

Inkluze ve vzdělávání pohledem učitelů prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji

Michaela Bochníčková

Bakalářská práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Michaela Bochníčková**

Osobní číslo: **H17577**

Studijní program: **B7507 Specializace v pedagogice**

Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Forma studia: **prezenční**

Téma práce: **Inkluze ve vzdělávání pohledem učitelů prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti inkluze, školské legislativy a role pedagoga v inkluzivním vzdělávání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníku.

Zpracování a vyhodnocení dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah bakalářské práce:

Rozsah příloh:

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

Seznam odborné literatury:

ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.

BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016, 389 s. ISBN 978-80-7315-255-0.

CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.

KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita, 2013, 207 s., [26] s. příl. ISBN 978-80-210-6527-7.

TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti? Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Irena Balaban Cakirpaloglu, Ph.D.

Ústav pedagogických věd

Datum zadání bakalářské práce:

27. listopadu 2018

Termín odevzdání bakalářské práce:

26. dubna 2019

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2018



doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.

děkanka





Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.

ředitel 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 obhajoby ¹⁾;
- 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. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – 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

10.4.2019



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ABSTRAKT

Teoretická část této bakalářské práce vymezuje v první kapitole principy inkluzivního vzdělávání, kurikulární dokumenty a legislativní ukotvení inkluzivního vzdělávání, krátce jsou v této kapitole vymezena podpůrná opatření. Druhá kapitola se zaměřuje na jednotlivá specifika dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí s nadáním a mimořádným nadáním. Třetí kapitola pak popisuje úlohu školního poradenského pracoviště a školského poradenského zařízení ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde uvedena také role rodiny v rámci inkluzivního vzdělávání. Poslední kapitola se zaměřuje na postavení učitele a asistenta pedagoga a na jejich vzájemnou spolupráci.

Empirická část bakalářské práce se snaží zodpovědět na námi stanovenou hlavní výzkumnou otázku, a to prostřednictvím rozboru dotazníků, které byly určeny pro učitele prvního stupně základních škol Jihomoravského kraje. Konkrétně dotazník zkoumá názory učitelů na přínos inkluzivního vzdělávání, změny, které nastaly v souvislosti s platností vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dotazník se dále zaměřoval na identifikaci možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání. V dotazníku bylo také zahrnuto postavení asistenta pedagoga z pohledu učitelů. Respondenti odpovídali také na vhodnost zařazení konkrétních žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol, a také uváděli přístup k žákům. Nakonec je vymezena efektivita spolupráce učitelů s odborníky a s rodinou.

Klíčová slova: inkluzivní vzdělávání, učitel, žák se speciálními vzdělávacími potřebami, nadané děti, základní škola

ABSTRACT

The first chapter of the theoretical part of this bachelor thesis defines principles, curricular documents and legislature of inclusive education. It also briefly discusses support measures. The focus of the second chapter is on the individual specifics of both children with special educational needs and talented children. The third chapter discusses the goals of educational-psychological school counseling. It also discusses the role of family as far as inclusive education is concerned. The last chapter deals with the position of a teacher and assistant pedagogue and their cooperation.

The aim of the empirical part of the bachelor thesis is to answer the main question. This is done through questionnaires that were given to primary school teachers in the South Moravia

Region. More specifically, the questionnaire examines opinions of teachers about the benefits of inclusive education, which was introduced by the 27/2016 decree. Furthermore, the questionnaire identifies the possibilities of further education of pedagogues as far as inclusive education is concerned. The questionnaire also includes the position of assistant pedagogue from teachers' point of view. The respondents also answered about the suitability of inclusion of students with special educational needs into standard schools. They also cited their approach to these students. The thesis concludes with the efficiency of cooperation amongst teachers, experts and family.

Keywords: inclusive education, teacher, children with special educational needs, talented children, primary school

Ráda bych poděkovala své vedoucí práce, Mgr. Ireně Balaban Cakirpaloglu, Ph.D., za cenné připomínky a rady, za odborné vedení a vstřícnost při konzultacích a vedení této práce.

Mé poděkování patří také mé matce za podporu a pomoc po celou dobu studia.

Motto:

Netřeba se ohlédati, že někdo k učení nezpůsobný zdá se. Máme zajisté příklady, že někteří kupodivu zpozdilí velikého však umění předce docházeli, i vtipných za sebou nechávající. Proč tedy ve škole rannějších i zpozdilejších hlav pospolu trpěti nemáme?

Jan Ámos Komenský

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 CESTA K INKLUZIVNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÉ REPUBLICE A JEHO LEGISLATIVNÍ UKOTVENÍ.....	13
1.2 SPECIFIKA INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	16
1.2.1 Podpůrná opatření	18
2 SPECIFIKA DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A DĚTÍ S NADÁNÍM	20
2.1 VÝVOJOVÁ PORUCHA CHOVÁNÍ.....	21
2.2 VÝVOJOVÁ PORUCHA UČENÍ.....	23
2.3 PORUCHA AUTISTICKÉHO SPEKTRA	24
2.4 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ.....	26
2.5 PSYCHICKÁ ONEMOCNĚNÍ	27
2.6 TĚLESNÉ POSTIŽENÍ.....	27
2.7 CHRONICKÁ ONEMOCNĚNÍ	28
2.8 SLUCHOVÉ POSTIŽENÍ.....	29
2.9 ZRAKOVÉ POSTIŽENÍ	30
2.10 SOCIÁLNĚ ZNEVÝHODNĚNÉ DĚTI.....	31
2.11 DĚTI S NARUŠENOU KOMUNIKAČNÍ SCHOPNOSTI.....	32
2.12 DĚTI S NEDOSTATEČNOU ZNALOSTÍ VYUČOVACÍHO JAZYKA	33
2.13 DĚTI NADANÉ A MIMOŘÁDNĚ NADANÉ	34
3 SPOLUPRÁCE ŠKOLY S DALŠÍMI SUBJEKTY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	36
3.1 ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVÍŠTĚ.....	36
3.2 ŠKOLSKÉ PORADENSKÉ ZAŘÍZENÍ A STŘEDISKO VÝCHOVNÉ PÉČE	38
3.3 RODINA	39
4 POSTAVENÍ PŘÍSLUŠNÝCH SUBJEKTŮ VÝCHOVNĚ- VZDĚLÁVACÍHO PROCESU VE ŠKOLE	41
4.1 POSTAVENÍ UČITELE.....	41
4.2 POSTAVENÍ ASISTENTA PEDAGOGA.....	43
II PRAKTICKÁ ČÁST	45
5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	46
6 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ.....	47
7 ANALÝZA DAT.....	50

7.1	IDENTIFIKAČNÍ POLOŽKY	50
7.2	NÁZOR UČITELŮ NA PŘÍNOS INKLUZE VE VZDĚLÁVÁNÍ.....	54
7.3	ZMĚNY VE ŠKOLE, KTERÉ NASTALY V SOUVISLOSTI S PLATNOSTÍ VYHLÁŠKY Č. 27/2016 SB., O VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH Z POHLEDU UČITELŮ	60
7.4	MOŽNOSTI DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ Z POHLEDU UČITELŮ	63
7.5	ROLE A POSTAVENÍ ASISTENTA PEDAGOGA POHLEDEM UČITELŮ	67
7.6	NÁZOR UČITELŮ NA VHODNOST ZAŘAZENÍ ŽÁKŮ DO INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	69
7.7	PŘÍSTUP K ŽÁKŮM V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ ZE STRANY UČITELŮ.....	73
7.8	FUNGOVÁNÍ SPOLUPRÁCE UČITELŮ S ODBORNÍKY A RODIČI.....	74
8	INTERPRETACE DAT	79
8.1	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	83
	ZÁVĚR	85
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	86
	SEZNAM TABULEK.....	90
	SEZNAM PŘÍLOH.....	93

ÚVOD

Tématem této bakalářské práce je inkluze ve vzdělávání pohledem učitelů prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji. Cílem práce je popsat, jak inkluzivní vzdělávání vnímají sami učitelé. Někakým způsobem je nám inkluzivní vzdělávání podáváno médii, ale realita se zdá být zcela odlišná. Do běžných základních škol je v souvislosti s platností vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných přijímáno větší množství těchto žáků, namísto zařazování dětí do škol praktických či speciálních. Konkrétně se tato práce zaměřuje na zjištění poznatků pedagogů, ať už se jedná o poznatky pozitivního nebo negativního charakteru. Vnímáme jako důležité vymezit principy inkluzivního vzdělávání, jak jej popisuje odborná literatura a jaká je naproti tomu skutečnost. Uvědomujeme si specifika práce s jednotlivými dětmi, potažmo žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a s tím spojenou náročnost práce pro samotné pedagogy. Vyhláška č. 27/2016 Sb. nabízí systém poskytování podpůrných opatření, vzhledem k potřebám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Často jsou vypracovávány individuální vzdělávací plány, se kterou se pojí administrativa navíc pro pedagogy, kteří jsou i tak zahlceni prací s přípravou výuky, a to i s ohledem na individuální potřeby žáků. V rámci podpůrných opatření je možné získat nárok na asistenta pedagoga, jehož role ve třídě se vyznačuje jednak pomocí pedagogovi s přípravou výuky, se samotným procesem výuky. Úkolem asistenta pedagoga je být přítomen při výuce a pomoci žákovi s přiznaným podpůrným opatřením v rámci vzdělávacího procesu, případně být nápomocen také ostatním žákům. Vnímáme jako důležité vymezit v této práci právě spolupráci pedagoga s asistentem pedagoga, protože podle zákona 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících se může absolvent studijního oboru sociální pedagogika uplatnit na pozici asistenta pedagoga. V souvislosti s vyhláškou č. 27/2016 Sb. poptávka po asistentech pedagoga velmi narůstá. Proces začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami má usnadnit spolupráce školy, potažmo pedagogů se školním poradenským pracovištěm a se školskými poradenskými zařízeními.

Téma bakalářské práce jsme si zvolili z toho důvodu, že se jedná o aktuální téma, které není zcela dobře uchopené, ať už je jeho myšlenka jakkoliv dobrá. Myslíme si, že je důležité, aby se nadále pracovalo na rozvíjení konceptu inkluzivního vzdělávání, přičemž by se tohoto procesu měli účastnit nejen teoretici, ale hlavně ti, jež s inkluzivním vzděláváním přichází a budou denně přicházet do styku – tedy učitelé, speciální pedagogové, asistenti pedagoga, výchovní poradci, školská poradenská zařízení, a další.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pro ukotvení práce bychom na začátek rádi uvedli rozdíl mezi inkluzí a integrací.

Pedagogický slovník (Průcha, Mareš, Walterová, 2001, s. 87) definuje integrované vzdělávání jako “přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.” Anderlik (2014, s. 42-44) popisuje, že inkluze je představa jednotné společnosti, která nedělí lidi do skupin, nýbrž respektuje potřeby všech jedinců a těží z každé rozdílnosti.

Na webu Inkluze v praxi ([online], 2016), uvádí, že vztah pojmů inkluze a integrace je chápán různě.

1. Inkluze a integrace jsou víceméně totožné termíny.
2. Inkluze je lepší variantou integrace.
3. Inkluze je odlišný přístup, kdy jsou všechny děti zařazovány do běžných škol.

Podle třetí varianty má být dítě prvně zařazeno do běžné základní školy, a v případě, kdy se škole nedaří zabezpečit dostatečnou podporu, má být zařazeno do speciálního zařízení. V případě integrace je naopak dítě zařazeno nejdříve do speciální školy, následně podle úsudku odborníků a rodičů může být dítě přesunuto na školu běžnou. (Inkluze v praxi, [online], 2016)

Lucas (2012, s. 5) chápe integraci v českém školství jako přítomnost odlišného dítěte v konkrétním školním prostředí. V tomto případě není zaručeno funkční začlenění do třídního kolektivu a mezi ostatní účastníky vzdělávacího procesu. Naopak se dotyčné dítě musí přizpůsobovat škole, učitelům a spolužákům, a to za pomoci podpůrných opatření. Co se týče inkluze a inkluzivního vzdělávání, zde se všichni účastníci vzdělávacího procesu přizpůsobují potřebám všech dětí ve škole, za účelem začlenění všech žáků dané školy. Anderlik (2014, s. 44) dodává, že se integrací snažíme spojit to, co bylo rozděleno, tedy začlenit osoby, jež jsou dosud vyloučené.

Bartoňová (2014, s. 20) uvádí důvody, proč inkluze není totéž, co integrace. Inkluze se kromě speciálních vzdělávacích potřeb týká také ostatních odlišností. Zejména takových, které dělají lidi zranitelnými, a staví je mimo vzdělávání či společnost. Je potřeba, aby školy upravily podmínky pro vzdělávání. S tím souvisí uvědomění si rozdílů každého dítěte ve vztahu ke vzdělávání, a posílení dětské samostatnosti prostřednictvím učebních aktivit.

V hlavním vzdělávacím proudu jsou podle Kaleji (2013, s. 12) vzdělávány děti a žáci převážně bez postižení jakéhokoliv typu. V případě zařazení dětí s handicapem jsou využity integrativní mechanismy vzdělávání. V souvislosti s integrací jsou brány v potaz speciální vzdělávací potřeby a je vytvořen individuální vzdělávací plán. Inkluzivní vzdělávání pak zahrnuje také podpůrná a vyrovnávací opatření.

Web Inkluze v praxi ([online], 2016) definuje inkluzivní vzdělávání jako “začleňování všech dětí do běžné školy, který je na to příčně připravena. V inkluzivní škole se neoddělují děti se speciálními vzdělávacími potřebami od dětí bez nich. V jedné třídě se tak spolu vzdělávají děti zdravotně postižené, nadané, děti cizinců, děti jiného etnika i většinové společnosti. Pedagog se všem dětem věnuje rovnocenně, nikomu více ani méně. Heterogenní složení kolektivu, kde se každý jedinec stává objektem individualizovaného přístupu, považuje inkluzivní přístup za přínos pro všechny žáky.”

Inkluzivní vzdělávání chápe Lucas (2012, s. 5) jako ponechání co nejvíce žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v hlavním vzdělávacím proudu, přičemž jsou na běžných školách respektovány odlišnosti žáků. Záměrem inkluze je tedy přizpůsobit prostředí tak, aby se jak učitelé, tak žáci cítili komfortně ve vztahu k jejich individuálním potřebám.

Cílem inkluzivního vzdělávání je změna systému, tedy přizpůsobení se běžných škol potřebám a schopnostem žáků. Inkluzivní vzdělávání se kromě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dotýká také intaktních žáků, rodičů, pedagogů, poradenských pracovníků a dalších. (Uzlová, 2010, s. 19)

Podíváme-li se na zkušenosti s inkluzivním vzděláváním v zahraničí, nejvíce se daří děti se speciálními vzdělávacími potřebami integrovat právě v rámci inkluzivních škol. Tyto školy umožňují dosahovat mnohostranného pokroku v oblasti vzdělávání a také začlenění do společnosti. Pro úspěšnou inkluzi ovšem nestačí pouze kvalitní pedagogové, je nutná spolupráce vrstevníků, rodičů, odborníků i dobrovolníků. (Prohlášení ze Salamanky, 1994, s. 14)

1.1 Cesta k inkluzivnímu vzdělávání v České republice a jeho legislativní ukotvení

Kratochvílová (2013) uvádí, že od počátku 21. století je v České republice snaha o reformy ve vzdělávání. Záměrem je, aby se snižovalo sociální vyloučení jedinců. Zároveň, aby se naopak zvyšovala uplatnitelnost jedince ve společnosti, a to sice prostřednictvím rovného

přístupu ke vzdělávání. Jedním z prostředků k dosažení těchto cílů je také inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných školách. Podle Vítkové (2004, s. 15) však docházelo ke změnám ve školství v České republice již po roce 1989, kdy se měnily přístupy ve vzdělávání tak, aby měli všichni jedinci jednotné příležitosti a šance dosáhnout adekvátního stupně vzdělání.

“V souladu se Všeobecnou deklarací a mezinárodními pakty o lidských právech, Úmluvou o právech dítěte, Evropskou chartou lidských práv, Ústavou České republiky a Listinou základních práv a svobod se Česká republika ztotožňuje s pojetím, které považuje vzdělání za jedno ze základních lidských práv poskytovaných všem lidským bytostem bez rozdílu a vyhláší je za nezcizitelnou a univerzální lidskou hodnotu.” (Bílá kniha, 2001, s. 14)

Důležitým dokumentem, který se zaměřuje na právo dítěte na vzdělávání je Prohlášení ze Salamanky a Akční rámec pro vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami, který byl přijat Světovou konferencí o vzdělávání dětí a dospělých se speciálními vzdělávacími potřebami v roce 1994.

Cílem je, aby školy hlavního vzdělávacího proudu přijímaly děti bez ohledu na jejich tělesné, sociální, emoční, jazykové, či jiné omezení. Z toho vyplývá, že běžné základní školy mají navštěvovat děti s postižením, s nadáním, děti patřící k menšinám, děti ze sociálně znevýhodněných rodin, a další. To pro školy může znamenat spoustu výzev i obtíží. Musí tedy dělat vše pro to, aby mohly úspěšně vzdělávat všechny děti. Výsledkem má být právě koncept inkluzivní školy, kdy se dostane kvalitnímu vzdělání všem bez rozdílu a sníží se diskriminační postoje společnosti. (Prohlášení ze Salamanky, 1994, s. 11)

V České republice vznikl v roce 2001 Národní program rozvoje vzdělávání neboli Bílá kniha. Jedná se o kurikulární dokument České republiky, který zpracovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Bílá kniha je závazný dokument, z něhož dále vychází konkrétní realizační plány MPSV. (Bílá kniha, 2001, s. 7)

Na základě Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR a zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů (školský zákon), je zaveden systém kurikulárních dokumentů, který zahrnuje dvě úrovně - státní a školní. Státní úroveň zahrnuje právě Národní program rozvoje vzdělávání a Rámcový vzdělávací program (dále jen RVP), na školní úrovni pak Školní vzdělávací program (dále jen ŠVP), který vychází z RVP a podle nějž se uskutečňuje vzdělávání na jednotlivých školách. (RVP, 2017, s. 6).

Kromě klíčových kompetencí, kterých mají žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání, vymezuje RVP také možnost volby různých vzdělávacích postupů, metod a forem, které si volí pedagogové v rámci výuky. Zároveň podporuje úpravu vzdělávacího obsahu a využití podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (RVP, 2017, s. 6).

Dalšími dokumenty, které zastřešují vzdělávání jsou Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020 a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Z těchto dokumentů pak vychází Akční plán inkluzivního vzdělávání na období let 2016-2018. (Vzdělávání2020, [online], 2019) V současné době Pedagogická komora vypracovává dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030, jehož cílem je identifikovat a řešit problémy současného vzdělávání v České republice, včetně inkluzivního vzdělávání.

Bartoňová (2014, s. 21) uvádí, že s platností zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů (dále jen “školský zákon”) došlo k velkému posunu směrem k inkluzivnímu vzdělávání.

Zvláště pak s novelou zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dochází ke změnám pro všechny žáky, kteří potřebují ve výuce podporu.

Školský zákon vymezuje v §16 odst. 1 žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Rozumí se jím osoba, která “k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.” (ČESKO, 2015).

Důležitým zákonem je také zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který vymezuje, že pedagogickým pracovníkem je ten, kdo “vykonává přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost.” (ČESKO, 2004)

Tento zákon dále upravuje, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost, jedná se o učitele, vychovatele, speciálního pedagoga, psychologa, asistent pedagoga a některé další. (ČESKO, 2004)

Od 1. 1. 2018 je v platnosti vyhláška č. 416/2017 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb. V § 1 odst. 1 této vyhlášky můžeme najít pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných. § 2 dále upravuje podpurná opatření. Odst. 1 uvádí, že podpurná opatření prvního stupně se poskytují žákovi, který potřebuje úpravu ve vzdělávání a zapojení do kolektivu, jedná o minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání. V případě, že podpurné opatření prvního stupně je pro žáka nedostačující, odst. 2 vymezuje, že škola doporučí navštívení školského poradenského zařízení pro posouzení jeho speciálních vzdělávacích potřeb. Školské poradenské zařízení může doporučit podpurná opatření druhého až pátého stupně. (ČESKO, 2016)

Další vyhláškou je vyhláška č. 197/2016 Sb., se kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky. Vyhláška vymezuje, že poradenské služby ve školách a školských poradenských zařízeních jsou poskytovány jak žákům, tak jejich zákonným zástupcům a školám. Cílem těchto zařízení je identifikování speciálních vzdělávacích potřeb žáka a mimořádného nadání, přičemž se následně doporučují vhodná podpurná opatření. Dalším úkolem je zajistit prevenci výchovných obtíží a rizikového chování, které souvisí se vzdělávacím procesem. Nedílnou součástí úkolů těchto zařízení je také metodická podpora jak pedagogů, tak asistentů pedagoga, výchovných poradců, školních metodiků prevence a dalších. Vyhláška ještě vytyčuje typy školských poradenských zařízení. Jedná se o pedagogicko-psychologickou poradnu a speciálně pedagogické centrum. (ČESKO, 2016)

1.2 Specifika inkluzivního vzdělávání

Z Prohlášení ze Salamanky (1994, s. 14) vyplývá, že principem inkluzivních škol je společné vzdělávání všech dětí, a to bez ohledu na rozdíly, pokud je to alespoň trochu možné. Požadavkem na školy ovšem je, aby pedagogičtí pracovníci byli schopni identifikovat potřeby všech žáků a následně se jim přizpůsobit. V praxi se jedná o zajištění kvalitního vzdělávání, organizační opatření, přizpůsobení se rozdílným stylům a rychlosti jednotlivých žáků. Zároveň také pak využití výhod, které skýtá spolupráce s rodiči a danou komunitou, kterou, jak

uvádí Lucas (2012, s. 6) lze využít nejen k podpoře učení, ale také k zapojení všech dětí do výuky.

Kratochvílová (2013) ovšem upozorňuje, že rodiče mají při výběru školy zohledňovat v první řadě zájem jedince, ale i potřeby ostatních potencionálních žáků.

Lucas (2012, s. 6) popisuje, že inkluzivní škola je charakteristická fungující spoluprací učitelů, kteří spolu sdílejí získané poznatky a vyzkoušené metody práce, dále spoluprací pedagogů se žáky, rodiči, potažmo zákonnými zástupci a komunitou. Škola má dále nabízet různorodou nabídku pro žáky s handicapem nebo s nadáním a má zohledňovat individualitu žáků při hodnocení. Celý výchovně-vzdělávací proces má reagovat na různorodost žáků, přičemž i jejich vědomosti a zkušenosti mohou být přínosem ve vzdělávání.

V Prohlášení ze Salamanky (1994, s. 22) je uvedeno, že pro úspěšnou cestu směrem k inkluzivním školám je důležitá příprava pedagogického personálu. Janeková (in Lechta, 2010) uvádí, že je potřeba připravit pedagogický personál tak, aby byl schopen vyučovat žáky tak, aby docílili maxima svého potenciálu. Lechta (2010) dodává, že pro prosazení kvalitního inkluzivního vzdělávání je potřeba myslet na spoustu faktorů, počínaje asistenty pedagoga, až po změnu myšlení populace.

V Prohlášení ze Salamanky (1994, s. 22) jsou více popsány požadavky na další vzdělávání pedagogického personálu. Přesto, že vyučující pracují často za obtížných podmínek, mělo by se dbát na jejich odbornou přípravu, a to prostřednictvím interakcí se školiteli, podpory dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ze strany vedení školy, a dalších nástrojů sebevzdělávání.

V Bílé knize (2001, s. 57–58) je uvedeno, že pro posun k inkluzivním školám je nezbytné změnit koncept vzdělávání téměř od základů. Žákům se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytné přizpůsobit obsah, formu i metody vzdělávání. Zároveň se jedná o organizační změny - úpravu a vybavení škol, a již zmiňovaná podpora pedagogů v dalším vzdělávání.

