z výše uvedeného grafu lze vyčíst, se kterými různými typy postižení se setkávají učitelé vzhledem k aktuální zkušenosti u studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. Z grafu vyplývá, že se středoškolští učitelé nejvíce v tomto školním roce u studentů setkávají s poruchami aktivity a pozornosti. Tato položka dosáhla hodnoty 58,49 %, a jako jedinou ji označila nadpoloviční většina všech respondentů. Na druhém místě se umístilo sociální znevýhodnění, se kterým se setkala 43,40 % učitelů. Jako třetí pak mentální postižení a oslabení kognitivního výkonu s dosaženou hodnotou 39,62 % všech učitelů.

Jako častěji se vyskytující postižení, se kterými se učitelé v praxi setkávají, se pak z vyhodnocených údajů jeví ještě tělesná postižení a závažná onemocnění s 28,30 %, narušená komunikační schopnost s 24,53 %, porucha autistického spektra

s 18,87 %, zrakové postižení s 22,64 %, sluchové postižení s 20,75 % a nadání s hodnotou 22,64 %.

Vůbec nejmenší zastoupení mezi všemi postiženími má schizofrenie a psychotické poruchy, se kterými se při výzkumu neseťkal žádný respondent. Ojedinele pak respondenti uvedli, že se setkali s depresí a bipolárními poruchami a mimořádným nadáním. Tyto položky dosáhly hodnoty pouze 1,89 %. Jen velmi málo respondentů se setkalo také s úzkostnými poruchami – 7,55 %, tikovou poruchou a tourettovým syndromem – 5,66 % a poruchami příjmu potravy – 7,69 %.

4.1.3 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 1 – organizace výuky



Obr. 6 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 1 – organizace výuky (vlastní zpracování, 2017)

Z grafu 6, ve kterém jsou vyhodnocena podpůrná opatření v oblasti organizace výuky lze zjistit, že celkově pouze 30,90 % respondentů se setkalo s některými podpůrnými opatřeními z této oblasti. S většinou opatření v této oblasti se většina, tedy 54,01 % učitelů neseťkala. Odpověď nevíم pak dohromady za celou oblast uvedlo 15,09 % učitelů.

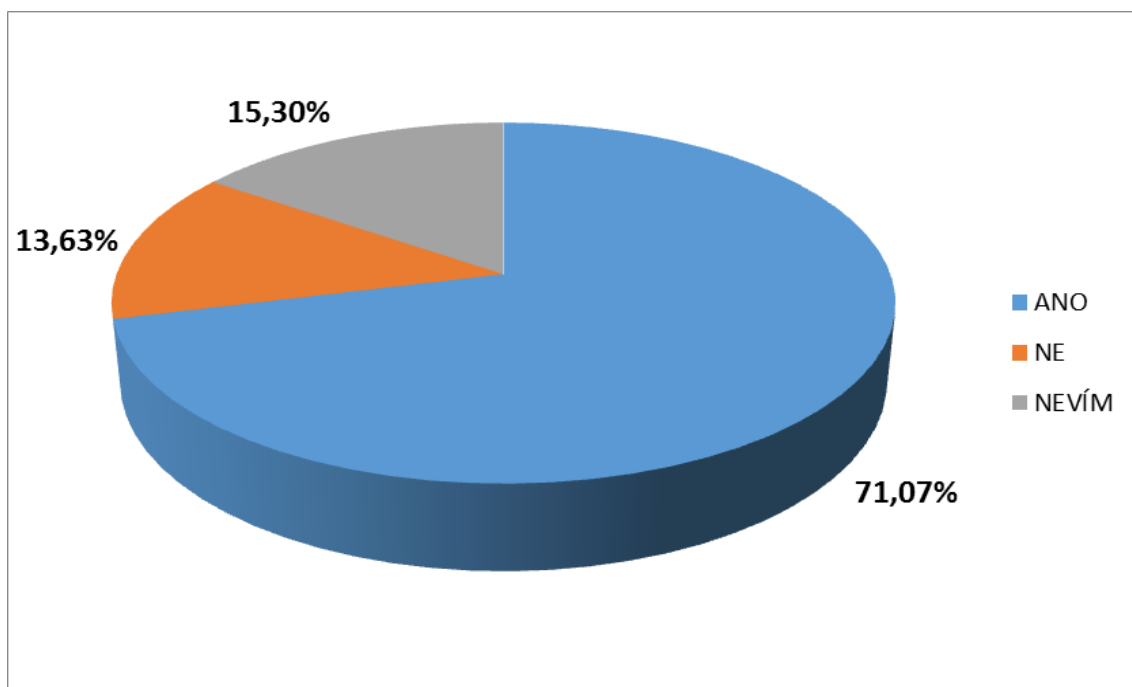
Jednoznačně nejvíce se v oblasti organizace výuky setkali učitelé s těmito podpůrnými opatřeními: úprava režimu výuky – 88,68 % a úprava zasedacího pořádku - 77,36 %. Naopak jen velmi málo učitelů v praxi aplikují následující podpůrná opatření:

- volný čas ve školním prostředí, pouze 1,89 %

- snížení počtu žáku ve třídě, pouze 7,55 %.

Jen zřídka se využívají i další podpůrná opatření, jako je jiné prostorové uspořádání výuky (hodnota 11,32 %) nebo mimoškolní pobyty a výcviky (hodnota 13,21 %).

4.1.4 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 2 – modifikace výukových metod a forem práce



Obr. 7 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 2 – modifikace výukových metod a forem práce (vlastní zpracování, 2017)

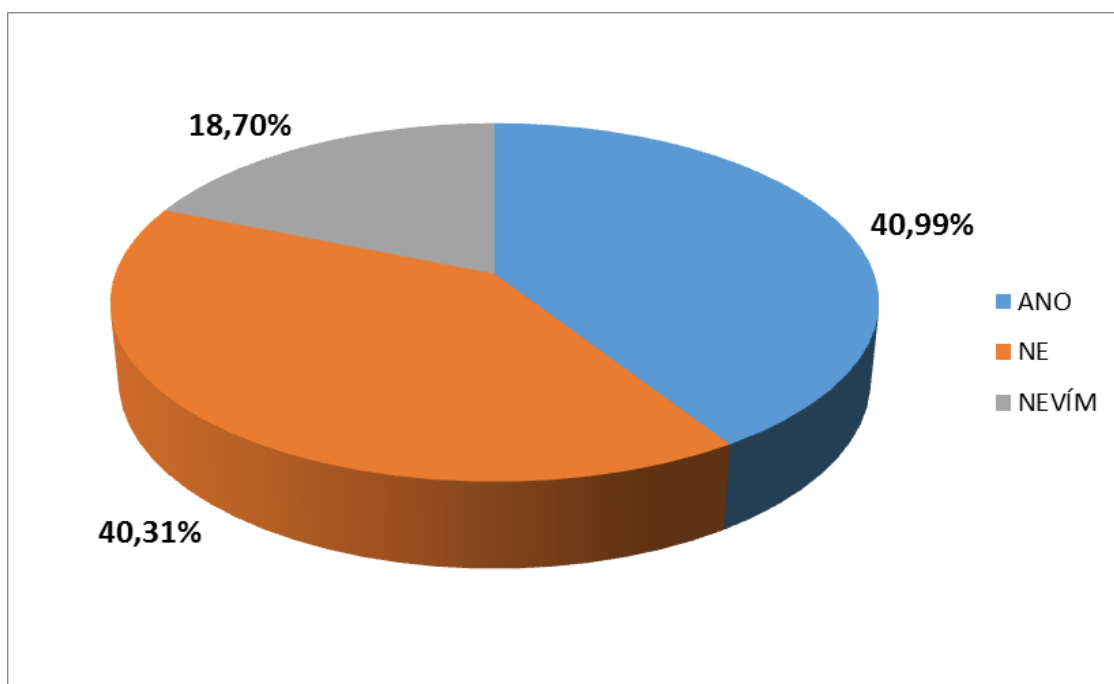
Z výše znázorněného grafu můžeme pozorovat, že oblast modifikace výukových forem a metod práce je v praxi poměrně hojně využívána. Celých 71,07 % respondentů se s jejími podpůrnými opatřeními setkává. Odpovědi ne a nevím zde tvoří zřejmou menšinu. Odpověď ne zde zvolilo 13,63 % učitelů a odpověď nevím 15,30 % respondentů.

Téměř všichni respondenti, celých 96,23 % se setkali s podpůrným opatřením individuální práce se studentem. Více než tři čtvrtiny pedagogů rovněž uvedlo, že v praxi využívají metody aktivního učení (75,47 %), podporují motivaci studentů (84,91 %) a provádějí pravidelnou kontrolu pochopení osvojovaného učiva (81,13 %).

Jediným opatřením, které v této oblasti nezískalo nadpoloviční většinu odpovědi ano, je tzv. strukturalizace výuky, tedy strukturování komplexních úloh do menších celků. Využívání tohoto opatření při práci se studenty potvrdilo 49,06 % pedagogů. Jako méně

využívaná opatření se v této kategorii dále jeví výuka respektující styly učení s počtem kladných odpovědí 54,72 %, dále potom způsob výuky adekvátní pedagogické situaci (např. dočasná výuka v heterogenních nebo homogenních skupinách) se ziskem 58,49 %. Nicméně počet kladných odpovědí je v této oblasti u všech zjišťovaných položek relativně vysoký, z čehož je možno usoudit, že celá oblast je v praxi docela dobře aplikována.

4.1.5 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 3 – intervence



Obr. 8 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 3 – intervence (vlastní zpracování, 2017)

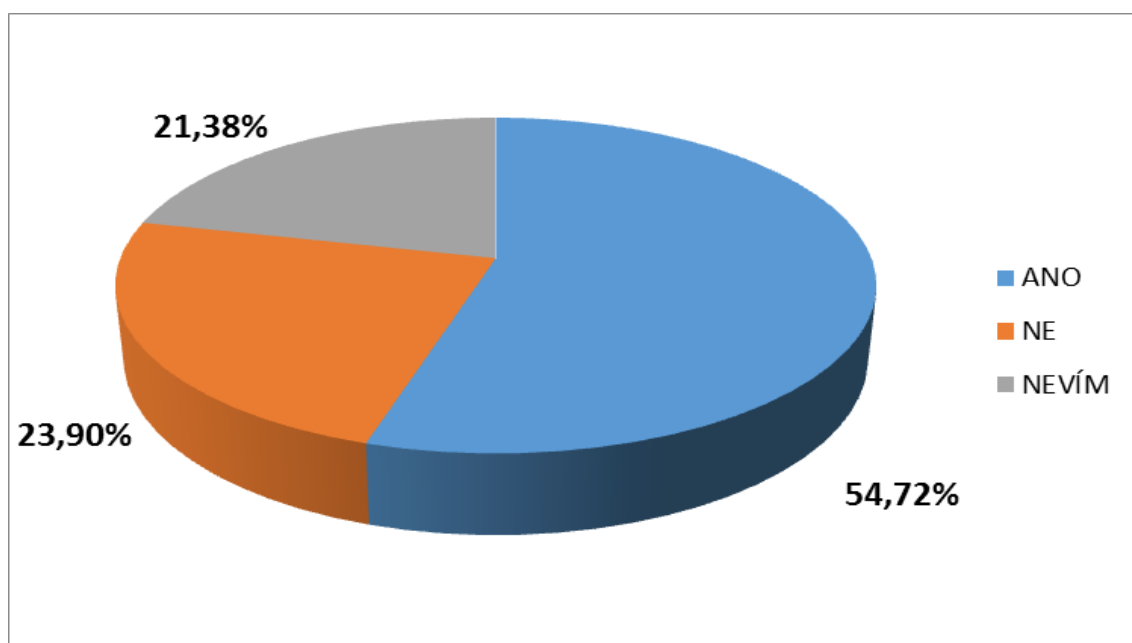
Graf 8 shrnuje výsledky šetření za oblast intervence. Tato oblast obsahuje nejvíce podpůrných opatření všech dílčích oblastí, celkem v počtu 11. Rozdíly mezi využíváním jednotlivých opatření jsou v ní poměrně vysoké, zřejmě i důvodu velké kvantity opatření v této oblasti. Z vyhodnocení oblasti plyne, že odpovědi na otázky ano a ne jsou v ní téměř rovnoměrně zastoupeny. Kladných odpovědí je mírně více (40,99 %) než záporných (40,31). Neutrální odpověď nevím uvádělo 18,70 % respondentů.

