Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta
Katedra speciální pedagogiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Případová studie rozvoje inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole ve Středočeském kraji

A case study of inclusive education development in a selected elementary school in Central Bohemian region

Bc. Daniela Dudová

Vedoucí práce:	PhDr. Zbyněk Němec, Ph.D.
Studijní program:	Učitelství pro střední školy
Studijní obor:	Speciální pedagogika – výchova ke zdraví

2021

Odevzdáním této diplomové práce na téma Případová studie rozvoj inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole ve Středočeském kraji potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Tři Dvory, 11. 7. 2021

Děkuji vedoucímu své diplomové práce PhDr. Zbyňku Němcovi, Ph.D. za rady, věcné připomínky, osobní přístup a pomoc, kterou mi poskytl při psaní této diplomové práce. Dále děkuji pedagogickým pracovníkům vybrané základní školy, kteří mi poskytli dostatečné informace a podněty pro zpracování diplomové práce.

ABSTRAKT

Diplomová práce je zaměřená na společné vzdělávání na vybrané běžné základní škole ve Středočeském kraji, věnuje se tématu inkluze a stávajícímu systému podpory. V teoretické části se diplomová práce věnuje pojmu inkluzivního vzdělávání a popisuje jeho vývoj, také se věnuje legislativním dokumentům s tímto tématem spjatým. V praktické části je představena vybraná základní škola a je popsáno, jak škola zajišťuje společné vzdělávání. Cílem diplomové práce je popsat historii a současný stav inkluzivního vzdělávání v dané škole a navrhnout možnosti rozvoje školy v oblasti podpory společného vzdělávání. Praktická část je realizována pomocí rozborů dokumentů (ŠVP, výroční zprávy, zprávy ČŠI) a rozhovorů. V rozhovorech bylo dotazováno osm pedagogů z 1. i 2. stupně ZŠ, výchovný poradce, školní psycholog a metodik prevence. Na základě rozhovorů byl vytvořen dotazník pro všechny členy pedagogického sboru, který je rovněž vyhodnocen.

KLÍČOVÁ SLOVA

Případová studie, inkluzivní vzdělávání, stávající systém podpory

ABSTRACT

The diploma thesis is focused on inclusive education in selected elementary school in Central Bohemian region, it`s dedicated to theme of inclusion and existing support system. In theoretical part of the diploma thesis is devoted to inclusive education and describes its progression, also it`s dedicated to legislative documents related to this theme. In practical part, selected elementary school is introduced and securing of inclusive eduacation is described. The aim of diploma thesis is to describe the history and current status of inclusive education in selected school. The aim is also to suggest opportunities for school development in inclusive education. Practical part is realized by document analysis and interviews. In interviews were asked eight teachers from first and second grade, educational consultant, school psychologist and prevention methodologist were asked in interviews. Interviews based questionnare was created for all members of teaching staff, which was also evaluated.

KEYWORDS

Case study, inclusive education, existing support system

Obsah

Úvod 7

1 Společné vzdělávání 9

1.1 Integrace a inkluze 9

1.2 Historie a vývoj inkluzivního vzdělávání 13

1.3 Legislativní dokumenty 14

1.4 Klady a zápory inkluzivního vzdělávání 17

2 Podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami 20

2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami 20

2.2 Podmínky inkluzivního vzdělávání 22

2.3 Přehled podpůrných opatření 24

2.4 Pedagogicko-psychologické poradenství v resortu školství 31

2.4.1 Role školských poradenských zařízení 32

2.4.2 Role školních poradenských pracovišť 34

3 Charakteristika výzkumu 37

3.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu 37

3.2 Metodologie výzkumu 37

3.2.1 Kvalitativní výzkum 38

3.2.2 Interview 38

3.2.3 Dotazník 39

3.2.4 Analýza dokumentů 40

3.2.5 Případová studie 40

3.2.6 Objekt výzkumu 41

4 Případová studie 42

4.1 Opatření využívaná pro podporu společného vzdělávání 43

4.2 Hodnocení vývoje společného vzdělávání očima pedagogů 51
4.3 Návrhy opatření pro rozvoj společného vzdělávání v budoucnu 56
5 Shrnutí hlavních zjištění a doporučení pro praxi 59
Závěr 62
Seznam použitých informačních zdrojů 63
Seznam příloh 67

Úvod

Jedním z nejdiskutovanějších témat v České republice ohledně vzdělávání je vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Společné vzdělávání je poměrně nový koncept ve vzdělávání, proto se v tomto ohledu vedou rozsáhlé diskuze mezi odbornou veřejností, zda je tento přístup ke vzdělání pozitivní či negativní. Mnozí odborníci si nejsou jisti, nakolik má společné vzdělávání pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami smysl, proto ani široká veřejnost nemá jednotný pohled na toto téma. Veřejnost je zahrnuta několika pohledy na téma integrace do běžných základních škol, proto jsou i její názory velice rozporuplné.

Největší změnou pro zařazování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných základních škol, je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, jinak známý jako školský zákon. Tento zákon je upraven pozdějším zákonem č. 82/2015 Sb. Nejdůležitější část pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je §16 – Vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů nadaných. Do té doby, než vyšlo pozdější znění zákona, byla samozřejmě ve školách integrace praktikována. Ale až s účinností tohoto zákona je mimo jiné zkvalitněn přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, a tak převažuje pocit, že je tímto zákonem udáván směr ve společném vzdělávání.

V dnešní době se začlenění žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy základní školy týká už skoro každého vyučujícího. Je zřejmé, že ujasnění si problematiky integrace žáků je velice zajímavé a v aktuální situaci hlavně nanejvýš potřebné. Od toho se odvíjí cíl práce, čímž je popsat stav na vybrané běžné základní škole a pomoci tak při jejím dalším rozvoji.

Diplomová práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část zahrnuje pojmy jako inkluze a integrace a jejich historický vývoj, věnuje se legislativním dokumentům, které zaštiťují tuto problematiku, vyhodnocuje klady a zápory inkluzivního vzdělávání. Mimo jiné se věnuje žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, zahrnuje podpůrná opatření, která mu pomohou zvládat vzdělávání v běžné základní škole a v neposlední řadě zmiňuje roli školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť. V praktické části jsou uvedeny metody výzkumu, věnovat se bude především pohledům vyučujících, školního psychologa a výchovného poradce na problematiku a zaměří se na postřehy ohledně inkluzivního vzdělávání ve vybrané základní škole.

Cílem práce je ukázat pozitivní i negativní stránky inkluzivního vzdělávání, ukázat, jak probíhá inkluzivní vzdělávání na vybrané škole a pomoct tak k dalšímu rozvoji praxe v inkluzivním vzdělávání.

1 Společné vzdělávání

Při zmínění pojmu společné vzdělávání může, a měla by, vyvstat základní otázka, která se tohoto tématu týká. Proč bychom měli zařazovat děti se speciálními vzdělávacími potřebami do běžné třídy základní školy? Abychom mohli tuto otázku alespoň částečně zodpovědět, je třeba zmínit slogan Škola pro všechny, který prostupoval celou konferencí na téma rovnoprávného vzdělávání jedinců se specifickými potřebami ve španělské Salamance. Na této konferenci byl prezentován projekt Special needs in the classroom, volně přeloženo jako Děti se speciálními potřebami ve školní třídě (Sýkorová, 1998).

Proč tedy zahrnout děti do běžných základních škol? Vycházejme ze základního práva na vzdělání. Každé dítě má jiné schopnosti, zájmy a potřeby, ne všechny ale umí svým potřebám čelit bez obtíží, to se pak s největší pravděpodobností promítne do procesu učení. Hovoří se o jednom z deseti dětí, které má nějakou formu postižení či poruchu (Sýkorová, 1998). Není tedy pravdou, že začleňování probíhá pouze kvůli dětem se znevýhodněním. Jak zmiňuje Michalík (2002) ve své publikaci, celý proces učení není ovlivňován pouze učitelem, ale také skupinou, ve které se žák pohybuje. Žák s postižením tak získá návyky a informace, které by v sebekvalitnější segregované třídě nezískal. Můžeme z toho tedy vyvodit, že děti se znevýhodněním se učí běžným interakcím v majoritní společnosti, naopak zdravé děti se učí toleranci.

„Vzdělávací úloha obecné školy se rozšiřuje o prvek sociální integrace.“ To je věta, kterou vystihli zákonodárci v Rakousku, a která je vložena do rakouského zákona o školské integraci (Michalík, 2002, str. 5). Sociální interakce jsou totiž něco, co prostupuje celým procesem učení, není to patrné na první pohled, ale žáci se od sebe učí navzájem, učí se toleranci a schopnosti jednat v určitých situacích, učí se slušně vystupovat a jednat s ostatními.

Společné vzdělávání lze chápat jako nácvik na běžný život. Je součástí začlenění osob se znevýhodněním do běžného života. Co by tomu tedy mělo předcházet jiného, než začlenění do předškolního, základního či středního vzdělávání?

1.1 Integrace a inkluze

Základními stavebními kameny společného vzdělávání jsou dva pojmy, inkluze a integrace. Často jsou tyto pojmy zaměňovány nebo chápány jako synonyma, což vede

k nesprávnosti v jejich užívání. Tyto pojmy se začaly v České republice ve větší míře používat až po revoluci v roce 1989, kdy se začaly otevírat možnosti k chápání jinakosti a uplatňování lidských práv.

Hájková a Strnadová (2010, s. 13) definovaly rozdíl mezi integrací a inkluzí tak, že *„integrace je v současné době širokým mezinárodním hnutím za prosazování práva člověka na rovnocennou a rovnoprávnou účast na společné, nevylučující a nevydělující kultuře. Inkluze je charakteristikou takovéto kulturní společnosti, na jejímž životě se podílejí všichni bez rozdílu.“*

Integrace

Pojem integrace pochází z latinského slova *integer*, v doslovném překladu znamená znovu vytvoření celku. Jak zmiňuje Uzlová (2010), využíváme tento pojem v různých oblastech života – v pedagogice, biologii, matematice, ekonomii a dalších. Používá se ve smyslu sjednocení, ucelení, začlenění.

Dle pedagogického slovníku můžeme integraci chápat jako *„přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. Cílem je poskytnout i žákům s těžkými a trvalými postiženími společnou zkušenost s jejich zdravými vrstevníky, a přitom respektovat jejich specifické potřeby.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 107-108).

Ač byly zprvu vnímány pouze klady, později vystupují na povrch i negativa integrace. Integrace totiž není krátkodobý proces, ale jedná se o proces dlouhodobý, který se musí neustále měnit a upravovat v závislosti na potřebách jednotlivých žáků. Proces integrace se v České republice začal medializovat až po roce 1989, kdy už se mu jiné země dávno naplno věnovaly (Sýkorová, 1998). Medializaci tohoto tématu můžeme přisuzovat velké zásluhy, protože se díky tomu dostává pojem integrace do podvědomí i laické veřejnosti.

Za největšími úspěchy integrace do běžné třídy základní školy stojí hlavně připravený pedagog, který je schopen a ochoten zdokonalovat své kompetence v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Nováková, 2004).

Důležitou myšlenkou je i zajisté, že *„integrace neznamená bezhlavé vhození dítěte s postižením do běžného vzdělávacího proudu pod heslem „hlavně ať je mezi zdravými“, nýbrž trpělivou a mravenčí práci vedoucí k vytvoření takových podmínek vzdělávání, které*

při dodržení základní myšlenky integrace umožní žákovi s postižením i maximální rozvoj jeho osobnosti.“ (Michalík, 2002, s. 4).

Inkluze

Jak již bylo v práci výše zmíněno, často jsou pojmy integrace a inkluze chápány jako synonyma. Avšak inkluze je vysvětlována jako vyšší forma integrace. Měla by mít tedy vyšší kvality a být tak pojmu integrace nadřazená (Uzlová, 2010).

Inkluzivní vzdělávání je v pedagogickém slovníku popisováno jako *„vzdělávání začleňující všechny děti do běžných škol. Podstatou je změněný pohled na selhání dítěte v systému, respektive selhání vzdělávacího systému v případě konkrétního dítěte.“* (Průcha, Walterová, Mareš, 2013, s. 105). Mimo jiné je taky zmíněn postup při neúspěchu dítěte, kdy je potřeba hledat překážky v systému, který nevyhovuje potřebám jedince (Průcha, Walterová, Mareš, 2013).

Hlavním rozdílem je, že při integraci je kladen důraz na specifické potřeby jedince s postižením či znevýhodněním. Inkluze se však týká širšího okruhu lidí, jedná se o celý třídní kolektiv složený z žáků a také z pedagoga, dotýká se však i rodičů, ostatních učitelů, poradenských zařízení a asistentů (Uzlová, 2010).

K pojmu inkluze se i váže pojem inkluzivní pedagogika, kterou Hájková a Strnadová (2010) popsaly jako pedagogiku, prosazující podobu učebních procesů, které jsou otevřené, individualizované a orientované na individuální schopnosti žáka. Zohledňuje specifické vzdělávací potřeby žáků v heterogenních učebních skupinách. Inkluzivní pedagogika prosazuje vnitřní diferenciaci a individualizaci vyučování, otevřené vyučování.

Důležitými vlastnostmi inkluzivního vzdělávání je poskytnout všem dětem kvalitní vzdělávání nezávisle na jejich schopnostech, uplatňována je mimo jiné individualizace výuky, kooperace, komunikace a také respekt k jinakosti (Uzlová, 2010). Zdůrazněno by mělo být, že je kvalitní výuka poskytována všem dětem, nejen těm zdravým nebo naopak těm s nějakým druhem postižení či znevýhodnění.

Úspěšné inkluzivní vzdělávání vyžaduje transformaci školy a změnu systémů ve škole. Nicméně se se většinou nejedná o žádné nákladné změny. Je důležité zdůraznit, že inkluzivní vzdělávání znamená, že jsou všichni žáci vzděláváni společně většinu dne. Společné vzdělávání všech žáků prokázalo pozitivní vliv na studijní a sociální výsledky

žáků. Je to mnohem efektivnější vzdělávání, než když jsou žáci rozdělováni a někteří jsou vzděláváni ve speciálních školách. Inkluzivní vzdělávání není prospěšné jen žákům se zdravotním postižením, ale i žákům jiného etnického původu nebo žákům s jiným socioekonomickým statusem. Samozřejmě je inkluzivní vzdělávání prospěšné i intaktním žákům (Schuelka, 2018).

Lechta (2016) vymezuje inkluzivní pedagogiku dvěma způsoby – na tradiční a moderní přístup. Při tradičním přístupu je inkluzivní pedagogika definována jako *„pedagogika, která se zabývá možnostmi optimální edukace dětí s postižením, narušením, ohrožením v podmínkách běžných škol a školských zařízení“* (Lechta, 2016, s. 34). Při moderním přístupu definuje inkluzivní pedagogiku jako *„obor pedagogiky, jejímž předmětem je zkoumání a objasňování edukačních procesů orientovaných na děti s postižením, narušením, ohrožením v edukačních podmínkách běžných škol a mimoškolním prostředí“* (Lechta, 2016, s. 35).

Inkluzivní prostředí by mělo být bohaté na podněty, mělo by nabízet dostatek prostoru pro rozvoj, komunikaci a učení se od ostatních. Různorodost skupiny není hodnocena negativně, nýbrž je velice obohacující pro všechny členy sociální skupiny, mimo jiné i pro učitele. Pokud hovoříme o inkluzivní škole, jejími hlavními znaky by měla být otevřenost, ochota pedagogů se dále vzdělávat a být otevřeni novým věcem a možnostem. Odlišnost zde není odsuzována, naopak je přijímána a respektována. Děti se zde učí si pomáhat a komunikovat mezi sebou, ale také se učí o pomoct požádat, pokud ji potřebují. Je důležité ocenit rozdíly u žáků a pracovat s nimi, ne je potlačovat a snažit se skupinu více homogenizovat (Uzlová, 2010).