Tannenbergerová (2016, s. 35) upozorňuje, že podstatou inkluzivní školy je, že se žáci nerozdělují na žáky intaktní a na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale všichni jsou chápáni jako individua s určitými osobnostními charakteristikami, které je potřeba zohledňovat. Cílem inkluzivních škol má být příprava žáků na kvalitní osobní i profesní život v současné moderní, nebo můžeme říci postmoderní společnosti.

V Prohlášení ze Salamanky (1994, s. 27) je popsáno, že společné partnerství škol a rodičů, ve smyslu vzájemné spolupráce a podpory, vede ke snazšímu začlenění dítěte do školy i do společnosti. Aktivní účast rodičů na výchovně vzdělávacím procesu (doma i ve škole), jejich pozitivní přístup, a podpora rodičů ze strany školy a odborníků při výchově dítěte se speciálními vzdělávacími potřebami jsou notnými předpoklady pro úspěšnou inkluzi.

Dále se v Prohlášení ze Salamanky (1994, s. 24) uvádí, že podporu běžným základním školám mohou poskytovat jednak zaměstnanci speciálních škol a také instituce pro vzdělávání pedagogických pracovníků.

1.2.1 Podpůrná opatření

Pojem podpůrná opatření zavádí novela zákona č. 561/2004 Sb. s platností od 1. září 2016. Zákon vymezuje, že podpůrná opatření zahrnují potřebné úpravy ve vzdělávání a školských službách, na které má právo žák se speciálními vzdělávacími potřebami a to bezplatně. Výše zmíněná podpůrná opatření poskytuje škola nebo školské zařízení. (ČESKO, 2015)

Paragraf 16, odst. 2 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) udává, že poradenská opatření spočívají v “poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení, v úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče. Dále také v úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a jeho ukončování, v použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob, Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů, dále v úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy, také ve vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, ve využití asistenta pedagoga. V souvislosti s tím samozřejmě také využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící a dalších. Nakonec také poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorech stavebně nebo technicky upravených”. (ČESKO, 2015)

Podpůrná opatření dělíme do 5 stupňů, které lze kombinovat, přičemž, jak uvádí zákon č. 561/2004 Sb., v případě, kdy se jedná o první stupeň podpůrných opatření, je škola či školské

zařízení s to uplatňovat je i bez doporučení školského poradenského zařízení. V případě druhého až pátého stupně podpůrných opatření je nutné doporučení školského poradenského zařízení. (ČESKO, 2015)

Detailnější popis podpůrných opatření a způsoby jejich poskytování nabízí vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných Vyhláška č. 27/2016, Sb. vymezuje první stupeň podpůrných opatření jako minimální úpravy metod, organizace a hodnocení ve vzdělávání. (ČESKO, 2016) Tato podpůrná opatření škola provádí i sama bez doporučení školského poradenského zařízení. V tomto případě při vyhledávání a podpoře žáků pomáhá školní poradenské pracoviště. Škola v tomto případě identifikuje speciální vzdělávací potřeby žáka a následně navrhuje, realizuje a vyhodnocuje podpůrná opatření v 1. stupni. Opatření škola financuje sama ze svého základního rozpočtu. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 10-11)

Michalík, Baslerová, Felcmanová (2015, s. 10, 12) udávají, že podpůrná opatření 2. - 5. stupně pak stanovuje pouze školské poradenské zařízení na základě identifikace speciálních vzdělávacích potřeb. Školské poradenské zařízení dále spolupracuje se školou při realizaci podpůrných opatření a následně vyhodnocuje jejich efektivitu. Žádost o stanovení podpůrných opatření podává škola, zletilý žák, rodič a v některých případech i orgán sociálně-právní ochrany dětí. Škola, která vzdělávání žáka s priznanými podpůrnými opatřeními ve 2. - 5. stupni, má nárok na finanční zvýhodnění.

V katalogu podpůrných opatření jsou vymezeny oblasti PO. Jedná se například o organizaci výuky (např. snížení počtu žáků ve třídě), modifikaci metod a forem, intervenci, využití pomůcek, úpravu obsahu vzdělávání, úpravu hodnocení, práci se třídním kolektivem, úpravu prostředí. Dále o individuální vzdělávací plán, využití asistenta pedagoga, školního speciálního pedagoga, školního psychologa a sociálního pedagoga, tlumočnicka českého znakového jazyka, školního logopeda a další. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 14)

2 SPECIFIKA DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A DĚTÍ S NADÁNÍM

V následujících kapitolách se zaměříme na jednotlivé znevýhodnění, poruchy a další omezení se kterými se děti se speciálními vzdělávacími potřebami potýkají.

Na úvod vymežíme období mladšího školního věku, které charakterizuje období žáka na 1. stupni základní školy.

Langmeier a Krejčířová (2006) chápou období mladšího školního věku jako období od 6-7 let věku, kdy dítě nastupuje do školy do 11-12 let.

Vágnerová (2000) dodává, že dítě s nástupem do školy získává novou roli a sice roli žáka. Toto období má vliv na rozvoj dětské osobnosti, protože zde dochází k socializaci. Dítě získává a rozvíjí nové zkušenosti, dovednosti a schopnosti. Míra úspěšnosti ve škole předurčuje jednak sociální pozici žáka a jednak budoucí profesní volby.

Rámcový vzdělávací program (2017, s. 8) vymezuje, že “Základní vzdělávání navazuje na předškolní vzdělávání a na výchovu v rodině. Je jedinou etapou vzdělávání, kterou povinně absolvuje celá populace žáků, a to ve dvou obsahově, organizačně a didakticky navazujících stupních.” První stupeň základní školy má být snadným přechodem žáků z předškolního vzdělávání a rodinné péče do pravidelného, systematického a povinného výchovně-vzdělávacího procesu. Vzdělávání na prvním stupni má být charakteristické poznáváním, respektováním a rozvíjením individuálních potřeb a zájmů každého žáka, ať už intaktního, žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo žáka s nadáním. Výchovně-vzdělávací proces na prvním stupni má vést k motivaci k samostatnému, aktivnímu a dalšímu učení.

Konkrétněji je v Rámcovém vzdělávacím programu (2017, s. 8-9) uvedeno, že základními cíli vzdělávání na prvním stupni je poskytnout žákům základ všeobecného vzdělání, utváření a rozvíjení klíčových kompetencí, motivace žáků k celoživotnímu sebevzdělávání, podněcování k logickému uvažování, kritickému a tvořivému myšlení, podpora rozvoje komunikace a spolupráce. Zároveň také respektování práce ostatních, naučit žáky toleranci k jiným lidem a jejich kulturám, a několik dalších.

Bartoňová a Vítková (2016, s. 195–196) ve svém díle poukazují na fakt, že mezi žáky ve třídě existují rozdíly v jejich schopnostech, vlastnostech, mentalitě, ale také v zájmech. Vyučování by proto mělo tyto rozdíly zohledňovat a přizpůsobit se jim. V případě inkluzivní třídy je obzvlášť nezbytné, aby úkoly byly pro žáky rozděleny podle obtížnosti a aby byla

přizpůsobena časová dotace na splnění úkolů. Tím lze dosáhnout pocitu úspěchu u všech žáků.

Co se týče vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, v Akčním plánu inkluzivního vzdělávání (Vzdělávání2020, [online], 2019) je uvedeno, že cílem procesu je nastavení takových podmínek pro všechny žáky, aby se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohli vzdělávat v běžných základní školách.

2.1 Vývojová porucha chování

Pipeková, 1998 (dle Müller a kol., 2004, s. 202) uvádí, že “obecně se pod pojmem poruchy chování rozumí negativní odchylky v chování některých osob od normy, kterou je to, co jako běžné hodnotí a očekávají jiné osoby nebo skupiny.” Kaleja (2013, s. 63) dodává, že tyto projevy chování mohou vést až ke kriminalitě, delikvenci, či k poruše osobnosti.

Kaleja (2013, s. 66) dále popisuje, jak se jedinec s poruchou chování projevuje ve školním prostředí. Často narušuje vyučovací proces a to tak, že je nepozorný, může být i impulzivní. Porušuje pravidla školy a stanovená třídní pravidla, případně zanedbává školní docházku a povinnosti s ní spojené. Jeho argumenty se nezakládají na relevantních informacích a projevuje se manipulativním jednáním. Nicméně podle psychologa E. Bowera (1981, dle Kaleja, 2013, s. 86) je rozdíl mezi chováním jedince s poruchou chování školního věku a adolescentního, potažmo dospělého jedince s poruchou chování. Popisuje projevy chování dětí školního věku jako neschopnost učit se, problémy v navazování vztahů s vrstevníky a učiteli, nestandardní emoční prožívání, také chování a sklony k rozvoji strachu a somatických problémů na základě školních a osobních problémů.

Pro účely naší bakalářské práce uvedeme pouze dvě dělení poruch chování dle MKN.

MKN dělí vývojové poruchy chování na *Hyperkinetické poruchy*, kam jsou zařazeny porucha aktivity a pozornosti, hyperkinetická porucha chování, jiné hyperkinetické poruchy a hyperkinetická porucha NS a na *Poruchy chování*, kam se řadí porucha chování vázaná na vztahy k rodině, nesocializovanou poruchu chování, socializovanou poruchu chování, opoziční vzdorovité chování, jiné poruchy chování a poruchu chování NS. (ÚZIS, [online], 2019)

Ve zkratce popíšeme vybrané poruchy chování, jak je uvádí Kaleja (2013, s. 74-75). Co se týče poruchy chování vázané na vztahy k rodině, projevuje se nevhodným chováním jedince k jednomu, případně více členům rodiny. Může se jednat o krádeň peněz a věcí, či jejich

ničení. Nesociální porucha chování se projevuje disociálním až agresivním chováním, které vede k narušení vztahů s ostatními jedinci. Oproti tomu se socializovaná porucha chování liší tím, že jedinec má dobré vztahy se svými vrstevníky, ale přesto se objevuje disociální až agresivní chování. Opoziční vzdorovité chování popisuje jako poruchu, která se nejčastěji objevuje u mladších dětí a projevuje se vzdorovitým, rozkladným a neposlušným chováním. Nedochozí však k výraznějšímu agresivnímu a disociálnímu jednání.

Dále se v naší práci zaměříme na často probírané ADHD (hyperkinetickou poruchu chování) a ADD (poruchu aktivity a pozornosti).

Mazánková (2018, s. 52) vymezuje, že osoby s ADD (syndrom deficitu pozornosti) a ADHD (syndrom deficitu pozornosti spojeného s hyperaktivitou) - dříve známé jako LMD - lehká mozková dysfunkce, představují specifickou skupinu, u níž se projevují poruchy chování a učení v rozsahu mírných poruch až po těžké, které se pojí s odchylkami ve funkci centrální nervové soustavy, ke kterému dochází v raném vývoji dítěte.

Postupem času se začínají u dětí projevovat potíže ve všech kognitivních funkcích, tedy nedostatečná pozornost, problémy s pamětí, nedostatky v jemné i hrubé motorice, a problémy se objevují také v koordinaci oko - ruka. Děti mají obtíže v chápání vzájemných souvislostí. S těmito nedostatky se často pojí vznik specifických poruch učení. Pomoci může odklad školní docházky. (Mazánková, 2018, s. 53)

Mezi metody a přístupy, jak umožnit žákům s ADHD a ADD zvládnout výchovně-vzdělávací proces, můžeme zařadit vytvoření pevného řádu, denního režimu a stanovení hranic. Samozřejmostí je, aby jak rodiče, tak pedagogové trvali na dodržování těchto pravidel. (Mazánková, 2018, s. 53) Pro předcházení projevům dítěte, které by narušovaly proces vzdělávání, je vhodné střídání aktivit vyžadujících pozornost a soustředění s aktivitami odpočinkovými a pohybovými. (Mazánková, 2018, s. 54)

Je nezbytné, aby pedagogové do určité míry přijali specifické chování dítěte a přizpůsobili tomu výuku. Co se týče výchovných přestupků, měly by být s dítětem řešeny v soukromí, nikoliv ve třídě. Aby dítě udrželo pozornost, je vhodné dbát na usazení dítěte, ideálně poblíž pedagoga. Trpělivost je jedním z aspektů, jak zvládnout výuku dítěte s ADHD nebo ADD. (Mazánková, 2018, s. 54)

Pedagogové a asistenti pedagoga by se měli pokusit o vytvoření přátelské a bezpečné atmosféry v třídním kolektivu, aby se děti s ADHD a ADD setkávali s pochopením od intaktních

žáků. Nezbytná je spolupráce rodičů s pedagogy a asistenty pedagoga. (Mazánková, 2018, s. 53)

2.2 Vývojová porucha učení

V Mezinárodní klasifikaci nemocí Světové zdravotnické organizace jsou specifické vývojové poruchy školních dovedností popsány, jako poruchy, kdy je získávání znalostí a dovedností narušeno již v rané vývojové fázi. Porucha není důsledkem mentální retardace, následkem nedostatku podnětů k učení, ani není zapříčiněna onemocněním či poraněním mozku. (UZIS, [online], 2019) Nicméně poruchy jsou často spojeny s hyperaktivitou, nesoustředěností, impulzivním jednáním a dalšími příznaky. Jednotlivé poruchy učení se často prolínají. (Bartoňová, 2014, s. 110)

Jednotlivé poruchy jsou rozděleny do následujících kategorií: (UZIS, [online], 2019)

Specifická porucha čtení, také nazývána jako *dyslexie*. Tato porucha se může projevovat nepochopením čteného slova, problémy s hlasitým čtením apod. S touto poruchou se často pojí potíže s psaním. K této poruše mohou být přidruženy poruchy chování a emocí. (UZIS, [online], 2019) Podle konkrétního problému se čtením jsou stanoveny různé způsoby intervence. Využívá se například metoda čtení se záložkou v případě narušení plynulosti čtení, pro porozumění textu se může využít metoda doplňování neúplných vět atd. (Müller a kol, 2004, s. 71-72)

Specifická porucha psaní a výslovnosti neboli *dysgrafie*, kdy jsou obtíže při psaní. Přidružené je narušení výslovnosti. Lze zařadit také *dysortografii*, kdy se jedná o psaní pravopisných chyb a neschopnost aplikovat gramatická pravidla. (UZIS, [online], 2019) Müller a kol. (2004, s. 73-74) uvádí, že příliš negativní klasifikace psaní může u dítěte vytvořit nechuť k psaní. Pro práci s touto poruchou je potřeba zdokonalovat jemnou i hrubou motoriku, používat uvolňovací cvičení a dodržovat správný úchop psacích potřeb.

Specifická porucha počítání, známá také jako *dyskalkulie*. Jak již z názvu vyplývá, jedná se o problémy s počítáním, a to již v základní úrovni - sčítání, odčítání, násobení a dělení. Celkově je narušena schopnost operovat s číselnými symboly. (UZIS, [online], 2019) Dle Müllera a kol. (2004, s. 76) je vhodné využívat metody komentování myšlenkových a početních operací, dále také rozdělení úkoly na jednotlivé menší kroky.

Smišená porucha školních dovedností. V tomto případě je narušena schopnost jak počítání, tak čtení nebo psaní. (UZIS, [online], 2019))

Bartoňová (2014, s. 100) uvádí, že vzdělávací proces dětí se specifickými poruchami učení se nijak zásadně obsahově neodlišuje od intaktních žáků. Nicméně Müller a kol., (2004, s. 81) zdůrazňuje, že může být vypracován individuální vzdělávací plán pro konkrétní předměty.

U dětí se specifickými poruchami učení bývá často narušeno hmatové vnímání, proto je nezbytné tuto oblast také rozvíjet. (Müller a kol., 2004, s. 77)

Při práci s dětmi se specifickými poruchami učení by se měl učitel zaměřit na opakování probraného učiva, využívání vhodných metod, pravidelný odpočinek. Nadále by měl zohlednit charakter poruchy při klasifikaci žáka. Zároveň by měl dbát na aktivní spolupráci s rodiči při volbě jednotného přístupu k dítěti. (Bartoňová, 2014, s. 101)

Jak je z popisu jednotlivých poruch patrné, je potřeba individuální práce s dítětem během vyučovací hodiny. Samozřejmá je práce doma s rodiči, ale i ve škole je nutné zmírňovat projevy těchto poruch prostřednictvím konkrétních cvičení a pravidel.

2.3 Porucha autistického spektra

V Mezinárodní klasifikaci nemocí (UZIS, [online], 2019) jsou poruchy autistického spektra zařazeny do kategorie Pervazivních vývojových poruch. Ty jsou definovány jako poruchy sociální interakce v oblasti komunikace, a v oblasti sociálního chování, ve smyslu potřeby stereotypních a opakujících se činností a zájmů.

Diagnostická triáda jsou pozorovatelné odchylky ve vývoji, které jsou charakteristické pro poruchy autistického spektra, jedná se o narušení sociální interakce, narušení komunikace a abnormality v chování a zájmech, případně v představitosti.

Pervazivní vývojové poruchy jsou rozděleny následovně:

Dětský autismus se kromě poruchy v oblastech sociální interakce, komunikace a představitosti, může projevovat také abnormálním až bizarním chováním. Formy dětského autismu se objevují v lehkých až těžkých podobách. Symptomy se začínají projevovat již před 3 rokem dítěte. (Kateřina Thorová, 2006, s. 177) Často jsou přidruženy další problémy, jako fobie, poruchy spánku a jídla, záchvaty vzteku, které mohou být namířené i proti sobě. (UZIS, [online], 2019) Děti, které se z různých důvodů nepodařilo zařadit do kvalitního vzdělávacího programu, mají větší problém se samostatností, s adaptací se do společnosti a do případného pracovního procesu. (Thorová, 2006, s. 181-182)

Atypický autismus se vyznačuje tím, že nejsou narušeny všechny tři oblasti diagnostických kritérií autismu, případně je nástup poruchy později, než ve věku 3 let. (UZIS, [online], 2019)) Tento typ pervazivní vývojové poruchy vzniká často u jedinců s těžkou a hlubokou mentální retardací. (Thorová, 2006, s. 183)

Rettův syndrom postihuje pouze dívky, až u 80 % dívek se vyskytuje epilepsie. (Thorová, 2006, s. 212) Rettův syndrom je charakteristický postupnou ztrátou řeči, zpomalením růstu hlavičky, ztráta naučených pohybů rukou a zhoršení koordinace při chůzi. Typická je ztráta sociálních dovedností.

Následkem je těžká mentální retardace. (UZIS, [online], 2019) Nicméně, po fázi úpadku sociálních schopností, jsou dívky velmi společenské a mají rády komunikaci. Vzhledem k rozsáhlému handicapu je pro ně náročné vyjádřit, co chtějí, ale jsou schopné rozumět. (Thorová, 2006, s. 217)

Jiná dětská dezintegrační porucha se projevuje tím, že u dítěte probíhá minimálně po dobu dvou let zcela normální vývoj, a poté následuje trvalá ztráta získaných dovedností. Typicky dojde k narušení sociálních interakcí a komunikací a dítě ztrácí zájem o okolí. (UZIS, [online], 2019) Porucha je velmi často doprovázena těžkou mentální retardací, ovlivňuje tedy kognitivní oblast. Dále se objevují záchvaty vzteku, hyperaktivita, problémy se spánkem a další. Z hlediska integrace je z pervazivních vývojových poruch dezintegrační porucha nejproblémovější. (Thorová, 2006, s. 195-196)

Hyperaktivní porucha sdružená s mentální retardací a stereotypními pohyby se projevuje u dětí s těžkou mentální retardací, přičemž je přidružená motorická hyperaktivita, porucha pozornosti a stereotypní chování. (UZIS, [online], 2019)

Aspergerův syndrom můžeme rozdělit na nízko funkční a vysoce funkční, přičemž u nízko funkčního AS se setkáváme s podprůměrnými intelektovými schopnostmi. U vysoce funkčního AS je inteligenční kvocient v normě, někdy až v úrovni geniality, přičemž mohou mít nadání v různých oblastech. (Thorová, 2006, s. 191) Oproti ostatním pervazivním vývojovým poruchám se Aspergerův syndrom neprojevuje opožděním ve vývoji řeči a v kognitivních schopnostech. Vyskytuje se narušení sociální interakce a stereotypní chování a zájmy. (UZIS, [online], 2019) Intelekt u těchto lidí je v normě. Za použití různých nácviků a empatického přístupu jsou děti s Aspergerovým syndromem schopné navštěvovat běžnou základní školu. Jsou však i případy, kdy děti pro své problémové chování potřebují asistenta, a je pro ně vhodnější navštěvovat speciální školu. (Thorová, 2006, s. 185)

2.4 Mentální postižení

Mazánková (2018, s. 24) říká, že mentální postižení omezuje jedince ve všech oblastech jeho osobnosti, nehledě na závažnost postižení. Z hlediska závažnosti se mentální postižení dělí do několika stupňů, přičemž všechny mají společné, že jsou trvale snížené rozumové schopnosti. Bartoňová (2014, s. 28) dále uvádí, že pro osoby s mentálním postižením je charakteristický nesoulad mezi fyzickou vyspělostí a duševní úrovní. Mazánková (2018, s. 24) dále upozorňuje, že v současné době je mentální postižení stále nejpálčivější téma z hlediska integrace dětí do běžných základních škol. Müller a kol. (2004, s. 221) však podotýká, že by se běžná základní škola neměla stranit práci se skupinou dětí, jež mohou mít určité výchovně vzdělávací obtíže. Samozřejmě v případě odborného posudku, který vyhodnocuje, že běžná škola není pro dítě přínosná, je to akceptovatelné. Dále dodává, že skupinu dětí se sníženým intelektem, je téměř nesnadné uspokojit ve smyslu speciálních vzdělávacích potřeb.

MKN dělí mentální postižení (retardaci) z hlediska závažnosti na lehkou mentální retardaci, středně těžkou mentální retardaci, těžkou mentální retardaci, hlubokou mentální retardaci, jinou mentální retardaci a neurčenou mentální retardaci. (UZIS, [online], 2019)

Pro účely naší bakalářské práce se zaměříme pouze na lehkou mentální retardaci, kdy tyto děti jsou zařazovány do běžných základních škol nejčastěji.

“Lehké mentální postižení (LMP) znamená relativně nejlehčí míru poškození a omezení komplexního vývoje. Je typem postižení, které při včasné intervenci může mít dobrou prognózu.” (Vančová, 2005, dle Bartoňová, 2014, s. 29)

“Specifické znaky vykazuje myšlení. Projevuje se omezená schopnost logického myšlení. Myšlení žáka je zatíženo přílišnou konkrétností, není schopno vyšší abstrakce. Žák s mentálním postižením potřebuje pro pochopení vztahů (předmětů a jejich jevů) s předměty manipulovat.“ (Bartoňová, 2014, s. 29)

U dětí s mentálním postižením je typické, že je jejich paměť krátkodobá, tedy rychle zapominají, a konkrétní - informace si zapamatují až po mnohonásobném opakování. Žák se velmi snadno unaví, což může mít negativní důsledky na školní výkon, a na navazování přátelství s vrstevníky. (Valenta, Krejčířová, 1997, Švarcová, 2001, Bartoňová, 2005, dle Bartoňová, 2014, s. 30) Problémy v navazování vztahů s vrstevníky může mít vliv na projevy agrese dítěte. Zároveň se u dětí může vyskytovat syndrom ADHD, či syndrom ADD. Výkon

jedince je možné zvýšit pozitivní motivaci k činnostem a zvyšováním sebevědomí. (Bartoňová, 2014, s. 30)

Aby bylo možné zařadit děti s mentálním postižením, potažmo s lehkou mentální retardací do běžných základních škol, je nezbytné, aby byl ve třídách nižší počet žáků. Dále je také potřeba využívat speciální metody, zařízení, kompenzační pomůcky, učebnice a aby bylo vhodně upravené prostředí jak ve třídě, tak i ve škole. Zásadní však je, aby měli pedagogové znalosti v oblasti speciální pedagogiky. (Bartoňová, 2014, s. 101)

2.5 Psychická onemocnění

Na webu Šance dětem můžeme najít, že mezi psychická onemocnění se řadí mimo jiné schizofrenie, depresivní porucha, porucha osobnosti, úzkostné poruchy, obsedantně-kompulzivní porucha, poruchy příjmu potravy a užívání návykových látek. (Šance dětem, [online], 2019)

Vzhledem k tomu, že valná většina těchto psychických onemocnění se zpravidla projevuje až v pozdějším věku, nebudeme se rozepisovat o všech onemocněních, ale popíšeme pouze ty, které se mohou v dětském věku objevit.