Nejvíce využívanými opatřeními jsou při práci se studentem v této oblasti tato: zvládání náročného chování studenta ze strany učitele (83,02 %), dále metodická intervence směrem k pedagogům ze strany školského poradenského zařízení (např. výchovný poradce nebo metodik prevence, dosažena hodnota ve výši 79,25 %) a rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí s hodnotou 69,81 % učitelů. Velký podíl učitelů využívá

i další opatření z této oblasti, např. rozvoj jazykových kompetencí v rámci všech jazykových rovin (66,04 %), nácvik sociálního chování (64,15 %) a spolupráci rodiny se školou (58,49).

Jednoznačně nejméně učitelů se z této oblasti v praxi setkala s aplikací těchto podpůrných opatření: výuka českého znakového jazyka a nácvik sebeobslužných dovedností. Tato opatření dosáhla hodnoty ve výši pouze 1,89 % respondentů. Velmi málo se z opatření využívají i intervenční techniky (např. videotrénink, hodnota 3,77 %) a prvky alternativní a augmentativní komunikace (např. odezírání, prstová abeceda, apod., hodnota 7,55 %).

4.1.6 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 4 – pomůcky



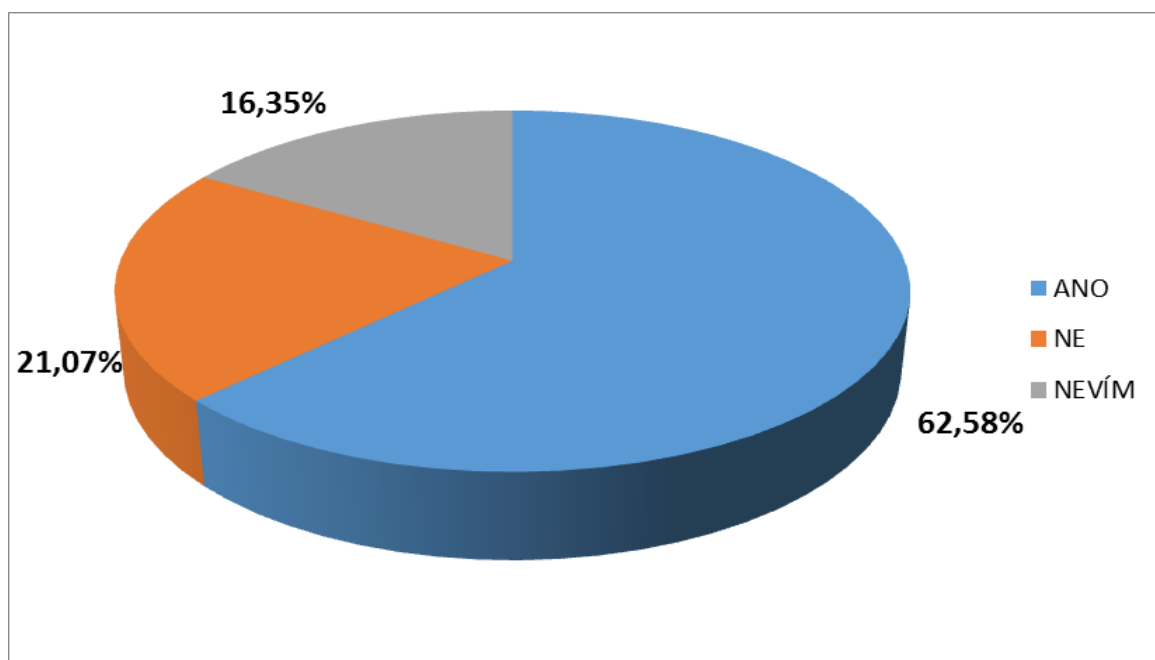
Obr. 9 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 4 – pomůcky (vlastní zpracování, 2017)

Z výše uvedeného grafu lze pozorovat, že oblast pomůcek je využívána mírnou většinou učitelů, a to z 54,72 %. Celkem 23,90 % učitelů uvádělo v této oblasti odpovědi ne, odpověď nevím je pak uvedena s celkovým podílem za oblast ve výši 21,38 %. Lze zhodnotit, že opatření v této oblasti jsou většinou v praxi aplikována, i když se jedná o většinu relativně nízkou.

Nejvyužívanějším podpůrným opatřením jsou v této oblasti didaktické pomůcky, které využívá 81,13 % respondentů. Hodně využívány jsou dále i kompenzační a reedukační pomůcky (jedná se např. o pomůcky k vybavení třídy, označení pracovního místa, denní

režim, pracovní schémata, apod.), a to s 73,58% podílem. Oproti tomu jen velmi málo pedagogové využívají speciální pedagogické pomůcky, jako jsou např. audioknihy nebo pomůcky sloužící k alternativní nebo augmentativní komunikaci, a to z 9,43 %.

4.1.7 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 5 – úpravy obsahu



Obr. 10 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 5 – úpravy obsahu (vlastní zpracování, 2017)

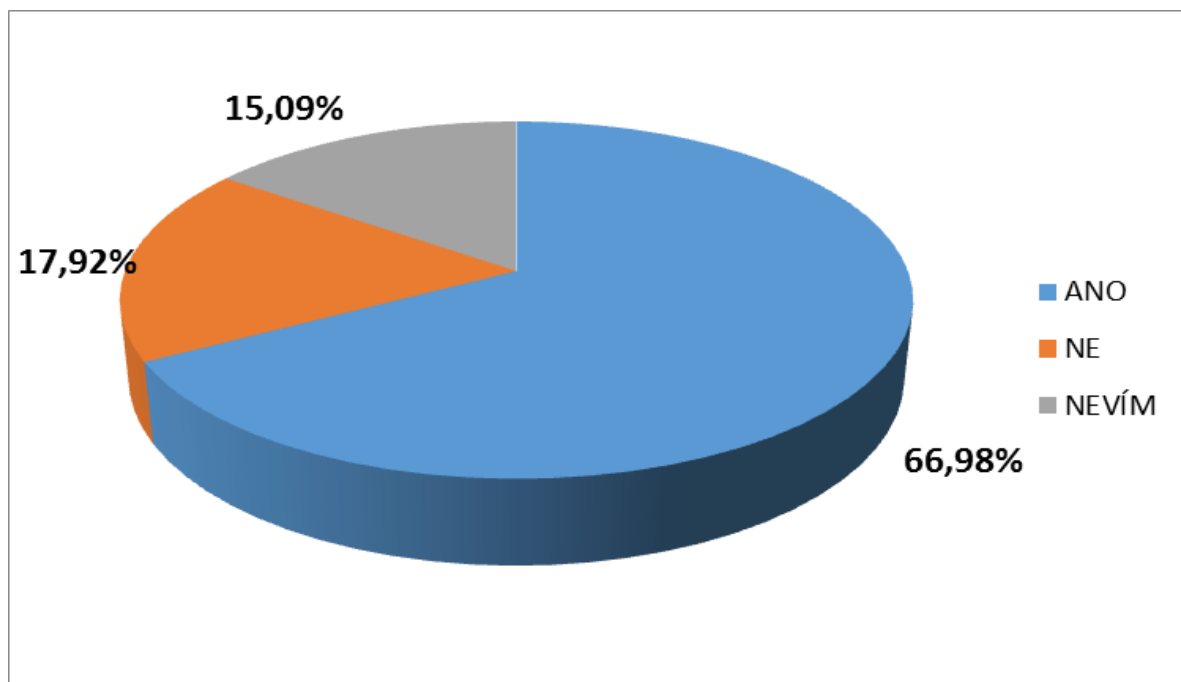
Z grafu shrnujícího oblast podpůrných opatření s označením úpravy obsahu lze pozorovat, že v odpovědích pedagogů převládají kladné možnosti, které jsou vyjádřeny podílem 62,58 %. Odpověď ne byla označena celkem ve 21,07 % a odpověď nevím má 16,35% podíl ze všech tří možných odpovědí. Tato oblast je tak opět většinově využívanou oblastí poskytovaných podpůrných opatření při edukaci.

Nejvyšším kladným podíl ze všech podpůrných opatření v této oblasti disponuje respektování specifík žáka, jehož využívá 94,34 % respondentů. Vysoký podíl kladných hodnot lze zjistit i u dalšího opatření, a sice úprav rozsahu a obsahu učiva s hodnotou 81,13 %. Časté je i poskytování modifikace podávané informace s 69,81% podílem a obohacování učiva s 64,15% kladným podílem odpovědí.

Z další analýzy výsledků je zřejmé, že nejméně je ve středoškolské praxi z této dílčí oblasti využíváno tzv. rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu. Toto opatření dosáhlo pouze

7,55% podílu všech kladných odpovědí, naopak má vysoký, tj. 71,70%, podíl odpovědí záporných.