Přesto, že je známo mnoho úspěšných případů začlenění jedinců se znevýhodněním do společnosti, například v případech lidí se zrakovým a tělesným postižením, vyskytují se také neúspěšné případy jejich začlenění do společnosti a školství. I v České republice jsou žáci, kteří se pokusili o zapojení do běžné základní školy, avšak po prvotní euforii se vrátili do speciálního školství (Vítková, 2004).

Howley (2020) zmiňuje, že pedagogové v inkluzivním prostředí odstraňují mezery v příležitostech všech žáků, zajišťují jejich bezpečnost a posilují jednotlivce a skupiny, kteří byli na okraji společnosti. Inkluzivní vzdělávání by mělo zajistit, že povede všechny žáky a zajistí, aby byli ve společnosti aktivní.

1.2 Historie a vývoj inkluzivního vzdělávání

K vývoji začlenění žáků a jedinců do většinové společnosti dochází neustále. Stále můžeme pozorovat zařazování žáků se speciálními potřebami do běžné základní školy, ale naopak můžeme pozorovat i jejich navrácení do speciálního školství.

Za prvotní dokument, který vůbec zmiňuje právo na vzdělání jako takové je považována Všeobecná deklarace lidských práv přijatá OSN v roce 1948. V článku 26 se píše: *„Každý má právo na vzdělání. Vzdělání nechť je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. Technické a odborné vzdělání budiž všeobecně přístupné a rovněž vyšší vzdělání má být stejně přístupné všem podle schopností.“* (OSN, 1948, cit. 2021-04-28). Dále potom v článku zmiňuje, že rodiče mají právo volit druh vzdělání pro své děti dle svého uvážení. A za cíl vzdělání považuje rozvoj lidské osobnosti, posílení úcty, má napomáhat k vzájemnému porozumění, snášenlivosti a přátelství bez ohledu na rasu, náboženství a další odlišnosti (OSN, 1948, cit. 2021-04-28).

V roce 1959 byla přijata Charta práv dítěte a o třicet let později v roce 1989 byla přijata Úmluva o právech dítěte. Obě listiny vychází ze základních lidských práv. Člověk se znevýhodněním je tak považován za rovnocenného člena společnosti, měl by tak mít k dispozici veškerý systém služeb jako intaktní veřejnost.

V roce 1990 na Světové konferenci o výchově a vzdělávání v Jomtienu (Thajsko) byla přijata Světová deklarace vzdělání pro všechny, tzv. Jomtienská deklarace. Tato deklarace stanovuje, že prospěch z možností, které nabízí vzdělávání a které budou utvořené uspokojením základních lidských potřeb, bude mít každý člověk bez ohledu na věk (MŠMT, online, cit. 2021-04-28).

O problematiku školní integrace se také začala zajímat mezinárodní organizace UNESCO. To vyústilo vyhlášením Mezinárodního dne postižených v roce 1981, tento den připadá na 3. prosince. Všechny události vedly ke Světové konferenci speciálního vzdělávání v Salamance (Španělsko) roku 1994. Oficiálně prezentován byl mezinárodní projekt „Special needs in the classroom“ Melem Ainscowem a Lenou Salehovou, kteří se na projektu podíleli a aplikovali jej do 14 zemí světa. Následně byl projekt přijat ve čtyřiceti státech včetně České republiky. Důležitým termínem, který doprovázel celou konferenci, byl „Škola pro všechny“, který zdůrazňoval myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro

všechny, kterým byla tato možnost odepřena. Myšlenkou bylo zrovnoprávnit všechny bez rozdílu postižení, rasy, etnika či nadání (Nováková in Vítková, 2004).

V roce 2000 na Mezinárodní konferenci v Manchesteru byl projekt „Special needs in the classroom“ zhodnocen iniciátory projektu, kteří se nebáli ani konfrontace z řad zúčastněných lidí s postižením (Nováková in Vítková, 2004).

V roce 2001 byla Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy vydána Bílá kniha, národní program rozvoje a vzdělávání v České republice. Bílá kniha je nová školská reforma, což může být bráno za důkaz, že veřejnost, pracovníci pomáhajících profesí a pracovníci veřejné správy České republiky stále volili progresivní variantu integrace občanů a dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Nováková in Vítková, 2004).

Úmluva o právech osob se zdravotním postižením z roku 2006 potvrzuje právo každého jedince na inkluzivní vzdělávání. Jedinci mají právo na bezplatné základní a střední vzdělávání v místě, kde žijí a na úpravu podle individuálních potřeb. Osobám se zdravotním postižením je umožněno použití Braillova písma, alternativního písma, znakového jazyka a dalších alternativních prostředků sloužících k dorozumívání. Česká republika se k úmluvě přihlásila už v roce 2007 a od roku 2009 zde úmluva platí na úrovní zákona. Úmluva byla vyhlášena pod č. 10/2010Sb. m. s. ve sbírce Mezinárodních smluv (MPSV, online, cit. 2021-04-28).

Za důležitý dokument v České republice je považován Katalog podpůrných opatření, který vznikl pod záštitou projektu Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, na kterém se podílel Člověk v tísni a Univerzita Palackého v Olomouci. Katalog podpůrných opatření má za úkol reagovat na aktuální a chystané změny ve školském zákoně. Katalog podpůrných opatření je podle Systémové podpory inkluzivního vzdělávání v ČR: *„uceleným manuálem rad a návodů, který mohou pedagogičtí a poradenští pracovníci využít při své práci. Katalog nabízí pedagogům konkrétní návody pro vzdělávání žaků s potřebou podpůrných opatření.“* (Systémová podpora inkluzivního vzdělávání, online, cit. 2021-05-02).

1.3 Legislativní dokumenty

Po druhé světové válce došlo k velikému pokroku ve vzdělávání žáků se znevýhodněním, jako příklad lze uvést školský zákon z roku 1948. Zákon č. 95/1948 Sb. hlásal, že každé dítě, které dovrší věku šesti let, je povinno nastoupit do školy. Výjimkou

však byly děti, které dle úředního zjištění nelze vzdělávat pro jejich těžkou nemoc nebo pro duševní či tělesnou vadu, tyto děti nebyly povinny docházet do školy. V páté části tohoto zákona byly zmíněné školy pro mládež vyžadující zvláštní péči. Tyto školy tedy byly zřízeny *„zejména pro mládež tělesně vadnou a s vadami smyslů a řeči, duševně a mravně vadnou, postiženou chorobami a umístěnou v léčebných ústavech a ozdravovnách. Při školách se zřídí podle potřeby žákovské domovy nebo jiná ubytovací zařízení, nutná pro účely školy.“* (Zákon č. 95/1948 Sb., § 60). V praxi to tak většinou znamenalo, že žáci nastoupili do těchto škol se zvláštní péčí a byli rovnou umístěni do ubytovacích zařízení.

O pět let později bylo ve školském zákonu č. 31/1953 Sb. vymezeno, že jsou žáci vedeni k nácvikům pro praktické povolání. Při těchto školách existovala i možnost prodloužit základní školní docházku (Zákon č. 31/1953 Sb.).

Ve vyhlášce č. 291/1991 Sb. byla již zmíněna pedagogicko-psychologická poradna a speciálně pedagogické centrum. Obě dvě zařízení, společně s odborným lékařem, doporučovala žáky s nějakým znevýhodněním pro zařazení do základní školy. Ředitel školy poté mohl upravit takovému žákovi učební plán. Toto se však týkalo žáků smyslově nebo tělesně postižených, pokud se jednalo o mentálně postižené žáky, bylo možné je zařadit pouze za předpokladu zajištění speciálně pedagogické péče podle individuálního vzdělávacího plánu (Vyhláška č. 291/1991 Sb.). Lze tu už tedy hovořit o nějaké formě integrace, která byla obsažena v legislativě a byla jasně vymezena.

Novější znění školského zákona č. 561/2004 Sb. už je daleko obsáhlejší než jeho předchůdci. Tak, jak se mění školství, tak se i musí měnit legislativa s tím spojená. Nejdůležitější část školského zákona pro obor speciální pedagogiky je §16. Ten hovoří o tom, že pro žáky s jakýmkoliv znevýhodněním – mentálním, tělesným, sluchovým, zrakovým postižením, závažnými vadami řeči, poruchami chování a učení, souběžným postižením či autismem, lze zřizovat speciální školy, třídy, oddělení nebo skupiny. Školské poradenské zařízení musí shledat, že je pro žáka v běžné základní škole nebo třídě dosavadní poskytování podpůrných opatření nedostačující, aby mohl být do takové školy, třídy či skupiny, zařazen. Samozřejmě s přeřazením musí písemně souhlasit zákonný zástupce žáka, v případě jeho zletilosti musí souhlasit on sám (Zákon č. 561/2004 Sb.). Dále je v §16 ustanovena pomoc školského poradenského zařízení. *„Výsledkem poradenské pomoci školského poradenského zařízení jsou zejména zpráva a doporučení. Ve zprávě školské*

poradenské zařízení uvede skutečnosti podstatné pro doporučení podpůrných opatření. V doporučení uvede závěry vyšetření a podpůrná opatření prvního až pátého stupně, která odpovídají speciálním vzdělávacím potřebám a možnostem dítěte, žáka nebo studenta, a to včetně možných kombinací a variant podpůrných opatření a způsobu a pravidel jejich použití při vzdělání.“ (Zákon č. 561/2004 Sb., § 16). Z toho tedy vyplývá, že každý žák, kterému nedostačuje podpůrné opatření prvního stupně, musí být vyšetřen školským poradenským zařízením, které ho dle určitých kritérií zařadí ke správnému stupni podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se poté řídí vyučující žáka, zákonní zástupci, další pedagogičtí zaměstnanci a samozřejmě i žák samotný.

Mimo jiné školský zákon specifikuje možnost udělení individuálního vzdělávacího plánu (IVP), který je doporučen školským poradenským zařízením, a to žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žákům nadaným. Dle IVP je poté žák vzděláván ve své škole. Jeho součástí jsou doporučení, jak s žákem pracovat ve škole, ale i při domácí přípravě. V pozdější úpravě školského zákona z roku 2008 byly přesněji specifikovány skupiny žáků, kteří budou vzděláváni podle §16. Žáka se speciálními vzdělávacími potřebami definuje jako žáka se zdravotním postižením, znevýhodněním anebo sociálním znevýhodněním. Sociálním znevýhodněním se rozumí nedostatečné rodinné zázemí, nařízená ústavní výchova či udělená mezinárodní ochrana na území České republiky. Pokud hovoříme o zdravotním postižením, zákon jej vymezuje jako mentální, tělesné, zrakové a sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení a chování. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mají samozřejmě právo na vzdělání, které odpovídá jejich vzdělávacím možnostem a potřebám. Při hodnocení těchto žáků se musí přihlížet k povaze jejich postižení či znevýhodnění (Zákon č. 562/2004Sb., ve znění zákona č. 317/2008 Sb.).

Dále pak jako rozšíření školského zákona č.561/2004 Sb. slouží vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Celá tato vyhláška zajišťuje správné fungování vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Vyhláška obsahuje specifika a postup v souvislosti s poskytováním podpůrných opatření, jako je například individuální vzdělávací plán, pedagogická intervence, asistent pedagoga, věnuje se také jinému jazyku, než je mluvená řeč, a s tím je spojený tlumočník do českého znakového jazyka a přepisovatel pro neslyšící.

V §27 se také vyhláška zabývá mimořádně nadaným žákem, což je žák, který vykazuje vysokou úroveň rozumových schopností ve srovnání s jeho vrstevníky, případně v oblasti pohybových, manuálních, uměleckých či sociálních dovednostech. I proto tohoto žáka lze zajistit individuální vzdělávací plán (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Za zmínění jistě stojí vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízení. Tato vyhláška zmiňuje účel a pravidla poskytování poradenských služeb. Vytyčuje školská poradenská zařízení, jimiž jsou speciálně pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. V §1a jsou definovány výstupy poradenských služeb, což jsou zprávy a doporučení. Školské poradenské zařízení má za cíl zjištění speciálních vzdělávacích potřeb nebo mimořádné nadání žáka (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

V neposlední řadě by měl být zmíněn i zákon o pedagogických pracovnících č.563/2004 Sb., který vymezuje požadavky na kvalifikaci učitelů na různých úrovních vzdělávání, vychovatelů, speciálních pedagogů, psychologů, metodiků prevence a mimo jiné i asistentů pedagoga. Asistent pedagoga vykonává svou práci ve třídě, kde se vzdělávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole, která zajišťuje vzdělávání žáků formou individuální integrace (Zákon č. 563/2004 Sb.).

Národní program rozvoje v České republice, tzv. Bílá kniha, sice není přímo zákonem, ale cíle vzdělávací politiky byly schválené vládou České republiky v roce 1999. A na popud schválení tedy vznikla v roce 2001 Bílá kniha, která byla pojata jako systémový projekt k formulování myšlenkových východisek, záměrů a rozvojových programů, které mají být směrodatné ve střednědobém horizontu pro vývoj vzdělávací soustavy (Vítková, 2004). V současnosti je v návaznosti vládní strategie rozvoje vzdělávání od roku 2020 do roku 2030. Strategie 2030+ je dokument, který slouží k rozvoji vzdělávací soustavy v České republice pro dané období. Jeho cílem je modernizovat vzdělávací systém, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit přetrvávající problémy ve školství (MŠMT, online, cit. 2021-06-02).

1.4 Klady a zápory inkluzivního vzdělávání

Jako největší pozitivum inkluzivního vzdělávání, při začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího proudu, je vnímáno právě ono začlenění

do intaktní společnosti. Inkluze se nedotýká pouze žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, je při ní kladen důraz na všechny žáky. Při inkluzi tedy jde o hledání ideálního vzdělávacího systému pro všechny žáky.

Jak již zmiňuje Michalík (2002) ve své publikaci, začleňuje se sice žák se speciálními potřebami, ale obohacena je celá společnosti. Je totiž nutné, aby byli ve škole všichni vedeni ke spolupráci, což se mnohem lépe nacvičuje v různorodém prostředí a kolektivu. Toto prostředí by mělo být přátelské, otevřené, tolerantní a respektující jinakost. Pro inkluzi je tedy charakteristická podpora kooperace, komunikace a respekt k různosti. Pokud hovoříme o různosti, neměla by být brána ve skupině jako překážka, nýbrž jako zdroj obohacení a inspirace. Děti se v inkluzivní škole učí komunikovat, spolupracovat a vzájemně si pomáhat (Uzlová, 2010).

Jako pozitivum lze samozřejmě i vnímat možnost docházet do školy v místě svého bydliště (Uzlová, 2010). Pokud žák navštěvuje základní školu speciální nebo speciální třídu v běžné základní škole, ne vždy musí být v blízkosti jeho bydliště. V tom lepším případě je na druhé straně města, v horším případě je v jiném okrese, nebo dokonce kraji. Pokud by tato situace byla vztažena například na žáka se zrakovým postižením, je dost pravděpodobné, že ve svém okrese nenajde základní školu pro žáky se zrakovým postižením. Tudíž se jako vhodnější nabízí možnost být zařazen do běžné základní školy, která bude blíže jeho bydlišti.