Jednou z poruch, která se může v dětském věku projevit, je sociální úzkostná porucha, která se projevuje strachem z cizích lidí a snahou vyhýbat se jim. (Šance dětem, [online], 2019)

Častěji se v dětském věku může objevovat depresivní porucha. Často je to zapříčiněno ztrátou blízké osoby, či nechtěnou změnou (bydliště, škola). Depresivní porucha se u dětí projevuje smutkem, sklíčeností, nechutenstvím, nebo i bolestí břicha a hlavy. Může se také objevovat podrážděnost až agresivita. Depresivní porucha je často doprovázena nespavostí a nesoustředěností. (CMHCD, [online], 2017)

2.6 Tělesné postižení

“Za jedince s tělesným postižením je označován člověk, který je omezen v pohybových schopnostech v důsledku poškození podpůrného nebo pohybového aparátu nebo jiného organického poškození.” (Bartoňová, 2014, s. 22)

Tělesné postižení ovlivňuje vývoj člověka v tělesné, smyslové i rozumové oblasti. Ovlivňovat může také seberealizaci v sociální interakci a vytváření přátelství. (Vítková, 2006, dle Bartoňová, 2014, s. 22-23) Často u těchto jedinců bývá omezena motorika ruky, což může

mít za následek problémy v sebeobsluze. (Langmeier, 1974, dle Bartoňová, 2014, s. 23) Bartoňová (2014, s. 95) dodává, že kromě sebeobsluhy se mohou objevovat obtíže v komunikaci a problémy s pohybem v dopravě. V těchto ohledech jsou často odkázáni na pomoc druhé osoby.

Výchovně-vzdělávací proces není zpravidla nijak omezen, pokud nejsou přidružené jiné poruchy. Dítě zvládne absolvovat všechny předměty, vyjma předmětů, které jsou náročné na motoriku, zde je potřeba individuálních úprav. Nezbytné ovšem je, aby byl žákovi umožněn bezbariérový přístup do školy i do třídy. (Bartoňová, 2014, s. 95-96)

Pozitivní hodnocení ze strany učitelů a rodičů má je ku prospěchu ve zdravém vývoji žáka. (Jankovský, 2001, dle Bartoňová, 2014, s. 23)

2.7 Chronická onemocnění

Fialová (dle Bartoňová, Bytešníková, 2012, s. 2012) uvádí, že chronická onemocnění zapříčínají bolest a omezení pohybu. Pojí se s nutností dodržování dietního režimu, dlouhodobější izolací od vrstevníků a narušením denního režimu.

Mečír (1988) dodává, že chronická onemocnění neovlivňují pouze fyzický vývoj dítěte, ale i duševní. Často jsou příčinou absence dítěte ve škole, s čímž se může pojít i zhoršená schopnost adaptace.

Mezi chronická onemocnění můžeme zařadit alergická a astmatická onemocnění, chronická onemocnění dýchacích cest, metabolická onemocnění, jako například diabetes nebo celiakii, dále onemocnění krve, kožní onemocnění (atopický ekzém, lupénka), rozštěpy patra, neurologická onemocnění (epilepsie), vady držení těla, záchvatová onemocnění, nádorová onemocnění a některé další. (Chalupová, 2015, s. 8)

Nyní se krátce se zmíníme o nejčastějších chronických onemocněních.

Jedním z nejčastěji se objevujícím chronickým onemocněním je alergie. Hrachovina (dle Schreiber, 1998, s.137) definuje alergii jako nepřiměřeně silnou reakci organismu na setkávání se s alergenem. Běžné alergie v denních činnostech příliš neomezují, často se užívají medikamenty.

S alergií se může pojít astma, které se projevuje astmatickými záchvaty, jež mohou být až život ohrožující. (Zahálková, 2005)

Mezi chronické onemocnění metabolismu řadíme cukrovku, která se dělí na diabetes 1. typu a diabetes 2. typu. V případě 1. typu se jedná o nedostatečnou produkci inzulínu, který je nutné dodávat uměle. Tento typ se objevuje již v dětském věku a projevuje se snazší unavitelností, častým močením a hladem. A diabetu 2. typu se jedná o problémy se zpracováním inzulínu. Tento typ je typický pro starší osoby a osoby s nadváhou. (Opatřilová, Zámečnicková, 2007)

2.8 Sluchové postižení

“Skupinu jedinců se sluchovým postižením tvoří nedoslýchaví, neslyšící, ohluchlí a jedinci s kochleárním implantátem. Sluchová vada ovlivňuje celou osobnost sluchově postiženého dítěte podle jejího charakteru a stupně, doby jejího vzniku, některých specifických schopností a vlastností dítěte a vlivů prostředí.” (Horáková, 2011, Hricová, 2011, dle Bartoňová, 2014, s. 26) Vágnerová (1999, dle Bartoňová, 2014, s. 26) hodnotí, že “z hlediska rozvoje osobnosti sluchově postiženého jako nejproblémovější oblasti myšlení, socializace a komunikace.”

Sluchové postižení, které vzniklo před dokončením vývojem řeči, má větší vliv na budoucí komunikaci než sluchové postižení, které vzniklo až po dokončení vývoje řeči. V prvním případě se vyskytují potíže v chápání chování lidí, v orientaci v mezilidských vztazích a může docházet až k nedůvěře a stranění se slyšících lidí. (Bartoňová, 2014, s. 26-27)

Právě řeč je však důležitým socializačním činitelem, proto, když je řeč nedostatečně rozvinutá a žák se sluchovým postižením nekomunikuje se svými slyšícími vrstevníky, může být vylučován z jejich her a následně mít potíže v navazování kontaktů se slyšícími jedinci, což má následně vliv na celkovou socializaci dítěte. (Horáková, 2011, Hricová, 2011, dle Bartoňová, 2014, s. 27)

Zásadní je sociální podpora jedince se sluchovým postižením, a to ze strany rodiny, tak ze strany pečujících osob a institucí. Nedostatečná podpora může mít negativní dopad na psychologický vývoj osobnosti, což se může projevit v sociálním chování dotyčného. Brzké speciálněpedagogické a terapeutické působení může tyto dopady omezit. (Bartoňová, 2014, s. 26)

Při volbě školy je nutné zohlednit způsob komunikace, který dítě používá. Ve výchovně-vzdělávacím procesu je důležité vzít v úvahu speciálněpedagogické podpůrné potřeby, a také podporovat rozvoj řeči. (Horáková, 2011, Hricová, 2011, dle Bartoňová, 2014, s. 27)

Ve vztahu k druhům postižení se liší jejich vzdělávací potřeby. Nedslyšaví, kteří používají sluchadlo jsou schopni mluvit a rozumět řeči, v případě lehké sluchové vady i bez odezírání, v případě těžké nedslyšavosti je nutné, aby byli schopni dobře odezírat. U ohluchlých záleží na tom, zda došlo k ohluchnutí před nebo po částečném rozvoji mluvené řeči. V případě, kdy je řeč rozvinutá, za pomoci logopeda si může dítě udržet srozumitelnou řeč. Zároveň je potřeba, aby se dítě naučilo dobře odezírat. V případě prelingválně neslyšících, je nutno s dítětem už v raném věku navázat plnohodnotnou komunikaci, aby chápali syntaktickou složku jazyka. S tím pak koreluje opožděný vývoj kognitivní, sociální a emocionální stránky dítěte. (Bartoňová, 2014, s. 97-98)

Žákům s těžkou sluchovou vadou a prelingválně neslyšícím se doporučuje vzdělávání na základních školách pro sluchově postižené. Je nezbytné respektovat zvolenou formu komunikace dítěte, čímž je nejčastěji znaková řeč, nicméně by se mělo dítě učit i jazyk většinové populace, tudíž český jazyk. (Bartoňová, 2014, s. 98)

Při výchovně-vzdělávacím procesu dětí se sluchovým postižením je třeba dbát speciálních podmínek. Jedná se o využívání speciálních učebnic, nižší počet žáků ve třídě, individuální přístup, samozřejmě je znalost problematiky sluchového postižení a znalost speciálních metod vyučování. (Bartoňová, 2014, s. 98-99)

2.9 Zrakové postižení

V odborné terminologii se pro obor, zabývající se problematikou výchovy, vzdělávání a rozvoje osob se zrakovým postižením, používá název tyflopédie. Za jedince se zrakovým postižením je považován ten, který i po korekci (brýle, chirurgická operace) má pro svou zrakovou vadu problémy v běžném životě. (Müller a kol., 2004, s. 123)

Müller a kol. (2004, s. 123-124) definují zrakové postižení jako “absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání.” Zrakové postižení ovlivňuje psychický vývoj jedince, ale také další oblasti osobnosti. Pro pozitivní vývoj je potřeba využití kompenzačních možností mozku a zbylých zrakových kvalit.

Zrakové postižení je kategorizováno od lehkých vad až po absolutní slepotu. V závislosti na době vzniku zrakové vady můžeme rozlišit vady vrozené a získané. Existuje celá řada hledisek pro klasifikaci zdravotního postižení. (Müller a kol., 2004, s. 124)

Co se týče zařazení dítěte se zrakovým postižením do běžné školy, Müller a kol. (2004, s. 126-127) uvádí, že se mohou objevit protipóly hodnocení, a sice nadměrná tolerance nebo

negativní anticipace, ze strany učitele. Nejzásadnější je zdravé začlenění žáka se zrakovým postižením do kolektivu intaktních dětí. Učitel pro začlenění může využít různé hry, kdy si žáci vyzkouší různé činnosti bez použití zraku. Zároveň je důležité s intaktními dětmi komunikovat a vysvětlit jim, o jaké postižení se jedná, a jaké problémy jsou s tím spojeny. V prvé řadě by měl tyto informace ovšem získat pedagog, aby věděl, jaké jsou zvláštnosti v metodice vzdělávání a výchově jedince. Bartoňová (2014, s. 26) zdůrazňuje, že pro výchovně-vzdělávací proces jsou stěžejní také osobnostní předpoklady jedince, komunikační schopnosti, intelekt, dovednosti, a další.

Ze všech smyslů je pro dítě jedno z nejdůležitějších hmatové vnímání, které pomáhá nejen při orientaci v prostoru, i při samotném vzdělávání. (Bartoňová, 2014, s. 25)

V neposlední řadě je potřeba, aby se na příchod žáka se zrakovým postižením připravila škola, tzn. přizpůsobit prostor ve škole a třídě pro bezpečný pohyb, zajistit dostatečné osvětlení a zajistit další technické a materiální podmínky. (Müller a kol., 2004, s. 128)

2.10 Sociálně znevýhodněné děti

Jako sociálně vyloučené popisuje web Agentura pro sociální začleňování ([online], 2019) osoby, které žijí na okraji společnosti, osvojující si specifické vzorce chování. Tyto vzorce mohou být často v rozporu s hodnotami majority. Problém je, že získané návyky mohou znemožňovat úspěšné fungování ve většinové společnosti

Kaleja (2013, s. 105) uvádí skupiny, které mohou být ohroženy sociálním vyloučením. Jedná se o skupiny s nedostatečným vzděláním, osoby dlouhodobě nebo pravidelně nezaměstnané, lidi s tělesným nebo mentálním handicapem, osoby se závislostí, osamocené seniory, osoby z různých menšin a osoby, které jsou v těžké životní situaci a nejsou schopni se z ní svépomocí dostat.

Tyto životní situace působí i na děti těchto osob, proto se stávají také sociálně znevýhodněnými, potažmo vyloučenými.

Kaleja (2013, s. 110) dále popisuje některé formy a metody práce, které je vhodné použít se skupinou sociálně znevýhodněných dětí. Děti by se měli seznámit s kulturou a tradicemi České republiky. Samozřejmostí je podpora při osvojování si českého jazyka. Během výuky je vhodné použít aktivizační a inscenační metody, kdy se žáci vžijí do situací, do kterých se mohou v běžném životě dostat. Pedagogové mohou předat informace, případně zprostřed-

kovat mimoškolní aktivity, jako doučování, nebo kroužky, které poskytují neziskové organizace, aj. Ze strany pedagogů je potřeba, aby respektovali osobnostní charakteristiky, styly učení, pracovní tempo a případnou sníženou odolnost vůči zátěži, a přizpůsobili tomu výuku. Vhodné je zařazení a střídání činností různého druhu. Od žáků by měla být vyžádána zpětná vazba, aby si byl pedagog jistý, že žák chápe odučenou látku, zadaný úkol apod.

Kaleja (2013, s. 111) upozorňuje, že při práci se sociálně znevýhodněnými dětmi je nezbytná spolupráce školy s odbornými pracovišti (PPP, SPC, SVP, OSPOD, neziskové organizace a volnočasové organizace).

2.11 Děti s narušenou komunikační schopností

Mazánková (2018, s. 94) říká, že právě komunikace je důležitým aspektem při navazování vztahů. K rozvoji řeči je potřeba pravidelná komunikace s okolím.

Müller a kol. (2004, s. 147) uvádí že “moderní logopedie zavádí pojem narušení komunikační schopnosti”, přičemž pojem *narušení* značí pozitivní prognózu ve vztahu k vadě, či poruše řeči. Defektologický slovník neshledává rozdíl mezi poruchou řeči a vadou řeči, nicméně osoby s řečovým handicapem v pojmech rozdíl vnímají. Slovní spojení *komunikační schopnost* vyjadřuje problém v komunikaci s okolím, což nutně neznamená prostřednictvím řeči. Úkolem logopeda tedy je zajistit komunikaci, ať už jakoukoliv.

“Poruchy komunikačních schopností se vyskytují u poměrně velkého počtu žáků, kteří v jejich důsledku mohou mít problémy sociální i psychické. Jejich vzdělávání je rozšířeno o logopedickou péči.” (Klenková, 2000, Klenková In Vítková, 2004, dle Bartoňová, 2014, s. 99)

Logopedická péče, která má za cíl odstraňovat poruchy řeči, umožňuje žákovi zvládat učivo běžné základní školy. Ta se však prolíná celou výukou, proto je potřeba vytvořit individuální vzdělávací plány, minimálně pro jazykové předměty. Nezbytná je informovanost pedagogů v oblasti řečového postižení žáka. (Bartoňová, 2014, s. 100)

Pro umožnění překonání komunikační bariéry, se nabízí systém takzvané alternativní a augmentativní komunikace (AAK). Alternativní komunikační systémy zahrnují takové systémy, které kompenzují chybějící mluvenou řeč. Augmentativní komunikační systém slouží k podpoře a rozšíření již funkčním, ale nedostačujícím komunikačním schopnostem. (Mazánková, 2018, s. 96)

Mezi metody AAK se řadí metody bez pomůcek a metody s pomůckami. Metody bez pomůcek používají gesta. Můžeme zmínit tzv. *Makaton*, kdy se jedná o využití znaků, výrazů obličejů a případně se používají obrázky. Dále lze použít *znak do řeči*, který doplňuje existující řeč s využitím znaků, která nahrazují pouze důležitá slova ve sdělení. Jako poslední metodu bez pomůcek uvádíme *znakový jazyk neslyšících*, kam se obracíme, pokud chybí výraz v metodě makaton, nebo v metodě znak do řeči. (Mazánková, 2018, s. 111-115)

Metody s pomůckami využívají *předměty*, kdy označují sami sebe, nebo kdy jsou označením pro nějakou činnost či věc. Dále se mohou využívat *fotografie*, které mohou znázorňovat osobu, místo, předmět či činnost. *Grafické symboly* vyjadřují kromě činností a konkrétních věcí také abstraktní pojmy. Z technických pomůcek se jedná o *pomůcky s hlasovým výstupem*, které umožňují nahrávat krátké vzkazy. Dalšími pomůckami jsou *počítač* a *tablet*, kdy tablet má výhodu snadné přenositelnosti, přičemž se používají speciální *softwary*. (Mazánková, 2018, s. 111-115)

Nicméně alternativní a augmentativní komunikace není určena pouze dětem s poruchami komunikačních schopností, ale také u dětí s mentálním a tělesným postižením, či u dětí s poruchou autistického spektra a dalších typech postižení, kdy může být komunikace narušena. (Mazánková, 2018, s. 98)

2.12 Děti s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka

Zde je potřeba rozdělit děti na žáky s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka a bez dostatečné znalosti vyučovacího jazyka. Podle toho pak mají žáci nárok na podpůrná opatření, především ve druhém a třetím stupni. (Inkluzivní škola, [online], 2019)

V rámci 2. stupně podpůrných opatření má žák s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka nárok na následující opatření: speciální učebnice a pomůcky, 1 h týdně pedagogické intervence a 1 h týdně speciálně pedagogické péče. Zároveň je potřeba posílit ve třídě výuku českého jazyka. (Inkluzivní škola, [online], 2019)

3. stupeň podpůrných opatření je určen pro žáky s neznalostí vyučovacího jazyka a má nárok na úpravu obsahu vzdělávání, speciální učebnice a pomůcky, 3 h týdně pedagogické intervence, 3 h týdně speciálně pedagogické péče, či psychologické intervence, podpora výuky dalším pedagogickým pracovníkem. Školské poradenské zařízení může také doporučit prodloužení doby vzdělávání (Inkluzivní škola, [online], 2019)

2.13 Děti nadané a mimořádné nadané

Kaleja (2013, s. 102) uvádí, že “kontroverzní odborníci” chápou nadané dítě jako takové, které má IQ vyšší než 130 bodů. Naproti tomu Škrabánková (2012, dle Kaleji, 2013, s. 102) udává, že “liberální odborníci” chápou nadání širěji než jen jako vysokou hodnotu IQ, zaměřují se také na osobní zájmy jedince, jazykové kompetence, přístup k učení, schopnost organizace a schopnost řešit problémy.

Dle Kratochvílové, Havla a Filové (2011, s. 59) věnují školy pozornost identifikaci nadání a poté i jeho rozvíjení.

V praxi to funguje tak, že škola při vyhledávání žáků s nadáním spolupracuje se školním poradenským pracovištěm, a následně na základě diagnostiky ze strany institucí, jako PPP nebo SPC, je vytvořen individuální vzdělávací plán. (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 59)

Kratochvílová, Havel a Filová (2011, s. 59, 62) dále uvádí podmínky a strategie, jak s nadanými žáky pracovat. V první řadě se jedná právě o vyhledávání a identifikaci těchto žáků. Dalším krokem je pak přizpůsobení výukových strategií, kdy se jedná o stanovení individuálního vzdělávacího plánu. V rámci mimoškolní činnosti je možné rozšířit nabídku zájmových předmětů, které by nadání rozvíjely. Primárně by měli pedagogičtí pracovníci respektovat nerovnoměrný vývoj schopností žáka a případné umožnění postupu žáka do vyššího ročníku, případně navštěvování vyšších ročníků v konkrétních předmětech. Učitelé mohou připravovat žákům práci navíc, například tvorbu projektů, vyhledávání zajímavostí apod. Žáci se mohou v rámci výuky stát pomocníky učitele. Pro celý proces je důležitá spolupráce všech subjektů, tedy žáka, rodičů, třídního učitele, ostatních pedagogických pracovníků a institucí (PPP, SPC apod.).

Kaleja (2013, s. 104) popisuje problémy, které se mohou vyskytovat v chování nadaných dětí. Mohou se vyskytovat projevy deprese, strachu, úzkosti, nadměrné sebekritiky, emocionální lability, perfekcionismu. Dále se může jednat o narušení jak intrapersonálního vztahu, tak i interpersonálních vztahů. Objevovat se mohou také sklony k agresi, narušení schopnosti empatie, kritika ostatních, a další.

Jak je z předchozích kapitol a popisu speciálních vzdělávacích potřeb žáků patrné, ve všech typech omezení je potřebná znalost pedagogů o konkrétní problematice. Literatura také často

uvádí a doporučuje mít menší počet žáků ve třídě. Zároveň je potřeba ve vztahu ke konkrétním speciálním vzdělávacím potřebám, aby škola byla jednak materiálně zajištěna - konkrétní pomůcky, přizpůsobení třídy a školy, a jednak také personálně zajištěna.

3 SPOLUPRÁCE ŠKOLY S DALŠÍMI SUBJEKTY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V běžné základní škole je tým pedagogických pracovníků. Jejich činnost je upravena zákonem 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Podle tohoto zákona je pedagogickým pracovníkem ten, kdo “koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu (dále jen “přímá pedagogická činnost”).” (ČESKO, 2004)

Tento zákon dále upravuje, kdo vykonává přímou pedagogickou činnost, jsou to: “učitel, pedagog v zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, vychovatel, speciální pedagog, psycholog, pedagog volného času, asistent pedagoga, trenér, metodik prevence v pedagogicko-psychologické poradně a vedoucí pedagogický pracovník” (ČESKO, 2004). Ve vztahu k běžné základní škole můžeme zmínit hlavně ředitele školy a zástupce pro pedagogickou činnost, učitele, asistenty pedagoga, vychovatele ve školní družině. Dále pracovníky školního poradenského pracoviště, tedy psychologa, speciálního pedagoga, výchovného poradce a metodika prevence.

Týmová spolupráce všech pedagogických pracovníků je podmínkou pro správné a efektivní fungování školy, která podporuje inkluzivní vzdělávání. Tato spolupráce vede k příznivému klimatu v celé škole. (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 30)

3.1 Školní poradenské pracoviště

Školní speciální pedagog se snaží vyhledávat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci tzv. *depistážní činnosti*. Dále se podílí na *diagnostické a intervenční činnosti*, kdy jsou vymezeny konkrétní problémy, které se u žáka vyskytují. Spolu s učitelem pak speciální pedagog vytváří individuální vzdělávací plán. Poskytují rodičům žáků speciálně pedagogické poradenství a intervenci. Jeho další činností může být také metodické vedení a koordinace asistentů pedagoga. S učiteli konzultuje metody a formy výuky se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž se sám do těchto výuk může zapojovat. (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 29)

Školní psycholog spolupracuje při diagnostice nadaných dětí, dětí se specifickými poruchami učení a dětí s výchovnými problémy. Provádí také dotazníky, screeniny apod., pro zjištění sociálního klimatu ve třídách. (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 29)

“V rámci konzultační, poradenské a intervenční práce má za úkol především pečovat o integrované žáky (pomoc při sestavování individuálního vzdělávacího plánu, vedení), individuálně pracovat se žáky v osobních problémech, provádět krizovou intervenci pro žáky, pedagogické pracovníky a zákonné zástupce, prevence školního neúspěchu žáků. Koordinuje preventivní práci ve třídě a pomáhá při řešení multikulturní problematiky ve školním prostředí. Jeho důležitým úkolem jsou také konzultace se zákonnými zástupci při výukových a výchovných problémech dětí.” (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 29)

Mezi oblasti práce **výchovného poradce** patří poradenské služby, příprava vhodných podmínek a vzdělávacích opatření pro integrované žáky se zdravotním postižením. Pedagogickým pracovníkům poskytuje konzultace v oblasti integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, individuálních vzdělávacích plánů a kariérního poradenství. (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 29-30)

Školní metodik prevence má ve své náplni práce metodické a koordinační činnosti, které zahrnují “koordinaci tvorby a zajištění kontroly realizace preventivního programu školy, řízení aktivit školy zaměřené na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších sociálně patologických jevů”. (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 30)

Jedním z dalších úkolů školního metodika prevence je také zajišťování a realizace aktivit, které jsou zaměřené na začlenění multikulturních aspektů do výchovně-vzdělávacího procesu. Cílem je také integrovat žáky jiného etnika, a v souvislosti s tím předcházet rasismu a xenofobii. Mimo jiné také školní metodik prevence zajišťuje spolupráci školy s odbornými pracovišti, poradnou a dalšími, kteří se pohybují v oblasti prevence sociálně-patologických jevů. (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 30)

Školní metodik prevence poskytuje pedagogickým pracovníkům informace o nabídkách programů, které se zabývají sociálně patologickými jevy a primární prevencí těchto jevů. Z hlediska poradenství má na starost poskytování rad žákům, u kterých se projevují sociálně patologické jevy, a jejich rodičům. (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 30)

Michalík, Baslerová, Felcmanová (2015, s. 30) popisují roli školního poradenského pracoviště ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Primárně se jedná o pravidelnou komunikaci a spolupráci všech členů školního poradenského pracoviště, tato spolu-

práce má probíhat i směrem k učitelům a asistentům pedagoga. V závislosti na stupni podpůrného opatření se úkoly školního poradenského pracoviště liší. Zaměříme-li se na podpůrná opatření 1. stupně, autoři uvádí, že jejich hlavním úkolem je získávat informace o problémech žáka, pomoc učitelům při diagnostice žáka a následná diskuze nad zjištěnými poznatky spolu s učiteli. Na základě diskuze se stanovují konkrétní podpůrná opatření, jejichž efektivita se poté sleduje a vyhodnocuje. Pro potřeby spolupráce se školských poradenských zařízení se zpracovává příslušná dokumentace. Jejich úkolem může být také komunikace s rodiči žáka. Co se týče podpůrných opatření ve 2. - 5. stupni, školní poradenské pracoviště má na starost spolupráci se školským poradenským zařízením, koordinaci tvorby individuálního vzdělávacího plánu a následné vyhodnocování. Důležitými úkoly jsou také zhodnocení využití asistenta pedagoga a sledování klimatu ve třídách.