4.1.8 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 6 – hodnocení



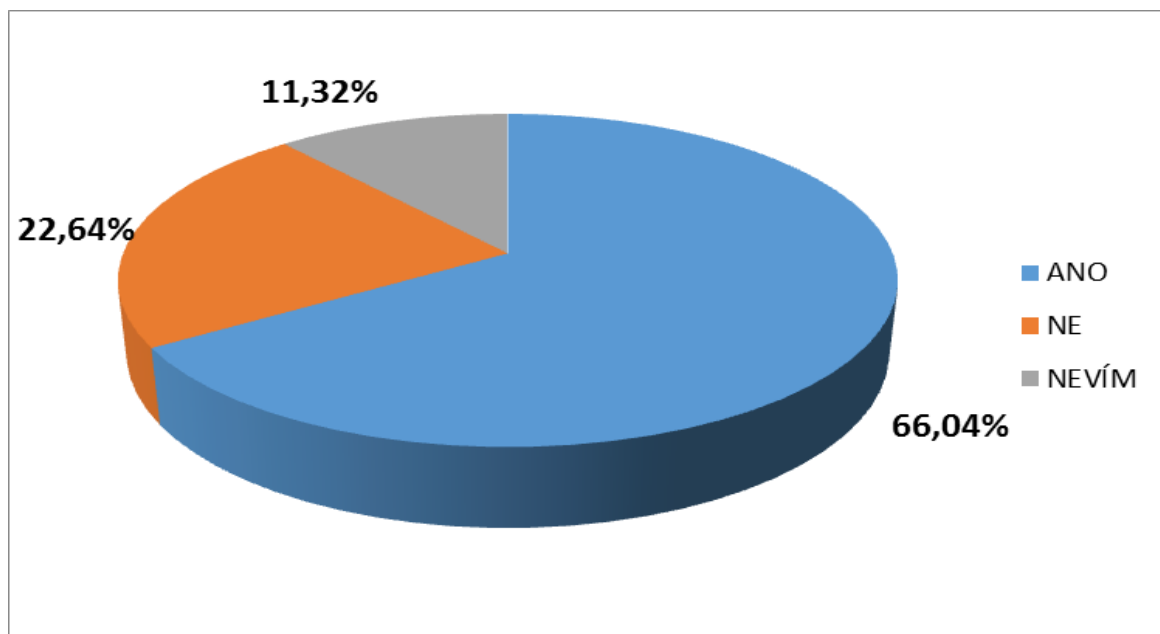
Obr. 11 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 6 – hodnocení (vlastní zpracování, 2017)

Jak znázorňuje graf 11, v oblasti podpůrných opatření vztahujících se k hodnocení odpověděly po celkovém vyhodnocení celé dílčí oblasti přes dvě třetiny respondentů kladně (66,98 %). Pouze 17,92 % učitelů označilo odpověď ne a 15,09 % učitelů odpověď nevím. I tato oblast podpůrných opatření je tak v pedagogické praxi poměrně hodně využívána při práci se studenty.

Relativně všechna podpůrná opatření, která tato oblast obsahuje, jsou v praxi středních škol hojně využívána. Nejvíce učitelů, 71,70 %, kladně označilo opatření spočívající v posílení motivační funkce hodnocení, dále následně 67,92 % učitelů se kladně vyjádřilo k dalšímu opatření, a sice k rozšířeným formám hodnocení (např. slovní hodnocení nebo jeho kombinace s klasickým známkováním). Přes dvě třetiny respondentů využívá i individualizaci hodnocení (66,04 %). Nejméně využívaným opatřením z této oblasti jsou s 62,26% podílem podmínky a metody dlouhodobého sledování studentů. Ovšem je nutno konstatovat, že rozdíly mezi využíváním jednotlivých opatření jsou v této oblasti

podpůrných opatření spíše velmi nízké, získané hodnoty u všech opatření jsou s jasnou převahou kladné.

4.1.9 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 7 – příprava na výuku

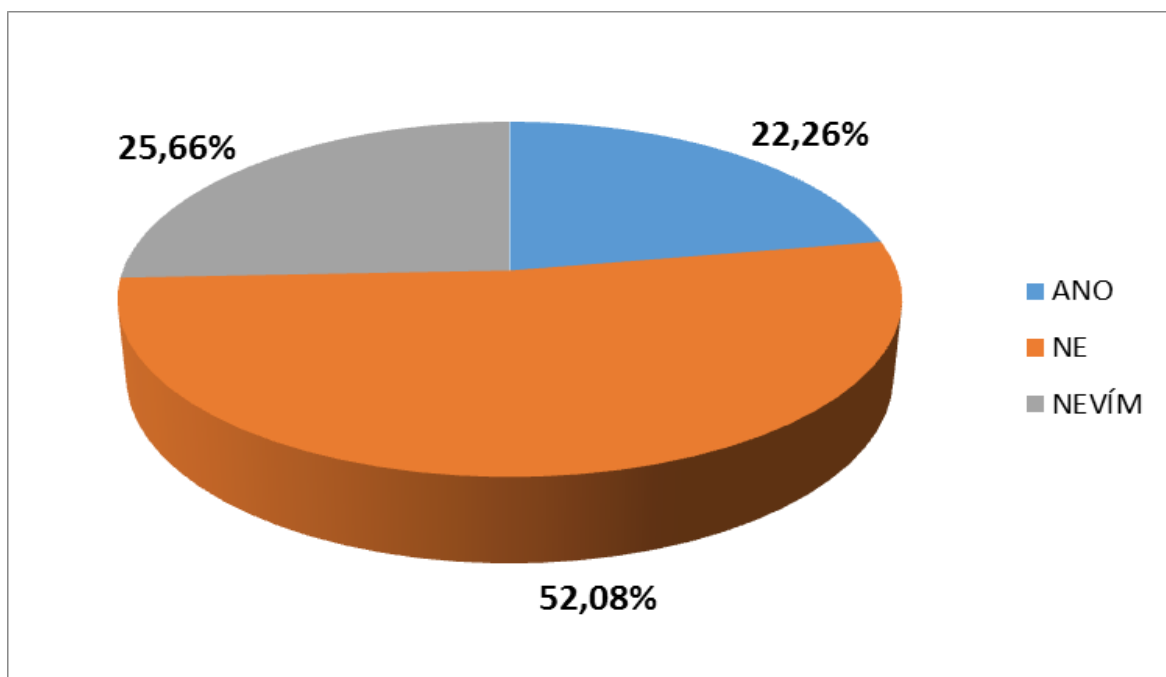


Obr. 12 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 7 – příprava na výuku (vlastní zpracování, 2017)

Jak lze vypočítat z výše umístěného grafu, podobně jako v dílčí oblasti hodnocení jsou i v dílčí oblasti příprava na výuku více než dvě třetiny odpovědí kladnými, konkrétně celkem 66,04 %. Podíl záporných odpovědí dosáhl 22,64 % všech odpovědí respondentů a podíl neutrálních údajů potom dosáhl hodnoty 11,32 %.

V této oblasti se v Katalogu podpůrných opatření setkáváme s jediným výrazným podpůrným opatřením, a sice s jinými formami přípravy na výuku. Tyto jiné formy přípravy se odvíjí např. od stupně postižení studenta nebo postižení rodičů. Může se jednat třeba o využívání elektronických knih, záznamů z diktafonů, respektování neschopnosti studenta orientovat se v zápiscích, různé modifikace úkolů nebo nabídky dostupných možností doučování v subjektech v blízkosti dané školy. Jak bylo již zmíněno výše, jednoznačná většina pedagogů středních škol se na Zlínsku při své práci s využíváním tohoto podpůrného opatření setkává.

4.1.10 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 8 – podpora sociální a zdravotní

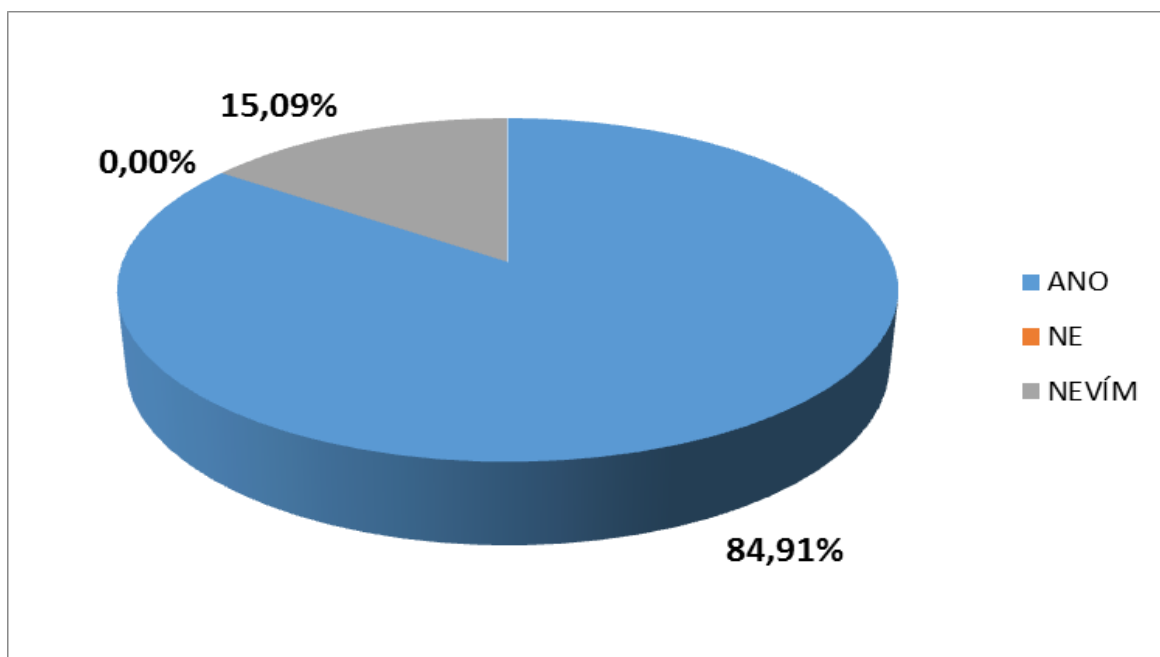


Obr. 13 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 8 – podpora sociální a zdravotní (vlastní zpracování, 2017)

Jak ukazuje graf 11, na rozdíl od předešlých oblastí podpůrných opatření, převládá ve skupině opatření týkajících se zdravotní a sociální podpory s mírnou většinou 52,08 % záporná odpověď. Jako častá byla označena i možnost nevím, která dosáhla celkové hodnoty 25,66 %. Odpověď ano je zde zmiňována nejméně často, jen ve 22,26 %. Z výsledků lze evidentně konstatovat, že tato oblast opatření není v pedagogické praxi příliš využívána.

Jediným opatřením v celé oblasti, které dosáhlo nadpoloviční většiny kladných odpovědí respondentů je s 52,83% podílem opatření spočívající ve spolupráci s externími poskytovateli sociálních a zdravotních služeb (např. Tyfloservis, osobní asistence nebo spolupráce s OSPOD či s logopedy, apod.). Menší část respondentů využívá i dalších opatření z oblasti, jako jsou podávání medikace (30,19 %) nebo léčebných režimových opatření (24,53 %). Jen jednotlivě se respondenti setkávají s odlišným stravováním, které dosáhlo hodnoty 3,77 % kladných odpovědí. Žádný respondent pak neodpověděl kladně u opatření, které spočívá ve využívání reedukačních a socializačních pobytů realizovaných ze strany speciálních pedagogických center pro učitele a rodiče, na kterých by získávali informace o vhodných metodách práce se studentem, nových možnostech apod. S tímto opatřením se přes tři čtvrtiny učitelů (75,47 %) vůbec neseťkalo, ostatní uvedli, že nevědí.