Za pozitivy a kladnými zkušenostmi se ale také skrývají i zápory inkluzivního vzdělávání. A mnohdy pozitivní stránky inkluze mohou být rázem považovány za negativa. Inkluze je totiž o rozhodujícím postoji školy, která by měla být vstřícná a otevřená všem dětem, měla by být odborně vybavena a samozřejmě je tu také rozhodující pozitivní přístup pedagogických pracovníků, kteří budou ochotni se dále vzdělávat a zkoušet nové věci (Uzlová, 2010). Co když tomu ale tak není?

Pokud podmínky, které inkluze má, nejsou dodrženy, mohou se rázem změnit v negativní stránky inkluze. Pokud se tedy zaměříme na lidskou stránku inkluze, žáci jsou ovlivněni jak pedagogy, tak asistenty pedagoga. Nároky na asistenta pedagoga jsou vysoké, rovněž by měl komunikovat nejen s dítětem, ale i s jeho rodiči, samozřejmě také s učiteli a mimo jiné i s pracovníky SPC nebo PPP (Uzlová, 2010). Pokud není dodržena většina podmínek, které jsou na asistenty pedagoga kladeny, lze hovořit o negativním ovlivnění inkluze samotné. Je také důležité, aby asistent nezasahoval do kompetencí učitele a příliš se

nesnažil prosadit, naopak nebyl pasivní. Měl by znát IVP svěřeného žáka, připravovat se na hodiny a být spolehlivý (Uzlová, 2010).

Stejně tak kvalitu inkluzivního vzdělávání ovlivňuje samotný učitel. Učitel na běžné základní škole musí být připraven zdokonalovat své kompetence v oblasti edukace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (Vítková, 2004). Pokud pomineme jeho osobnost, ochotu se dále vzdělávat a pracovat se začleňovaným žákem, můžeme se zaměřit i na postoj vůči asistentovi. Ne všichni učitelé chtějí mít dalšího dospělého pedagogického pracovníka přítomného denně ve své třídě. Učitel tak může přenést svou zodpovědnost na asistenta, vymezí mu kout vzadu ve třídě, kde asistent s žákem pracuje. V tuto chvíli ale není možné mluvit o inkluzi a společném vzdělávání (Uzlová, 2010).

Mezi základní faktory, které pozitivně ovlivňují školskou integraci, patří podporující rodinné zázemí žáka, škola, učitelé, poradenství a diagnostika, forma a integrace, úprava vzdělávacích podmínek, kompenzační a učební pomůcky, dále třeba architektonické bariéry a sociálně psychologické mechanismy (Michalík, 2001). Pokud tyto faktory nejsou správně dodrženy a poskytovány v nejvyšší možné míře, mohou negativně ovlivnit průběh inkluzivního vzdělávání.

Jak uvádí Bittmanová (2019) ve své publikaci, pokud žák selhává, je potřeba mu poskytnout pomoc ve formě plánu pedagogické podpory, tzv. PLPP. Ten slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka. Když je PLPP nastaven dobře, může u žáka, společně se správnou domácí přípravou a mírných úprav v režimu školní výuky, dojít ke zlepšení. Důležitá je formulace, pokud je PLPP nastaven správně. Pokud totiž nastaven správně není, žákovi ani nepomůže, nýbrž mu může uškodit.

Zkušenosti rodičů a zákonných zástupců dětí se zdravotním postižením, kteří byli odmítnuti ve školách, kam chtěli umístit své dítě, jsou nemalé. Dokládá to fakt, že máme ještě ve společném vzdělávání dlouhou cestu před sebou (Uzlová, 2010).

2 Podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Bittmanová (2019) zmiňuje ve své publikaci, že vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami je na běžných základních školách už běžnou praxí. Diagnostika se neustále zlepšuje, spousta dětí se závažnějšími vývojovými poruchami je tedy diagnostikována ještě před nástupem do předškolního vzdělávání. I tak je stále velká část žáků diagnostikována až při nástupu do mateřské školy, mnohdy až při zahájení povinné školní docházky. Velké zásluhy při pomoci s diagnostikou jsou přisuzovány právě učitelům, kteří si prvních abnormalit u žáků všimnou.

Šafrová (2014, s. 77) zmínila velice důležitou myšlenku: *„Úkolem školských poradenských zařízení a školních poradenských pracovišť je v případě integrace poskytnutí odborné podpory jak žákům, tak i jejich rodičům a učitelům, případně vedení škol.“* Je tedy velice nutná spolupráce školských poradenských zařízení, školních poradenských pracovišť, pedagogů, zákonných zástupců, a hlavně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, aby inkluze mohla být úspěšná.

2.1 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

V současnosti je na světě jedno z deseti dětí, které má nějakou poruchu nebo druh postižení. Je důležité chápat tyto děti jako výjimečné, ne jejich postižení chápat jako něco, čím člověk trpí. Tito žáci nejsou schopni uplatňovat základní právo na vzdělání bez obtíží, proto řada školských systémů uskutečňuje pokrokové reformy na podporu zdravotně znevýhodněné žáky (Šafrová in Knotová, 2014). *„Ti jsou z hlediska vzdělávání chápáni jako lidé se speciálními vzdělávacími potřebami.“* (Šafrová in Knotová, 2014, s.77).

Speciální vzdělávací potřeba je pojem, který se vztahuje k rozdílu mezi úrovní chování nebo výkonu dítěte a tím, co je od něj očekáváno. V raném a předškolním věku se tato norma určuje především v oblasti motoriky, komunikace, sociálních dovedností nebo pomocí sebeobslužných dovedností dítěte, tyto oblasti jsou měřeny prostřednictvím vývojových škál. V období školního věku je za základ normy většinou považováno kurikulum, což zahrnuje vše, co se žáci učí ve škole (Hájková, Strnadová, 2010).

Pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami je ukotven ve vyhlášce č.27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, jak je již zmíněno výše v textu. Díky této vyhlášce se zlepšila hlavně metodická a finanční podpora

žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami (Bittmanová, 2019). Novela školského zákona č. 82/2015 Sb. §16 definuje pojem podpůrná opatření, která se poskytují právě osobě se speciálními vzdělávacími potřebami (Bittmanová, 2019).

Bittmanová (2019, s. 5) popisuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami podle Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy jako *„osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění či užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření.“* Díky novele školského zákona mají žáci nárok na bezplatné poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrná opatření vyplývají z individuálních potřeb na základě zdravotního stavu, odlišného kulturního prostření nebo jiných životních podmínek (MŠMT, online, cit. 2021-06-14).

Obtíže, se kterými se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami setkávají, jsou popisovány jako důsledek charakteristických rysů těchto žáků. Například hovoříme o odlišném domácím zázemí, postižení, snížených intelektových schopnostech, které jsou překážkou pro jejich další rozvoj (Kolektiv autorů, 1993).

Podpůrnými opatřeními je myšlena například poradenská podpora školským poradenským zařízením a školou, úprava organizace ve třídě, obsahu, hodnocení, metod a forem vzdělávání. Dále také spočívají opatření v úpravě podmínek při přijímání do vzdělávání a ukončování vzdělávání, ve využívání kompenzačních pomůcek, asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka. Opatření se také týkají úpravy očekávaných výstupů nebo vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu, ve kterém jsou podpůrná opatření konkrétně zaznamenána. Úpravy se také mohou týkat prostoru školského zařízení, aby vyhovoval například žákům s tělesným či zrakovým postižením (Bittmanová, 2019).

Podle MŠMT (online, cit. 2021-06-14) mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří několik skupin žáků.

- Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu. Což jsou žáci tělesně, zrakově či sluchově postižení, žáci s mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami, se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí.
- Žáci s vadami řeči. Rozumí se tím porucha zpracování jazykové informace, jak při příjmu, tak při reprodukci. Do této skupiny patří například afázie, dysfázie, dysartrie, dyslálie a mutismus.

- Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování. Mezi poruchy učení jsou zařazeny takové poruchy, které způsobují obtíže ve vzdělávacím procesu. Typicky se sem řadí třeba dyslexie, dysortografie, dysgrafie a dyskalkulie. Mezi poruchy pozornosti řadíme především ADD (porucha pozornosti) a ADHD (porucha pozornosti s hyperaktivitou). Poruchami chování jsou myšleny odchylky v chování od normy, jedinec nerespektuje normy v chování vzhledem k jeho věku a rozumovým schopnostem.
- Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek. Patří sem žáci s nařízenou ústavní či ochrannou výchovou a žáci pocházející z prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem.
- Žáci s odlišným mateřským jazykem. V nejčastějších případech se jedná o děti cizinců, ale také se může jednat o žáky z rodin azylantů, osob s doplňkovou či dočasnou ochranou a žadatelů o udělení mezinárodní ochrany.
- Žáci nadaní a mimořádně nadaní. Jsou mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami řazeni pouze tehdy, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby. Příkladem je například nadaný žák s Aspergerovým syndromem.

2.2 Podmínky inkluzivního vzdělávání

Základní podmínkou inkluzivního prostředí je jeho přístupnost a prostupnost. Jedná se o architektonickou přístupnost a komunikační přístupnost veřejného i školního prostředí, ve kterém se mohou pohybovat a komunikovat všichni žáci bez rozdílu. Je důležitá i horizontální a vertikální prostupnost vzdělávacího systému, která je dána charakterem vzdělávacích programů, jejich návazností a variabilitou. K těmto podmínkám mohou přispět i samotní učitelé, zásadní je, jak a do jaké míry upraví výukové materiály, aby byly dostupné pro všechny žáky, tedy i pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Hájková, Strnadová, 2010).

Organizační podmínky

Organizační podmínky spolu s dalšími činiteli přímo ovlivňují úspěšný průběh výuky. Všechna organizační opatření by měla být v souladu s individuálními potřebami žáků a se speciálními potřebami všech žáků. Pedagog by měl organizovat proces výuky tak, aby vyhovoval všem žákům, respektoval jejich individualitu a byl efektivně diferenciovaný.

S ohledem na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nemusí mít vyučovací hodina 45 minut, ale lze ji rozdělit podle individuálních potřeb žáků ve třídě (Adamus, 2015).

Personální podmínky

Pro rozvíjení vnitřního potenciálu žáků je třeba odborná připravenost všech pedagogických pracovníků, podnětné a vstřícné školní prostředí, kde se žák vzdělává. Je důležité, aby ve vzdělávacím procesu byli přítomni pedagogičtí pracovníci, kteří jsou nakloněni inkluzivnímu vzdělávání, protože na nich závisí, jakým způsobem a v jakém prostředí se budou žáci vzdělávat (Adamus, 2015).

U pedagogických pracovníků je důležitá jejich odborná připravenost, specializace, organizační a pedagogické schopnosti. Učitel by měl být schopen vytvořit motivující klima třídy a být komunikativní směrem k žákům, rodičům, ale i ostatním pedagogickým pracovníkům (Adamus, 2015).

Obsahové podmínky

Vzdělávací obsah pro všechny školy je ukotven v rámcovém vzdělávacím programu, jednotlivé školy si poté zpracovávají školní vzdělávací program, který vychází z toho rámcového. Školní vzdělávací program je podklad pro tvorbu individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (Adamus, 2015).

„Při osvojování obsahu pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je podstatný jeho význam, žáci by měli být vedeni k chápání smyslu osvojovaných poznatků a dovedností.“ (Adamus, 2015, s. 27) Obsah může být pro všechny žáky shodný a jsou diferencovány pouze výukové strategie, nebo může být obsah modifikován ohledně rozsahu, hloubky a formy. Obsah také může vycházet z různých zdrojů a učebních materiálů, které jsou závislé na individuálních potřebách a zájmech všech žáků (Adamus, 2015).

Materiální podmínky

Při inkluzivním vzdělávání je kladen důraz na dobrou vybavenost škol, co se týče didaktických a speciálně didaktických pomůcek, a také na technické vybavení škol. Podpůrná opatření, která se týkají materiálních podmínek jsou především zastoupena 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.“ (Adamus, 2015, s. 28). Dále také spočívají v *„poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.“* (Adamus, 2015, s. 28).

Prostorové podmínky

Prostorové podmínky se vztahují k prostředí, ve kterém je žák vzděláván, jedná se jak o bezbariérový přístup do školy, dále opatření pro bezpečný pohyb žáků po škole a odstranění nejrůznějších bariér v prostorách školy i třídy. U žáků s těžkým tělesným postižením se může jednat například o zajištění schodolezu, výtahu, chodítek a vozíků. Vhodné osvětlení, úprava pracovního místa, umístění pracovního místa ve třídě – to vše je zajišťováno v prostoru třídy (Adamus, 2015).

2.3 Přehled podpůrných opatření

Michalík (2015) charakterizuje podpůrná opatření jako soubor organizačních, personálních a vzdělávacích opatření, která školy poskytují žákům, kteří to potřebují z vymezených důvodů v zákoně.

Podle Národního ústavu pro vzdělávání (online, cit. 2021-06-21) slouží podpůrná opatření k podpoře práce pedagoga s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami, jehož vzdělávání potřebuje upravit svůj průběh v různé míře. Cílem podpůrných opatření je především vyrovnat podmínky žáka se speciálními vzdělávacími potřebami s intaktními spolužáky. Podpůrná opatření definuje školský zákon. Podpůrná opatření se člení na 1. až 5. stupeň.

Stupně podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou představeny v, již výše zmíněném, Katalogu podpůrných opatření (KPO). V současnosti je v něm dostupná většina prostředků speciálně pedagogické podpory. Katalog je rozpracován do obecné a dílčí části. V obecné části jsou zahrnuté principy, pojetí a organizace podpůrných opatření. V dílčích částech se katalog věnuje speciálně pedagogické podpoře pro žáky s mentálním postižením, tělesným postižením a závažným onemocněním, zrakovým postižením a sluchovým postižením. Dále je podpora věnována žákům s poruchou autistického spektra nebo žákům s vybraným psychickým onemocněním, žákům s narušenou komunikační schopností a žákům sociálně znevýhodněným (Michalík, 2015). Katalog podpůrných opatření není pro školský systém závazný, závaznou strukturu

podpůrných opatření popisuje v příloze vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.

Škola poskytuje a navrhuje I. stupeň podpůrných opatření. II. až V. stupeň podpůrných opatření navrhuje a metodicky provází školské poradenské zařízení (Národní ústav pro vzdělávání, online, cit. 2021-06-21). Požadavek na diagnostiku speciálních vzdělávacích potřeb a přiznání podpůrných opatření může vznést rodič, zletilý žák, a dokonce i orgán sociálně-právní ochrany dítěte. Podmínkou pro poskytování podpůrných patření je písemný informovaný souhlas zákonného zástupce nebo zletilého žáka (Michalík, 2015).

Podpůrná opatření se poskytují:

- Žákům se zdravotním postižením: mentálním, tělesným, zrakovým, sluchovým, s narušenou komunikační schopností, poruchou autistického spektra nebo s kombinovaným postižením.
- Žákům dlouhodobě nemocným, s psychickým onemocněním, poruchami učení a chování.
- Žákům z nepodnětného sociálního prostředí.
- Žákům s odlišným mateřským jazykem (Michalík, 2015).

V současné době není kladen důraz na kategorii postižení, ale rozlišuje se míra podpory, kterou daná osoba potřebuje. Tato potřeba může být občasná, omezená, rozsáhlá a úplná. Občasná podpora je taková podpora, kdy daná osoba potřebuje podporu pouze krátkodobě a v přechodných životních situacích, příkladem může být ztráta zaměstnání. Omezená podpora je také časově omezená, ale už se netýká přechodných životních situací, jedná se například o přípravu na zaměstnání. Rozsáhlá podpora se poskytuje osobám průběžně a je časově neomezená. Rozsáhlá podpora je třeba „*alespoň v některém prostředí, ve kterém se jedinec pohybuje“* (Hájková, Strnadová, 2010, s. 18). A úplná podpora je charakteristická vysokou intenzitou, jedinec potřebuje podporu ve všech typech prostředí (Hájková, Strnadová, 2010).