3.2 Školské poradenské zařízení a Středisko výchovné péče

Existují dvě školská poradenská zařízení, pedagogicko-psychologická poradna (PPP) a speciálně pedagogické centru (SPC). Školský zákon 561/2004 Sb. a vyhláška č. 72/2005 vymezují činnosti těchto zařízení. Vzhledem k tomu, že se jedná o školská poradenská zařízení, spolupráce s rodinou začíná až těsně před začátkem předškolního vzdělávání. Zařízení vystavují rodičům zprávu z psychologického a speciálně pedagogického vyšetření, které je potřeba k zápisu do mateřské školy. (Mazánková, 2018, s. 69)

“Pedagogicko-psychologická poradna je určena především pro děti, žáky a studenty s poruchami chování, učení i s dalšími odchylkami ve vývoji osobnosti a pro děti, žáky a studenty s ADHD. Zabývá se komplexní speciálně pedagogickou, psychologickou a sociální diagnostikou, psychologickým a speciálně pedagogickým poradenstvím nejen pro rodiče, ale i pro pedagogické pracovníky. Spolupracuje s pedagogy a asistenty pedagoga při integraci dětí, podílí se na vypracování individuálního vzdělávacího plánu dítěte.” (Mazánková, 2018, s. 69)

V pedagogicko-psychologické poradně spolu pracují psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník, případně logoped. (Mazánková, 2018, s. 69)

V případě, že rodič chce integrovat dítě do běžné základní školy, poradna udělá psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku, na jejímž základě vypracuje zprávu a případně

doporučí práci s asistentem pedagoga. Poradna následně naváže spolupráci s tou danou školou, přičemž pedagogickým pracovníkům nabízí metodickou a poradenskou podporu. (Mazánková, 2018, s. 69-70)

Samozřejmostí je docházení pracovníků do daných škol a pozorování průběhu výuky, pomáhají řešit různé problémy a nabízejí pomoc při vypracovávání individuálního vzdělávacího plánu, zároveň kontrolují jeho plnění. (Mazánková, 2018, s. 70)

Speciálně pedagogické centrum nabízí stejné služby, jako pedagogicko-psychologická poradna, ale je určeno dětem s jedním typem postižení, či dětem s více vadami, kde je dominující jeden typ postižení, na které je centrum zaměřeno. Ve své nabídce má SPC také půjčování kompenzačních a rehabilitačních pomůcek. (Mazánková, 2018, s. 70)

Středisko výchovné péče je školské zařízení. Nabízí ambulantní, pobytové a poradenské služby. Kaleja (2013, s. 135) uvádí, že “střediska výchovné péče poskytují péči dětem a žákům s rizikem či s projevy poruch chování a negativních jevů v sociálním vývoji”. Cílem tohoto zařízení je odstraňovat nebo zmírňovat příčiny a důsledky těchto jevů. Intervenci a konzultace poskytují jak rodinám těchto dětí, tak i škole, potažmo pedagogických pracovníků školy, kterou dítě navštěvuje. Tým pracovníků střediska výchovné péče tvoří speciální pedagogové, pedagogičtí pracovníci a psychologové, na které se mohou obracet i učitelé v případě problémového chování žáků.

3.3 Rodina

Možný (2008) definuje rodinu, jako skupinu osob, které jsou spjaté jednak pokrevními svazky, jednak manželstvím, potažmo registrovaným partnerstvím, a jednak i osvojením. Dospělí členové rodiny mají zodpovědnost za výchovu dětí.

Primárním činitelem výchovy je právě rodina. Ta je nezastupitelná žádnou jinou institucí. (Bartoňová, 2014, s. 35) Funkční rodina uspokojuje všechny funkce, co je ale nejdůležitější, zastupuje funkci emocionální, potažmo citovou, kterou žádná instituce nenahradí.

Rodina poskytuje dítěti podněty k rozvoji, dítě si přivlastňuje způsoby chování svých rodičů, a tím je ovlivňována i osobnosti dítěte. (Bartoňová, 2014, s. 35) Právě rodina má vliv na socializaci dítěte.

Důležitým milníkem v rodině je začátek povinné školní docházky dítěte. V tomto období dochází k intenzivnímu rozvoji kognitivních funkcí a celé osobnosti. (Bartoňová, 2014, s. 45)

Rodiče tráví se svým dítětem nejvíce času, komunikují s ním, znají proto nejvíce osobnost dítěte a jeho potřeby. Je tedy potřeba navázat s rodiči spolupráci, jednak z důvodu získání informací o dítěti, ale také pro řešení případných potíží. (Mazánková, 2018, s. 66)

Novela školského zákona stanovuje právo rodiče zvolit pro své dítě běžnou základní školu ve spádové oblasti. Zákon zároveň udává povinnosti ředitele přijmout dítě do spádové školy. Zároveň s tím ale vyplývá povinnost rodiče nést odpovědnost za žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a jeho vzdělání, což pro rodiče znamená aktivní spoluúčast na výchovně-vzdělávacím procesu. Obecně však platí, že se vše musí odehrávat v nejlepším zájmu dítěte. (Michalík, Baslerová, Felcmanová, 2015, s. 26)

Jak již bylo řečeno, primárním činitelem socializace je rodina, ale škola má také vliv na vznik sociálních vztahů, proto by škola měla utvářet takové prostředí, které dítěti v procesu socializace pomůže. Příspěvek k tomu může vzájemná spolupráce rodiny a školy, měli by mít společný cíl. Rodiče by měli znát požadavky školy na děti, a totéž i obráceně. Důležitý je pozitivní postoj k dané škole ze strany rodičů, ten totiž ovlivňuje postoj dítěte ke škole. Pedagogové poskytují rodičům zpětnou vazbu o tom, jaké vědomosti a dovednosti dítě získalo, jaké se u něj projevují vlastnosti, zájmy a chování. Mohou také poskytovat rady v oblasti výchovných metod a prostředků. (Bartoňová, 2014, s. 46)

Mazánková (2018, s. 66) dodává, že na základě předchozích zkušeností rodičů s jinými odborníky, mohou být rodiče uzavření či odtažití při spolupráci s pedagogy a asistenty pedagoga. Je potřeba rodičům věnovat čas a poskytnout jim prostor, pochopení a trpělivost. Základem kvalitní spolupráce je dobrá komunikace.

4 POSTAVENÍ PŘÍSLUŠNÝCH SUBJEKTŮ VÝCHOVNĚ-VZDĚLÁVACÍHO PROCESU VE ŠKOLE

Základním požadavkem, aby byl asistent pedagoga efektivně zapojen při práci se třídou, je spolupráce a komunikace mezi asistentem pedagoga a pedagogem. Na začátku je potřeba, aby si pedagog uvědomil, že asistent pedagoga není ve třídě proto, aby mu konkuroval, či negativně ovlivňoval proces edukace. Učitel naproti tomu má využít toho, že ve třídě asistenta pedagoga má, namísto, aby ho záměrně do výuky nezapojoval, či ho kontroloval. V případě, kdy se vztah mezi pedagogem a asistentem pedagoga nevyvíjí pozitivním směrem, je ovlivněna atmosféra ve třídě. (Mazánková, 2018, s. 67)

Pro podpoření spolupráce a následné kvalitní výuky, je vhodné, aby se asistent pedagoga podílel s pedagogem na přípravě výuky, aby spolu debatovali o potřebách jednotlivých žáků. Zároveň je potřeba, aby si spolu vymezili role ve třídě - možnost, kdy asistent pedagoga vede výuku, pokud je například v konkrétním předmětu zběhlejší. Cílem přítomnosti asistenta pedagoga není, aby se žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami pedagog věnoval méně, naopak má jeho přítomnost umožnit učiteli více prostoru pro práci s dítětem se speciálními vzdělávacími potřebami. (Mazánková, 2018, s. 67)

4.1 Postavení učitele

Učitel 1. stupně základní školy je zároveň třídním učitelem dané třídy. Vyučuje převážnou většinu předmětů, výjimkou bývá například tělocvik. Vzhledem k tomu, že se žáky tráví poměrně velké množství času, má zásadní roli při formování osobnosti žáků, pomáhá dítěti zvyknout si na novou roli - žáka, pomáhá žákům zprostředkovat adaptování do kolektivu a s tím související vytváření pozitivní atmosféry ve třídě. (Kaleja, 2013, s. 147-148)

Na třídního učitele jsou kladeny zvýšené nároky. Nezbytná je pravidelná a efektivní komunikace s rodiči, aby se shodli na společném cíli ve výchovně-vzdělávacím procesu žáka. (Kaleja, 2013, s. 148)

V této kapitole se dále zaměříme na osobnost pedagoga, na jeho kompetence a uvedeme také požadavky na jeho další vzdělávání.

Osobností člověka se zabývá disciplína psychologie osobnosti, kdy se zahrnuje několik aspektů - motivace, temperament, charakter, schopnost jedince, a další. (Kaleja, 2013, s. 204)

Pedeutologie je pak disciplína, která se zabývá typologií osobnosti pedagoga, ať už se jedná o učitele, vychovatele, či jiné. Tato disciplína se snaží učitele třídít do kategorií podle různých hledisek. Jedná se o pohlaví, stupeň vzdělání, věk, oborově-předmětové zaměření, pracovní zátěž, osobní zájem o profesi, syndrom vyhoření, a další. (Kaleja, 2013, s. 204-205)

Švec (1990, dle Kaleji, 2013, s. 206-207) vytvořil standardy výkonu učitelské profese. Podle něj má učitel mít zapálení pro učení žáků, měl by mít dostatečné znalosti z předmětu, který vyučuje. Zároveň by měl vědět, jak vyučovat, měl by znát styly učení svých žáků a řídit je v procesu učení, a další.

Šimoník (2005, dle Kaleji, 2013, s. 207) dále uvádí podmínky, které má splňovat dobrý učitel. Jedná se o vytváření vhodných podmínek pro komunikaci, naslouchání, adekvátní reakce na pedagogicky významné podněty ze strany žáků, a jiné.

Uvedeme jednu typologii pedagoga podle Caselmanna (1970, dle Kaleji, 2013, s. 209). Ti rozdělují osobnost pedagoga na dva typy. Jedná se o logotropa, který se orientuje na výsledky žáků, a o paidotropa, který se orientuje spíše sociálně, k žákovi má přátelský přístup.

Čáp a Mareš (2007, dle Kaleji, 2013, s. 209) tvrdí, že nelze jednou klasifikací obsáhnout osobnost člověka, potažmo pedagoga.

Kompetencemi pedagoga je myšlena schopnost, odbornou způsobilost a předpoklad k výkonu profese. (Kaleja, 2013, s. 211)

Konkrétně se podle Kaleji (2013, s. 2013) jedná o “plánování a přípravu výchovně-vzdělávacího procesu, realizaci výchovně-vzdělávacího procesu, řízení výchovně-vzdělávacího procesu, vytváření a udržení pozitivního klimatu třídy, budování kázně, vytvoření systému vedoucímu k ukázněnosti žáků, hodnocení prospěchu žáků, reflexe vlastní práce, organizační řízení kolektivu žáků, koordinace vzájemné spolupráce, spolupráce s rodiči a s odborníky na poradenství a diagnostiku a vedení pedagogické dokumentace”.

Pro to, aby byla inkluze v běžných školách úspěšná, je potřeba, aby učitelé prováděli pravidelnou diagnostiku, která umožní zjistit specifické možnosti a dispozice žáků k učení. Díky tomu mohou výuku přizpůsobovat tak, aby respektovala zvláštnosti žáků, hovoříme-li o jejich učebních stylech, osobnostních charakteristikách, apod. K zohlednění těchto jedinečností a připravování pestré škály příležitostí a činností ve výuce jim poskytují poradenství pracovníci poradenských zařízení. (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 30)

Kvůli narůstajícímu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách je vyžadováno další vzdělávání pedagogů, obzvláště v oblasti speciální pedagogiky. (Kratochvílová, Havel, Filová, 2011, s. 31)

Kratochvílová, Havel a Filová (2011, s. 31) se domnívají, že pro úspěšnou inkluzi v běžných školách je potřeba, aby do školních vzdělávacích programů byly zařazeny informace o dalších vzdělávání učitelů a absolvovaných kurzech v oblasti inkluzivního vzdělávání. Dále by měly být zahrnuty informace o spolupráci učitelů s asistenty pedagoga, s dalšími odbornými pracovníky a specializovanými zařízeními, stejně tak spolupráce s rodiči při zajišťování péče o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Ze školních vzdělávacích programů by měl být jasný způsob, jak probíhá diagnostika žáků, jak jsou hodnoceny jejich výsledky a také zhodnocení používaných strategií výuky.

4.2 Postavení asistenta pedagoga

Dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, je úkolem asistenta pedagoga podporovat jiného pedagogického pracovníka při vzdělávacím procesu žáka, či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami s ohledem na podpůrná opatření. (Česko, 2016)

Úkolem asistenta pedagoga podle Kratochvílové, Havla a Filové (2011, s. 29) má být činnost, kdy pomáhá pedagogickým pracovníkům při výchovně-vzdělávacím procesu. Dále má poskytovat podporu a pomoc žákovi, potažmo žákům při výuce. Samozřejmostí by měla být komunikace s rodiči žáků.

Dalšími činnostmi asistenta pedagoga podle vyhlášky 27/2016 Sb. je podpora při adaptaci se na školní prostředí, práce se žákem při výuce. V případě potřeby pak asistence žákovi při sebeobsluze a při pohybu ve škole. Je možné, aby asistent pomáhal více než jednomu žákovi, nejvíce však 4 žákům současně. (Česko, 2016)

Anderlik (2013, s. 70) uvádí, že úkolem asistenta je také naučit žáky, aby byli samostatní, a to nejen žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáci intaktní.

Kendíková (2016, s. 21) dodává, že konkrétně se jedná o pomoci pedagogovi ve výuce, dohled nad zápisy v sešitě, přípravu pomůcek, asistence při rozvoji sociálních dovedností a s tím související rozvoj komunikace a navazování sociálních vztahů, pomoci při řešení případných konfliktů, zajištění bezpečnosti žáků, či dohled během přestávek.

Michalík, Baslerová, Felcmanová (2015, s. 31) upozorňují, že úkolem asistenta pedagoga není, aby vykonával za žáka činnosti ve výuce, ale naučit ho, jak je zvládat sám. Autoři také dodávají, že učitel může předpokládat, že asistent pedagoga zná lépe osobnostní charakteristiku žáka, jeho zdravotní stav a jeho projevy a potřeby, může být tedy užitečná při zpracování individuálního vzdělávacího plánu.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

5 VYMEZENÍ VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

S novelou školského zákona č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, dochází k velkému posunu směrem k inkluzivnímu vzdělávání a dochází k určitým změnám ve vztahu k žákům, kteří ve výuce potřebují podporu. Ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 270/2017 Sb., která je platná od 1. 1. 2018 jsou vymezena pravidla vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vzdělávání žáků nadaných.

V praktické části této bakalářské práce je obsaženo výzkumné šetření, které je zaměřeno na zjištění pohledu učitelů na inkluzivní vzdělávání na prvním stupni základní školy. Pro výzkumné šetření byla využita kvantitativní metoda za pomoci online dotazníku. Výzkum byl aplikován na učitele prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji.

6 DESIGN VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola se zaměří na vymezení hlavní výzkumné otázky a dílčí výzkumné otázky, také s tím související hlavní výzkumný cíl a dílčí výzkumné cíle výzkumného šetření. Dále uvedeme výzkumný soubor, techniku sběru dat a metody analýzy dat.

Vymezení výzkumných otázek

Hlavní výzkumná otázka byla stanovena následovně:

Jaký mají učitelé prvního stupně základní školy pohled na inkluzivní vzdělávání?

Dílčí výzkumné otázky pak zní následovně:

- **Jaký mají učitelé názor na přínos inkluze ve vzdělávání?**
- **Jaké změny nastaly ve škole v souvislosti s platností vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných z pohledu učitelů?**
- **Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu učitelů?**
- **Jaká je role a postavení asistenta pedagoga pohledem učitelů?**
- **Jaký mají učitelé názor na vhodnost zařazení žáků do inkluzivního vzdělávání?**
- **Jaký mají učitelé přístup k žákům v inkluzivním vzdělávání?**
- **Jak funguje spolupráce učitelů s odborníky a rodiči?**

Vymezení výzkumných cílů

Hlavní výzkumný cíl byl určen následovně:

Popsat inkluzivní vzdělávání na základní škole pohledem učitelů

Dílčí výzkumné cíle pak byly stanoveny takto:

- **Zjistit názor učitelů na přínos inkluze ve vzdělávání.**
- **Zjistit změny ve škole, které nastaly v souvislosti s platností vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných z pohledu učitelů.**
- **Identifikovat možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu učitelů.**
- **Zjistit roli a postavení asistenta pedagoga pohledem učitelů.**
- **Popsat názor učitelů na vhodnost zařazení žáků do inkluzivního vzdělávání.**

- **Charakterizovat přístup k žákům v inkluzivním vzdělávání ze strany učitelů.**
- **Popsat fungování spolupráce učitelů s odborníky a rodiči.**

Vymezení výzkumného souboru

Do výzkumného šetření byli zařazeni učitelé prvního stupně základních škol v Jihomoravském kraji. Pro tento výzkum jsme zvolili dostupný výběr. Gavora (2010, s. 79-80) popisuje, že dostupný výběr je výběr respondentů v našem blízkém okolí, a proto jej lze snadno oslovit.

Dále vymezíme termíny základní soubor a výběrový soubor. Chráska (2007, s. 20) uvádí, že základním souborem jsou všechny osoby, které můžeme zařadit do skupiny, kterou zkoumáme. Výběrový soubor pak chápe jako skupinu určitých prvků, která je vybrána ze základního souboru.

V případě našeho výzkumného šetření jsou základním souborem učitelé prvního stupně základní školy v Jihomoravském kraji. Co se týče výběrového souboru, jedná se o učitele běžných základních škol. Pro identifikaci jsme použili filtrační položku v dotazníku.

Technika sběru dat

Pro sběr dat jsme využili online dotazník, který skýtal 29 položek.

Gavora (dle Chrásky 2007, s. 163) uvádí, že dotazník je „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“.

Na úvod dotazník jsme použili identifikační položky, které se ptaly na věk, délku praxe a pohlaví respondentů.

Dotazník se skládá převážně z uzavřených položek, kdy měli respondenti možnost výběru z předem určených odpovědí, přičemž v některých položkách měli respondenti možnost doplnit vlastní odpověď. Dotazník obsahuje 2 otevřené otázky, kde se mohli respondenti rozepsat. Dotazník měl jak dichotomické - možnost výběru pouze ze dvou odpovědí, tak polytomické položky - možnost výběru z více než dvou odpovědí.

Položky v dotazníku byly tvořeny tak, aby vycházely z dílčích výzkumných cílů a zároveň odpovíděly na hlavní výzkumnou otázku a naplnily tak hlavní výzkumný cíl. Položky v dotazníku vycházely jednak z odborné literatury a jednak z legislativy.

Proces získávání dat

Výzkumné šetření bylo realizováno během měsíců března a dubna roku 2019, kdy byl online dotazník e-mailem rozeslán do běžných základních škol v Jihomoravském kraji. Jedná se přibližně o 400 škol. Celkově bylo získáno 134 odpovědí.

7 ANALÝZA DAT

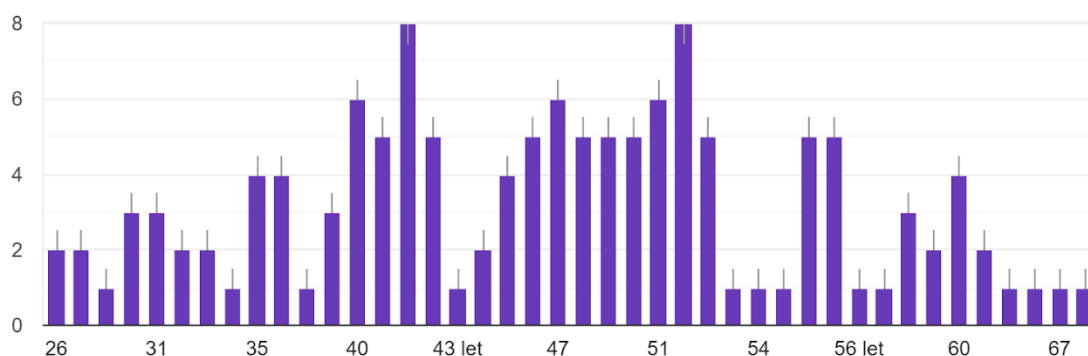
Pro analýzu dat jsme zvolili využití grafů a tabulek, které byly zpracovány v programu Microsoft Excel. Jednotlivé grafy odpovídají položkám v online dotazníku. Položky a grafy jsou rozděleny do kapitol podle stanovených dílčích výzkumných otázek.

7.1 Identifikační položky

Položka č. 1: Věk

Věk

134 odpovědí

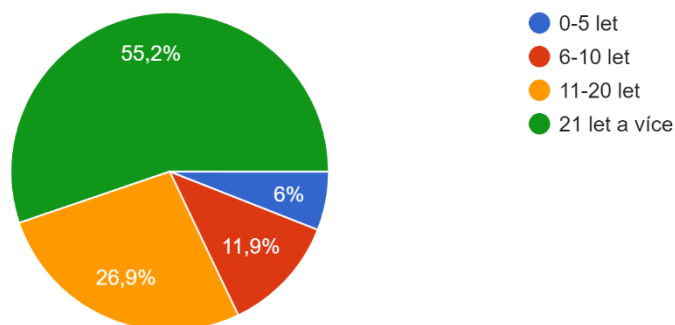


Graf 1 - Věk

Graf č. 1 zobrazuje věkové rozložení respondentů. Výzkumného šetření se zúčastnilo 134 učitelů prvního stupně základní školy v Jihomoravském kraji. Z grafu můžeme vyčíst, že je zde velké věkové rozložení – od 26 do 67 let, vzhledem k tomu nebudeme konkrétně rozepisovat jednotlivé počty osob v dané věkové skupině a jejich procentuální zastoupení. Pouze uvedeme, že průměrný věk respondentů je 45,8 let.

Položka č. 2: Délka praxe**Délka praxe:**

134 odpovědí

**Graf 2 – Délka praxe**

Centre for educational research and innovation (1997, s. 230, dle Štáblová, 2016, 54) uvádí 4 kategorie délky pedagogické praxe, a to od začínajícího pedagoga až po maximálně zkušeného pedagoga.

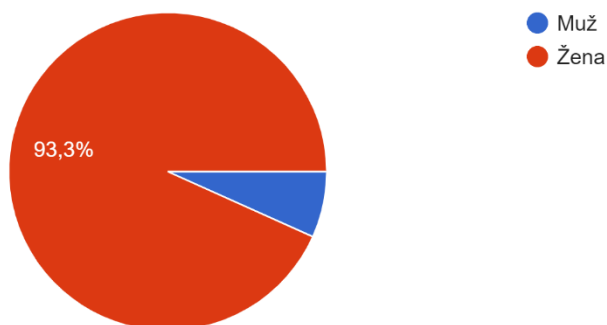
- 0-5 let,
- 6-10 let,
- 11-20 let,
- Přes 20 let.