4.1.11 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 9 – práce s třídním kolektivem

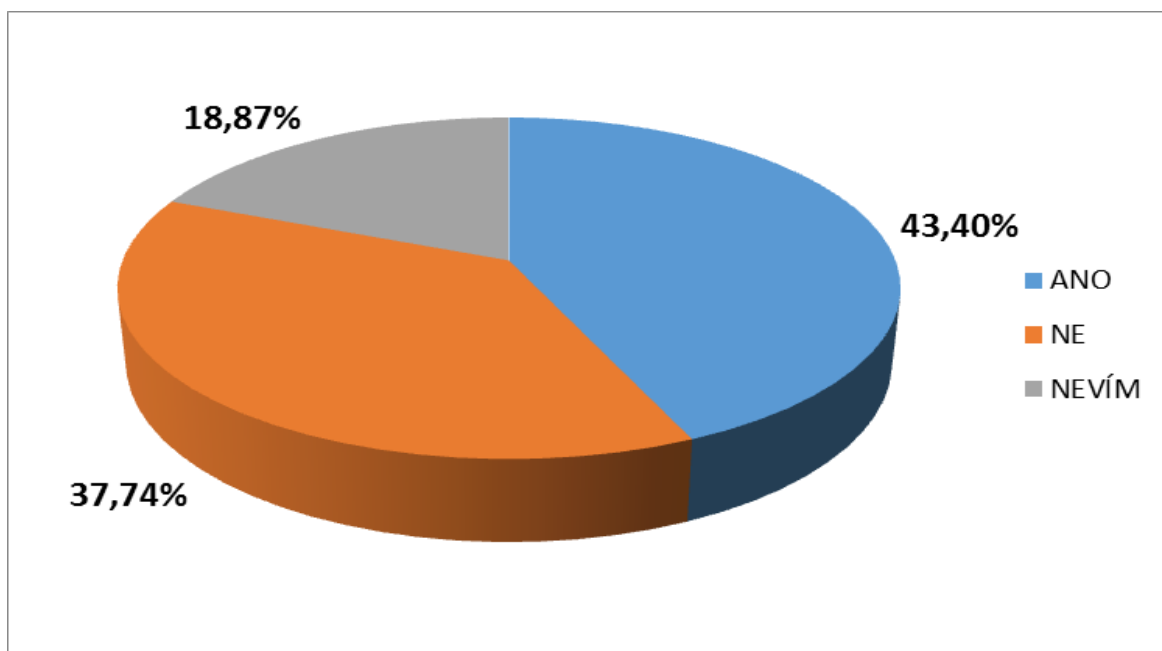


Obr. 14 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 9 – práce s třídním kolektivem (vlastní zpracování, 2017)

Z grafu 14 shrnujícího výsledky šetření v oblasti opatření týkajících se práce s třídním kolektivem můžeme pozorovat, že v této oblasti, jakožto v jediné z celého šetření nelze nalézt žádnou zápornou odpověď. Je to dáno určitě i faktem, že oblast obsahuje opět pouze jediné podpůrné opatření, ovšem i přesto je tento údaj pozoruhodný. Z grafu tedy vidíme vysoký, 84,91%, podíl kladných odpovědí, dále 15,09 % respondentů uvedlo, že neví, zda se tato oblast při práci se studentem využívá.

Jediným podpůrným opatřením, ke kterému se učitelé v této oblasti měli vyjadřovat, je podpora pozitivního klimatu ve třídě. Prakticky se ovšem jedná o soubor možných opatření, jako jsou např. podpora žáků při formování žákovské skupiny, nácvik řešení krizových situací, zajištění klimatu pro bezpečnou komunikaci mezi žáky i učiteli, příprava na příchod a následná adaptační fáze po příchodu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do třídy, ovlivňování postojů žáků v přijímání různosti, rozvoj dovedností a kompetencí zprostředkovaných jedincem s odlišností, systematickou podporu osobnostně-sociálního rozvoje žáků nebo také tvorbu pravidel třídy a hodnocení jejich dodržování. Ze zjištěných hodnot z výzkumného šetření je zjevné, že tato opatření se v praxi ve velké míře na středních školách využívají.

4.1.12 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 10 – úprava prostředí

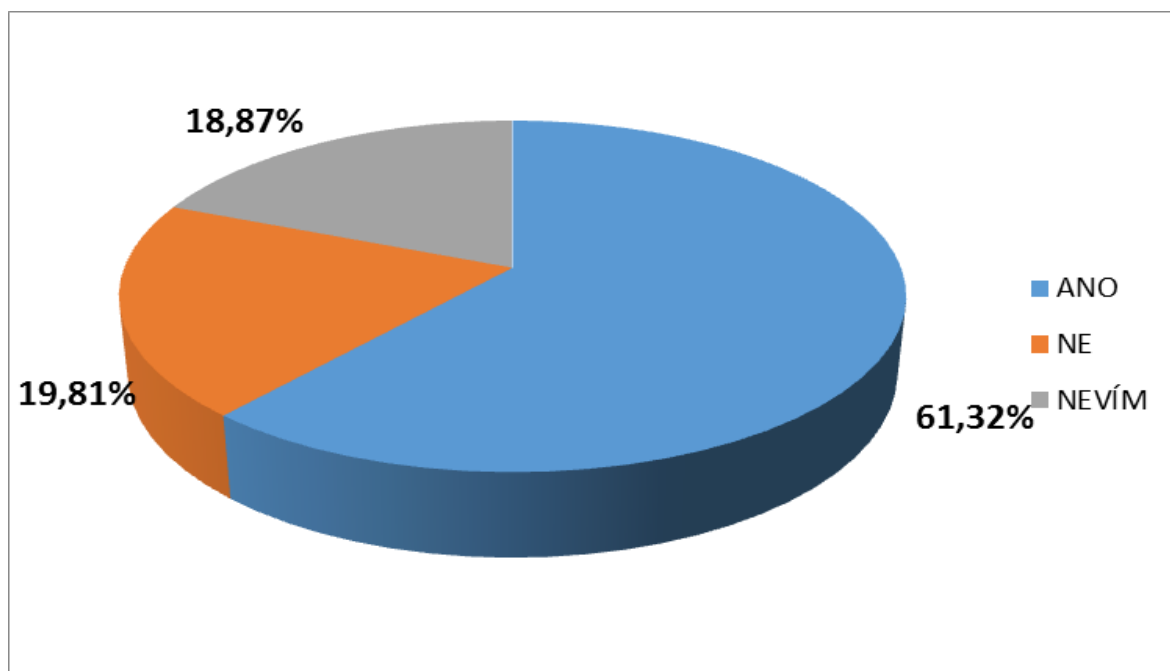


Obr. 15 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 10 – úprava prostředí (vlastní zpracování, 2017)

Z výše uvedeného grafu 15 je patrné, že žádná ze zjištěných hodnot v oblasti podpůrných opatření vztahujících se k úpravě prostředí, nepřesáhla nadpoloviční většinu odpovědí respondentů. Kladné odpovědi zaznačilo mírně více pedagogů, a sice s 43,40% podílem. Záporné odpovědi dosáhly 37,74% podílu všech získaných odpovědí. Neutrální odpověď byla označena z 18,87 % všech odpovědí.

Odpovědi respondentů na dvě různá podpůrná opatření, která tato oblast v sobě zahrnuje, se výrazným způsobem odlišují, právě proto nedosáhla žádná odpověď výraznější převahy, jak ukazuje graf 15. Na využívání podpůrného opatření, které je nazváno úprava pracovního prostředí, odpovědělo 81,13 % učitelů kladně, kdežto na podpůrné opatření – stavební úpravy a bezbariérovost reagovalo kladně jen 5,66 % pedagogů na středních školách. Oproti tomu bylo 71,70 % záporných odpovědí. Z výsledků, které ukazují na výrazné rozdíly mezi zde obsaženými opatřeními tedy lze usoudit, že v této oblasti se využívá zejména úpravy pracovního prostředí, kdežto s opatřením spočívajícím ve stavebních úpravách se setkalo jen minimum respondentů. Proto i celkový podíl kladných odpovědí není v této oblasti jako celku nikterak vysoký.

4.1.13 Vyhodnocení dílčí oblasti č. 11 – implementace podpůrných opatření



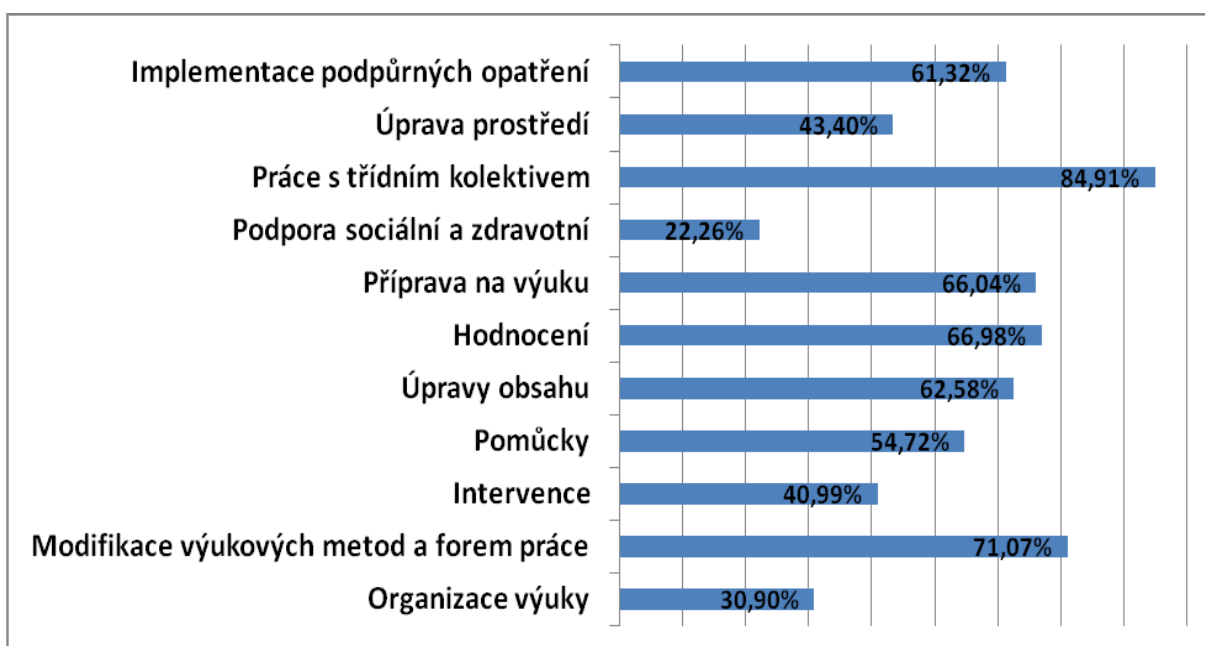
Obr. 16 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 11 – implementace podpůrných opatření (vlastní zpracování, 2017)

Poslední dílčí oblastí Katalogu podpůrných opatření je implementace podpůrných opatření. Výše znázorněný Graf 16 ukazuje vyšší, 66,32%, podíl kladných odpovědí za celou tuto oblast. Odpověď ne potom uvádí 19,81 % učitelů a odpověď nevím 18,87 % učitelů. Z výsledků celé oblasti lze tedy konstatovat, že oblast implementace podpůrných opatření je v praxi většinou využívána.