Asistent pedagoga

V inkluzivních školách je asistent pedagoga je asistent pedagoga důležitým členem pedagogického týmu. Jeho funkci zřizuje ředitel školy, musí mít souhlas krajského úřadu.

Pozice asistenta pedagoga je zřizována ve třídě nebo studijní skupině, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud jde o žáka se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním je nutné vyjádření školského poradenského zařízení (Hájková, Strnadová, 2010).

Asistent pedagoga poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi, učiteli, při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, podporuje žákovu samostatnost a aktivní zapojení do činností, které se uskutečňují ve škole. Asistent pedagoga také pomáhá při organizaci a realizaci vzdělávání. Asistent pedagoga spadá do personální podpory v rámci podpůrných opatření a jeho působení by mělo být popsáno v individuálním vzdělávacím plánu žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (Gabašová, Vosmik, 2019).

Důležitými předpoklady pro práci asistenta pedagoga jsou klidná povaha, vstřícný a laskavý přístup k dětem i dospělým, také by měl být pozitivně smýšlející, psychicky odolný, ochotný naslouchat a měl by mít skvělé komunikační dovednosti (Gabašová, Vosmik, 2019).

Důležitá právní norma pro definování asistenta pedagoga je zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání a konkrétně se jedná o § 16, kde je ukotvena definice žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření, jejichž součástí je i asistent pedagoga. Dále je funkce asistenta pedagoga charakterizována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (Kendíková, 2017). V § 5 této vyhlášky je asistent pedagoga popsán jako ten, který *„poskytuje podporu jinému pedagogickému pracovníkovi při vzdělávání žáka či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rozsahu podpůrného opatření. Pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání, podporuje samostatnost a aktivní zapojení žáka do všech činností uskutečňovaných ve škole v rámci vzdělávání, včetně poskytování školských služeb.“* (Vyhláška č. 27/2016 Sb., §5).

Dále je ve stejném paragrafu uvedeno, že asistent pedagoga s žákem, nebo ostatními žáky ve třídě, pracuje dle potřeby podle pokynů jiného pedagogického pracovníka a také s tímto pracovníkem spolupracuje. Asistent poskytuje podporu při vzdělávání žákovi nebo více žákům současně. (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Hlavní náplní práce asistenta pedagoga je dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných:

- přímá pedagogická činnost zaměřená na individuální podporu žáka a práce, které s tím souvisí,
- podpora žáka při dosahování vzdělávacích cílů a při přípravě na výuku, vedení žáka k samostatnosti,
- výchovné práce zaměřené na základní pracovní, hygienické a jiné návyky, které jsou spojené s nácvikem sociálních kompetencí (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Tlumočník českého znakového jazyka

Je poskytován v rámci personálního zajištění podpůrných opatření. Jeho role je definována ve vyhlášce č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Využití tlumočníka do českého znakového jazyka se poskytuje žákům, kteří upřednostňují pro komunikaci český znakový jazyk a vzdělávají se ve třídě, kde není český znakový jazyk komunikačním systémem (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Přepisovatel pro neslyšící

Pokud je žák, který upřednostňuje při komunikaci mluvený český jazyk s oporou v psaném textu, vzděláván ve třídě, kde taková podoba komunikace není zajišťována, je mu poskytnut přepisovatel pro neslyšící (Vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Školní psycholog

Školní psycholog může být doporučen dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, žákům, kteří mají třetí a vyšší stupeň podpůrných opatření (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Pomáhá žákovi se začlenit do školního kolektivu, je nápomocen v osobních problémech žáka, zabývá se prevencí školního neúspěchu (KPO, online, cit. 2021-07-05).

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog může být stejně jako školní psycholog doporučen dle vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, žákům, kteří mají třetí a vyšší stupeň podpůrných opatření (Vyhláška č. 27/2016 Sb.). Speciální pedagog poskytuje podporu žákovi při plnění výukových plánů, pomáhá mu eliminovat nežádoucí projevy chování, poskytuje učiteli metodickou podporu při vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami (KPO, online, cit. 2021-07-05).

Metody a formy vzdělávání

Jsou charakterizovány jako způsoby výuky, které jsou adekvátní dané pedagogické situaci. Jedná se tak o výběr takových aktivit, které respektují reálnou situaci v dané třídě a vedou k naplnění určitých cílů konkrétní hodiny. Je kladen důraz na individuální potřeby žáků, hodina je rozvržena tak, aby odpovídala speciálním potřebám jednotlivých žáků. Proces vzdělávání by měl být žákovi usnadněn přiměřeným řazením po sobě jdoucích aktivit. Například kooperativní učení spočívá v učení v malých skupinách, které spolupracují s vyučujícím při řešení úkolu. U žáka se tak rozvíjí jeho sociální dovednosti a komunikace ve skupině. Metoda aktivního učení je další vhodnou metodou pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jedná se o metodu směřující k trvalejšímu osvojení učiva, příkladem je například brainstorming, diskuse, debata, mentální mapování, didaktická hra (Katalog podpůrných opatření, online, cit. 2021-06-27).

Organizace výuky

Dle Katalogu podpůrných opatření (KPO) se jedná o *„soubor opatření, která vedou k využití potenciálu forem práce s ohledem na povahu vyučovacího předmětu, typ klimatu konkrétní třídy a v neposlední řadě pedagogické kompetence učitele“* (KPO, online, cit. 2021-06-27). Do organizace výuky spadá místní a časová úprava režimu výuky, další pracovní místo pro žáka (ve třídě i mimo třídu) a jiné prostorové uspořádání výuky, například rozestavění lavic do tvaru „U“. Důležitá je úprava zasedacího pořádku, snížení počtu žáků ve třídě, vzdělávání v jiném než školním prostředí, mimoškolní pobyty a výcviky a také je kladen důraz na volný čas strávený ve školním prostředí, například prostřednictvím kroužků podporujících konkrétní zájmovou činnost (KPO, online, cit. 2021-06-27).

Intervence

Intervence je speciálněpedagogický zákrok ve prospěch žáka se s potřebou podpůrných opatření, jedná se především o reedukaci a kompenzaci. Důležitá je spolupráce rodiny, pedagog se věnuje rozvoji jazykových kompetencích, sebeobslužných dovedností, sociálního chování. Podpůrné opatření se také věnuje výuce prostřednictvím podporující a alternativní komunikace. Mezi intervenční techniky patří expresivněterapeutické postupy, animoterapie, bazální stimulace, metody a techniky na stimulaci percepce a motoriky. Intervencí lze rozumět také metodickou intervenci směrem k pedagogům. Školské

poradenské zařízení a školní poradenské pracoviště poskytuje odbornou pomoc pedagogům a konzultují s nimi jednotlivé případy žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (KPO, online, cit. 2021-06-27).

V souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb. se rozlišuje pedagogická intervence, která je poskytována žákům s prvním stupněm podpory, a předmět speciálněpedagogické péče, který je určen žákům s druhým a vyšším stupněm podpory (Vyhláška č. 27/2016 Sb., příloha 1).

Pomůcky

Mezi pomůcky patří speciální didaktické pomůcky, didaktické pomůcky, kompenzační a reedukační pomůcky. Mohou být používány buď přímo žákem, nebo učitelem ve prospěch žáka s potřebou podpůrných opatření. Při používání pomůcek se očekává, že přispějí k pochopení vyučovaného tématu. U speciálních didaktických pomůcek se jedná o oblast kompenzačních a rehabilitačních pomůcek, jde tak o pomůcky, které usnadňují pohyb a komunikaci žáka. Didaktické pomůcky jsou takové pomůcky, které usnadní pochopení vyučované látky, může jít o pomůcky pro žáky s odlišným mateřským jazykem, ale i o počítadla a tabulky s pravidly – vyjmenovaná slova, vzory podstatných jmen, násobky čísel. Kompenzační a reedukační pomůcky jsou určeny k omezení negativního vlivu žákova postižení na jeho úspěšnost při školní práci. U žáků se zrakovým postižením se tak může jednat například o různé druhy lup (KPO, online, cit. 2021-06-27).

Úpravy obsahu vzdělávání

Obsah vzdělávání je zajištěn rámcově vzdělávacím programem, který je v každé škole rozpracován do školního vzdělávacího programu. Pokud se hovoří o úpravě obsahu, je poté nutné se u žáků s tímto podpůrným opatřením zaměřit na více srozumitelných příkladů, zařadit praktické ukázky a zvolnit tempo výkladu (KPO, online, cit. 2021-06-27).

Hodnocení

Toto podpůrné opatření souvisí s potřebou diferenciace při zadávání práce, žák je tak stále motivován k lepšímu výkonu a dalšímu učení. Úprava hodnocení je založena na individuálním přístupu ke každému žákovi, není tak dlouhodobě demotivován (KPO, online, cit. 2021-06-27).

Úprava prostředí

Podpůrné opatření, které se specializuje na stavební úpravy škol a jejich bezbariérovost. Stavební úpravy jsou ukotveny v zákoně č. 183/2006 Sb., o územním plánování a stavebním úřadu a jeho vyhláškou č. 268/2009 Sb. Jedná se o zajištění stability prostředí školy, rozmístění nábytku, odborných učeben a dalších prostor. Je třeba dodržovat rozmístění všech předmětů v budově školy i ve třídě. Úpravou pracovního prostředí se rozumí i teplota, světlo, akustika, barvy a kontrast a nasvícení ploch v dané škole (KPO, online, cit. 2021-06-27).

Charakteristika 1. stupně podpory

Jedná se převážně o úpravu pedagogických postupů, pokud to žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami, vzhledem k charakteru jeho obtíží, postačí. V tomto případě je vhodné vytvořit plán pedagogické podpory (PLPP), který vymezí, jaké má žák problémy, jak se změní postupy a metody práce s žákem a jeho hodnocení. Pokud PLPP nepovede k očekávané změně při práci s žákem, je žák vyšetřen ve školském poradenském zařízení a jsou posouzeny jeho speciální vzdělávací potřeby.

Poukazuje se především na nutnost individuálního přístupu k žákovi. Jedná se o žáky, kteří jsou jistým způsobem odlišní a potřebují individuální podporu ze strany pedagogů (NÚV, online, cit. 2021-06-27).

Charakteristika 2. stupně podpory

Žák již potřebuje větší místní a časové úpravy výuky, aby byl schopný výuku samostatně zvládnout. Žák je po provedení těchto úprav samostatný a úpravy nenarušují chod vyučování (KPO, online, cit. 2021-07-03). Jedná se například o samostatné pracovní místo ve třídě, aby nebyl vyrušován jiným žákem, případně vytvoření pracovního místa dále od okna, aby ho od výuky a práce nerozptyloval výhled z něj.

Charakteristika 3. stupně podpory

Žák potřebuje výraznější úpravy výuky než žák, který má 2. stupeň podpory. Místní a časové úpravy výuky narušují běžný chod vyučování a žák potřebuje k samostatnému zvládnutí organizačních podmínek vzdělávacího procesu mírný dohled pedagoga (KPO, online, cit. 2021-07-03).

Charakteristika 4. stupně podpory

Závažnost žákova deficitu snižuje jeho funkční schopnosti do takové míry, že i i časové a místní úpravy organizace výuky jen částečně řeší jeho problémy při zvládání výuky. Žák není ani přes daná opatření samostatný a vyžaduje neustálý dohled a občasnou dopomoc ze strany pedagogického pracovníka. Školské poradenské zařízení se podílí na řešení problémových situací. Za těchto podmínek je schopen žák zvládnout vzdělávací proces natolik, že se účastní většiny vzdělávacího procesu (KPO, online, cit. 2021-07-03).

Charakteristika 5. stupně podpory

Závažnost žákova deficitu mu brání i přes časové a místní úpravy účastnit se vzdělávacího procesu. Úpravy, které jsou podniknuty, eliminují problémy žáka jen částečně. Žák není schopen samostatnosti a vyžaduje stálý dohled a dopomoc pedagogického pracovníka. Školské poradenské zařízení se podílí na řešení vzdělávacího procesu. Pokud ani tato podpůrná opatření a úpravy organizace vzdělávání nepomohou žákovi ke zvládnutí vzdělávacího procesu, je třeba přistoupit ve větší míře k individuální práci (KPO, online, cit. 2021-07-03).

2.4 Pedagogicko-psychologické poradenství v resortu školství

Díky systematickému prosazování inkluzivního vzdělávání v České republice se postupně zvyšují požadavky kladené na pedagogicko-psychologické poradenské služby, mění se obsah poradenských činností, ale i systém poradenských institucí (Lechta, 2016). Cílem pedagogicko-psychologických zařízení je poskytovat podporu a pomoc při řešení osobních a psychických obtíží u žáků a při sociálním vývoji žáků v průběhu edukačního procesu. Dále poskytují pomoc při volbě povolání a profesionální orientaci. Odborná pomoc se realizuje formou diagnostiky, intervence, konzultace a podáváním informací (Lechta, 2016).

Systém pedagogicko-psychologického poradenství v České republice tvoří školská poradenská zařízení a školní poradenské pracoviště. A jsou definovány ve vyhlášce č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, tato vyhláška byla novelizována roku 2016 (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

Pedagogicko-psychologické poradenství poskytují také střediska výchovné péče (SVP), která ale nemají status školského poradenského zařízení. Jsou vymezena zákonem č.

109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

Střediska výchovné péče mají za cíl předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování u dětí, dále zmírňovat či přímo odstraňovat příčiny a důsledky již rozvinutých negativních projevů chování. Přispívají ke zdravému osobnostnímu rozvoji u dětí. SVP nenahrazují školská poradenská zařízení a školní poradenská pracoviště, nýbrž s nimi spolupracují a doplňují jejich služby (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

2.4.1 Role školských poradenských zařízení

Školská poradenská zařízení zajišťují diagnostické a poradenské služby pro žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich zákonné zástupce, ale i pro intaktní žáky a studenty a jejich zákonné zástupce. Dále poskytují odborné speciálně pedagogické a metodické vedení pedagogickým pracovníkům, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Dávají jim doporučení ke způsobu a formám práce s těmito žáky (Uzlová, 2010).

Podle současné legislativy jsou pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra hlavními garanty diagnostiky pro zařazení žáka se zdravotním postižením do různých forem vzdělávání. Může se jednat o individuální nebo skupinovou integraci do běžné základní školy nebo vzdělávání ve speciální škole (Šauerová, Špačková, Nechlebová, 2012).

Dle rejstříku škol a školských zařízení (online, cit. 2021-07-03) je momentálně v činnosti 151 školských poradenských zařízení.

Školská poradenská zařízení jsou zřizována podle § 116 zákonu č. 561/2004 Sb., o předškolním, školním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Podrobně jsou pak vymezena ve vyhlášce č. 72/2005, o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

Pedagogicko-psychologická poradna

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) spolupracuje se školami, školskými zařízeními a jinými institucemi, které se věnují péči o děti a rodinu. PPP poskytuje poradenské služby pedagogickým pracovníkům, žákům a zákonným zástupcům, a to zejména v oblasti výchovy a vzdělávání (Uzlová, 2010).