Z grafu lze vyčíst, že nejvíce učitelů – 74 (55,2 %) má praxi delší než 20 let. Druhou nejvíce zastoupenou skupinou jsou učitelé s délkou praxe 11-20 let, jedná se o 36 učitelů (26,9 %). 6-10 let praxe má 16 učitelů (11,9 %) a nejméně zastoupenou skupinou jsou učitelé s délkou praxe do 5 let – 8 učitelů (6 %).

Položka č. 3: Pohlaví

Pohlaví:

134 odpovědí

**Graf 3 - Pohlaví**

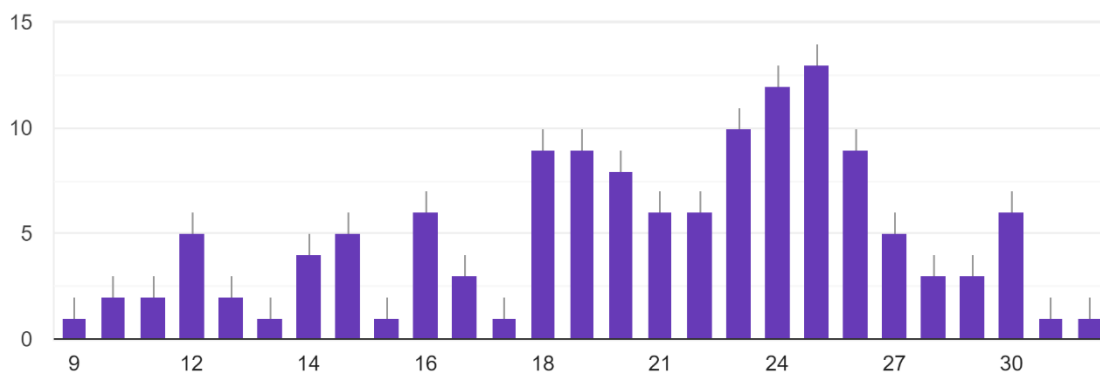
Zde je jasná převažující skupina ženského pohlaví, 125 učitelek (93,3 %) a pouhých 9 učitelů (6,7 %)

Položka č. 4: Základní škola

Zde učitelé vyplňovali, na které základní škole vyučují. Tato informace pro nás byla důležitá pro zjištění návratnosti dotazníku. Vzhledem k anonymitě a irelevantnosti pro vyhodnocení nebudeme uvádět výsledky.

Položka č. 5: Počet žáků ve třídě**Počet žáků ve třídě:**

134 odpovědí

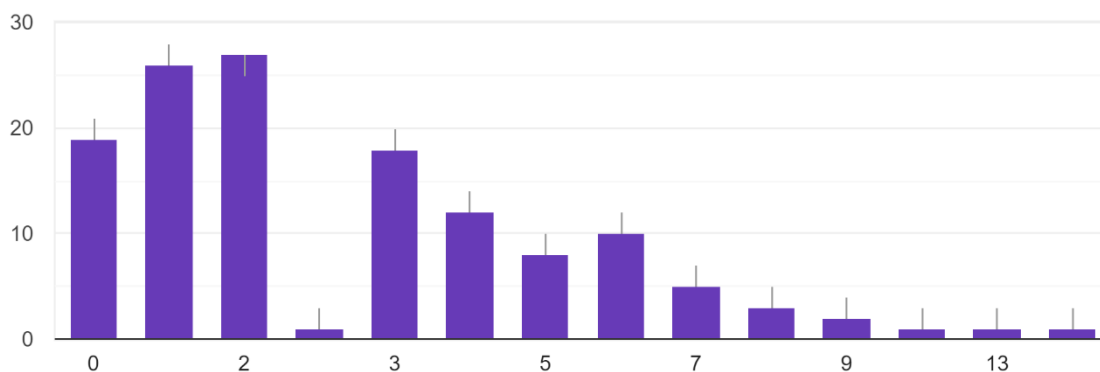
**Graf 4 - Počet žáků ve třídě**

Tento graf značí počet žáků, které mají třídní učitelů ve třídě. Z grafu je patrné, že nejčastěji jsou třídy od 18 do 27 žáků. Nejvíce respondentů (13; 9,7 %) uvedlo, že mají ve třídě 25 žáků. Jeden respondent (0,7 %) uvedl, že má třídu o 31 žácích a jeden z respondentů (0,7 %) má ve třídě 9 žáků. Dva respondenti uvedli, že mají sloučené ročníky, jednalo se o 1. – 5. třídu, a ve druhém případě 1. – 3. třídu. Jeden z respondentů uvedl, že nemá vlastní třídu. Průměrný počet žáků ve třídě je 20,5.

Položka č. 6: Počet žáků s přiznaným podpůrným opatřením ve třídě

Počet žáků s přiznaným podpůrným opatřením ve třídě:

134 odpovědí

**Graf 5 - Počet žáků s přiznaným podpůrným opatřením**

Graf č. 5 ukazuje počet žáků s přiznaným podpůrným opatřením, které mají učitelé v jedné třídě. 19 respondentů (14,2 %) uvedli, že nemají ve třídě žáka s přiznaným podpůrným opatřením. Z grafu je patrné, že nejčastěji učitelé uváděli 2 žáky s přiznaným podpůrným opatřením (27 respondentů, 20,1 %), 26 respondentů (19,4 %) pak uvedlo 1 žáka ve třídě s přiznaným podpůrným opatřením. 3 žáky s přiznaným podpůrným opatřením má ve třídě 18 respondentů (13,4 %). Nejvyšší počet žáků s přiznaným podpůrným opatřením – 13 žáků – uvedl 1 respondent (0,7 %), o jednoho žáka méně – 12 žáků – uvedl také 1 respondent (0,7 %). Jeden respondent uvedl, že nemá vlastní třídu. Průměrný počet žáků s přiznaným podpůrným opatřením ve třídě jsou 3,4 žáci.

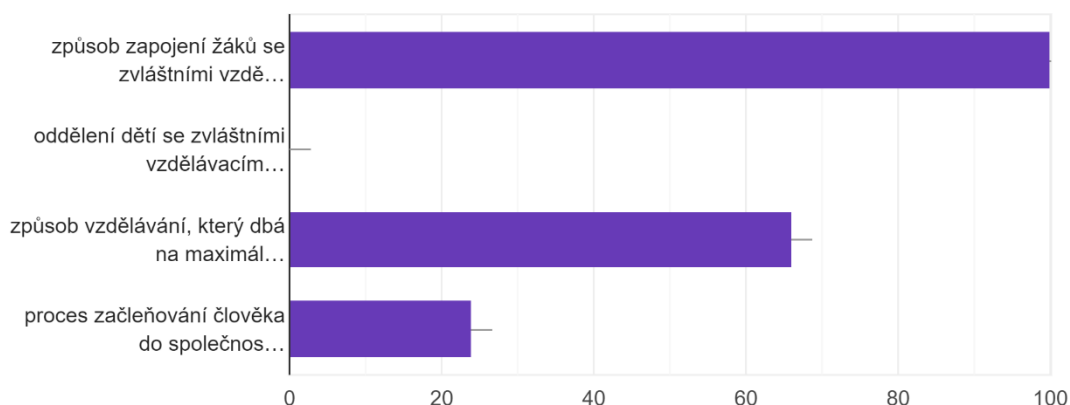
7.2 Názor učitelů na přínos inkluze ve vzdělávání

Tento dílčí výzkumný cíl zjišťoval informovanost učitelů v oblasti inkluzivního vzdělávání (viz. Položka č. 7), a také jejich osobní názor na přínos inkluze pro společnost, pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro intaktní žáky.

Položka č. 7: Prosím, vyberte, jak rozumíte pojmu „inkluzivní vzdělávání“, můžete vybrat více možností.

Prosím, vyberte, jak rozumíte pojmu „inkluzivní vzdělávání“, můžete vybrat více možností:

134 odpovědí



Graf 6 - Chápání pojmu „inkluzivní vzdělávání“

Učitelé zde měli na výběr ze 4 položek, přičemž mohli vybrat více možností.

1. Způsob zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol.
2. Oddělení dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami od běžných dětí do tříd, či škol.
3. Způsob vzdělávání, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika.
4. Proces začleňování člověka do společnosti.

Tyto položky vycházely z literatury, tedy z chápání inkluzivního vzdělávání konkrétních autorů. V případě 2 položky jsme použili definici segregace, a 4. položka je definicí integrace.

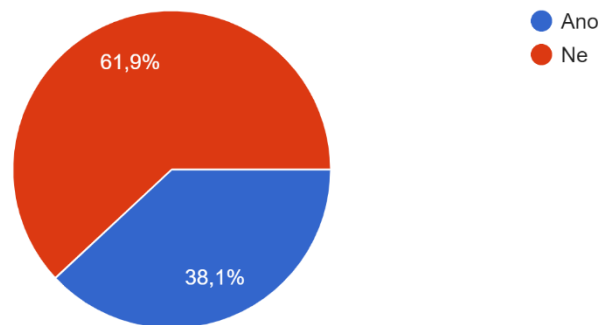
V grafu č. 6 můžeme vidět, že nejčastěji volenou odpovědí byla 1. možnost, tedy „způsob zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol“. Tuto odpověď zvolilo 100 respondentů (74,6 %). Druhou nejčastější odpovědí pak byla 3. možnost „způsob vzdělávání, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika“. Jednalo se o 66 respondentů (49,3 %). Definici integrace, tedy „proces začleňování člověka do společnosti“ zvolilo 24 respondentů

(17,9 %). Žádný z respondentů nezvolil definici segregace. Můžeme tedy říci, že všichni učitelé chápou princip inkluzivního vzdělávání a vnímají inkluzi jako součást integrace.

Položka č. 8: Vnímáte inkluzi jako přínos pro společnost?

Vnímáte inkluzi jako přínos pro společnost?

134 odpovědí



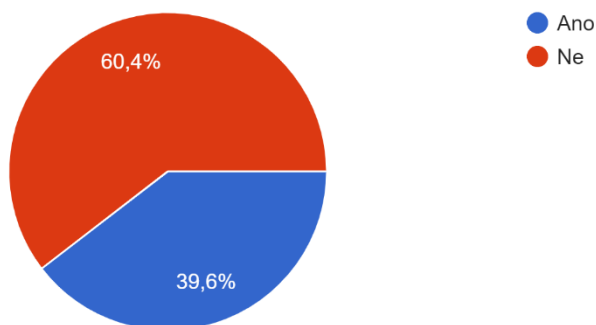
Graf 7 – Inkluze jako přínos pro společnost

Tento graf identifikuje, jestli učitelé vnímají inkluzi jako přínos pro společnost. 83 respondentů (61,9 %) se shodlo, že inkluze není pro společnost přínosná. 51 respondentů (38,1 %) naopak vidí v inkluzi přínos pro společnost.

Položka č. 9: Vnímáte inkluzi jako přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří byli zařazeni do běžných škol/tříd?

Vnímáte inkluzi jako přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří byli zařazeni do běžných škol/tříd?

134 odpovědí



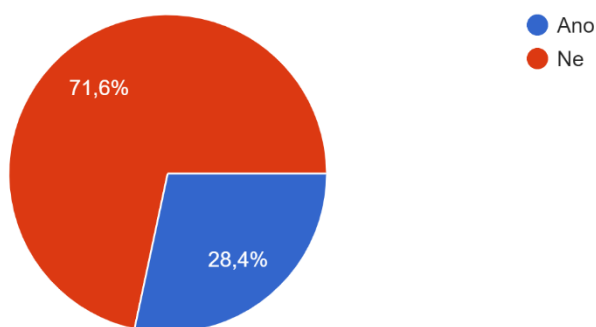
Graf 8 - Inkluze jako přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří byli zařazeni do běžných škol/tříd

V grafu č. 8 můžeme vidět, že 81 respondentů (60,4 %) nevidí v inkluzi přínos pro žáky se speciálně vzdělávacími potřebami, kteří byli zařazeni do běžných škol, potažmo tříd. 53 respondentů (39,6 %) s nimi nesouhlasí a přínos v inkluzi pro tyto žáky vnímá.

Položka č. 10: Vnímáte inkluzi jako přínos pro intaktní žáky?

Vnímáte inkluzi jako přínos pro intaktní žáky?

134 odpovědí



Graf 9 – Inkluze jako přínos pro intaktní žáky

Ze všech tří grafů, které se ptají na přínos inkluze, má graf č. 9 největší zastoupení negativní odpovědi. 96 (71,6 %) respondentů nevidí v inkluzi přínos pro intaktní žáky, pouze 38 (28,4 %) respondentů uvádí, že inkluze je pro intaktní žáky přínosná.

Položka č. 28: Popište, prosím, co Vám osobně inkluzivní vzdělávání přineslo.

Tato položka nabízela respondentům libovolnou odpověď a mohli uvést cokoli vnímali jako důležité. Někteří respondenti se velmi rozepsali, pro účely naší bakalářské práce jsme heslovitě vymezili konkrétní odpovědi a spočítali, kolik respondentů s touto odpovědí koreluje.

Popište, prosím, co Vám osobně inkluzivní vzdělávání přineslo:	
Více administrativy	31
Více práce	22
Nic	17
Obohacení praxe (nové informace, zkušenosti, práce s inkludovaným žákem, s poradnami apod.)	16
Náročná příprava	8
Nervy, stres, starosti, počátek vyhoření	9
Zkušenost s prací s asistentem pedagoga	7
Nové formy a metody výuky	7
Nesouhlasí s inkluzí	5
Pochopení potřeb dětí se SVP	4
Problémy při jednání s rodiči	4
Inkluze nevidí jako vhodnou pro všechny žáky	4
Intaktní žáci se seznámili s různými typy postižení/znevýhodnění + pomoc od intaktních dětí	3
Psychická odolnost	2
Trpělivost	2
Možnost sebevzdělávání	2
Nadhled, pokoru, empatii	2
Více prostoru pro nadané žáky	1
Práce navíc s asistentem pedagoga, který je nedostatečně vzdělaný	1
Zapojení asistenta, díky němuž může věnovat větší péči žákovi s IVP	1
Bez odpovědi	1

Tabulka 1 – Co učitelům přineslo inkluzivní vzdělávání

Jak je z tabulky č. 1 patrné, respondenti uváděli spíše negativní odpovědi, ve smyslu přínosu inkluzivního vzdělávání. Nejčastěji respondenti zmiňovali velké množství administrativy a to v 31 případech, je možné, že s tím souvisí také více práce, kterou uvedlo 22 respondentů. Zmiňovali také, že velké množství administrativní práce je na úkor samotného vzdělávání. Pozitivně vnímáme, že 16 respondentů uvedlo, že jsou díky inkluzi obohaceni v praxi, jednat

získali nové informace, jednak nové zkušenosti, ať už se žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo se školským poradenským zařízením a dalšími.

Položka č. 29: Popište, prosím, co byste změnili v rámci inkluzivního vzdělávání

Popište, prosím, co byste změnili v rámci inkluzivního vzdělávání?	
Zohlednit, které děti se SVP je vhodné zařadit do běžných škol	38
Zachovat speciální školy/třídy	20
Menší počet žáků ve třídě	19
Zrušení inkluze	12
Změnit systém školství/koncepci inkluze	15
Více financí/větší finanční ohodnocení učitelů	7
Možnost studia speciální pedagogiky/větší připravenost pedagogů/další vzdělávání pedagogů	5
Lepší komunikaci a spolupráci se školskými poradenskými zařízeními	5
Administrativu	4
Lepší finanční ohodnocení asistentů pedagoga, kteří budou dostatečně vzdělání	4
Nechtější se vyjadřovat	4
Speciální pedagog, který vyučuje spolu s učitelem v běžné třídě	3
Spolupráci rodičů s učiteli	3
Nic	3
Neví	3
Školní psycholog ve škole	1
Dva pedagogové v tandemu při výuce	1
Spolupráci mezi učiteli	1
Inkluze je nastavena dobře	1

Tabulka 2 – Co by učitelé změnili v rámci inkluzivního vzdělávání

Tabulky č. 2 skýtá pohled na to, jaké změny by učitelé uvítali, případně doporučili v rámci inkluzivního vzdělávání. Nejčastěji respondenti (38) uváděli, že je potřeba zhodnotit, zda je vhodné daného žáka zařadit do běžné školy. Často se respondenti shodovali, že nejméně vhodní pro zařazení do běžných škol jsou žáci s mentálním postižením a žáci s poruchami chování. Dále mnoho respondentů (19) popsalo potřebu menšího počtu žáků ve třídě. Není překvapením, že 20 respondentů doporučuje zachovat speciální školy a s tím zřejmě související doporučení zrušit inkluzi ve 12 případech. Celkově respondenti uváděli, že je potřeba nejen více financí do školství, ale také finanční ohodnocení učitelů a asistentů pedagoga. Zároveň vyjadřovali potřebu, aby byli asistenti pedagoga dostatečně vzdělání.

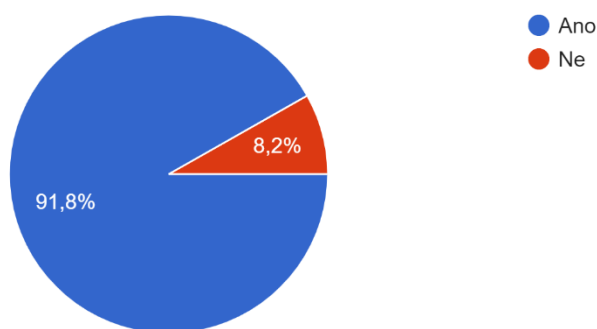
7.3 Změny ve škole, které nastaly v souvislosti s platností vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných z pohledu učitelů

Tato dílčí výzkumná otázka zjišťuje změny ze strany vedení školy a změny ze strany samotných učitelů.

Položka č. 11: Proběhly nějaké změny ze strany vedení školy po zavedení inkluze?

Proběhly nějaké změny ze strany vedení školy po zavedení inkluze?

134 odpovědí



Graf 10 - Změny ze strany vedení školy po zavedení inkluze

Zde můžeme vidět, že převážná většina respondentů uvedla odpověď „ano“ na otázku, zda proběhly změny ze strany vedení školy. Přesněji šlo o 123 respondentů (91,8 %). Pouhých 11 respondentů (8,2 %) uvedlo, že změny ve škole ze strany vedení školy neproběhly.

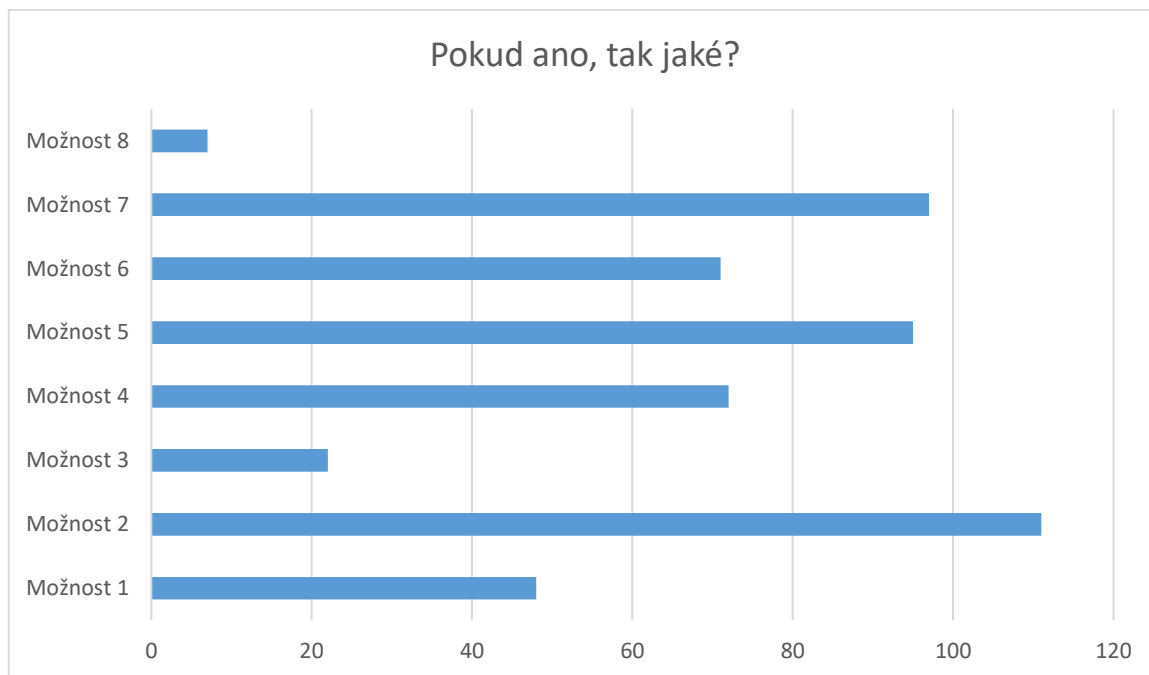
Položka č. 12: Pokud ano, tak jaké?

Tato položka navazovala na předchozí otázku, kdy měli zodpovědět učitelé, kteří v předchozí položce vybrali možnost „ano“. Učitelé měli v této položce na výběr ze 7 odpovědí, přičemž měli možnost dopsat libovolnou odpověď. Učitelé měli možnost zvolit libovolné množství odpovědí.

Možnosti byly následující:

1. Byla zpracována strategie rozvoje školy ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání.
2. Byla zřízena pozice asistentů pedagoga.
3. Byla zřízena pozice koordinátora asistentů pedagoga.
4. Byla zřízena pozice speciálního pedagoga.

5. Bylo nabídnuto/zprostředkováno další vzdělávání učitelů.
6. Bylo nabídnuto/zprostředkováno školení asistentů pedagoga.
7. Byly nakoupeny potřebné pomůcky (např. kompenzační pomůcky, software - výukové programy, pracovní sešity, piktogramy, a další).
8. Jiná odpověď.



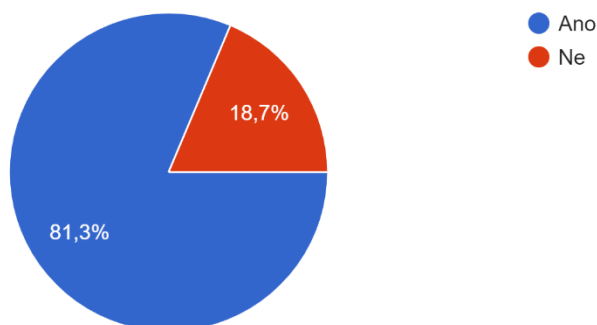
Graf 11– Změny, které proběhly ze strany vedení školy po zavedení inkluze

Největší zastoupení měla možnost „byla zřízena pozice asistentů pedagoga“, kdy tuto variantu zvolilo 111 respondentů (90,2 %), přičemž školení asistentů pedagoga bylo zprostředkováno v 71 případech (71 respondentů, 57,7 %). Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „byly nakoupeny potřebné pomůcky“, kterou zvolilo 97 respondentů (78,9 %). 95 respondentů (77,2 %) uvedlo, že jim bylo nabídnuto nebo zprostředkováno další vzdělávání. Zřízení pozice speciálního pedagoga uvedlo 72 respondentů (58,5 %). 48 respondentů (39 %) dále uvedlo, že byla zpracována strategie rozvoje školy ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání. 22 respondentů (17,9 %) vybralo možnost, že byla zřízena pozice koordinátora asistentů pedagoga. Z ostatních odpovědí uváděli učitelé, že byly upraveny prostory třídy a byla nakoupena odborná literatura (1 respondent, 0,8 %), dále bylo zprostředkováno doučování a byly zřízeny čtenářské a matematické kluby (1 respondent, 0,8 %). 1 respondent (0,8 %) uvedl, že bylo zřízeno školní poradenské pracoviště ve škole a 1 respondent (0,8 %) uvedl, že má ve třídě druhého pedagoga.

Položka č. 13: Proběhly nějaké změny z Vaší strany v souvislosti s platností nové legislativy, týkající se inkluzivního vzdělávání?