Celých 71,70 % respondentů uvedlo, že se v praxi setkalo s podpůrným opatřením nazvaným organizační podmínky. Zejména díky tomuto opatření je celkový výsledek za dílčí oblast převážně kladný. Pod organizačními podmínkami si lze představit např. individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory, krizové scénáře, karty žáků nebo uzpůsobení zkoušek při vstupu na střední školu a při jejím ukončování. Druhé podpůrné opatření v této oblasti – personální podmínky, získalo celkově 50,94 % kladných hodnot. Celých 30,19 % respondentů pak uvedlo odpověď nevím, což je rovněž poměrně vysoká hodnota. Personální podmínky v sobě zahrnují např. využití asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, logopeda, tlumočnicka, školního metodika prevence, školního psychologa, sociálního pedagoga nebo přepisovatele mluveného slova. Může se jednat také o využití druhého učitele, koordinátora žákovského parlamentu či komunikátora na platformě škola – rodina.

4.2 Výsledky porovnání dílčích částí Katalogu podpůrných opatření

Po vyhodnocení současného stavu využívání podpůrných inkluzivních opatření podle jednotlivých dílčích oblastí Katalogu podpůrných opatření je třeba dále zodpovědět stanovené výzkumné otázky č. 12 a č. 13 – které dílčí oblasti podpůrných opatření jsou na středních školách na Zlínsku nejvíce a nejméně využívány? Odpovědi na tyto otázky získáme prostřednictvím porovnání zjištěných výsledků za jednotlivé dílčí oblasti Katalogu podpůrných opatření.



Obr. 17 Porovnání využívání jednotlivých dílčích oblastí Katalogu podpůrných opatření (vlastní zpracování, 2017)

Výše uvedený graf znázorňuje výsledky porovnání zjištěných kladných odpovědí respondentů ze všech 11 dílčích oblastí Katalogu podpůrných opatření. Uvedené procentuální výsledky jsou opět zpracovány vždy za celou jednu dílčí oblast podpůrných opatření. Z porovnání lze vyhodnotit, že nejvíce respondenti kladně odpovídali na využití podpůrných opatření v dílčí oblasti práce s třídním kolektivem, která dosáhla 84,91% hodnoty kladných odpovědí všech respondentů. Druhou nejčastěji využívanou oblastí je modifikace výukových metod a forem práce s 71,07% kladným výsledkem, na třetím místě je následně oblast hodnocení s 66,98 %. Jen těsně za oblastí hodnocení zůstává oblast přípravy na výuku, které dosáhla 66,04 % hodnoty kladných odpovědí. Tyto celkem 4 dílčí oblasti je možné vyhodnotit jako nejvíce využívané při práci se studenty.

Nadpoloviční většiny odpovědí ano za celou oblast pak ještě ve výzkumném šetření dosáhly další 3 oblasti, a sice úprava obsahu s 62,58 %, implementace podpůrných opatření s 61,32 % a oblast pomůcek s 54,72 % hodnoty kladných odpovědí. Tyto 3 oblasti tedy lze označit spíše jako častěji využívané při práci se studentem, protože celkově dosáhly mírně kladných hodnot odpovědí všech respondentů.

Naopak nejméně využívanou oblastí podpůrných opatření můžeme pojmenovat oblast sociální a zdravotní podpory, ve které výsledky ukazují pouze 22,26 % všech kladných odpovědí, tedy nejnižší podíl ze všech sledovaných oblastí. V této oblasti respondenti zaznačili celkem 52,08 % odpovědí záporných, což značí, že většina respondentů ji ve své praxi nevyužívá. Další jen málo využívanou je oblast organizace výuky, která dosáhla 30,90% podílu odpovědí ano. Naopak má tato oblast vůbec nejvyšší podíl záporných odpovědí z celého šetření, a sice celkem 54,01 % všech respondentů. Z vysokého podílu záporného výsledku je zřetelné, že příliš mnoho opatření z oblasti organizace výuky není při edukaci aplikováno. Na třetím místě se jako nejméně využívaná umístila oblast intervence s dosaženou hodnotou 40,99 % kladných odpovědí. Téměř srovnatelného výsledku dosáhla i oblast úpravy prostředí s 43,40 % všech odpovědí ano. Tyto zmíněné 4 dílčí oblasti nedosáhly nadpoloviční většiny kladných odpovědí pedagogů a lze je tak na základě výsledků šetření považovat za nejméně využívané.

Zajímavé je i porovnání dosažených hodnot u možné odpovědi – nevím. Nejvíce respondentů možnost nevím označovalo v oblasti zdravotní a sociální podpory, změřená hodnota zde činí 25,66 %, tedy přes jednu čtvrtinu všech odpovědí. Více než jedna pětina všech respondentů (21,38 %) pak tuto možnost uvedla ještě v oblasti pomůcek. V těchto oblastech se tedy nejvíce respondentů nedokázalo rozhodnout ve prospěch kladné či záporné odpovědi u jednotlivých podpůrných opatření.

4.2.1 Výsledky porovnání využívání jednotlivých podpůrných opatření

Z tabulkového vyhodnocení výzkumného šetření vyplývá, že nejvíce využívaným konkrétním podpůrným opatřením z pohledu pedagogů na středních školách na Zlínsku je individuální práce se studentem z dílčí oblasti modifikace výukových metod a forem práce. Toto opatření dosáhlo 96,23% hodnoty kladných odpovědí. Jako druhé nejčastěji využívané se pak umístilo respektování specifík žáka z oblasti opatření týkajících se úprav obsahu. Kladná hodnota je u tohoto opatření ve výši 94,34 % všech odpovědí. Třetím nejvíce využívaným opatřením pak je úprava režimu výuky (tj. důraz na individuální práci,

relaxační přestávky, apod.) z oblasti organizace výuky. Zde bylo dosaženo 88,68 % odpovědí ano.

Dále je třeba na základě výsledků šetření vyhodnotit nejméně využívaná konkrétní podpůrná opatření při práci se studenty. Zde nejnižší hodnoty kladných odpovědí dosáhlo opatření spočívající v pořádání reedukačních a socializačních pobytů z dílčí oblasti zdravotní a sociální podpory. Žádný respondent zde neuvedl odpověď ano, tudíž toto opatření dosáhlo 0,00 % kladných odpovědí. Naproti tomu dosáhlo 75,47 % záporných odpovědí, což je jedna z nejvyšších záporných hodnot celého šetření. Velmi nízké kladné hodnoty, konkrétně 1,89 %, byly dále zjištěny u dalších třech konkrétních opatření. Jedná se o intervenční techniky z oblasti intervence, zde byla zjištěna vůbec nejvyšší hodnota záporných odpovědí v celém šetření, která dosahuje výše 98,11 %. Kladné hodnoty pouze 1,89 % pak ze všech opatření byla ještě dosažena u nácviku sebeobslužných dovedností z oblasti intervence a u volného času ve školním prostředí z oblasti organizace výuky.

4.3 Shrnutí závěrů výzkumného šetření a doporučení pro pedagogickou praxi

Na základě shromážděných zpracovaných dat a interpretace jejich výsledků lze zjistit, zda bylo dosaženo cílů této bakalářské práce, které jsou v plném znění uvedeny níže.

Hlavní cíl výzkumu: Prostřednictvím evaluace zjistit současný stav využívání podpůrných inkluzivních opatření v jednotlivých oblastech Katalogu podpůrných opatření na středních školách na Zlínsku.

Prostřednictvím evaluace byl zjištěn současný stav využívání podpůrných inkluzivních opatření v jednotlivých oblastech Katalogu podpůrných opatření na středních školách na Zlínsku. Zpracováním získaných dat bylo zjištěno, že inkluze je v okrese Zlín realizována. V edukaci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami jsou sice využívána podpůrná inkluzivní opatření, ale míra frekvence jejich využití se v praxi výrazně liší.

Skutečnost poukazuje na fakt, že změny v legislativě od 1. 9. 2016 s sebou přinesly do oblasti integrace mnohé změny a novoty, se kterými se střední školy, respektive učitelé stále postupně seznamují a hledají ideální stav mezi teoretickou myšlenkou a pedagogickou praxí. Jak vychází z výsledků realizovaného výzkumu, velké rozdíly mezi využíváním jednotlivých oblastí Katalogu podpůrných opatření vhodně poukazují na

aktuální skutečnost, že celé zavedení inkluze do praxe je poměrně novou záležitostí, tudíž mnozí pedagogové s ní ještě neumějí dostatečně dobře zacházet.

Současný stav využívání podpůrných opatření na zlínských středních školách lze na základě výsledků šetření hodnotit jako spíše průměrný. V několika dílčích oblastech jsou podpůrná opatření využívána poměrně hodně, v dalších oblastech je však jejich využívání relativně nízké. Většina dílčích oblastí, konkrétně 7 z celkových 11, sice dosáhla při šetření nadpoloviční většiny kladných odpovědí respondentů, ovšem průměrná míra využívání všech 11 dílčích oblastí podpůrných opatření je pouze na úrovni 55,01 % kladných odpovědí všech respondentů, tudíž jen mírně nad nadpoloviční hodnotou. Celkově jsou zde ve využívání podpůrných opatření velké rezervy směrem k možnému budoucímu zlepšování jejich využívání při práci se studenty.

V praxi je možno doporučit zvýšení informovanosti škol a jejich zaměstnanců v této oblasti prostřednictvím školení, seminářů, workshopů, atd. Další dodatečná finanční podpora zavádění inkluze by měla zvýšit motivovanost škol pro aplikaci podpůrných inkluzivních opatření ve větší míře. Katalog totiž obsahuje celou velkou řadu podpůrných opatření, což zjevně při edukaci příliš neusnadňuje jejich praktickou aplikaci v dostatečné míře.

Další cíl výzkumu: Prostřednictvím evaluace porovnat, jednotlivé dílčí části Katalogu podpůrných opatření mezi sebou, tedy zjistit, která dílčí oblast je v praxi středních škol na Zlínsku nejvíce a nejméně aplikovaná.

Taktéž prostřednictvím evaluace byly porovnány jednotlivé dílčí části Katalogu podpůrných opatření. V rámci výzkumu bylo zjištěno, že v praxi středních škol na Zlínsku je nejvíce ze všech dílčích oblastí podpůrných opatření při práci se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami aplikovaná oblast práce s třídním kolektivem, kdy je na školách podporováno pozitivní klima ve třídě, a dále rovněž oblast modifikace výukových metod a forem práce, která zahrnuje následující konkrétní opatření:

- způsob výuky je adekvátní pedagogické situaci (dočasná výuka v heterogenních/homogenních skupinách, vizualizace obsahu a procesu vzdělávání, cíleně vytvářené příležitosti pro seberealizaci studentů, jazykové vzdělávání ve všech předmětech),
- individuální práci se studentem,

- strukturalizaci výuky, konkrétně strukturování komplexních úloh do menších celků,
- kooperativní učení,
- metody aktivního učení,
- výuku respektující styly učení,
- podporu aktivace studenta,
- prevenci únavy a podpora koncentrace pozornosti,
- pravidelnou kontrolu pochopení osvojovaného učiva.