Pedagogicko-psychologické poradny poskytují pomoc a poradenství ve vzdělávacím procesu žákům, u kterých je vzdělávací proces nějakým způsobem znesnadněn. Zaměřuje se na práci s dětmi a jejich zákonnými zástupci od 3 let věku dítěte až do ukončení středního vzdělávání, v některých případech vyššího odborného vzdělávání. Pracuje s dětmi formou individuální péče nebo formou skupinové práce. Pedagogicko-psychologická porana vydává doporučení na základě kterých jsou voleny úpravy vzdělávacího procesu pro žáky, kteří potřebují jistá podpůrná opatření (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

Stejně tak definují Šauerová, Špačková, Nechlebová (2012) pedagogicko-psychologické poradny. Od poraden by měly vzejít podklady na základě kterých školy realizují péči o konkrétního žáka. Poradny poté aktualizují obsah nápravné péče

Pedagogickými pracovníky v poradnách jsou speciální pedagogové a psychologové, odbornými činnostmi se kromě nich zabývají i sociální pracovníci (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

Činnost poraden je zejména ambulantní, poskytují i poradenskou pomoc a konzultace směrem k pedagogickým pracovníkům, dále poskytují i kariérové poradenství žákům a věnují se prevenci rizikového chování u žáků a studentů (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

Speciálně pedagogické centrum

Ve speciálně pedagogických centrech, stejně jako v pedagogicko-psychologických poradnách, tvoří tým speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník, tým v jednotlivých SPC může být doplněn dalšími speciálními pracovníky dle stupně postižení klientů. Náplň práce SPC je zajišťování speciálně pedagogické, psychologické a další podpůrné péče klientům se znevýhodněním. Také jim poskytuje odbornou pomoc v procesu pedagogické a sociální integrace. SPC se věnuje klientům už od předškolního věku, dále pokračuje v podpoře žáků integrovaných do škol a školských zařízení. Mimo jiné se také věnuje klientům od 3 do 19 let věku, kteří mají těžké a kombinované zdravotní postižení a nejsou tak schopni docházet do škol ((NÚV, online, cit. 2021-07-03).

Speciálně pedagogická centra mohou být specializována podle určitého postižení u klientů. Například Speciálně pedagogické centrum Jedličkova ústavu a škol poskytuje ambulantní poradenské služby dětem a žákům především s tělesným postižením. Speciálně pedagogické centrum Vertikála se specializuje na klienty s mentálním a kombinovaným

postižením a autismem, pomáhá při jejich začleňování do běžných základních škol. Speciálně pedagogické centrum Dítě (pozn. nyní Speciálně pedagogické centrum Štíbrova) poskytuje své služby hlavně dětem s mentálním postižením, přičemž převažují klienti s Downovým syndromem, SPC jim pomáhá při začleňování do běžných mateřských a základních škol (Uzlová, 2010).

2.4.2 Role školních poradenských pracovišť

Za poskytování služeb ve škole školním poradenským pracovištěm (ŠPP) zodpovídá ředitel školy. Ve ŠPP působí zpravidla výchovný poradce a školní metodik prevence, dále může být rozšířeno o školního psychologa a školního speciálního pedagoga. Všichni tito pracovníci dále spolupracují třídními učiteli a dalšími pedagogickými pracovníky, kteří na škole působí. Pedagogičtí pracovníci, kteří jsou součástí školního poradenského pracoviště, se podílejí na naplňování podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Škola zpracovává program poradenských služeb, kde popisuje hlavní činnosti jednotlivých pracovníků ŠPP, dále zpracovává preventivní program, kterého je součástí i strategie předcházení školní neúspěšnosti, šikaně a dalšímu rizikovému chování (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Činnost školního poradenského pracoviště se dle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (§ 7) se zaměřuje zejména na:

- *„poskytování podpůrných opatření pro žáky se SVP,*
- *sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření,*
- *prevenci školní neúspěšnosti,*
- *kariérové poradenství a pozdější profesní uplatnění,*
- *podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami,*
- *podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných,*
- *průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení,*

- *včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů,*
- *předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace,*
- *průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou,*
- *metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy,*
- *spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci,*
- *spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními.“*

Výchovný poradce

Výchovný poradce spolupracuje s pedagogicko-psychologickou poradnou, speciálně pedagogickým centrem a střediskem výchovné péče. Vyhledává žáky, kteří potřebují pomoc a speciální péči, u nich pak dále předkládá návrhy na řešení problémů. Žákům poskytuje kariérové poradenství a vede je k pozdějšímu profesnímu uplatnění (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

Metodik prevence

Školní metodik prevence vytváří program prevence zneužívání návykových látek a negativních jevů ve škole a ohledně tohoto programu poskytuje metodickou pomoc ostatním pedagogickým pracovníkům při jeho realizaci. Spolupracuje s institucemi zajišťujícími odbornou pomoc v problematice prevence a zneužívání návykových látek. Mimo těchto činností hlavně spolupracuje s žáky a zákonnými zástupci žáků a informuje je o činnosti těchto institucí a poskytuje jim poradenskou činnost (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog koordinuje speciálně pedagogické poradenství ve škole, ovlivňuje podmínky pro integraci dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, dlouhodobě sleduje proces individuální integrace a vyhodnocuje ho. Specializuje se na speciálně-pedagogické diagnostické činnosti. Pomáhá při vytváření individuálních vzdělávacích

programů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, dále těmto žákům poskytuje reedukační péči. A hlavně poskytuje ostatním pedagogům metodickou pomoc ve speciálně-pedagogické oblasti (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

Školní psycholog

Práce školního psychologa je zaměřena na celý systém školy, pracuje tedy s pedagogickým sborem, s jednotlivými učiteli i třídními učiteli, s jednotlivými žáky a jejich zákonnými zástupci, zaměřuje se ale také na celé třídní kolektivy. Školní psycholog se nezaměřuje jen na pracovníky a žáky, kteří mají akutní problémy, ale i na potencionálně ohrožené žáky bez viditelných problémů (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

Školní psychologové poskytují krizové intervence, konzultace, provozují i diagnostickou činnost, která je zaměřena na osobní i intelektovou charakteristiku žáka, na poruchy chování a učení, výukové obtíže, styl učení, výchovné problémy a patologické jevy. Dále se zaměřují i na sociální problematiku jako jsou vztahové problémy, adaptace a problémy s volbou profese (NÚV, online, cit. 2021-07-03).

3 Charakteristika výzkumu

Kapitola je věnována popisu výzkumných problémů a cílům výzkumu. V kapitole bude definována kompletní metodologie potřebná pro uskutečnění výzkumu. Bude se jednat o vymezení strategií a nástrojů kvalitativního výzkumu, které byly ve výzkumném šetření použity. Konkrétně se jedná o vymezení případové studie a dále o definování technik sběru dat jako je interview, dotazník a analýza dokumentů.

3.1 Výzkumný problém a cíle výzkumu

Diplomová práce je zaměřena na běžnou základní školu ve Středočeském kraji, která se stejně jako jiné běžné základní školy musí postupně vyrovnávat s trendem inkluze. Práce sleduje postoj pedagogických pracovníků k inkluzivnímu vzdělávání, jejich profesionální připravenost pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné třídě základní školy a celkové podmínky inkluzivního vzdělávání na vybrané základní škole.

Hlavním cílem diplomové práce je popsat historii a současnost ve společném vzdělávání na vybrané základní škole. A mimo jiné nabídnout této základní škole další možnosti budoucího rozvoje ve společném vzdělávání.

Přesné znění výzkumných otázek, které byly ve výzkumném šetření použity:

- Jaká opatření a jaké strategie využívají pedagogové ve vybrané základní škole pro podporu společného vzdělávání?
- Jak pedagogové vybrané základní školy hodnotí vývoj společného vzdělávání v jejich škole?
- Jaká opatření a jaké strategie by bylo vhodné v budoucnu uplatnit pro rozvoj společného vzdělávání v dané základní škole?

3.2 Metodologie výzkumu

Vzhledem k individuální povaze výzkumnému problému byla pro tuto práci použita metoda kvalitativního výzkumu, aby byla zachována možnost porozumění zkoumaného problému. Jako strategie pro tento kvalitativní výzkum byla zvolena případová studie zaměřená na studium organizací a institucí.

3.2.1 Kvalitativní výzkum

Lze ho chápat jako protiklad kvantitativního přístupu, ale i jako pouhý doplněk kvantitativního přístupu. Postupně si však získal své rovnocenné postavení s ostatními formami výzkumu (Hendl, 2016).

Typickou metodou pro sběr dat u kvalitativního přístupu je rozhovor, na rozdíl od kvantitativního přístupu, který používá spíše dotazník. Neznamená to však, že v jednotlivých přístupech nesmí výzkumník použít jinou metodu sběru dat (Švaříček, Šeďová, 2007).

Typickou metodou usuzování pro kvalitativní přístup je indukce, která je založena na principu opakování případů. *„Opakované případy ospravedlňují k přijetí určitého obecného pravidla či zákona.“* (Švaříček, Šeďová, 2007, s. 14).

Kvalitativní přístup na rozdíl od kvantitativního přístupu nepracuje s měřitelnými hodnotami, ale snaží se interpretovat sociální realitu v co možná nejkomplexnější podobě. Údaje pro kvalitativní výzkumy jsou získávány intenzivně po delší dobu a získávání je nestandardizované, získaná data lze vyhodnocovat už v průběhu jejich sběru. Většinou se výsledky šetření nedají zobecnit, mohou být i ovlivněny výzkumníkem. Kvalitativní výzkum je vhodný v případech, kdy je třeba poznání konkrétních podmínek a situací, pomáhá tak porozumět zkoumanému problému (Reichel, 2009).

3.2.2 Interview

Slovo interview pochází ze dvou anglických slov. Inter znamená mezi a view znamená pohled či názor. Samotný název tak naznačuje, že jde o interpersonální kontakt. U tohoto typu výzkumné metody je výhodou, že získáme potřebná fakta, ale můžeme proniknout i do motivů a postojů vybraného respondenta a udělat si tak širší pojetí o výzkumném problému (Gavora, 2010).

Interview, neboli rozhovor, má několik podob. Dotazování může být strukturované, kdy má výzkumník předem připravené otázky, na které zkoumaná osoba odpovídá. Nestrukturované dotazování se používá v případech, kdy zkoumaná osoba povídá na dané téma, příkladem může být povídání o životní události (Reichel, 2009). V této práci byla použita metoda polostrukturovaného rozhovoru, ve kterém má výzkumník připravený cíl interview a všeobecné schéma otázek, ale jejich pořadí není striktně dané (Gavora, 2010).

Interview by mělo mít uvolněný charakter, probíhat v příjemném prostředí, jednodušeji se tak přehoupne do přátelského rozhovoru, při němž si zkoumaná osoba neuvědomuje, že jde o interview. U interview lze sledovat i reakce respondenta (Gavora, 2010).

Kučera (1995, cit. podle Gavora, 2010) zmiňuje, že by v žádném případě výzkumník neměl používat vědecký způsob vyjadřování, nýbrž by měl používat stejný typ vyjadřování jako dotazovaná osoba. V opačném případě by se mohlo stát, že zkoumaná osoba převezme stejný typ vyjadřování i postoje a názory výzkumníka, protože bude mít pocit, že se to od ní očekává.

Interview v rámci výzkumného šetření se zúčastnilo 8 pedagogických pracovníků z 1. a 2. stupně, školní psycholog, školní metodik prevence a školní výchovný poradce. Interview probíhala v prostorách vybrané základní školy v rozsahu 15 až 30 minut. Celé rozhovory byly nahrávány a poté přepisovány, následná analýza dat z přepisů rozhovorů probíhala formou obsahové analýzy. Struktura otázek pro interview a jeden vzorový přepis rozhovoru je uveden v přílohách diplomové práce.

3.2.3 Dotazník

Dotazník je velice rozšířená metoda ke sběru dat v sociálních výzkumech. Jedná se o písemný způsob dotazování, lze ho použít, stejně jako u rozhovoru, v několika variantách – strukturovaný, nestrukturovaný a polostrukturovaný. V této diplomové práci byl použit strukturovaný dotazník, který má otázky seřazené v určitém pořadí, v tomto případě byly použity uzavřené otázky. Výhodou strukturovaného dotazníku je, že získané údaje je možné kvantitativně zpracovat. Získaná data tak lze velmi dobře utřídit a srovnat (Reichel, 2009).

Pokud má být dotazník dobře vytvořen, je důležité jasně vymezit cíl dotazníku. Ten musí být dostatečně konkrétní, pokud by nebyl jasně stanovený cíl, odrazilo by se to v celé koncepci dotazníku, v jeho obsahu, struktuře a někdy i grafické podobě (Gavora, 2010).

Dotazník použitý při výzkumném šetření byl složen z 15 otázek, z toho první dvě otázky byly obecného charakteru. Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 16 pedagogických pracovníků, z toho 7 pedagogů z 1. stupně, 7 pedagogů z 2. stupně, 1 zástupce ředitele a 1 školní psycholog. Dotazník je přiložen v přílohách této diplomové práce.

3.2.4 Analýza dokumentů

Dokumentem se rozumí produkt, který vznikl lidskou činností, obvykle slouží k uchování nebo předání nějaké informace. Dokumenty buď mohou tvořit jediný podklad studie nebo slouží pouze k doplnění dat získaných z pozorování či rozhovorů (Hendl, 2016). V případě této studie slouží analýza dokumentů k doplnění dat získaných z rozhovorů a dotazníků.

Při obsahové analýze dokumentů jde o analýzu a hodnocení písemných textů (Gavora, 2010). Zaměřuje se na obsah dokumentu, ale i na osobnost autora, důvody vzniku a důsledky existence dokumentu, způsoby a směry jeho šíření a na reakce příjemců (Reichel, 2009). Obsahová analýza textů také může posloužit k ověření či vyvrácení dat získaných pomocí jiných výzkumných metod (Gavora, 2010).

Při obsahové analýze této studie byly použity dokumenty vybrané základní školy, jednalo se o školní vzdělávací program a výroční zprávy z uplynulých pěti let (od roku 2015). Tyto dokumenty nejsou záměrně uvedeny v seznamu zdrojů, aby nebyla ohrožena anonymita školy a respondentů. Data z uvedených dokumentů byla použita jako doplňující informace k interview a dotazníkům.

3.2.5 Případová studie

Jak uvedl Hendl (2016, s. 102) *„v případové studii jde o detailní studium jednoho případu nebo několika případů.“* Oproti statistickému šetření, při němž se shromažďují data od spousty jedinců, v případové studii se sbírá velké množství dat od jednoho nebo několika málo jedinců. Případová studie chce obsáhnout celistvost výzkumného problému a zachytit složitost případu. Důkladný prozkoumáním případů tak lze více porozumět zkoumanému problému. Lze ji také srovnat s jinými případovými studiemi a posuzuje se u ní validita výsledků (Hendl, 2016).

Dle Hendla (2016) existuje několik typů případových studií, které se rozlišují podle sledovaného případu:

- Osobní případová studie je výzkum u jedné osoby. Může být zaměřena na zachycení celého života nebo nějaké jeho problémové části.
- Studie komunity zkoumá jednu nebo více komunit ve městě. Případně se může jednat o studii celého města.

- Studium sociálních skupin se zabývá zkoumáním malých skupiny jako je rodina nebo difuzních skupin jako je třeba zaměstnanecká skupina.
- Studium organizací a institucí se zaměřuje na zkoumání firem, škol a dalších odborných organizací.
- Zkoumání programů, událostí, rolí a vztahů zahrnuje studii události nebo interakcí mezi více osobami.