Proběhly nějaké změny z Vaší strany v souvislosti s platností nové legislativy, týkající se inkluzivního vzdělávání?

134 odpovědí

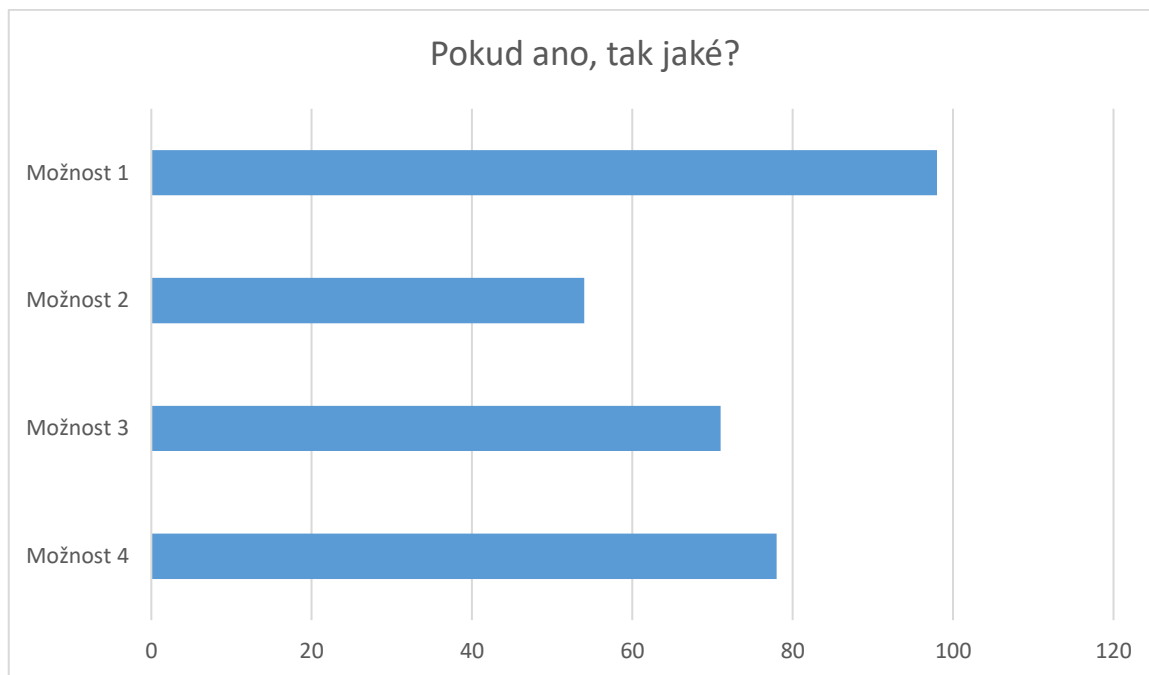
**Graf 12 - Změny ze strany učitelů v souvislosti s platností nové legislativy, týkající se inkluzivního vzdělávání**

Tato položka v dotazníku se ptala na změny ze strany samotných učitelů. Můžeme vidět, že 109 respondentů (81,3 %) zavedlo změny v souvislosti s platností nové legislativy, která se týká inkluzivního vzdělávání. Naproti tomu 25 respondentů (18,7 %) uvedlo, že žádné změny neprovádějí.

Položka č. 14: Pokud ano, tak jaké?

Tato položka také navazovala na předchozí otázku. Byla určena pro respondenty, kteří zvolili možnost „ano“ v předchozí otázce. Učitelé opět měli možnost vybrat libovolné množství odpovědí, přičemž jim byly nabídnuty následující možnosti:

1. Přizpůsobil/a jsem výuku (tempo, individuální přístup, organizační formu,...).
2. Využívám alternativní metody vyučování.
3. Volím při výuce různé aktivizační metody (hraní rolí, hra, diskuze apod.).
4. Spolupracuji při výuce s asistentem pedagoga.
5. Jiná odpověď



Graf 13 – Změny, které proběhly ze strany učitelů v souvislosti s platností nové legislativy, týkající se inkluzivního vzdělávání

Nejvíce respondentů (98; 82,4 %) uvedlo, že přizpůsobili výuku, a to jak tempem, tak organizací. Druhou nejčastější odpověď zvolilo 78 respondentů (65,5 %), která zněla, že při výuce spolupracují s asistentem pedagoga. 71 respondentů (59,7 %) začalo při výuce využívat různé aktivizační metody. 54 respondentů (45,4) zařadilo do vyučování alternativní metody. 7 respondentů uvedlo, že uvedené metody dělali již před zavedením inkluzivního vzdělávání. Jeden z respondentů uvedl, že začal vyhledávat odborné informace v literatuře a jeden respondent doplnil, že začal spolupracovat se speciálním pedagogem a logopedem.

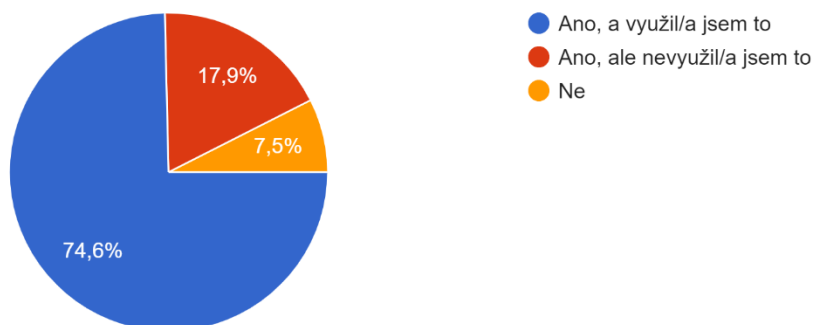
7.4 Možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu učitelů

Tento dílčí cíl měl za úkol zjistit, jestli byly učitelům nabídnuty možnosti dalšího vzdělávání, jestli jich využili, a v čem sami cítí potřebu se dále vzdělávat.

Položka č. 16 – Byly Vám nabídnuty možnost dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Byly Vám nabídnuty možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání

134 odpovědí

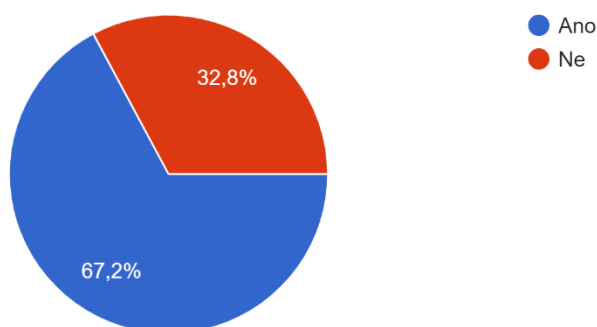
**Graf 14 - Nabídka možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání**

Tato položka v dotazníku skýtala 3 možnosti odpovědí, a to „Ano, a využil/a jsem to“, „Ano, ale nevyužil/a jsem to“ a „Ne“. Jak je z grafu vidět, valná většina respondentů (100; 74,6 %) využilo možností dalšího vzdělávání, 24 respondentů (17,9 %) dostalo nabídku na další vzdělávání, ale nevyužili ji a 10 respondentů (7,5 %) nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vůbec nedostalo.

Položka č. 17 – Měli jste sami iniciativu vzdělávat se v oblasti inkluzivního vzdělávání?

Měli jste sami iniciativu vzdělávat se v oblasti inkluzivního vzdělávání

134 odpovědí



Graf 15 – Iniciativa učitelů vzdělávat se v oblasti inkluzivního vzdělávání

Graf č. 15 znázorňuje odpovědi respondentů na jejich vlastní iniciativu vzdělávání se v oblasti inkluzivního vzdělávání, přičemž 90 respondentů (67,2 %) uvedlo, že měli vlastní iniciativu. Naproti tomu 44 respondentů (32,8 %) iniciativu v dalším vzdělávání neprojevovalo.

Položka č. 18 – Prosím, vyberte, v jaké oblasti byste potřebovali další vzdělávání.

Tato položka v dotazníku nebyla povinná a na výběr bylo ze 16 odpovědí, přičemž 1 byla otevřená k vlastní odpovědi. Respondenti mohli vybrat libovolné množství odpovědí. Možnosti byly následující:

1. další vzdělávání o vývojových poruchách chování
2. další vzdělávání o vývojových poruchách učení
3. další vzdělávání o poruchách autistického spektra
4. další vzdělávání o mentálním postižení
5. další vzdělávání o psychickém onemocnění
6. další vzdělávání o tělesném postižení
7. další vzdělávání o chronickém onemocnění
8. další vzdělávání o sluchovém postižení
9. další vzdělávání o zrakovém postižení
10. další vzdělávání o sociálně znevýhodněných dětech
11. další vzdělávání o vadách řeči
12. další vzdělávání o dětech s nedostatečnou znalostí českého jazyka
13. další vzdělávání o nadaných a mimořádně nadaných dětech
14. další vzdělávání o alternativních přístupech k výuce
15. další vzdělávání o práci se skupinou
16. jiná odpověď



Graf 16 – Oblasti, ve kterých by učitelé potřebovali další vzdělávání

Nejčastěji volenou odpovědí byla možnost o dalším vzdělávání v oblasti vývojových poruch chování, vybralo ji 68 respondentů (50,7 %). Jako druhou nejčastější možnost volili respondenti další vzdělávání o nadaných a mimořádně nadaných dětech, přičemž tuto odpověď vybralo 58 respondentů (43,3 %). Další vzdělávání o poruchách autistického spektra by uvítalo 50 respondentů (37,3 %). Další vzdělávání o poruchách autistického spektra by uvítalo 50 respondentů (37,3 %). 46 respondentů (34,3 %) by potřebovalo další vzdělávání v oblasti alternativních přístupů ve výuce. Co se týče dalšího vzdělávání o práci se skupinou, tuto variantu vybralo 40 respondentů (29,9 %). Poměrně zastoupenou oblastí bylo také další vzdělávání o vývojových poruchách učení, kdy by tohle vzdělávání potřebovalo 37 respondentů (27,6 %). Méně často (31 respondentů, 23,1 %) uváděli možnost dalšího vzdělávání o psychických onemocněních. 30 respondentů (22,4 %) by ocenilo další vzdělávání o vadách řeči. Další možnosti již byly méně zastoupeny, 24 respondentů (17,9 %) by uvítalo další vzdělávání o sociálně znevýhodněných dětech, 22 respondentů (16,4 %) by chtělo další vzdělávání v oblasti mentálního postižení, stejný počet respondentů pak další vzdělávání o dětech s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Pouze 11 respondentů (8,2 %) by mělo zájem o vzdělávání v oblasti zrakového postižení a sluchového postižení, můžeme předpokládat, že odpověď je nasnadě. Děti se zrakovým a sluchovým postižením nejsou typickými příklady dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří jsou zařazováni do běžných tříd, vzhledem k nutnosti speciálněpedagogické péče. 9 respondentů (6,7 %) pak uvedlo, že by potřebovali další vzdělávání o tělesném postižení. O 1 respondenta méně, tedy 8 respondentů

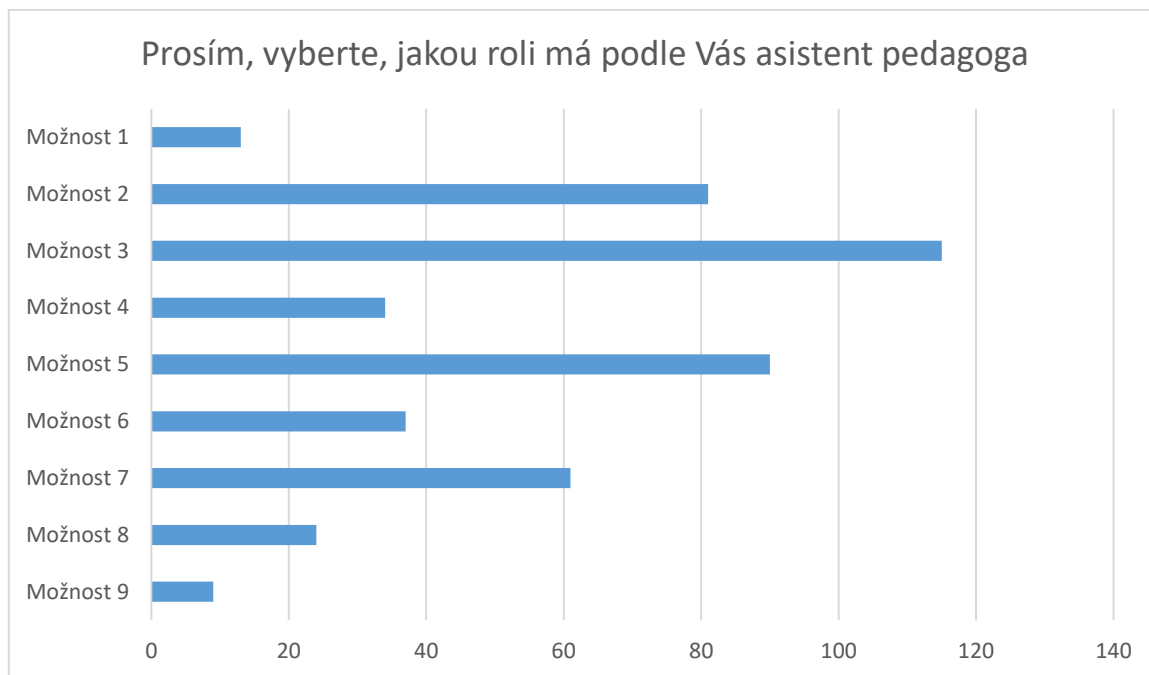
(6 %) by chtělo další vzdělávání o chronickém onemocnění. Můžeme předpokládat, že respondenti volili odpovědi podle toho, s jakými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se nejčastěji setkávají. Další odpovědi, které respondenti uváděli byly, že by potřebovali komplexní vzdělávání ve všech oblastech, respektive studium speciální pedagogiky. Jeden respondent (0,7 %) uvedl požadavek na další vzdělávání o tom, jak nevyhořet.

7.5 Role a postavení asistenta pedagoga pohledem učitelů

Položka č. 26: Prosím, vyberte, jakou roli má podle Vás asistent pedagoga.

Respondenti měli možnost vybrat z 8 odpovědí libovolné množství a případně přidat vlastní odpověď.

1. Asistent se věnuje pouze žákovi, ke kterému byl přiřazen.
2. Asistent se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami.
3. Asistent se věnuje i dalším žákům, kteří to potřebují.
4. Mohu mu předat nějakou agendu (opakování z minulé hodiny apod.).
5. Během výuky se mohou žáci obrátit i na asistenta pedagoga, pokud potřebují poradit.
6. Pomáhá uklidňovat třídu.
7. Je přítomen o přestávkách.
8. Má pravomoc i ohledně kázeňských opatření (napsat poznámku apod.).
9. Jiná odpověď.



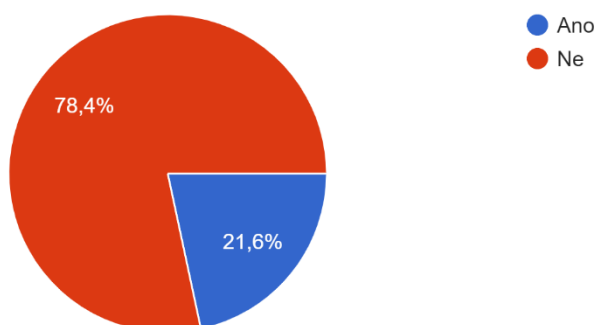
Graf 17 – Role asistenta pedagoga z pohledu učitelů

Nejvíce respondentů uvedlo, že asistent pedagoga se věnuje i dalším žákům kteří to potřebují (115; 85,8 %). Obdobnou odpověď, že se žáci mohou sami obrátit na asistenta pedagoga, pokud potřebují poradit, vybralo 90 respondentů (67,2 %). 81 respondentů (60,4 %) uvedlo, že asistent pedagoga se věnuje dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Možnost, že asistent pedagoga je přítomen o přestávka označilo 61 respondentů (45,5 %). Dále pak, že asistent pedagoga pomáhá uklidňovat třídu, uvedlo 37 respondentů (27,6 %). 34 respondentů (25,4 %) může asistentovi pedagoga předat nějakou agendu. Variantu, že asistent pedagoga má pravomoc i ohledně kázeňských opatření vybralo 24 respondentů (17,9 %). Pouze 13 respondentů (9,7 %) označilo možnost, že asistent pedagoga se věnuje pouze žákovi, ke kterému byl přiřazen. Někteří respondenti využili možnosti vlastní odpovědi a uváděli, že pomáhají pedagogovi podle jeho potřeb, například opravovat školní sešity, pomůže připravit pomůcky, nebo dokonce převezme výuku.

Položka č. 27: Uvítali byste větší množství asistentů ve třídě?

Uvítali byste větší množství asistentů ve třídě?

134 odpovědí

**Graf 18 – Větší množství asistentů ve třídě, ano či ne?**

V grafu můžeme vidět odpovědi respondentů na otázku, zda by uvítali ve třídě větší množství asistentů. 105 respondentů (78,4 %), se vyjádřilo, že by více asistentů pedagoga ve třídě nechtěli, naproti tomu 29 respondentů (21,6 %) by více asistentů pedagoga ve třídě uvítalo.

7.6 Názor učitelů na vhodnost zařazení žáků do inkluzivního vzdělávání

Dílčí výzkumný cíl „zjistit názor učitelů na vhodnost zařazení žáků do inkluzivního vzdělávání“ se zaměřoval na identifikaci názoru učitelů na konkrétní skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vhodnost jejich zařazení do běžných škol.

Položka č. 19 – Které žáky je podle Vás snazší zařadit do inkluzivního vzdělávání? Vyberte maximálně 3 odpovědi.

Položka č. 19 v dotazníku skýtala 13 možností odpovědí, přičemž respondenti měli vybrat maximálně 3 odpovědi.

1. děti s vývojovou poruchou chování
2. děti s vývojovou poruchou učení
3. děti s poruchou autistického spektra
4. děti s mentálním postižením
5. děti s psychickým onemocněním
6. děti s tělesným postižením
7. děti s chronickým onemocněním

8. děti se sluchovým postižením
9. děti se zrakovým postižením
10. sociálně znevýhodněné děti
11. děti s vadami řeči
12. děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka
13. nadané a mimořádně nadané děti



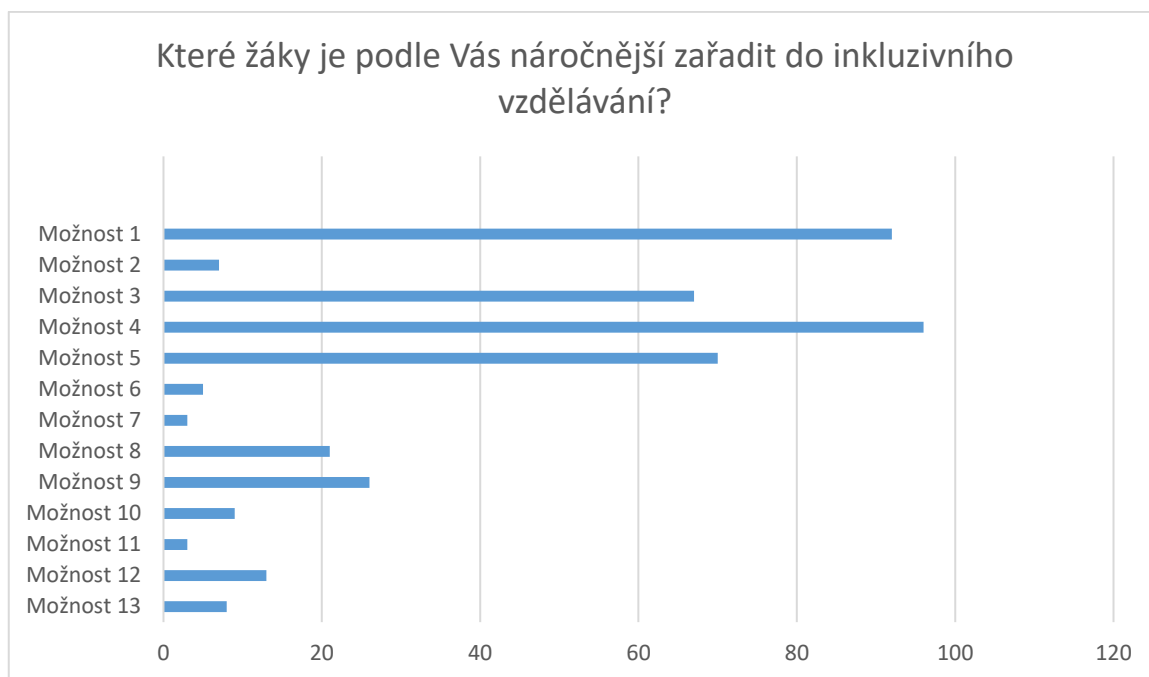
Graf 19 - Žáci, které je podle učitelů snazší zařadit do inkluzivního vzdělávání

V grafu můžeme vidět, že se nejčastěji objevovaly odpovědi „dětí s tělesným postižením“, kterou vybralo 82 respondentů (61,2 %), dále „dětí s vývojovou poruchou učení“ s počtem 79 voleb od respondentů (59 %), a možnost „nadané a mimořádně nadané děti“, kterou označilo 65 respondentů (48,5 %). Mezi dalšími často volenými odpověďmi bylo „sociálně znevýhodněné děti“, kterou vybralo 52 respondentů (38,8 %) a „dětí s vadami řeči“, kterou zvolilo 40 respondentů (29,9 %). Méně často pak respondenti vybírali možnost „dětí s chronickým onemocněním“, s počtem voleb 28 (20,9 %) a „dětí s nedostatečnou znalostí českého jazyka“, která obdržela 22 voleb (16,4 %). Nejméně pak respondenti vybírali možnosti „dětí s poruchou autistického spektra (12 respondentů, 9 %), „dětí se sluchovým postižením“ (11 respondentů, 8,2 %), „dětí s vývojovou poruchou chování“ (11 respondentů, 8,2 %) a „dětí se zrakovým postižením“ (10 respondentů, 7,5 %). Pouze 4 respondenti (3 %) vybrali možnost „dětí s mentálním postižením“ a jen 1 respondent (0,7 %) pak uvedl možnost „dětí s psychickým onemocněním“.

**Položka č. 20 – Které žáky je podle Vás náročnější zařadit do inkluzivního vzdělávání?
Vyberte maximálně 3 odpovědi.**

Položka č. 20 zjišťovala naopak názor respondentů na to, které žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je náročnější zařadit do inkluzivního vzdělávání. Položka v dotazníku ský-tala také 13 možností odpovědí, přičemž respondenti měli vybrat maximálně 3 odpovědi.

1. děti s vývojovou poruchou chování
2. děti s vývojovou poruchou učení
3. děti s poruchou autistického spektra
4. děti s mentálním postižením
5. děti s psychickým onemocněním
6. děti s tělesným postižením
7. děti s chronickým onemocněním
8. děti se sluchovým postižením
9. děti se zrakovým postižením
10. sociálně znevýhodněné děti
11. děti s vadami řeči
12. děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka
13. nadané a mimořádně nadané děti



Graf 20 – Žáci, které je podle učitelů náročnější zařadit do inkluzivního vzdělávání

U tohoto grafu můžeme předpokládat, že budou odpovědi opačné vůči předchozí položce. Respondenti (96; 71,6 %) nejvíce vybírali možnost „děti s mentálním postižením“ na zadanou otázku. Další v pořadí volili respondenti (92; 68,7 %) možnost „děti s vývojovou poruchou chování“. 70 respondentů (52,2 %) vybralo možnost „děti s psychickým onemocněním“ a 67 respondentů (50 %) pak uvádělo možnost „děti s poruchou autistického spektra“. Ostatní možnosti měly oproti výše zmíněným mnohem menší zastoupení. Pouze 26 respondentů (19,4 %) vybralo možnost „děti se zrakovým postižením“, 21 respondentů (15,7 %) pak možnost „děti se zrakovým postižením“. Možnost „děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka“ uvedlo 13 respondentů (9,7 %), možnost „sociálně znevýhodněné děti“ pouze 9 respondentů (6,7 %). 8 respondentů (6 %) uvedlo variantu „nadané a mimořádně nadané děti“, o 1 respondenta méně, tedy 7 respondentů (5,2 %) vybralo variantu „děti s vývojovou poruchou učení“. 5 voleb (3,7 % respondentů) pak obdržela možnost „děti s tělesným postižením“. Nejméně respondenti (3 respondenti, 2,2 %) uváděli možnosti „děti s chronickým onemocněním“ a „děti s vadami řeči“.