Naopak nejméně je při edukaci studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na středních školách na Zlínsku využívána dílčí oblast podpůrných opatření zaměřených na zdravotní a sociální podporu. Tímto je myšleno, že se na těchto středních školách, málo nebo vůbec nepoužívají opatření, jako jsou léčebná režimová opatření, odlišné stravování, podávání medikace, spolupráce s poskytovateli služeb jako je např. Tyfloservis, osobní asistence, logoped, neziskové organizace nebo zdravotnická zařízení. Dále nejsou využívány reedukační a socializační pobyty realizované ze strany speciálních pedagogických center pro učitele a rodiče, kde by získali informace o vhodných metodách práce se studenty, možnostech edukace, a dále také o novinkách vzdělávání a podpory těchto studentů. Další méně využívanou dílčí oblastí je oblast organizace výuky, ve které jsou sice z konkrétních podpůrných opatření pedagogové poměrně využívány dvě opatření spočívající v úpravě režimu výuky a úpravě zasedacího pořádku, avšak všechna ostatní podpůrná opatření v této oblasti jsou využívány v praxi jen zřídka, což se vztahuje na tato opatření: další pracovní místo (ve třídě i mimo ni), jiné prostorové uspořádání výuky, snížení počtu žáků ve třídě, vzdělávání v jiném než školním prostředí (domácí prostředí, zdravotnické zařízení, apod.), mimoškolní pobyty a výcviky a volný čas ve školním prostředí.

Výsledky výzkumu ukazují, že je třeba se zaměřit na málo využívané oblasti a podporovat, aby se jich v pedagogické praxi na středních školách více využívalo. Není důležité jen zvýšit frekvenci používání daných podpůrných inkluzivních opatření, ale také podporovat jejich aplikaci, a proto např. informovat školy o možnostech spolupráce s poskytovateli služeb, realizovat školení a semináře ohledně důležitosti spolupráce s dalšími odborníky při edukaci studentů se speciálními vzdělávacími potřebami na Zlínsku. Speciálně pedagogická centra mohou realizovat reedukační a socializační pobyty, kde by mohli učitelé a rodiče získávat cenné informace týkající se péče a edukace jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami. Nelze říci, zda školy tuto možnost

nevyžívají, nemají na její zajištění dostupné disponibilní zdroje nebo jim není ze strany speciálně pedagogických center nabízena. Ve všech případech by bylo vhodné se na získávání důležitých informací ohledně edukace těchto jedinců více zaměřit tak, aby se zvýšila efektivita inkluze.

Taktéž učitelé středních škol na Zlínsku, kteří pracují se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami, cítí při své práci malou oporu při organizaci výuky. Učitelé uvádějí, že se v praxi jen v malé míře snižují počty studentů ve třídě, studenti mají málo volného času ve školním prostředí, neuskutečňují se mimoškolní pobyty a výcviky, neprobíhá jiné prostorové uspořádání výuky, čímž je myšleno uspořádání stolů do půlkruhu, relaxační zóna, zóna pro individuální práci, apod. Je na dalším zvážení vedení středních škol a jejich zřizovatelů se na tyto skutečnosti zaměřit, a pokud to jen bude možné, tak je v návaznosti na daná postižení více prakticky aplikovat.

ZÁVĚR

Aktuální téma ve vzdělávání v návaznosti na legislativní změny je v současné době inkluze a podpůrná opatření s ní spojená. Evaluace implementace podpůrných inkluzivních opatření je tudíž stěžejní pro nastolení možných dalších změn v edukaci osob se speciálními vzdělávacími potřebami.

Teoretická část bakalářské práce se zaměřuje na podstatu inkluze jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami, dále na vymezení podpůrných opatření, která by se měla při práci se studenty aplikovat. S rozvojem speciálněpedagogických paradigmat a změn v legislativě, dochází k upřednostňování trendu inkluze na všech stupních vzdělávání. To vše vede ke změnám v pedagogické praxi. Problematika inkluze v obecné rovině dále navazuje na vymezení rozdílu mezi integrací a inkluzí. Inkluze je v rámci měnících se speciálněpedagogických paradigmat v současné době v edukaci jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami prioritní. Inkluze s sebou přináší mnohá pozitiva, ale také negativa, která nejsou opomenuta v teoretické části této práce.

V empirické části této práce byl prostřednictvím evaluace zjištěn současný stav využívání podpůrných inkluzivních opatření v jednotlivých oblastech Katalogu podpůrných opatření na středních školách na Zlínsku a porovnání těchto oblastí mezi sebou navzájem. Výsledky tohoto výzkumu dokazují, že možná podpůrná opatření, která mohou učitelé v praxi využívat, využívaná nejsou v tak hojném zastoupení, jako je myšlenka Katalogu podpůrných opatření. Je důležité se zaměřit na to, aby pedagogická praxe odpovídala teoretické myšlence, aby edukace studentů se speciálními vzdělávacími potřebami byla co možná nejvíce rozvíjející osobnost jedince ve všech jeho složkách.

Přínos této práce spočívá ve zjištění současného stavu využívání podpůrných inkluzivních opatření v praxi středních škol na Zlínsku. Bylo zjištěno, že podpůrná inkluzivní opatření jsou sice na středních školách v daném okrese využívána, ovšem existují určité rezervy podmínek edukace, které brání v naplňování speciálních vzdělávacích potřeb studentů.

Těmito nedostatky je třeba se dále zabývat a pomoci tak učitelům a vedení středních škol zkvalitnit jejich práci s jedinci se speciálními vzdělávacími potřebami tak, aby v budoucnu postupně docházelo ke zkvalitnění vzdělávání nejen ve zlínském okrese.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] BARVÍKOVÁ, Jana a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sluchového postižení nebo oslabení sluchového vnímání*. ISBN 978-80-244-4690-5.
- [2] ČADOVÁ, Eva a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění*. ISBN 978-80-244-4687-5.
- [3] ČESKO, 2017. *Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání*. Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/776/>.
- [4] ČESKO, 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: VÚP. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/159>.
- [5] ČESKO. *Zákon č. 82/2015 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/35181?highlightWords=zakon+82%2F2015>.
- [6] ČESKO. *Vyhláška č. 27/2016, o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/vyhlasaka-c-27-2016-sb-o-vzdelavani-zaku-se-specialnimi>.
- [7] ČESKO. *Vyhláška 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/vyhlasaka-c-73-2005-sb-1>.
- [8] DISMAN, Miroslav, 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7.
- [9] DUNOVSKÝ, Jiří, Zdeněk DYTRYCH a Zdeněk MATĚJČEK, 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada. ISBN 80-7169-192-5.
- [10] FELCMANOVÁ, Lenka, Martina HABROVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. ISBN 978-80-244-4692-9.
- [11] GAVORA, Peter, 2000. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido. ISBN 80-85931-79-6.
- [12] HANUŠOVÁ, Jaroslava, 2006. *Násilí na dětech – syndrom CAN*. Praha: Vzdělávací

- institut ochrany dětí. ISBN 80-86991-78-4.
- [13] CHRÁSKA, Miroslav, 2007. *Metody pedagogického výzkumu: Základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.
- [14] JANKOVÁ, Jana a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zrakového postižení a oslabení zrakového vnímání*. ISBN 978-80-244-4685-1.
- [15] KALEJA, Martin, 2014. *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7464-692-8.
- [16] KLENKOVÁ, Jiřina, Marie VÍTKOVÁ et al., 2011. *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5731-9.
- [17] KOHOUTEK, Rudolf a kolektiv, 1998. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM, s.r.o. ISBN 80-7204-064-2.
- [18] KROUPOVÁ, Kateřina a kol., 2016. *Slovník speciálněpedagogické terminologie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-5264-8.
- [19] LANG, Greg a Chris BERBERICHOVÁ, 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-144-4.
- [20] LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-5.
- [21] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ, Lenka FELCMANOVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: obecná část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění*. ISBN 978-80-244-4675-2.
- [22] MOR-BARAK, Michàlle E. *Managing Diversity: Toward a Globally Inclusive Workplace*. California: Sage Publications. ISBN 978-0-7619-2773-0.
- [23] MITTLER, Peter, 2000 cit podle LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

- [24] PRÁŠILOVÁ, Michaela, 2006. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1415-5.
- [25] SLEPIČKOVÁ, Lenka, Karel PANČOCHA et al., 2013. *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-6688-5.
- [26] SCHOLZ, Matthias, 2007 cit podle LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
- [27] SLOWÍK, Josef, 2007. *Speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1733-3.
- [28] SVĚTLÍK, Jaroslav, 1996. *Marketing školy*. Zlín: Ekka. ISBN 80-902200-8-8.
- [29] SVOBODOVÁ, Eva a kol., 2010. *Vzdělávání v mateřské škole: Školní a třídní vzdělávací program*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-774-9.
- [30] TANNENBERGEROVÁ, Monika, Kateřina KRAHULOVÁ a kolektiv, 2010. *Jak se stát férovou školou II: Inkluzivní vzdělávání v praxi*. Brno: Liga lidských práv. ISBN 978-80-87414-02-6.
- [31] VALENTA, Milan a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. ISBN 978-80-244-4688-2.
- [32] VRBOVÁ, Renata a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu narušené komunikační schopnosti*. ISBN 978-80-244-4676-9.
- [33] ŽAMPACHOVÁ, Zuzana, Věra ČADILOVÁ a kol., 2015. *Katalog podpůrných opatření: dílčí část pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu poruchy autistického spektra nebo vybraných psychických onemocnění*. ISBN 978-80-244-4689-9.

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

Apod.	A podobně.
Atd.	A tak dále.
Č.	Číslo.
Et al.	A kolektiv.
IVP	Individuální vzdělávací plán.
Kol.	Kolektiv.
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
Např.	Například.
OSPOD	Odbor sociálně právní ochrany dětí
Sb.	Sbírka.
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
S.	Strana.
Tj.	To jest.
Tzn.	To znamená.