Stake (1995, cit. podle Hendla, 2016, s. 104) definuje případovou studii jako *„úsilí o porozumění určitému sociálnímu objektu v jeho jedinečnosti a komplexitě.“* Sociální objekt je dle něj ohraničený systém tzv. sociálními hranicemi.

V tomto šetření byla použita případová studie organizací a institucí, která se zaměřuje mimo jiné i na zkoumání škol.

3.2.6 Objekt výzkumu

Objekt výzkumu je cílový, výzkumný soubor, kterého se zkoumání týká a na který se v konečné fázi výzkumu vztáhnou jeho výsledky (Reichel, 2009). Předmětem zkoumání jsou osoby, věci anebo procesy, jsou nazývány subjekty výzkumu. V této diplomové práci jsou subjektem výzkumu lidé a ti tvoří základní soubor pro daný výzkum. Výzkumník určuje základní soubor tak, aby odpovídal uplatnění jeho výsledků (Gavora, 2010).

Dle Reichela (2009, s. 76) *„výsledky zkoumání zjištěné na výběrovém souboru by měly být, pokud má jít o výzkum reprezentativní, zobecnitelné na soubor základní.“* Výběrový soubor by tedy měl být vybírán tak, aby mohl reprezentovat celý základní soubor a daly se tedy zobecnit získané poznatky.

Jako základní soubor pro tuto diplomovou práci byli zvoleni pedagogičtí pracovníci vybrané základní školy, voleni byli pečlivě, zastupují jak pracovníky školního poradenského pracoviště, tak pedagogy 1. i 2. stupně základní školy.

4 Případová studie

Pro tuto případovou studii byla vybrána základní škola ve Středočeském kraji. Škola může být řazena mezi středně velké školy, ve škole je přihlášeno kolem 600 žáků. První i druhý stupeň základní školy má svého zástupce ředitele. Ve školním poradenském pracovišti působí školní psycholog, školní metodik prevence a výchovní poradci pro první a druhý stupeň základní školy.

Na vybrané základní škole ve Středočeském kraji působí 33 pedagogů z 1. a 2. stupně, 5 asistentů pedagoga, 2 zástupci ředitele a ředitel školy.

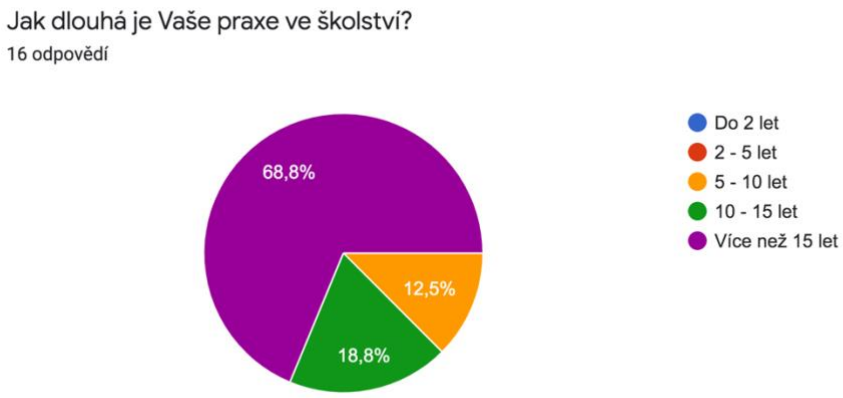
Ve školním roce 2019/2020 docházelo dle výroční zprávy do vybrané základní školy celkem 108 žáků s doporučením ze školského poradenského zařízení, z toho na 1. stupni bylo 64 žáků a na 2. stupni 44 žáků. Podpůrné opatření 1. stupně mělo 18 žáků, 2. stupně 74 žáků a 3. stupně 16 žáků. Od tohoto školního roku přibylo několik žáků s odlišným mateřským jazykem, všichni dostali přiřazeného asistenta pedagoga a docházejí na pedagogickou intervenci. V tomto školním roce mělo 15 žáků asistenta pedagoga, na pedagogickou intervenci docházelo 19 žáků a předmět speciálně pedagogické péče mělo 31 žáků. Dle výročních zpráv z uplynulých pěti let je patrné, že počty žáků s doporučením ze školského poradenského pracoviště rapidně stouply, s tím stoupl i počet asistentů pedagoga. Pro příklad může být uveden školní rok 2017/2018, kdy mělo dle výroční zprávy doporučení ze ŠPZ 72 žáků a ve škole působilo pouze 7 asistentů pedagoga.

V interview bylo dotazováno celkem 8 pedagogických pracovníků z 1. i 2 stupně základní školy, školní psycholog, školní metodik prevence a školní výchovný poradce.

Do dotazníkového šetření se zapojilo celkem 16 pedagogických pracovníků, z toho 7 pedagogů z 1.stupně, 7 pedagogů z 2. stupně, 1 zástupce ředitele a 1 školní psycholog.

V úvodu dotazníku respondenti odpovídali na délku své pedagogické praxe a délku působení na vybrané základní škole. Většina pedagogů (11) odpověděla, že ve školství pracuje déle než 15 let, 3 pedagogové pracují ve školství 10-15 let a 2 pedagogové pracují ve školství 5-10 let, žádný z dotázaných pedagogů nepracuje ve škole méně jak 5 let.

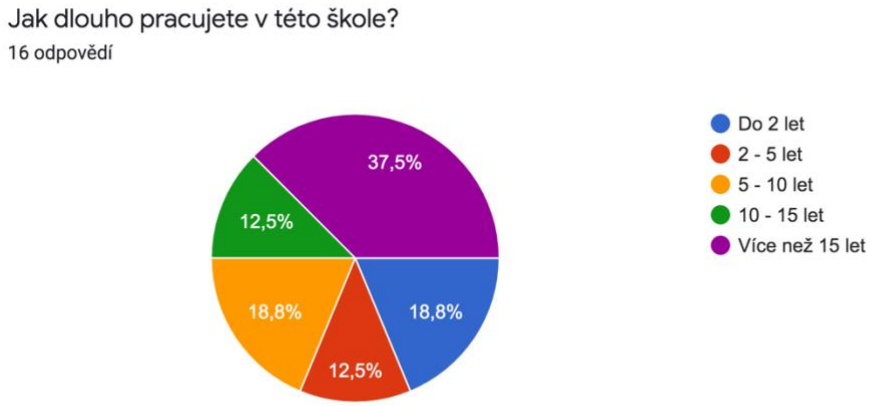
Graf č. 1 Délka praxe ve školství



Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

Na dané škole pracují 3 pedagogové do 2 let, 2 pedagogové do 5 let, 3 pedagogové do 10 let, 2 pedagogové do 15 let a 6 pedagogů na vybrané škole pracuje více jak 15 let. Pro názornost jsou přiloženy grafy.

Graf č. 2 Délka praxe na dané škole



Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

4.1 Opatření využívaná pro podporu společného vzdělávání

V této kapitole se diplomová práce věnuje otázce používání podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve vybrané základní škole. Při interview

s jednotlivými pedagogy byly použity otázky navozující téma rozhovoru a následně byla ponechána volnost ve vyjádření.

V dotazníkovém šetření byly jasně dané otázky se škálou odpovědí, ze kterých respondenti vybírali. Otázky se týkali využívání podpůrných opatření u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétně se otázky týkaly práce s žáky podle individuálního vzdělávacího plánu a doporučení v něm uvedených, využívání podpůrného opatření „pedagogická intervence“ a „navýšení časové dotace a úpravy v zadání testů“. Otázky směřovaly ke změně prostorového uspořádání ve třídě, využívání didaktických a speciálnědidaktických pomůcek a využívání asistenta pedagoga, pokud je do třídy přidělen.

Začlenění žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných do kolektivu

Při začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných jde především o to, jak se k dané problematice staví třídní učitel a učitelé, kteří v dané třídě učí. Dále závisí na charakteru žáka, který se má začleňovat do kolektivu. Ve vybrané základní škole jsou žáci, kteří nemají větší obtíže se začleněním, ale jsou v ní i žáci, kteří mají větší obtíže, případně stojí na okraji třídního kolektivu.

Ve škole působí metodik prevence, který je dle svých slov zvyklý spíše docházet do kolektivů na 2. stupeň základní školy. *„Paní učitelky na 1. stupni nejsou tak zvyklé mou pomoc využívat,“* uvedl. Souvisí to jistě i s tím, že třídní učitelé jsou na 1. stupni více času ve své třídě, a tak mohou případné problémy řešit sami.

Většina učitelů 1. stupně dělá na začátku týdne krátkou třídnickou hodinu, kde si vysvětlují pravidla a povídají si o toleranci a odlišnostech mezi žáky. Na 2. stupni při skupinových aktivitách s metodikem prevence dělají takové aktivity, *„abychom si vysvětlili, proč mají žáci se speciálními vzdělávacími aktivitami jiná pravidla ve vyučování,“* uvedl metodik prevence.

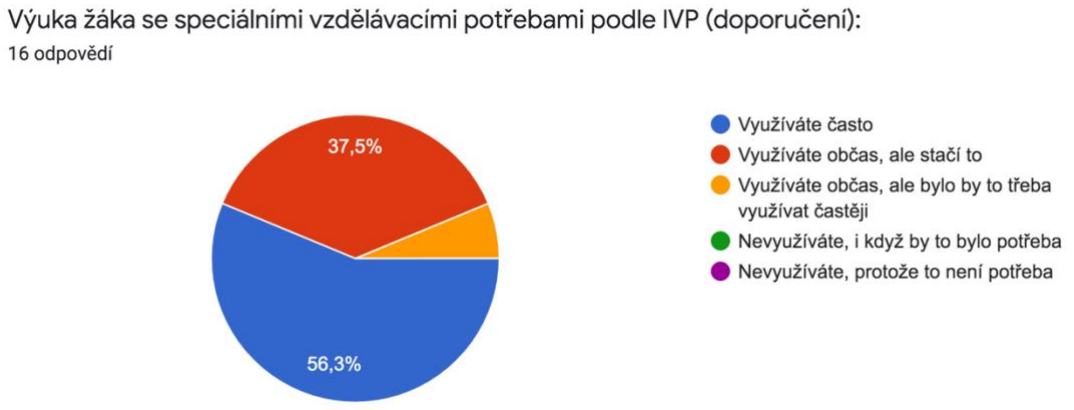
Dotazovaný pedagog uvedl, že se snaží žáky nehodnotit před třídou a nenutí je do odpovídání, pokud sami nechtějí. *„Dokonce jeden žák má přímo v doporučení z poradny, že ho nesmím zkoušet před ostatními spolužáky,“* uvedl pedagog č. 4. U žáků nadaných se standardně navyšují nároky na žáka a *„nechám ho vždy, aby pomohl slabším žákům a zkusil jim zadanou úlohu vysvětlit po svém,“* uvedl pedagog č. 3. Hojně využívané jsou při

začleňování žáků také skupinové práce, kdy mohou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami dopomoct ostatní spolužáci, je tak podporovaná i komunikace mezi spolužáky.

Práce podle doporučení v IVP žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

Už z rozhovorů s vybranými pedagogickými pracovníky bylo patrné, že se všichni do jednoho shodují, že se všechna doporučení snaží dodržovat v menší či větší míře. *„Myslím, že doporučení z poradny se z velké míry na této škole dodržují, záleží samozřejmě na typu učitele, zda se doporučeními řídí,“* uvedl pracovník školního poradenského pracoviště. Nikdo z pedagogů neuvedl, že by doporučení z IVP nevyužíval, většina pedagogů uvedla, že doporučení využívají často či občas, ale že je dodržování doporučení dostačující. Jen jeden pedagog, jak je patrné z grafu, uvedl, že doporučení využívá občas, ale je si vědom, že by měl doporučení využívat častěji. Jeden z dotázaných pedagogů (pedagog č. 4) uvedl: *„Já doporučení dodržuji, žákům to pomáhá, ale někteří kolegové se doporučeními zaobírat nechtějí a neberou na ně ohledy.“* Přestože v dotaznících odpovídají všichni dotázaní pedagogové, že individuální vzdělávací plány využívají, ne všichni pedagogové, se kterými byl dělán rozhovor, s tím souhlasí.

Graf č. 3 Využívání IVP



Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

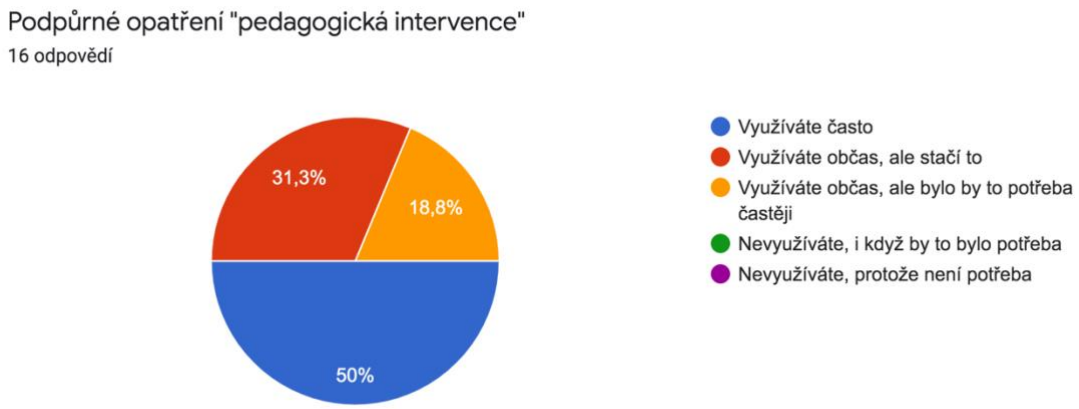
Doporučení od pedagogicko-psychologické poradny, která se doplňují do individuálních vzdělávacích plánů, jsou výhodná nejen pro žáky se speciálními

vzdělávacími potřebami, ale také pro pedagogy, kteří si nejsou jisti, jak s konkrétním žákem pracovat. IVP v tomto případě slouží jako metodická podpora pro pedagogy při vzdělávacím procesu. Metodická podpora by měla být realizována i ze strany pedagogicko-psychologické poradny, bohužel, jak bylo patrné z jednoho rozhovoru, tomu tak ve většině případech není: *„Poradny jsou zahlcené, a tak mě odmítli s žádostí o metodickou podporu u jednoho žáka,“* uvedl pedagog č. 1. Konkrétně se jednalo o pedagogicko-psychologickou poradnu ve městě, kde se škola nachází. Dotazovaný však uvedl, že záleží na dané pedagogicko-psychologické poradně, protože s poradnami v okolních městech má lepší zkušenosti.

Využívání pedagogické intervence

Pedagogické intervence jsou na této vybrané základní škole opravdu hojně využívány. Všichni žáci, kteří mají pedagogickou intervenci, tak jsou rozřazeni k vyučujícím, většinou speciálním pedagogům, kteří na škole působí. Jak je i patrné z grafu, všichni respondenti pedagogickou intervenci pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami využívají a jen 3 z 16 dotázaných mají pocit, že by bylo třeba toto podpůrné opatření využívat více.