7.7 Přístup k žákům v inkluzivním vzdělávání ze strany učitelů

Pro zjištění této dílčí výzkumné otázky byla vytvořena 1 položka v dotazníku.

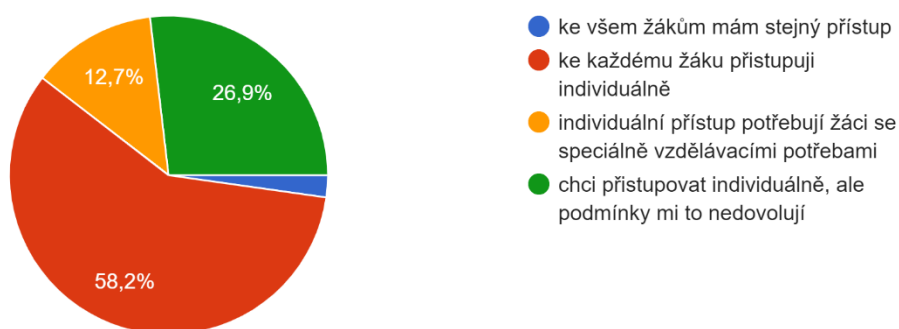
Položka č. 15: Vyberte, prosím, tvrzení, se kterým se ztotožňujete.

Tato položka v dotazníku nabízela respondentům 4 odpovědi.

1. Ke všem žákům mám stejný přístup.
2. Ke každému žáku přistupuji individuálně.
3. Individuální přístup potřebují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami.
4. Chci přistupovat individuálně, ale podmínky mi to nedovolují.

Vyberte, prosím, tvrzení, se kterým se ztotožňujete:

134 odpovědí



Graf 21– Tvrzení, se kterým se učitelé ztotožňují

V grafu můžeme vidět jasné odpovědi, které respondenti volili. Nejvíce se objevovala možnost „ke každému žáku přistupuji individuálně“ (78 respondentů, 58,2 %). Druhou nejčastější odpovědí byla možnost „chci přistupovat individuálně, ale podmínky mi to nedovolují“ (36 respondentů, 26,9 %). 17 respondentů (12,7 %) uvedlo, že „individuální přístup potřebují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“. A nejméně odpovědí získala možnost „ke všem žákům mám stejný přístup“, kterou vybrali 3 respondenti (2,2 %).

7.8 Fungování spolupráce učitelů s odborníky a rodiči

Tato dílčí výzkumná otázka zjišťovala, se kterými institucemi, potažmo odborníky učitelé (škola) spolupracují a jak tato spolupráce probíhá.

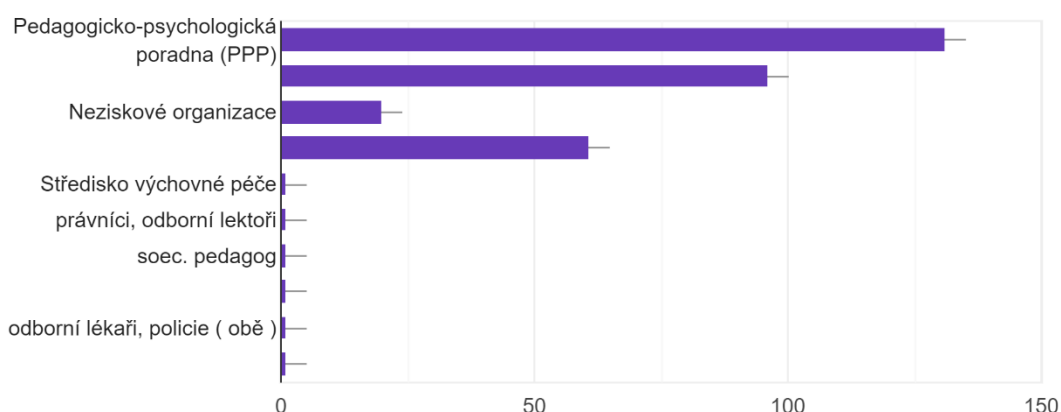
Položka č. 21: Se kterými institucemi spolupracujete

Položka č. 21 nabízela 5 odpovědí. Respondenti mohli zvolit více možností a případně doplnit odpověď. Možnosti odpovědí byly následující:

1. Pedagogicko-psychologická poradna
2. Speciálně-pedagogické centrum
3. Neziskové organizace
4. Orgán sociálně-právní ochrany dětí
5. Jiná odpověď

Se kterými institucemi spolupracujete:

134 odpovědí



Graf 22 – Spolupráce s institucemi

Nejvíce vybranou možností byla „Pedagogicko-psychologická poradna“, kterou vybralo 131 respondentů (97,8 %). 96 respondentů (71,6 %) vybralo možnost „Speciálně-pedagogické centrum“. Méně zastoupenou možností byl „Orgán sociálně-právní ochrany dětí“, kterou označilo 61 respondentů (45,5 %). Nejméně pak uváděli spolupráci s neziskovými organizacemi (20 respondentů, 14,9 %). Respondenti dále doplňovali možnosti „Středisko výchovné péče“ (1; 0,7 %), „právníci, odborní lektori“ (1; 0,7 %), „odborní lékaři, policie“ (1; 0,7 %), „školní poradenské pracoviště“ (1; 0,7 %) a „speciální pedagog“ (1; 0,7 %).

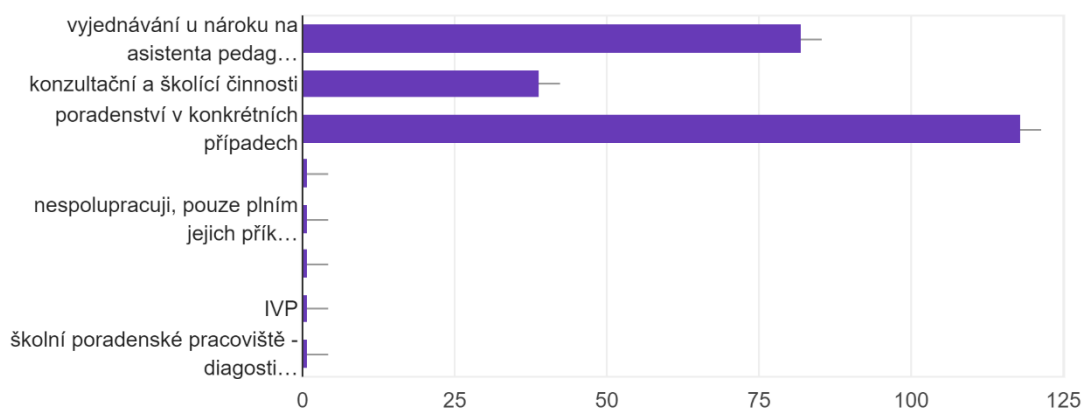
Položka č. 22: Vyberte, ve kterých oblastech spolupracujete se speciálně-pedagogickým centrem či pedagogicko-psychologickou poradnou.

Tato položka nabízela 3 předem připravené odpovědi a jednu otevřenou.

1. vyjednávání u nároku na asistenta pedagoga
2. konzultační a školící činnosti
3. poradenství v konkrétních případech
4. jiná odpověď

Vyberte, ve kterých oblastech spolupracujete se speciálně-pedagogickým centrem či ...agogicko-psychologickou poradnou:

134 odpovědí



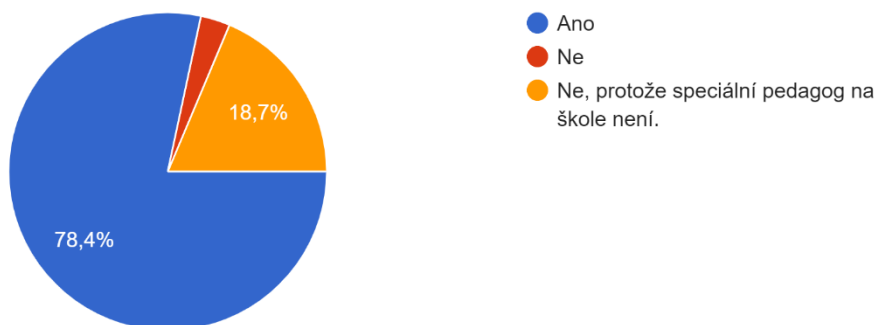
Graf 23 - Oblasti, ve kterých učitelé spolupracují se speciálně-pedagogickým centrem či pedagogicko-psychologickou poradnou

V grafu můžeme vidět, že nejvíce respondenti volili možnost „poradenství v konkrétních případech“ (118; 88,1 %). Druhou nejvíce zastoupenou možností bylo „vyjednávání u nároku na asistenta pedagoga“ (82 respondentů, 61,2 %). Nejméně pak vybírali možnost „konzultační a školící činnosti“ (39 respondentů, 29,1 %). 2 respondenti uvedli, že s nimi spolupracují ohledně podávání hlášení o dětech s individuálním vzdělávacím plánem a při jeho tvorbě. 1 respondent (0,7 %) pak uvedl, že o spolupráci nelze hovořit, že pouze plní jejich příkazy.

Položka č. 23: Spolupracujete ve věci inkluze se speciálním pedagogem na škole?

Spolupracujete ve věci inkluze se speciálním pedagogem na škole?

134 odpovědí

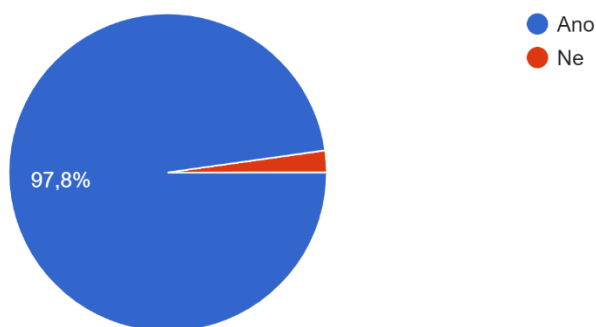
**Graf 24 – Spolupráce ve věci inkluze se speciálním pedagogem ve škole**

Z grafu je patrné, že 105 respondentů (78,4 %) spolupracuje se speciálním pedagogem, 25 respondentů (18,7 %) se speciálním pedagogem nespolupracuje, protože není ve škole zaměstnán. 4 respondenti (3 %) se speciálním pedagogem nespolupracují.

Položka č. 24: Spolupracujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

Spolupracujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?

134 odpovědí

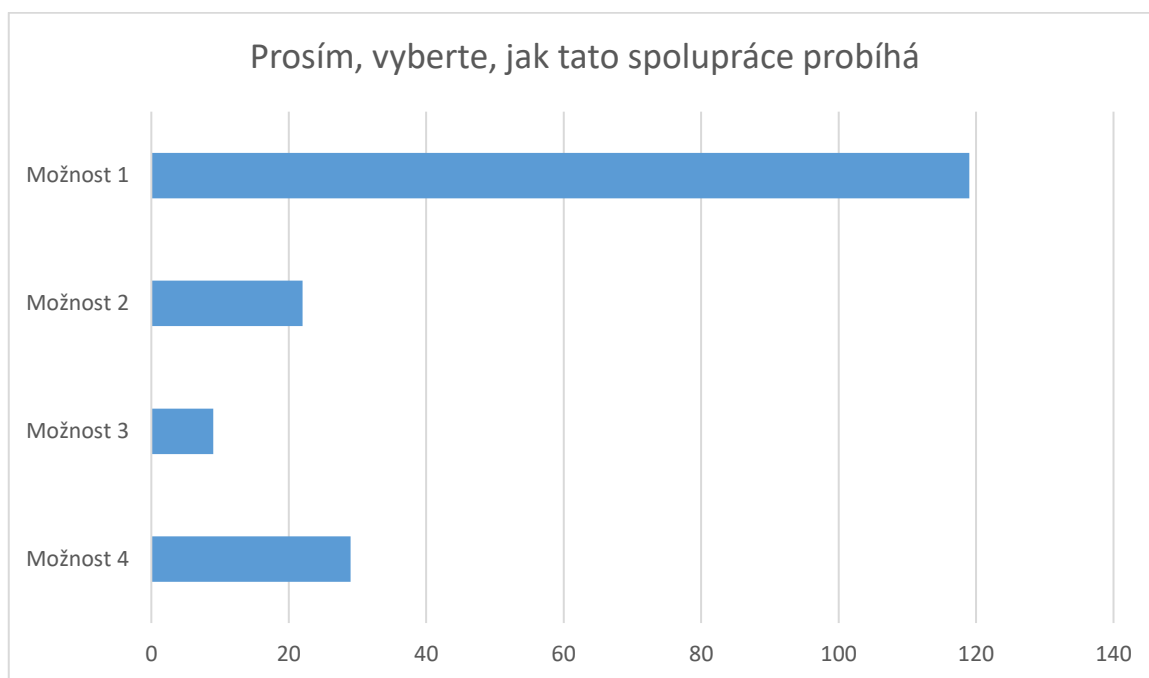
**Graf 25 – Spolupráce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

V grafu můžeme vidět, že 97,8 % respondentů, tedy 131 spolupracuje s rodiči. Pouze 3 respondenti (2,2 %) s rodiči nespolupracují.

Položka č. 25: Prosím, vyberte, jak tato spolupráce probíhá.

Tato položka navazuje na předchozí otázku, a je určena pro respondenty, kteří zvolili možnost „Ano“. Položka měla 3 možnosti odpovědí a 1 otevřenou možnost.

1. Spolupráce/komunikace v rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá prostřednictvím třídních schůzek, případně v konzultačních hodinách učitelů.
2. Rodiče mohou být přítomni ve výuce.
3. Spolupráce s rodiči probíhá zřídka, tématem komunikace s rodiči jsou nejčastěji výchovné problémy dětí.
4. Jiná odpověď.

**Graf 26 – Průběh spolupráce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami**

V grafu můžeme vidět, že spousta respondentů zvolila možnost vlastní odpovědi. Nicméně nejvíce zastoupenou možností je, že „spolupráce/komunikace v rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá prostřednictvím třídních schůzek, případně v konzultačních hodinách učitelů“, vybralo ji 119 respondentů (89,5 %). 22 respondentů (16,5 %) uvedlo, že rodiče mohou být přítomni ve výuce. Pouze 9 respondentů (6,8 %) pak uvedlo variantu, že „spolupráce s rodiči probíhá zřídka, tématem komunikace s rodiči jsou nejčastěji výchovné problémy dětí“. V otevřené otázce velmi často respondenti (11) uváděli, že spolupráce s rodiči probíhá podle potřeby, ať už ze strany rodičů, nebo učitelů. 7 respondentů komunikuje s rodiči pravidelně prostřednictvím telefonátů a e-mailů. 3 respondenti mají s rodiči schůzku

pravidelně 1x za měsíc. A 2 respondenti dokonce každodenně, někdy prostřednictvím asistenta pedagoga. Dále respondenti uvedli, že spolupracují s rodiči prostřednictvím osobních konzultací v konkrétních hodinách (1), několikrát týdně (1) nebo při předání dítěte po škole (1). Jeden respondent uvedl, že spolupráce s rodiči neprobíhá.

8 INTERPRETACE DAT

Jaký mají učitelé názor na přínos inkluze ve vzdělávání?

V otázce názoru učitelů na přínos inkluze ve vzdělávání nejsou příliš markantní rozdíly ve vztahu k přínosu ke společnosti, a k přínosu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Větší rozdíl vidíme v otázce, zda je inkluzivní vzdělávání přínosné pro intaktní žáky. Zde 71 respondentů zvolilo variantu, že inkluze pro ně přínosná není, pouze 29 respondentů vnímá v inkluzivním vzdělávání přínos pro tyto žáky. Domníváme se, že negativní postoj je způsoben tím, že pro intaktní žáky není ve výuce tolik prostoru, kolik by potřebovali. Jednak z důvodu vysokého počtu žáků ve třídě a jednak z důvodu přizpůsobování výuky žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy je často nutno volit pomalejší tempo, obsahově méně náročné hodiny, a další. V tabulce č. 1 a v tabulce č. 2 můžeme vidět některé konkrétní problémy, se kterými se učitelé ve výuce potýkají, co jim inkluzivní vzdělávání přineslo, a co by v rámci inkluzivního vzdělávání změnili. V ojedinělých případech uváděli pozitivní přínos inkluzivního vzdělávání, a to dokonce pro intaktní žáky, kteří měli možnost seznámit se s jednotlivými druhy postižení a zároveň být žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami oporou.

Jaké změny nastaly ve škole v souvislosti s platností vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných z pohledu učitelů?

V této dílčí výzkumné otázce můžeme vidět velmi pozitivní odezvu ze strany učitelů. Až 90 % respondentů uvedlo, že ze strany vedení školy proběhly změny ve škole, a až 80 % respondentů bylo samo iniciátory změn, ať už ve škole, nebo ve výuce. Co se týče zavedených změn, nejčastěji je ve škole zřizována pozice asistenta pedagoga. Pozitivně vnímáme, že pedagogům bylo nabídnuto, případně zprostředkováno další vzdělávání pedagogických pracovníků, a že byly do školy nakoupeny potřebné pomůcky pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. S tím se ovšem pojí finanční stránka inkluzivního vzdělávání, kdy respondenti v otevřených položkách v dotazníku uváděli, že právě nákup pomůcek, další vzdělávání, a další, je příliš finančně náročná. Změny ze strany samotného učitele se nejčastěji projevovaly v přizpůsobení výuky (např. tempem, organizační formou, metodami výuky apod.), a vzájemnou spoluprací s asistentem pedagoga.

Jaké jsou možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků z pohledu učitelů?

V odpovědi na tuto dílčí otázku můžeme vyzdvihnout, že 92 % respondentů dostalo nabídku na další vzdělávání pedagogických pracovníků, přičemž 17 % respondentů této nabídky nevyužilo. 67 % respondentů pak odpovědělo, že sami měli iniciativu zjišťovat si nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků a vzdělávat se. Nejčastěji respondenti uváděli, že další vzdělávání by ocenili v oblasti vývojových poruch chování a v oblasti práce s nadanými a mimořádně nadanými žáky. Často také uváděli potřebu dalšího vzdělávání v oblasti poruch autistického spektra a v alternativních přístupech ve vzdělávání. V otevřených otázkách dotazníku se někteří respondenti vyjadřovali, že by potřebovali kompletní speciálně-pedagogické vzdělání, a že kurzy či semináře nejsou s to, nahradit toto vzdělávání. Čas by údajně raději věnovali právě vzdělávání se v oblasti alternativních přístupů ve výuce a využívání nových metod výuky.

Jaká je role a postavení asistenta pedagoga pohledem učitelů?

Pozitivně hodnotíme, že respondenti uváděli, že asistent pedagoga se během výuky věnuje nejen žákovi, kterému byl přidělen, ale i ostatním žákům, jež potřebují pomoc, a zároveň se žáci sami mohou obrátit na asistenta pedagoga s žádostí pomoc, či radu. Nicméně 78 % respondentů uvedlo, že by ve třídě nechtěli mít více, než 1 asistenta pedagoga. Názory v otevřených otázkách dotazníku se lišily. Někteří pedagogové vyzdvihly spolupráci s asistentem pedagoga, protože jim umožňuje věnovat se jak žákovi/žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, tak intaktním žákům. Respondenti uváděli, že mohou asistentovi pedagoga předat nějakou agendu. Naproti tomu se objevily názory, že jim asistent pedagoga není přínosem, a naopak mají práci navíc s jeho vedením.

Jaký mají učitelé názor na vhodnost zařazení žáků do inkluzivního vzdělávání?

Mezi žáky, které je nejnáznější zařadit do inkluzivního vzdělávání, uváděli respondenti žáky s tělesným postižením, žáky s vývojovou poruchou učení a děti s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Domníváme se, že tyto volby se objevovaly nejčastěji z toho důvodu, že u těchto dětí není narušen intelekt. Co se týče dětí s vývojovou poruchou učení, tak tyto děti byly běžně zařazovány do běžných základních škol, a učitelé proto mají s touto skupinou žáků již zkušenosti. Naopak nejnáročnější skupiny pro zařazení do běžných škol respondenti uváděli žáky s vývojovou poruchou chování a děti s mentálním postižením. U dětí s mentálním postižením to může být právě z důvodu narušení intelektu, kdy je potřeba pomalejšího tempa ve výuce. Co se týče vývojové poruchy chování, někteří respondenti v otevřených

otázkách dotazníku zmiňovali, že tito žáci mohou být agresivní nejen vůči ostatním žákům, ale také vůči pedagogickým pracovníkům. Práce s nimi je náročná i z důvodu narušování ve výuce a nezájmu o učivo. Respondenti uváděli mezi náročné skupiny žáků pro zařazení do běžných škol také děti s poruchou autistického spektra a děti s psychickým onemocněním.

Jaký mají učitelé přístup k žákům v inkluzivním vzdělávání?

V odpovědi na tuto otázku jsme se setkávali s různými přístupy. Respondenti (58 %) nejvíce uváděli, že ke každému žákovi přistupují individuálně. 26 % respondentů pak uvedlo, že by rádi přistupovali ke každému žáku individuálně, ale podmínky jim to nedovolují. Můžeme konstatovat, že z důvodu vysokého počtu žáků ve třídě a přítomnosti žáka/žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, je náročné mít ke všem individuální přístup. Otázkou pak zůstává, jak respondenti sami chápou individuální přístup. 17 % respondentů uvedlo, že ke všem žákům má přístup stejný.

Jak funguje spolupráce učitelů s odborníky a rodiči?

V otázce na instituce, se kterými respondenti spolupracují, jsme se nejčastěji setkávali s odpověďmi, že s Pedagogicko-psychologickou poradnou a Speciálně pedagogickým centrem. Často také uváděli, že spolupráce probíhá i s Orgánem sociálně-právní ochrany dětí. Ve vztahu k otevřeným otázkám v dotazníku bychom rádi poukázali na to, že někteří respondenti nevnímají spolupráci se školskými poradenskými zařízeními jako dostačující, a uvítali by kdyby jim zařízení věnovala více času. Podíváme-li se na spolupráci učitelů se speciálním pedagogem, tak je velmi pozitivní, že 78 % respondentů má možnost se speciálním pedagogem spolupracovat, a tak i činí. Oproti tomu 18 % se speciálním pedagogem nespolupracuje z toho důvodu, že není ve škole zaměstnán v rámci školní poradenského pracoviště. Co se týče spolupráce s rodiči, graf se jeví velmi pozitivně, protože 97 % respondentů uvedlo, že s nimi spolupracuje. Nicméně v otevřené otázce, jak tato spolupráce probíhá se odpovědi různili. Valná většina sice uváděla, že s rodiči spolupracuje až několikrát týdně, v ojedinělých případech i denně, určitá část respondentů ale uváděla nezájem ze strany rodičů spolupracovat.

Jaký mají učitelé prvního stupně základní školy pohled na inkluzivní vzdělávání?

Máme-li odpovědět na hlavní výzkumnou otázku, dovolíme si zde citovat dvě odpovědi respondentů na otázku, co by změnili v rámci inkluzivního vzdělávání, protože se nám jejich názory zdají všehpřikající a výstižné.