SEZNAM OBRÁZKŮ

<i>Obr. 1 Pohlaví respondentů (vlastní zpracování, 2017)</i>	31
<i>Obr. 2 Typ školy, na které respondenti edukují (vlastní zpracování, 2017)</i>	32
<i>Obr. 3 Věk respondentů (vlastní zpracování, 2017)</i>	33
<i>Obr. 4 Otázka č. 1 – setkáváte se v letošním školním roce v rámci své práce se studenty s jejich potřebou podpůrných opatření? (vlastní zpracování, 2017)</i>	38
<i>Obr. 5 Otázka č. 2 – označte, se kterými jedinci s potřebou podpůrných opatření se setkáváte, a se kterými ne (vlastní zpracování, 2017)</i>	39
<i>Obr. 6 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 1 – organizace výuky (vlastní zpracování, 2017)</i>	40
<i>Obr. 7 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 2 – modifikace výukových metod a forem práce (vlastní zpracování, 2017)</i>	41
<i>Obr. 8 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 3 – intervence (vlastní zpracování, 2017)</i>	42
<i>Obr. 9 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 4 – pomůcky (vlastní zpracování, 2017)</i>	43
<i>Obr. 10 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 5 – úpravy obsahu (vlastní zpracování, 2017)</i>	44
<i>Obr. 11 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 6 – hodnocení (vlastní zpracování, 2017)</i>	45
<i>Obr. 12 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 7 – příprava na výuku (vlastní zpracování, 2017)</i>	46
<i>Obr. 13 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 8 – podpora sociální a zdravotní (vlastní zpracování, 2017)</i>	47
<i>Obr. 14 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 9 – práce s třídním kolektivem (vlastní zpracování, 2017)</i>	48
<i>Obr. 15 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 10 – úprava prostředí (vlastní zpracování, 2017)</i>	49
<i>Obr. 16 Vyhodnocení dílčí oblasti podpůrných opatření č. 11 – implementace podpůrných opatření (vlastní zpracování, 2017)</i>	50
<i>Obr. 17 Porovnání využívání jednotlivých dílčích oblastí Katalogu podpůrných opatření (vlastní zpracování, 2017)</i>	51

SEZNAM PŘÍLOH

P I Dotazník

P II Tabulkové vyhodnocení dotazníkového šetření

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsem student 3. ročníku bakalářského studijního programu oboru *Učitelství odborných předmětů pro střední školy* na Fakultě humanitních studií Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně. Rád bych Vás touto cestou požádal o vyplnění dotazníku, nad kterým strávíte cca 10 minut Vašeho času. **Dotazník je určen středoškolským učitelům, kteří v letošním školním roce, tj. 2016/2017, praktikují na středních školách na Zlínsku a při edukaci se setkávají s jedinci s potřebou podpůrných inkluzivních opatření.**

Cílem práce je prostřednictvím Vaší evaluace zjistit současný stav využívaných podpůrných inkluzivních opatření na středních školách na Zlínsku. **Prosím, vyznačujte skutečnost, která na Vaší škole je, nikoliv to, co si myslíte, že je správné a mělo by tomu tak být. Vámi vybranou odpověď označte křížkem nebo zvýrazněte barevně.** Ujišťuji Vás, že vyplnění tohoto dotazníku je zcela anonymní a získané údaje budou sloužit pouze pro potřeby této bakalářské práce. Pokud byste měli zájem o zaslání zpracovaných závěrů, napište mi prosím na konec dotazníku svou emailovou adresu. Po ukončení šetření jeho výstupy rád poskytnu.

Mnohokrát Vám děkuji za spolupráci.

Ing. Tomáš Šenkeřík

1.	Setkáváte se v letošním školním roce v rámci své práce se studenty s jejich potřebou podpůrných opatření? Těmito studenty jsou myšleni jedinci uvedení v otázce č. 2.	ANO	NE	
2.	Označte, se kterými ano, se kterými ne:			
	a)	mentální postižení, oslabení kognitivního výkonu		
	b)	tělesné postižení, závažné onemocnění		
	c)	narušená komunikační schopnost		
	d)	porucha autistického spektra		
	e)	porucha aktivity a pozornosti		
	f)	úzkostné poruchy		
	g)	tikové poruchy a tourettův syndrom		
	h)	deprese a bipolární porucha		
	ch)	poruchy příjmu potravy		
	i)	schizofrenie a psychotické poruchy		
	j)	zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání		
	k)	sluchové postižení nebo oslabení sluchového vnímání		
	l)	sociální znevýhodnění		
	m)	nadání		
n)	mimořádné nadání			

		Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM
Organizace výuky	3.	Úprava režimu výuky (důraz na individuální práci, relaxační přestávky)			
	4.	Další pracovní místo pro studenta (ve třídě i mimo ni)			
	5.	Jiné prostorové uspořádání výuky (uspořádání stolů do půlkruhu, relaxační zóna, zóna pro individuální práci)			
	6.	Úprava zasedacího pořádku			
	7.	Snížení počtu žáků ve třídě			
	8.	Vzdělávání v jiném než školním prostředí (domácí prostředí, zdravotnické zařízení aj.)			
	9.	Mimoškolní pobyty a výcviky			
	10.	Volný čas ve školním prostředí			

		Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM
Modifikace výukových metod a forem práce	11.	Způsob výuky adekvátní pedagogické situaci (dočasná výuka v heterogenních/homogenních skupinách, vizualizace obsahu a procesu vzdělávání, cíleně vytvářené příležitosti pro seberealizaci studentů, jazykové vzdělávání ve všech předmětech)			
	12.	Individuální práce se studentem			
	13.	Strukturalizace výuky (strukturování komplexních úloh do menších celků)			
	14.	Kooperativní učení			
	15.	Metody aktivního učení			

	16.	Výuka respektující styly učení			
	17.	Podpora motivace studenta			
	18.	Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti			
	19.	Pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva			

		Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM
Intervence	20.	Spolupráce rodiny a školy			
	21.	Rozvoj jazykových kompetencí v rámci všech jazykových rovin (slovní zásoba pasivní i aktivní, porozumění slyšenému i psanému, morfologie, syntax, správná výslovnost, schopnost rozlišit význam, aplikace jazykových kompetencí v sociálních situacích)			
	22.	Výuka českého znakového jazyka			
	24.	Intervenční techniky (videotréning interakcí, zooterapie, stimulační techniky, expresivní techniky)			
	25.	Intervence nad rámec běžné výuky (jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem, tlumočnické služby)			
	26.	Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí (posilování sluchové, zrakové percepce, rozvoj myšlenkových operací, trénink paměti a koncentrace pozornosti, nácvik orientace v čase, v prostoru, rozvoj dílčích funkcí podmiňující osvojení trivia)			
	27.	Nácvik sebeobslužných dovedností			
	28.	Nácvik sociálního chování (vytváření podmínek pro rozvoj emocí, podpora zvládnutí emoční zátěže spjaté s nástupem do školy)			
	29.	Zvládnutí náročného chování studenta ze strany učitele (usměrňování nevhodných projevů, motivace žáka k postupnému osvojení sociálně přijatelnějších projevů chování)			
	30.	Metodická intervence směrem k pedagogům ze strany školského poradenského zařízení, školního poradenského pracoviště - např. výchovný poradce, metodik prevence)			
	31.	Prvky alternativní a augmentativní komunikace (např. odezírání, piktogramy, prstová abeceda)			

		Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM
Pomůcky	32.	Didaktické pomůcky			
	33.	Speciální didaktické pomůcky (např. audioknihy, pomůcky k alternativní a augmentativní komunikaci)			
	34.	Kompenzační a reedukační pomůcky (např. pomůcky k vybavení třídy, usnadnění sebeobsluhy, zvládnutí organizace vzdělávání - označení pracovního místa, vymezení prostoru na pomůcky, denní režim, pracovní schéma, procesuální schémata, mapy a plány)			

		Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM
Úpravy obsahu	35.	Respektování specifík studenta			
	36.	Úprava rozsahu a obsahu učiva			
	37.	Rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu			
	38.	Rozložení učiva pro studenty ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání (prodloužení vzdělávání až o 2 roky, rozvolnění učiva a práce dle IVP)			

	39.	Obohacování učiva			
	40.	Modifikace podávané informace			

		Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM
Hodnocení	41.	Individualizace hodnocení			
	42.	Podmínky a metody dlouhodobého sledování studentů			
	43.	Rozšířené formy hodnocení (hodnocení slovní, kritériální, kombinace slovního hodnocení a známkování)			
	44.	Posílení motivační funkce hodnocení			

		Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM
Příprava na výuku	45.	Jiné formy přípravy na vyučování (např. odvíjející se od stupně postižení, postižení rodičů) - elektronické knihy, záznamy na diktafonech, respektování neschopnosti orientovat se v zápiscích, modifikace úkolů, nabídka možností doučování v subjektech v blízkosti školy)			

		Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM
Podpora sociální a zdravotní	46.	Léčebná režimová opatření			
	47.	Odlišné stravování			
	48.	Podávání medikace			
	49.	Spolupráce s externími poskytovateli služeb (např. Tyfloservis, osobní asistence, OSPOD, logoped, neziskové organizace, zdravotnická zařízení)			
	50.	Reedukační a socializační pobyty realizované ze strany speciálních pedagogických center pro učitele a rodiče, kde by získali o vhodných metodách práce se studentem, možnostech, novinkách			

		Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM
Práce s třídním kolektivem	51.	Podpora pozitivního klimatu ve třídě			

		Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM
Úprava prostředí	52.	Úprava pracovního prostředí (speciální nábytek, ergonomicky upravené pracovní místo, jasně strukturované prostředí školy, vymezení pracovního prostoru vizuálními pomůckami, vhodné akustické podmínky, místo či místo pro uvolnění agrese)			
	53.	Stavební úpravy, bezbariérovost			

		Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM
Implementace podpůrných opatření	54.	Personální podmínky (využití asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, logopeda, tlumočnicka, školního metodika prevence, přepisovatele mluveného slova)			
	55.	Organizační podmínky (např. IVP, krizové scénáře, karta studenta)			

	ŽENA	MUŽ
Jsem:		

Pracuji na:		
a)	gymnáziu	
b)	střední odborné škole	
c)	středním odborném učilišti	
d)	praktické škole	

Jsem ve věku:		
a)	do 25 let	
b)	26 - 35 let	
c)	36 - 45 let	
d)	46 - 55 let	
e)	nad 56 let	

PŘÍLOHA P II: TABULKOVÉ VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

OTÁZKA		ODPOVĚĎ				SUMA ABSOLUTNÍCH ČETNOSTÍ	
		ABSOLUTNÍ ČETNOST		RELATIVNÍ ČETNOST			
1.	Setkáváte se v letošním školním roce v rámci své práce se studenty s jejich potřebou podpůrných opatření? Těmito studenty jsou myšleni jedinci uvedení v otázce č. 2.	ANO	NE	ANO	NE	87	
				53	34		60,92%
2.	Označte, se kterými ano, se kterými ne:						
	a)	mentální postižení a oslabení kognitivního výkonu	21	32	39,62%	60,38%	53
	b)	tělesné postižení, závažné onemocnění	15	38	28,30%	71,70%	53
	c)	narušená komunikační schopnost	13	40	24,53%	75,47%	53
	d)	porucha autistického spektra	10	43	18,87%	81,13%	53
	e)	porucha aktivity a pozornosti	31	22	58,49%	41,51%	53
	f)	úzkostné poruchy	4	49	7,55%	92,45%	53
	g)	tikové poruchy a tourettův syndrom	3	50	5,66%	94,34%	53
	h)	deprese a bipolární porucha	1	52	1,89%	98,11%	53
	ch)	poruchy příjmu potravy	4	48	7,69%	92,31%	52
	i)	schizofrenie a psychotické poruchy	0	53	0,00%	100,00%	53
	j)	zrakové postižení nebo oslabení zrakového vnímání	12	41	22,64%	77,36%	53
	k)	sluchové postižení nebo oslabení sluchového vnímání	11	42	20,75%	79,25%	53
	l)	sociální znevýhodnění	23	30	43,40%	56,60%	53
m)	nadání	12	41	22,64%	77,36%	53	
n)	mimořádné nadání	1	52	1,89%	98,11%	53	