Graf č. 4 Pedagogická intervence



Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

Navýšení časové dotace a úpravy v zadání testů

Nejvíce zmiňované ve všech rozhovorech bylo právě tohle podpůrné opatření. Všichni z dotazovaných pedagogů uvedli, že využívají u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

větší časovou dotaci na vypracování testů, následně vyšší časovou dotaci na autokontrolu své práce. Dále pak se hojně využívá krácení diktátů, většinou žák s SVP píše ob větu, případně doplňuje vynechaná písmena do cvičení, dále se zkracuje počet příkladů z matematiky, které má žák vypracovat. Při všeobecných předmětech, jako je přírodověda, vlastivěda zeměpis a dějepis, se používají uzavřené odpovědi na otázky. *„Neustále je kontroluji, každou hodinu kontroluji, co udělali, jestli všemu rozumí a nechám si zopakovat pokyny k zadanému úkolu,“* hovořil pedagogů č. 5 o práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Je důležité všem dodržovat individuální přístup a neustále od zmíněných žáků vyžadovat porozumění zadanému úkolu či vyučované látce.

Graf č. 5 Navýšení časové dotace a úpravy v zadání testů

Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

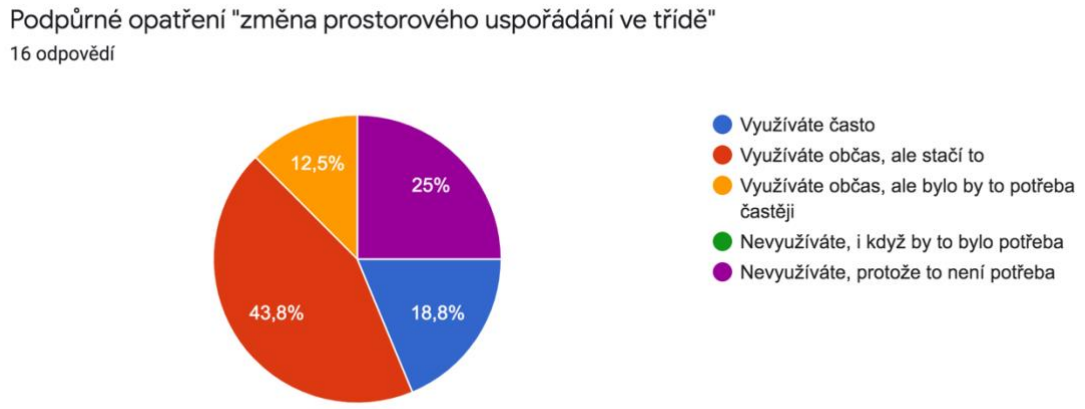
Z dotazníkového šetření je patrné, že 3 z 16 dotázaných pedagogů nevyužívají podpůrné opatření, které umožňuje navýšení časové dotace a úpravy v zadání testů. Ostatní z respondentů uvedli, že využívají toto opatření buď často anebo do takové míry, aby to žákovi se SVP bylo prospěšné.

S úpravou v zadání tesů a navýšení časové dotace také souvisí následné úlevy při hodnocení, pedagogové přihlíží ke speciálním vzdělávacím potřebám žáka a ve většině případů u žáků hodnotí základní znalosti, nevyžadují po nich výjimky a rozšiřující učivo.

Změna prostorového uspořádání ve třídě

Nikdo z dotazovaných pedagogů toto podpůrné opatření při rozhovoru nezmínil. Během dalšího rozhovoru a navedení na toto téma samozřejmě z hovoru vyplynulo, že žáky se speciálními vzdělávacími potřebami posazují spíše do předních lavic. Někteří žáci to mají dokonce i přímo v doporučení z pedagogicko-psychologické poradny, že musí sedět například maximálně do třetí lavice, dle doporučení bylo také zjištěno, že mají někteří žáci kvůli nesoustředěnosti doporučeno sedět v lavicích sami.

Graf č. 6 Změna prostorového uspořádání ve třídě



Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

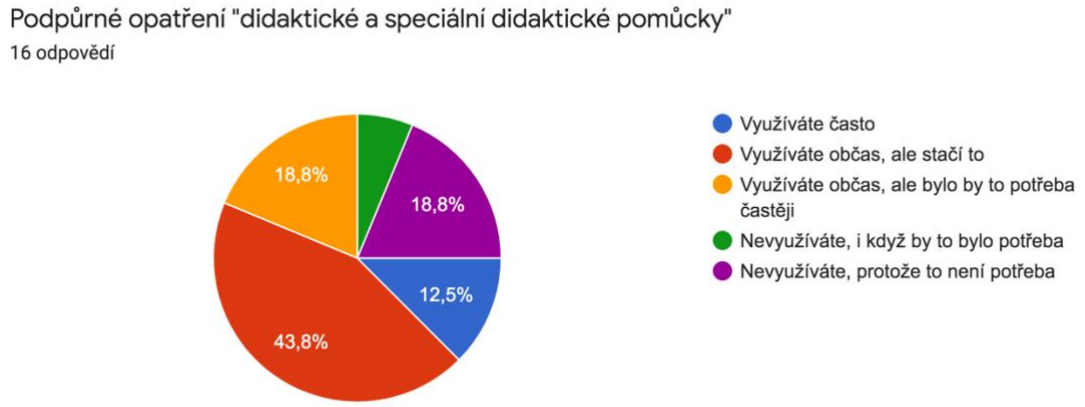
V případě tohoto podpůrného opatření jsou výsledky dotazníkového šetření velice rozmanité, pozitivní je, že nikdo z pedagogů neuvedl, že by opatření nevyužíval, i když by to bylo třeba. Dvanáct pedagogů uvedlo, že žáky rozmisťuje po třídě dle jejich speciálních vzdělávacích potřeb, ať už ve větší nebo menší míře. Jen 4 pedagogové uvedli, že není třeba měnit prostorové uspořádání třídy, proto opatření nevyužívají.

Využívání didaktických pomůcek

Pedagogové, kteří jsou na škole déle než pět let a mají možnost srovnání co se týče vybavenosti školy didaktickými a speciálnědidaktickými pomůckami, se shodují, že vybavenost je určitě na lepší úrovni, než to bylo dříve. Vybavenost školy jistě souvisí i s inkluzí v českých školách, a protože na speciálních školách jsou tyto pomůcky běžně

k dispozici, běžné základní školy také musely rozšířit svou sbírku pomůcek pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pokud žák dostane od pedagogicko-psychologické poradny doporučení na určité pomůcky a částku na ně určenou, tato základní škola pomůcky pro žáka opatří. Škola také disponuje velkým množstvím pomůcek pro pedagogy, bohužel, jak bylo patrné z rozhovorů, většina pedagogů, kteří na vybrané škole nepůsobí dlouho, o nich neví. Pokud jsme hovořili o žácích se zrakovým postižením, uvedl pedagog č. 1 že: *„Pro takové žáky nemáme nic, ani lupu.“* Dá se tedy hovořit o tom, že takto speciálními pomůckami pro žáky se zrakovým a sluchovým postižením škola nedisponuje.

Graf č. 7 Didaktické a speciální didaktické pomůcky



Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

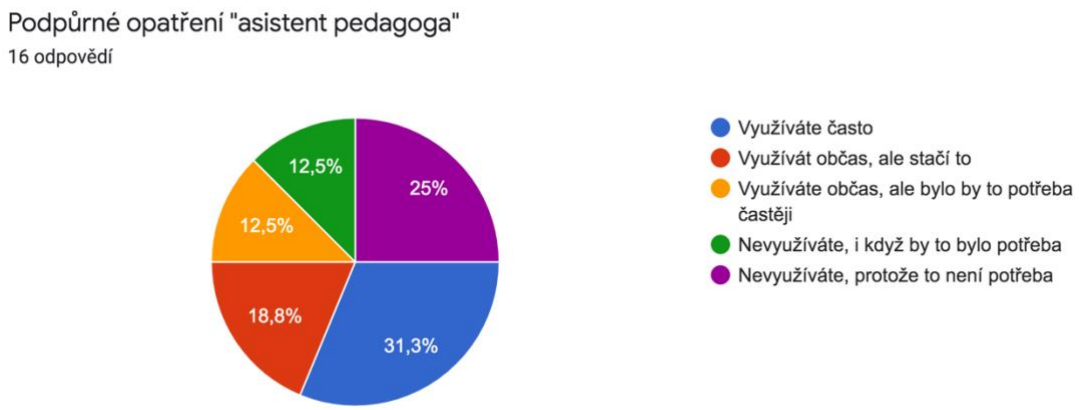
Pouze 4 z dotazovaných pedagogů nepoužívají žádné pomůcky a jen jeden z tohoto počtu si je vědom toho, že by pomůcky žák se SVP využívat měl. Tři z dotazovaných pedagogů využívají pomůcky občas, i když by bylo potřeba je využívat častěji. Devět z dotázaných pedagogů používá pomůcky tak, aby jejich použití žákovi dostačovalo.

Používání pomůcek mimo jiné souvisí s tím, jaký předmět daný pedagog učí. Je samozřejmé, že v matematice a českém jazyce, případně v cizím jazyce se využívají pomůcky častěji, než v předmětech jako je přírodověda.

Asistent pedagoga

Na vybrané základní škole, kde byl výzkum prováděn, pracuje 5 asistentů pedagoga na plný úvazek, další zkrácené úvazky zastávají i vychovatelé školní družiny. Nástup asistentů pedagoga na základní školu nebyl zrovna lehký a dle slov více zaměstnanců, byl spíše nechtěný a odsuzovaný. Mnozí pedagogové asistenty pedagoga odmítali, protože nechtěli, aby jim další pracovník narušoval chod vyučovací hodiny. Tato situace se však během jednoho roku obrátila *„kdy i paní učitelka, která striktně asistenta pedagoga odmítala, tento rok zklamaně chodila, že žádného ve třídě mít nebude. Sama přišla a žádala, zda by bylo možné jí do třídy nějakého přiřadit,“* uvedl jeden z pracovníků školního poradenského pracoviště s úsměvem. V těchto dvou větách je asi nejlépe zaznamenaná změna v postoji k asistentům pedagoga.

Graf č. 8 Asistent pedagoga



Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

Pokud shrneme odpovědi, kdy pedagogové nevyužívají asistenta pedagoga, je jasné, že se s největší pravděpodobností jedná o třídy, kam asistent pedagoga přidělen nebyl. Deset pedagogů má tedy k ruce asistenty pedagoga, někteří by dokonce vyžadovali větší dopomoc ze stran asistentů.

Nezáleží jen na počtu asistentů pedagoga, ale také na nastavení jejich spolupráce s učitelem: *„Velice záleží, jak si spolu sedne pedagog a asistent pedagoga, to je asi nejdůležitější je správně spárovat. To si myslím, že se nám tento rok určitě povedlo. Tento*

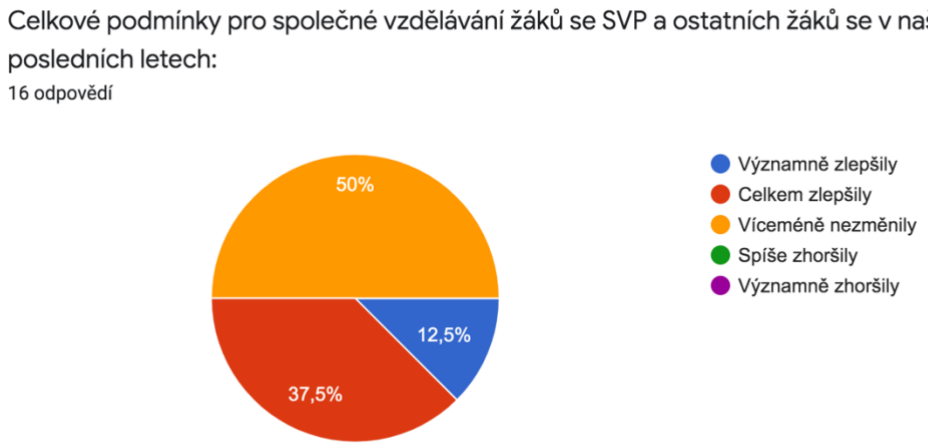
rok bychom chtěli skrze školní poradenské pracoviště zajišťovat supervizi pro asistenty, aby věděli, jak s daným žákem pracovat, to je určitě důležité," uvedl jeden z pracovníků školního poradenského pracoviště.

4.2 Hodnocení vývoje společného vzdělávání očima pedagogů

Dle dotazníkového šetření bylo zjištěno, že půlka z dotázaných pedagogů si myslí, že se podmínky pro společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatních žáků více či méně změnily k lepšímu. Druhá polovina dotázaných pedagogů si myslí, že se podmínky nijak významně nezlepšily. Je nutné podotknout, že žádný z pedagogů, ať už v dotazníku či rozhovoru neuvedl, že by se podmínky školy k inkluzivnímu vzdělávání zhoršily.

Mnozí z odpovídajících pedagogů si asi změnu podmínek neuvědomuje, ale při rozhovorech bylo zjištěno, že se většina dotazovaných přiklání k tomu, že ve vybrané škole se určitě podmínky změnily a ve většině případů se shodují, že se podmínky změnily k lepšímu. Toto tvrzení mohou podpořit i výroční zprávy vybrané základní školy, které během posledních pěti let zahrnují ve zprávě z školního poradenského pracoviště počty žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, také uvádí počty žáků s jednotlivými stupni podpory, žáky s přidělenými asistenty pedagoga a pedagogickou intervencí či předmětem speciální péče. I v takto důležitých dokumentech během pěti let nastala tato změna.

Graf č. 9 Změna podmínek v posledních letech

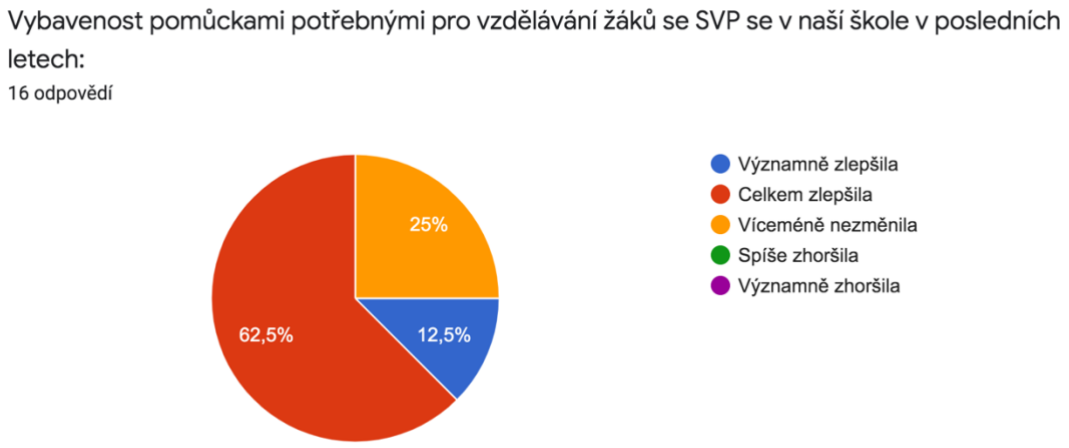


Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

Z rozhovorů bylo patrné, že si všichni pedagogové uvědomují, že s větším nárůstem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se samozřejmě musely měnit i podmínky pro společné vzdělávání těchto žáků a ostatních žáků na vybrané základní škole: *„Neustále přibývají další žáci se speciálními potřebami, tím se i mění podmínky pro společné vzdělávání všech žáků,“* uvedl pedagog č. 6.

Škola dostane na jednotlivé žáky se speciálními vzdělávacími potřebami přidělenou finanční částku, za kterou přímo pro daného žáka pomůcky nakoupí. Tím se i zlepšuje vybavenost školy pomůckami, v tomto případu se však spíše jedná o didaktické pomůcky. Speciálnědidaktických pomůcek je ve škole málo, například pokud by nastoupil žák se zrakovým postižením či sluchovým postižením, škola by neměla žádné pomůcky pro vyrovnání podmínek při vzdělávání. Je tedy vybavena spíše běžnými pomůckami, těmi speciálnějšími už není vybavena. Jistě by se to ale změnilo, pokud by takové pomůcky byly v této základní škole potřeba.