„Největší problém vidím v zaměňování samotného pojmu inkluze za integraci - inkluze se týká všech, i takzvaně intaktních žáků. Proto většina debat i dotazníků na téma inkluze je velmi zavádějících. Děti, které byly pro integraci vhodné, byly bez větších problémů integrovány již mnoho let před legislativními změnami. Nyní bych určitě podpořila inkluzivní vzdělávání, jehož principy považuji za samozřejmé. Zrušila bych však integraci dětí s mentálním postižením do běžných základních škol, protože toto začlenění neodpovídá potřebám dětí. Dále je velmi nebezpečné a ohrožující začleňování žáků s poruchami chování, které se projevují agresí vůči spolužákům i pracovníkům škol. Pedagogové, rodiče intaktních žáků i děti žijí v obrovském strachu, což je zcela proti principům inkluze.“ (Anonymní respondent)

„Jsou žáci, kteří potřebují speciální výuku, kterou může nabídnout pouze speciální pedagog, jenž studoval a cíleně se připravoval pro tuto práci, zná metody, postupy, má speciální pomůcky, nižší počet žáků ve třídě. Tyto děti jsou nyní mnohdy v rámci inkluze zařazeny do tříd, kde je 25, mnohdy téměř 30 žáků, kde vyučuje učitel, který má aprobaci na výuku svých předmětů, ale ne vystudovanou speciální pedagogiku. Může mít školení, které se nemůže rovnat pětiletému studiu. K tomu dostane asistenta, který má kurz... Děti i přes snahu učitele a asistenta mají svoje limity, které si velice často uvědomují. Jsou si vědomy své pozice, nemohou zažít úspěch, který by zažívaly ve speciální škole. U těchto žáků by měla být zachována možnost, aby se vzdělávaly ve školách, kde se jim mohou věnovat speciální pedagogové v kolektivu o menším počtu žáků. Nejsem proti integraci žáků s odlišným mateřským jazykem, dlouhodobě takové žáky učím a mám jich ve třídě velký počet. Děti se učí spolupracovat, pomáhat si navzájem, ale pro svoji práci potřebují klidné a bezpečné prostředí. V případě bezbariérové školy není problém ani s tělesným postižením. Děti s vývojovou poruchou učení se také vždy vzdělávaly na základních školách. Ovšem žáci s mentálním postižením, s poruchou autistického spektra (kromě velmi mírných forem), žáci s výraznými poruchami chování, to může být velký problém, jak pro samotné žáky, tak pro zbytek třídy. A nevím, jaký je přínos. V dřívějších dobách jsem se setkala i s dětmi, které pro dlouhodobý školní neúspěch, samozřejmě po vyšetření v PPP a SPC, se souhlasem rodičů, odešly do základní školy praktické (dříve zvláštní) a byly tam velmi spokojeny. Našly si tam kamarády, se kterými si opravdu rozuměly, při pomalejším tempu výuky se naučily mnohem více než na běžné základní škole. Po ukončení 9. ročníku se vyučily a dnes pracují. Nevím, jestli stejnou perspektivu mají i děti, které jsou nyní v rámci inkluze zařazeny do běžných ZŠ. Pokud s pomocí asistenta a s minimalizovanými výstupy zvládnou 1. stupeň, 2. stupeň je často nad jejich síly. Naprosto rozumím tomu, proč mnoho učitelů inkluzi odmítá. Při volbě

vysoké školy jsme si zvolili obor, který nás zajímal, kterému jsme se chtěli věnovat. V případě učitelů ZŠ to většinou nebyla speciální pedagogika. Nyní jsme byli vrženi do situace, kdy musíme často suplovat roli speciálního pedagoga, aniž bychom chtěli, aniž bychom byli adekvátně vzděláni. Kurzy a semináře nepovažuji za rovnocenné vysokoškolskému studiu. Po praktickém lékaři také nikdo nechce, aby po krátkém proškolení prováděl specializované operace. Celý projekt inkluze se navíc ukazuje jako velice finančně náročný. Ovšem jestli je efektivní a přínosný pro ty děti, kterých se hlavně týká, to skutečně nevím.“ (Anonymní respondent)

8.1 Doporučení pro praxi

Ohlédneme-li se na teoretické podklady k inkluzivnímu vzdělávání, k legislativě a k vyhodnocení výsledků výzkumu, můžeme doporučit několik možností, jak inkluzivní vzdělávání posunout směrem ku spokojenosti všech jeho aktérů.

Primárně bychom doporučili, aby proběhla osvěta směrem k široké veřejnosti, ale hlavně k rodičům, protože právě oni jsou ti, kteří rozhodují o budoucnosti svého dítěte. Rodiče mají právo rozhodnout o tom, zda jejich dítě navštěvovat běžnou základní školu, či nikoliv. Na začátku je potřeba, aby nezanedbávali doporučení učitelů, a v případě, že tak ještě neučili, aby navštívili školské poradenské zařízení, kde dítěti stanoví diagnózu na základě diagnostických šetření. Pak je právě na rozhodnutí rodiče, jestli pro své dítě vybere běžnou základní školu, nebo školu speciální. Rodiče by měli znát všechny aspekty, rizika i výhody obou typů škol, aby učili správné rozhodnutí. Nejdůležitější totiž je, aby si dítě ve výchovně-vzdělávacím procesu zažilo úspěch a cítilo se dobře.

Ve vztahu ke škole pak přinášíme několik doporučení, ačkoliv některá se mohou zdát utopická, vzhledem k finanční, personální a někdy i prostorové náročnosti. Ideálním řešením by podle nás bylo, aby ve třídách byl menší počet žáků, aby bylo možné věnovat všem žákům individuální péči a přístup. Výchovně-vzdělávacímu procesu ve třídě by kromě asistenta pedagoga, který by měl mít dostatečné znalosti, zkušenosti a také motivaci k práci, měl být přítomen také speciální pedagog, který má patřičné vzdělání pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Pomoci by také mohlo, kdyby byli ve třídě dva učitelé v tandemu. V současné době není sociální pedagog uzákoněn jako povolání, nicméně na několika školách v České republice již mají zřízenou pozici sociálního pedagoga, který by právě mohl být

přínosem v rámci inkluzivního vzdělávání, ať už během výuky, či pro zprostředkování komunikace mezi učiteli, rodiči a školskými poradenskými zařízení. Pro náročnost práce by si učitelé zasloužili větší finanční ohodnocení, aby se zvýšila také jejich motivace k práci. Ve vztahu k Ministerstvu školství bychom doporučovali, aby úzce spolupracovalo s Pedagogickou komorou, která vypracovává Strategické plány vzdělávací politiky České republiky, na kterých spolupracují i s učiteli. Součástí těchto strategických plánů je také problematika inkluzivního vzdělávání.

ZÁVĚR

Smyslem této práce bylo identifikovat, jaký mají učitelé pohled, potažmo názor na inkluzivní vzdělávání na prvním stupni základních škol. Konkrétně se jednalo o školy v Jihomoravském kraji.

Teoretická část bakalářské práce byla zaměřena na charakterizování inkluzivního vzdělávání, jak jej vnímají jednotliví autoři a jak je nastavena z hlediska kurikulárních dokumentů a legislativy. Dále jsme se zaměřili na popis jednotlivých specifíků dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných a s mimořádným nadáním. Ve třetí kapitole byla roze-psána činnost jednak školního poradenského pracoviště a jednak školského poradenského zařízení, ve vztahu ke školám, učitelům, dětem se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich rodičům, potažmo zákonným zástupcům. Třetí kapitola měla za cíl vymezit také roli rodiny a její spolupráci se školou a učiteli. V poslední kapitole jsme se zaměřili na charakterizování vzájemné spolupráce mezi učitelem a asistentem pedagoga. Zároveň jsme se snažili určit jejich roli ve výchovně-vzdělávacím procesu.

V empirické části bakalářské práce byl popsán kvantitativní výzkum, který byl zaměřen na zjištění pohledu učitelů prvního stupně základní školy na inkluzivní vzdělávání. Konkrétně jsme zjišťovali, jaký mají názor na přínos inkluze, jaké žáky se speciálními vzdělávacími potřebami by zařazovali do běžných základních škol, jaká je efektivita spolupráce s asistentem pedagoga, speciálním pedagogem, školským poradenským zařízením a rodinou. Také jsme pomocí dotazníku zjišťovali, jaké změny proběhly ze strany vedení školy a ze strany jich samotných ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání, a jaké volí přístupy k žákům.

Na základě výzkumného šetření a následné interpretaci dat bylo vypracováno doporučení pro praxi, kde jsme uvedli možnosti, jak zlepšit proces inkluzivního vzdělávání, tak, aby se v něm cítili dobře jak pedagogové, tak děti a i rodiče.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ANDERLIK, Lore. Cesta k inkluzi: úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- [2] BARTOŇOVÁ, Miroslava. Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením. 1. dotisk 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2014. 224 s. ISBN 978-80-210-6560-4
- [3] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Ilona BYTEŠNÍKOVÁ. Předškolní vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami: Preschool education of children with special educational needs. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2012, ISBN 978-802-1060-449.
- [4] BARTOŇOVÁ, Miroslava a Marie VÍTKOVÁ. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido, 2016, 389 s. ISBN 978-80-7315-255-0.
- [5] GAVORA, Peter. Úvod do pedagogického výzkumu. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido, 2010, 261 s. ISBN 978-80-7315-185-0.
- [6] CHALUPOVÁ, Lenka. Chronická onemocnění u dětí předškolního věku [online]. Brno, 2015 [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <<https://is.muni.cz/th/yyz44/>>. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Ilona Fialová.
- [7] CHRÁSKA, Miroslav. Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2016, 254 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
- [8] KALEJA, Martin. Etopedická propedeutika v inkluzivní speciální pedagogice. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta, 2013, 264 s. ISBN 978-80-7464-396-5.
- [9] KENDÍKOVÁ, Jitka, 2016. Vzdělávání žáka s SVP. Praha: Raabe. ISBN 978-80-7496-213-4.
- [20] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana. 2013. Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-6527-7.

- [31] KRATOCHVÍLOVÁ, Jana, Jiří HAVEL a Hana FILOVÁ. Analýza školních vzdělávacích programů jako prostředek kvalitativního rozvoje inkluze na 1. stupni ZŠ. Brno: Masarykova univerzita, 2011, 97 s. ISBN 978-80-210-5779-1.
- [42] LANGMEIER, J., KREJČIŘOVÁ, D. Vývojová psychologie 2., aktualizované vydání. Praha: Grada, 2006. ISBN: 80-247-1284-9.
- [53] LECHTA, Viktor. 2010. Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole. Praha: Portál, ISBN 978-80 -7367 -679
- [14] LUCAS, Josef. Přípravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání: Dotazník pro učitele, 2012. Praha: Národní ústav pro vzdělávání. ISBN 978-80-87063-82-8.
- [15] MAZÁNKOVÁ, Martina. Inkluze v mateřské škole: děti s PAS, ADHD a handicapem. Praha: Portál, 2018, 119 s. ISBN 978-80-262-1365-9.text
- [66] MEČÍŘ, Miloslav. Pečujeme o nemocné dítě. Praha: Avicenum, zdravotnické nakladatelství, 1988.
- [77] MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Lenka FELCMANOVÁ, 2015. Podpůrná opatření ve vzdělávání. Praha: Člověk v tísni, o. p. s., vzdělávací program Varianty. ISBN 978-80-87456-57-6.
- [88] MOŽNÝ, I. Rodina a společnost. Praha: SLON, 2008.
- [99] MÜLLER, Oldřich. Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole. Olomouc: Univerzita Palackého, 2004, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
- [20] OPATŘILOVÁ, Dagmar a Dana ZÁMEČNÍKOVÁ. Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání. Brno: Paido - edice pedagogické literatury, 2007. ISBN 978-807-3151-379.
- [21] PRŮCHA, Jan a Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. Pedagogický slovník. 3. rozšíř. a aktual. vyd. Praha: Portál, 2001. 322 s. ISBN 8071785792.
- [22] SCHREIBER, M. Funkční somatopedie. Jinočany: HaH, 1998, ISBN 80-86022-28-5
- [23] ŠTÁBLOVÁ, Barbora. Inkluze ve vzdělávání z pohledu pedagogů základních škol. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, 106 s. (190 262 znaků). Dostupné také z: <http://hdl.handle.net/10563/37206>. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií, Ústav pedagogických věd.

- [24] TANNENBERGEROVÁ, Monika. Průvodce školní inkluzí, aneb, Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti?. Praha: Wolters Kluwer, 2016, 135 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
- [25] THOROVÁ, Kateřina. Poruchy autistického spektra: dětský autismus, atypický autismus, Aspergerův syndrom, dezintegrační porucha. Praha: Portál, 2006, 453 s. ISBN 80-7367-091-7.
- [26] UZLOVÁ, Iva, 2010. Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.
- [27] VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie. Dětství, dospělost, stáří. Praha: Portál, 2000. ISBN: 80-7178-308-0.
- [28] VÍTKOVÁ, Marie, 2004. Integrativní speciální pedagogika: integrace školní a sociální. 2., rozš. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.
- [29] ZAHÁLKOVÁ, M. Pediatrie pro speciální pedagogy. Brno: Masarykova univerzita 2005. ISBN80-210-3811-X

Internetové zdroje:

- [10] Agentura pro sociální začleňování [online]. Agentura pro sociální začleňování, ©2019 [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/co-je-socialni-vyloucení>
- [2] Centrum pro rozvoj péče o duševní zdraví [online]. Centrum pro rozvoj péče o duševní zdraví, ©2017 [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <http://www.cmhcd.cz/stopstigma/o-dusevnich-nemocech/psychologie-deti-a-mladistvych-do-18-let/psychicke-poruchy-se-zacatkem-v-detstvi-a-dospivan/>
- [3] ČESKO. Vyhláška č. 197 ze dne 2. června 2016 o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních [online]. In: zakonyprolidi.cz 2016. [cit. 2019-04-23]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-197>
- [4] ČESKO, Vyhláška č. 27 ze dne 21. ledna 2016 o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných [online]. In: zakonyprolidi.cz 2016. cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27>

- [5] ČESKO. Zákon č. 82 ze dne 19. března 2015, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším a jiném vzdělávání (školský zákon) [online]. In: zakonyprolidi.cz 2015. [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2015-82>
- [6] ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004 o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: zakonyprolidi.cz. 2004. [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563>
- [7] Inkluze v praxi. Inkluze v praxi [online]. Praha 1: Národní institut pro další vzdělávání [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <http://www.inkluzevpraxi.cz/apivb/co-je-inkluzi>
- [8] Inkluzivní škola.cz: Inspirace a podpora pro práci s dětmi a žáky s odlišným mateřským jazykem [online]. Praha: META [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <https://www.inkluzivniskola.cz/organizace-aneb-cizinci-ve-skole/jazykova-podpora-dle-ss16>
- [9] NUV, ©2001. Bílá kniha [online]. [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/nuv/strategicke/Bila_kniha_2001.pdf
- [110] NUV, ©2017. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání [online]. Praha, 2017 [cit. 2019-04-15]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2017_verze_cerven.pdf
- [121] OSF, ©2016. Prohlášení ze Salamanky [online]. Praha: Nadace Open Society Fund, [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <http://osf.cz/cs/publikace/prohlaseni-ze-salamanky/>
- [132] Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 [online]. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, ©2019 [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
- [143] Šance dětem [online]. [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <https://www.sancedetem.cz/>
- [154] Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR [online]. Praha: ÚZIS ČR, ©2010-2019 [cit. 2019-04-24]. Dostupné z: <https://www.uzis.cz/>

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 – Co učitelům přineslo inkluzivní vzdělávání58

Tabulka 2 – Co by učitelé změnili v rámci inkluzivního vzdělávání.....59

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 - Věk	50
Graf 2 – Délka praxe	51
Graf 3 - Pohlaví	52
Graf 4 - Počet žáků ve třídě	53
Graf 5 - Počet žáků s přiznaným podpůrným opatřením	54
Graf 6 - Chápání pojmu „inkluzivní vzdělávání“	55
Graf 7 – Inkluze jako přínos pro společnost	56
Graf 8 - Inkluze jako přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří byli zařazeni do běžných škol/tříd	57
Graf 9 – Inkluze jako přínos pro intaktní žáky	57
Graf 10 - Změny ze strany vedení školy po zavedení inkluze	60
Graf 11– Změny, které proběhly ze strany vedení školy po zavedení inkluze	61
Graf 12 - Změny ze strany učitelů v souvislosti s platností nové legislativy, týkající se inkluzivního vzdělávání	62
Graf 13 – Změny, které proběhly ze strany učitelů v souvislosti s platností nové legislativy, týkající se inkluzivního vzdělávání	63
Graf 14 - Nabídka možností dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluzivního vzdělávání	64
Graf 15 – Iniciativa učitelů vzdělávat se v oblasti inkluzivního vzdělávání	65
Graf 16 – Oblasti, ve kterých by učitelé potřebovali další vzdělávání	66
Graf 17 – Role asistenta pedagoga z pohledu učitelů	68
Graf 18 – Vetší množství asistentů ve třídě, ano či ne?	69
Graf 19 - Žáci, které je podle učitelů snazší zařadit do inkluzivního vzdělávání	70
Graf 20 – Žáci, které je podle učitelů náročnější zařadit do inkluzivního vzdělávání.....	72
Graf 21– Tvrzení, se kterým se učitelé ztotožňují.....	73
Graf 22 – Spolupráce s institucemi	74
Graf 23 - Oblasti, ve kterých učitelé spolupracují se speciálně-pedagogickým centrem či pedagogicko-psychologickou poradnou	75
Graf 24 – Spolupráce ve věci inkluze se speciálním pedagogem ve škole.....	76
Graf 25 – Spolupráce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami	76

Graf 26 – Průběh spolupráce s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

.....77

SEZNAM PŘÍLOH

1. Dotazník

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dobrý den,

jsem studentkou Sociální pedagogiky na Univerzitě Tomáše Bati ve Zlíně. Chci Vás tímto požádat o vyplnění následujícího dotazníku, který se zabývá inkluzí ve vzdělávání pohledem učitelů prvního stupně na základní škole v Jihomoravském kraji.

Dotazník je anonymní a slouží pouze pro účely mé bakalářské práce. Dotazník je určen pouze pro učitele prvního stupně základní školy.

Děkuji za Váš čas.

Bochníčková Michaela

1. Věk:
2. Délka praxe:
3. Pohlaví:
 - Žena
 - Muž
4. Základní škola:
5. Počet žáků ve třídě:
6. Počet žáků s přiznaným podpurným opatřením ve třídě:

7. Prosím, vyberte, jak rozumíte pojmu “inkluzivní vzdělávání”, můžete vybrat více možností:
 - způsob zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol
 - oddělení dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami od běžných dětí do tříd, či škol
 - způsob vzdělávání, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika
 - proces začleňování člověka do společnosti

8. Vnímáte inkluzi jako přínos pro společnost?
 - ANO
 - NE

9. Vnímáte inkluzi jako přínos pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří byli zařazeni do běžných škol/tříd?
 - ANO
 - NE

10. Vnímáte inkluzi jako přínos pro intaktní žáky?
 - ANO
 - NE

11. Proběhly nějaké změny ze strany vedení školy po zavedení inkluze?

- ANO
- NE

12. Pokud ano, tak jaké?

- byla zpracována strategie rozvoje školy ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání
- byly zřízeny pozice asistentů pedagoga
- byla zřízena pozice koordinátora asistentů pedagoga
- byla zřízena pozice speciálního pedagoga
- bylo nabídnuto/zprostředkováno další vzdělávání učitelů
- bylo nabídnuto/zprostředkováno školení asistentů pedagoga
- byly nakoupeny potřebné pomůcky (např. kompenzační pomůcky, software - výukové programy, pracovní sešity, piktogramy, a další.)
- jiné:

13. Proběhly nějaké změny z Vaší strany v souvislosti v platností nové legislativy, týkající se inkluzivního vzdělávání?

- ANO
- NE

14. Pokud ano, tak jaké?

- přizpůsobil/a jsem výuku (tempo, individuální přístup, organizační formu,...)
- využívám alternativní metody vyučování
- volím při výuce různé aktivizační metody (hraní rolí, hra, diskuze, apod.)
- spolupracuji při výuce s asistentem pedagoga
- jiné:

15. Vyberte, prosím, tvrzení, se kterým se ztotožňujete:

- ke všem žákům mám stejný přístup
- ke každému žáku přistupuji individuálně
- individuální přístup potřebují žáci se speciálními vzdělávacími potřebami
- chci přistupovat individuálně, ale podmínky mi to nedovolují

16. Byly Vám nabídnuty možnosti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti inkluze?

- ANO, a využil/a jsem to
- ANO, ale nevyužil/a jsem to
- NE

17. Měli jste sami iniciativu vzdělávat se v této oblasti?

- ANO
- NE

18. Prosím, napište, v jaké oblasti byste potřebovali vzdělávání:

- další vzdělávání o vývojových poruchách chování
- další vzdělávání o vývojových poruchách učení
- další vzdělávání o poruchách autistického spektra
- další vzdělávání o mentálním postižení

- další vzdělávání o psychickém onemocnění
- další vzdělávání o tělesném postižení
- další vzdělávání o chronickém onemocnění
- další vzdělávání o sluchovém postižení
- další vzdělávání o zrakovém postižení
- další vzdělávání o sociálně znevýhodněných dětech
- další vzdělávání o vadách řeči
- další vzdělávání o dětech s nedostatečnou znalostí českého jazyka
- další vzdělávání o nadaných a mimořádně nadaných dětech
- další vzdělávání o alternativních přístupech k výuce
- další vzdělávání o práci se skupinou
- jiné:

19. Které žáky je podle Vás snazší zařadit do inkluzivního vzdělávání? Vyberte maximálně 3 odpovědi.

- děti s vývojovou poruchou chování
- děti s vývojovou poruchou učení
- děti s poruchou autistického spektra
- děti s mentálním postižením
- děti s psychickým onemocněním
- děti s tělesným postižením
- děti s chronickým onemocněním
- děti se sluchovým postižením
- děti se zrakovým postižením
- sociálně znevýhodněné děti
- děti s vadami řeči
- děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka
- nadané a mimořádně nadané děti

20. Které žáky je podle Vás náročnější zařadit do inkluzivního vzdělávání? Vyberte maximálně 3 odpovědi.

- děti s vývojovou poruchou chování
- děti s vývojovou poruchou učení
- děti s poruchou autistického spektra
- děti s mentálním postižením
- děti s psychickým onemocněním
- děti s tělesným postižením
- děti s chronickým onemocněním
- děti se sluchovým postižením
- děti se zrakovým postižením
- sociálně znevýhodněné děti
- děti s vadami řeči
- děti s nedostatečnou znalostí českého jazyka
- nadané a mimořádně nadané děti

21. Se kterými institucemi spolupracujete:

- Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)
- Speciálně-pedagogické centrum (SPC)
- Neziskové organizace

- Orgán sociálně-právní ochrany dětí
 - jiné:
22. Vyberte, ve kterých oblastech spolupracujete se Speciálně-pedagogickým centrem či Pedagogicko-psychologickou poradnou
- vyjednávání u nároku na asistenta pedagoga
 - konzultační a školící činnost
 - poradenství v konkrétních případech
 - jiné:
23. Spolupracujete ve věci inkluze se speciálním pedagogem na škole?
- ANO
 - NE, protože speciální pedagog na škole není.
 - NE
24. Spolupracujete s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami?
- ANO
 - NE
25. Prosím, vyberte, jak tato spolupráce probíhá:
- spolupráce/komunikace s rodiči žáků se speciálními vzdělávacími potřebami probíhá prostřednictvím třídních schůzek, případně v konzultačních hodinách učitelů
 - rodiče mohou být přítomni ve výuce
 - spolupráce s rodiči probíhá zřídka, tématem komunikace s rodiči jsou nejčastěji výchovné problémy dětí
 - jiné:
26. Prosím, vyberte, jakou roli má podle Vás asistent pedagoga
- asistent se věnuje pouze žákovi, ke kterému byl přiřazen
 - asistent se věnuje žákům se speciálními vzdělávacími potřebami
 - asistent se věnuje i dalším žákům, kteří to potřebují
 - asistent se snaží být v kontaktu s většinou třídy
 - mohu mu předat nějakou agendu (opakování z minulé hodiny, apod.)
 - během výuky se mohou žáci obrátit i na asistenta pedagoga, pokud potřebují poradit
 - pomáhá uklidňovat třídu
 - je přítomen o přestávkách
 - má pravomoc i ohledně kázeňských opatření (napsat poznámku, atd.)
 - jiné:
27. Uvítali byste větší množství asistentů ve třídě?
- ANO
 - NE
28. Prosím, popište, co Vám osobně inkluzivní vzdělávání přineslo?
29. Prosím, popište, co byste změnili v rámci inkluzivního vzdělávání?