OTÁZKA		ODPOVĚĎ						SUMA ABSOLU TNÍCH ČETNOS TÍ	
		ABSOLUTNÍ ČETNOST			RELATIVNÍ ČETNOST				
Organizace výuky	Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?	ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM		
	3.	Úprava režimu výuky (důraz na individuální práci, relaxační přestávky)	47	2	4	88,68%	3,77%	7,55%	53
	4.	Další pracovní místo pro studenta (ve třídě i mimo ni)	14	35	4	26,42%	66,04%	7,55%	53
	5.	Jiné prostorové uspořádání výuky (uspořádání stolů do půlkruhu, relaxační zóna, zóna pro individuální práci)	6	30	17	11,32%	56,60%	32,08%	53
	6.	Úprava zasedacího pořádku	41	3	9	77,36%	5,66%	16,98%	53
	7.	Snížení počtu žáků ve třídě	4	41	8	7,55%	77,36%	15,09%	53
	8.	Vzdělávání v jiném než školním prostředí (domácí prostředí, zdravotnické zařízení aj.)	11	39	3	20,75%	73,58%	5,66%	53
	9.	Mimoškolní pobyty a výcviky	7	33	13	13,21%	62,26%	24,53%	53
	10.	Volný čas ve školním prostředí	1	46	6	1,89%	86,79%	11,32%	53
	CELKEM		131	229	64	30,90%	54,01%	15,09%	424

Modifikace výukových metod a forem práce	Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?		ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM	
	11.	Způsob výuky adekvátní pedagogické situaci (dočasná výuka v heterogenních/homogenních skupinách, vizualizace obsahu a procesu vzdělávání, cíleně vytvářené příležitosti pro seberealizaci studentů, jazykové vzdělávání ve všech předmětech)	31	16	6	58,49%	30,19%	11,32%	53
	12.	Individuální práce se studentem	51	2	0	96,23%	3,77%	0,00%	53
	13.	Strukturalizace výuky (strukturování komplexních úloh do menších celků)	26	14	13	49,06%	26,42%	24,53%	53
	14.	Kooperativní učení	36	5	12	67,92%	9,43%	22,64%	53
	15.	Metody aktivního učení	40	3	10	75,47%	5,66%	18,87%	53
	16.	Výuka respektující styly učení	29	10	14	54,72%	18,87%	26,42%	53
	17.	Podpora motivace studenta	45	5	3	84,91%	9,43%	5,66%	53
	18.	Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti	38	6	9	71,70%	11,32%	16,98%	53
	19.	Pravidelná kontrola pochopení osvojovaného učiva	43	4	6	81,13%	7,55%	11,32%	53
CELKEM			339	65	73	71,07%	13,63%	15,30%	477

Intervence	Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?		ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM	
	20.	Spolupráce rodiny a školy	31	20	2	58,49%	37,74%	3,77%	53
21.	Rozvoj jazykových kompetencí v rámci všech jazykových rovin (slovní zásoba pasivní i aktivní, porozumění slyšenému i psanému, morfologie, syntax, správná výslovnost, schopnost rozlišit význam, aplikace jazykových kompetencí v sociálních situacích)	35	11	7	66,04%	20,75%	13,21%	53	
22.	Výuka českého znakového jazyka	1	52	0	1,89%	98,11%	0,00%	53	
24.	Intervenční techniky (videotrénink interakcí, zooterapie, stimulační techniky, expresivní techniky)	2	45	6	3,77%	84,91%	11,32%	53	
25.	Intervence nad rámec běžné výuky (jazyková příprava pro žáky s odlišným mateřským jazykem, tlumočnické služby)	8	18	27	15,09%	33,96%	50,94%	53	
26.	Rozvoj specifických dovedností a poznávacích funkcí (posilování sluchové, zrakové percepce, rozvoj myšlenkových operací, trénink paměti a koncentrace pozornosti, nácvik orientace v čase, v prostoru, rozvoj dílčích funkcí podmiňující osvojení trivia)	37	3	13	69,81%	5,66%	24,53%	53	
27.	Nácvik sebeobslužných dovedností	1	47	5	1,89%	88,68%	9,43%	53	
28.	Nácvik sociálního chování (vytváření podmínek pro rozvoj emocí, podpora zvládnutí emoční zátěže spjaté s nástupem do školy)	34	3	16	64,15%	5,66%	30,19%	53	
29.	Zvládnutí náročného chování studenta ze strany učitele (usměrňování nevhodných projevů, motivace žáka k postupnému osvojení sociálně přijatelnějších projevů chování)	44	2	7	83,02%	3,77%	13,21%	53	
30.	Metodická intervence směrem k pedagogům ze strany školského poradenského zařízení, školního poradenského pracoviště - např. výchovný poradce, metodik prevence)	42	3	8	79,25%	5,66%	15,09%	53	
31.	Prvky alternativní a augmentativní komunikace (např. odezírání, piktogramy, prstová abeceda)	4	31	18	7,55%	58,49%	33,96%	53	
CELKEM		239	235	109	40,99%	40,31%	18,70%	583	

Pomůcky	Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?		ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM	
	32.	Didaktické pomůcky	43	2	8	81,13%	3,77%	15,09%	53
	33.	Speciální didaktické pomůcky (např. audioknihy, pomůcky k alternativní a augmentativní komunikaci)	5	29	19	9,43%	54,72%	35,85%	53
	34.	Kompenzační a reedukační pomůcky (např. pomůcky k vybavení třídy, usnadnění sebeobsluhy, zvládnání organizace vzdělávání - označení pracovního místa, vymezení prostoru na pomůcky, denní režim, pracovní schéma, procesuální schémata, mapy a plány)	39	7	7	73,58%	13,21%	13,21%	53
CELKEM			87	38	34	54,72%	23,90%	21,38%	159
Úpravy obsahu	Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?		ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM	
	35.	Respektování specifík žáka	50	1	2	94,34%	1,89%	3,77%	53
	36.	Úprava rozsahu a obsahu učiva	43	4	6	81,13%	7,55%	11,32%	53
	37.	Rozložení učiva z důvodu těžkého deficitu	4	38	11	7,55%	71,70%	20,75%	53
	38.	Rozložení učiva pro studenty ohrožené předčasným odchodem ze vzdělávání (prodloužení vzdělávání až o 2 roky, rozvolnění učiva a práce dle IVP)	31	8	14	58,49%	15,09%	26,42%	53
	39.	Obohacování učiva	34	13	6	64,15%	24,53%	11,32%	53
	40.	Modifikace podávané informace	37	3	13	69,81%	5,66%	24,53%	53
CELKEM			199	67	52	62,58%	21,07%	16,35%	318
Hodnocení	Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?		ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM	
	41.	Individualizace hodnocení	35	10	8	66,04%	18,87%	15,09%	53
	42.	Podmínky a metody dlouhodobého sledování studentů	33	9	11	62,26%	16,98%	20,75%	53
	43.	Rozšířené formy hodnocení (hodnocení slovní, kritériální, kombinace slovního hodnocení a známkování)	36	15	2	67,92%	28,30%	3,77%	53
	44.	Posílení motivační funkce hodnocení	38	4	11	71,70%	7,55%	20,75%	53
CELKEM			142	38	32	66,98%	17,92%	15,09%	212

Příprava na výuku	Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?		ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM	
	45.	Jiné formy přípravy na vyučování (např. odvíjející se od stupně postižení, postižení rodičů) - elektronické knihy, záznamy na diktafonech, respektování neschopnosti orientovat se v zápiscích, modifikace úkolů, nabídka možností doučování v subjektech v blízkosti školy)	35	12	6	66,04%	22,64%	11,32%	53
CELKEM			35	12	6	66,04%	22,64%	11,32%	53
Podpora sociální a zdravotní	Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?		ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM	
	46.	Léčebná režimová opatření	13	24	16	24,53%	45,28%	30,19%	53
	47.	Odlišné stravování	2	36	15	3,77%	67,92%	28,30%	53
	48.	Podávání medikace	16	25	12	30,19%	47,17%	22,64%	53
	49.	Spolupráce s externími poskytovateli služeb (např. Tyfloservis, osobní asistence, OSPOD, logoped, neziskové organizace, zdravotnická zařízení)	28	13	12	52,83%	24,53%	22,64%	53
	50.	Reedukační a socializační pobyty realizované ze strany speciálních pedagogických center pro učitele a rodiče, kde by získali o vhodných metodách práce se studentem, možnostech, novinkách	0	40	13	0,00%	75,47%	24,53%	53
CELKEM			59	138	68	22,26%	52,08%	25,66%	265
Práce s třídním kolektivem	Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?		ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM	
	51.	Podpora pozitivního klimatu ve třídě	45	0	8	84,91%	0,00%	15,09%	53
CELKEM			45	0	8	84,91%	0,00%	15,09%	53

Úprava prostředí	Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?		ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM	
	52.	Úprava pracovního prostředí (speciální nábytek, ergonomicky upravené pracovní místo, jasně strukturované prostředí školy, vymezení pracovního prostoru vizuálními pomůckami, vhodné akustické podmínky, místo či místo pro uvolnění agrese)	43	2	8	81,13%	3,77%	15,09%	53
53.	Stavební úpravy, bezbariérovost	3	38	12	5,66%	71,70%	22,64%	53	
CELKEM		46	40	20	43,40%	37,74%	18,87%	106	
Implementace podpůrných opatření	Jsou při práci se studentem využívána tato opatření?		ANO	NE	NEVÍM	ANO	NE	NEVÍM	
	54.	Personální podmínky (využití asistenta pedagoga, speciálního pedagoga, logopeda, tlumočnicka, školního metodika prevence, přepisovatele mluveného slova)	27	10	16	50,94%	18,87%	30,19%	53
55.	Organizační podmínky (např. IVP, krizové scénáře, karta studenta)	38	11	4	71,70%	20,75%	7,55%	53	
CELKEM		65	21	20	61,32%	19,81%	18,87%	106	

OTÁZKA		ODPOVĚĎ		
		ABSOLUTNÍ ČETNOST	RELATIVNÍ ČETNOST	SUMA ABSOLUTNÍCH ČETNOSTÍ
Jsem:				
a)	Žena	38	71,70%	53
b)	Muž	15	28,30%	
Pracuji na:				
a)	gymnáziu	14	26,42%	53
b)	střední odborné škole	16	30,19%	
c)	středním odborném učilišti	21	39,62%	
d)	praktické škole	2	3,77%	
Jsem ve věku:				
a)	do 25 let	5	9,43%	53
b)	26 - 35 let	17	32,08%	
c)	36 - 45 let	19	35,85%	
d)	46 - 55 let	8	15,09%	
e)	nad 56 let	4	7,55%	