Graf č. 10 Vybavenost pomůckami pro žáky s SVP



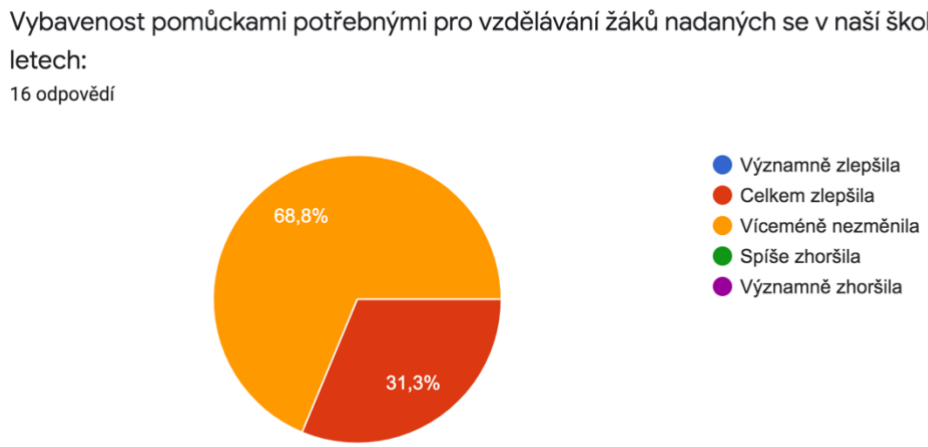
Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

Že se situace s vybaveností pomůckami zlepšila si myslí 12 dotazovaných pedagogů, pouze 4 pedagogové si myslí, že se situace víceméně nezměnila. I z předchozího grafu

„používání pomůcek“ je patrné, že třičtvrtě dotázaných pedagogů s pomůckami pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracuje.

O žácích nadaných se skoro žádný z dotazovaných pedagogů nezmínil, pouze jeden pedagog (pedagog č. 2) naznačil svůj postoj. *„Mám tendenci na žáky nadané zapomínat, pokud vidím, že mají hotovo, dostanou ode mne práci navíc, ale dostávají ji s tím, že to je za odměnu, aby se mohli pocvičit a rozvíjet dále.“* Pravděpodobně tím tento pedagog shrnul myšlenku většiny pedagogů, protože i z dotazníkového šetření vyplývá, že 11 pedagogů odpovědělo, že vybavenost pomůckami pro žáky nadané se víceméně nezměnila. Lze to přisuzovat i faktu, že nadaných žáků se na škole tolik nevyskytuje a když už jsou ve třídách přítomni, často na ně opravdu pedagogové zapomínají a spíše jim zadávají práci navíc. Ne ve všech třídách ale tomu tak je, jedna vyučující uvedla, že nadaného žáka ve třídě sice nemá, ale pokud by měla, nechávala by ho vysvětlovat látku slabším žákům.

Graf č. 11 Vybavenost pomůckami pro žáky nadané



Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

Odborná připravenost pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami anebo žáky nadanými je komplikované téma. Málokterý pedagog chce hodnotit sám sebe, někteří neradi přiznávají, že se ještě necítí na to být „odborníky“ na práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Naopak někteří pedagogové se zase přecení a jsou si jisti, že vše zvládají výborně.

Většina pedagogů si však spíše není jistá, jestli se jejich odborná připravenost pro práci s těmito žáky zlepšila. Pokud odpověděli, že se jejich odborná připravenost zlepšila, většinou byl uveden jako důvod zlepšení nasbíraná praxe.

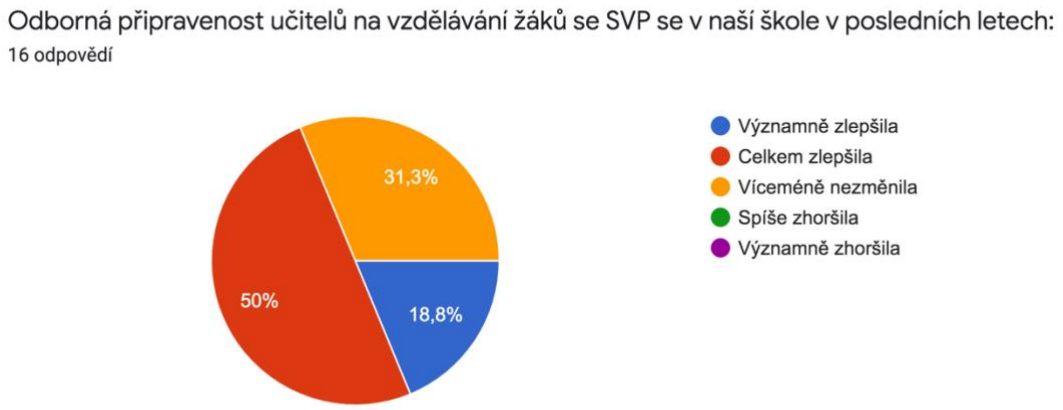
S nárůstem žáků se SVP a žáků nadaných na běžných školách se učitelé setkávají s různými druhy speciálních vzdělávacích potřeb, a to je jistě připravuje na budoucí práci s žáky s obdobnými vzdělávacími potřebami. Jak už bylo výše zmíněno, žáci nadaní jsou na vybrané základní škole spíše opomíjeni, proto většina pedagogů odpovídala neutrálně, že se jejich připravenost nezměnila.

Graf č. 12 Odborná připravenost na vzdělávání nadaných žáků

Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

U žáků se speciálními vzdělávacími potřebami už dotazovaní učitelé odpovídali více rozmanitě, 11 pedagogů si myslí, že se v menší či větší míře zlepšila připravenost pedagogů na vybrané základní škole. A jen 5 pedagogů si myslí, že se jejich připravenost nijak nezměnila. Pozitivní je, že z žádný učitelů neodpověděl, že se jeho pracovní připravenost více či méně zhoršila.

Graf č. 13 Odborná připravenost na vzdělávání žáků s SVP



Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

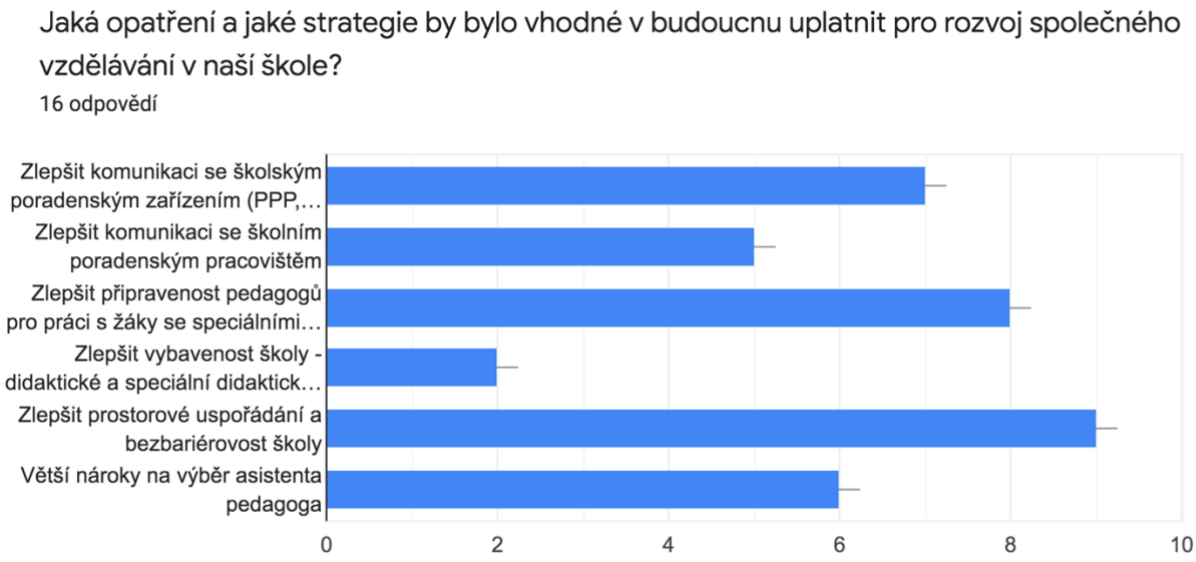
Vhodné je zdůraznit myšlenku pracovníka školského poradenského pracoviště, který je přesvědčen o tom, že během posledních pěti let se určitě změnilo sociální klima na škole ohledně inkluzivního vzdělávání k lepšímu. Samozřejmě záleží na pedagogovi, ke kterému je žák se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žák nadaný přidělen, ale ve většině případů nemají učitelé odmítavý přístup. Pokud se z jejich strany objeví nejistota, je to většinou z důvodu pochybnosti o své odborné připravenosti, zda žáky zvládnou vzdělávat.

„Není to o tom, že žáka u sebe ve třídě nebo na škole nechtějí, ale mají pochybnosti, jestli u některých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je ještě inkluzivní vzdělávání prospěšné,“ uvedl pracovník školského poradenského zařízení. Je to myšlenka, která stojí za hlubší úvahu, protože ne všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami může být celých devět let školní docházky v běžné základní škole prospěšných. Tento pracovník také uvedl příklad žákyně s těžším mentálním postižením, která do této vybrané základní školy dříve docházela. Do vybrané základní školy docházela do pátého ročníku, kde už v průběhu celého školního roku byly patrné rozdíly mezi ní a ostatními spolužáky. Ač jí spolužáci se vším pomáhali, byli ohleduplní, stejně byly ve výuce rozdíly tak markantní, že nakonec na žádost zákonných zástupců žákyně přešla na základní školu speciální.

4.3 Návrhy opatření pro rozvoj společného vzdělávání v budoucnu

Pro názornost dotazníkového šetření je přiložen přehled opatření, která dotazovaní pedagogové volili. Bylo možné uskutečnit více výběrů.

Graf č. 14 Uplatnění opatření a strategií v budoucnu



Zdroj: Vlastní šetření autorky práce

Při zmínění návrhů pro rozvoj společného vzdělávání do budoucna skoro každý dotazovaný pedagog odpověděl, že je nutné změnit fungování školního poradenského pracoviště. Dle zjištění z rozhovorů je patrné, že pracoviště funguje dobře, ale každý pracovník je jako samostatná jednotka. Ve školním poradenském pracovišti nefunguje moc dobře komunikace a předávání zjištěných informací o žácích případně o sociálním klimatu ve třídě. Pedagogové nemají jasno, na koho se v určitých situacích obrátit a s kým řešit problém, který nastal. Jistě by bylo vhodné i na 1. stupni více spolupracovat s metodikem prevence, aby byli žáci zvyklí na určité aktivity a lépe se s nimi pracovalo na 2. stupni, kdy už jsou někteří žáci rizikovější. I v dotazníkovém šetření zvolilo 5 pedagogů možnost, že by se měla komunikace se školním poradenským pracovištěm zlepšit.

Se školským poradenským zařízením (pedagogicko-psychologickou poradnou a speciálně pedagogickým centrem) pedagogové na vybrané základní škole většinou

nekomunikují, komunikace je směřována na výchovného poradce a školního psychologa, kteří uvádějí, že komunikace s PPP a SPC je spíše na úrovni posílání doporučení vyšetřených žáků. Metodickou podporu konkrétně PPP v daném městě, kde se škola nachází, neposkytuje, protože je natolik vytížená, že to není v jejích silách. Bohužel s touto problematiku vybraná škola nic neudělá. Záleží na vytíženosti a vstřícnosti pedagogicko-psychologické poradny.

Zlepšení připravenosti pedagogů pro práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadanými zvolilo 8 dotazovaných učitelů. Větší výhodu a lepší připravenost pro práci s těmito žáky mají vystudovaní speciální pedagogové a je na místě, když *„učitelé říkají, že nezvládnou tyhle děti učit. Říkají, že nejsou speciální pedagogové, aby věděli, jak k těmto žákům přistupovat a jak je učit,“* uvedl pracovník školního poradenského pracoviště při zmínce o větší připravenosti pedagogů. „*Myslím, že je to jistá forma sebereflexe a je úplně na místě, když se takhle dokáže učitel zhodnotit,“* uvedl. Mimo jiné k tomuto tématu dodal, že by nebylo od věci, aby měli učitelé možnost školení pro práci s určitými žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. *„Myslím ale, že by tyto školení mělo poskytovat ministerstvo a nemělo by to ležet jen na školách, určitě to není problém školy, že tyto kurzy nezajišťuje,“* shrnul svou myšlenku.

Změnu prostorového uspořádání a bezbariérovosti školy by uvítalo 9 pedagogů z celkového počtu 16 dotazovaných. Vybraná základní škola je členěna na dvě budovy a bezbariérovostí se zrovna nepyšní. Člověk nebo žák s tělesným postižením by měl velký problém se dostat alespoň k hlavnímu vchodu u první budovy. K druhému pavilonu už je jednodušší se dostat, ale hned za hlavním vchodem je několik schodů. Bezbariérovost školy ale nebude řešena do té doby, než by se přihlásil ke školní docházce žák s tělesným postižením. Vzhledem k charakteru školy, která je vedena jako škola sportovní, se nepředpokládá nástup žáka s tělesným znevýhodněním. Ale i žáci s tělesným handicapem mohou být sportovci. Celkově není prostorové uspořádání vyhovující už jen kvůli tomu, že je škola členěna na dva pavilony, 1. a 2. stupeň je tak separován od sebe, chybí prostory pro školní družinu, není dostatek místa pro šatní skříňky žáků, tudíž by bylo velice náročné měnit prostorové uspořádání kvůli žákovi s tělesným či zrakovým postižením.

Zlepšit vybavenost školy by navrhovalo jen 2 učitelé z celkových 16 učitelů. S největší pravděpodobností to souvisí s tím, že žáci ty nejrozšířenější pomůcky k dispozici mají, ať už

se jedná o tabulky s přehledy, počítadlo nebo třeba bzučák pro nácvik krátkých a dlouhých slabik. Jak již bylo ale výše zmíněno, vybraná základní škola nemá příliš k dispozici pomůcky pro žáky se závažnějšími formami zdravotního postižení. Konkrétně se může jednat o pomůcky třeba pro žáky se sluchovým či zrakovým postižením, zatím ale na škole tyto pomůcky třeba nebyly. Jistě by byly pořízeny, kdyby se takový žák přihlásil do vybrané základní školy ke školní docházce. Realizován teď bude s nástupem nového ředitele školy nákup tabletů, které budou k dispozici pro vypůjčení pro všechny třídy. Budou tedy i dostupné pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a žáky nadané, kteří je budou moci využívat. To je pro školu jistě posun vpřed.

Protože se zvyšuje počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, zvyšuje se i počet asistentů pedagoga. Protože v minulosti se ne vždy podařilo pracovat s vhodnými kandidáty na pozici asistenta pedagoga anebo se nepovedlo vytvořit vhodnou dvojici z pedagoga a asistenta pedagoga, odpovědělo 6 učitelů, že by byli rádi, kdyby se zvýšily nároky na výběr asistentů pedagoga. Bohužel většinou není při pohovorech na tuto či jinou pozici zcela jasné, zda se daný člověk na tuto práci hodí, to se zjistí vždy až začne s pedagogem a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracovat. Většina dotazovaných pedagogů se shodla, že tento školní rok (2020/2021) je spolupráce s asistenty pedagoga nadmíru uspokojivá, jen pár pedagogů mělo nějaké výtky. Většinou se ale týkaly nových asistentů pedagoga, kteří tuto práci ještě nevykonávali, a tak si nejsou jistí, jak svou práci nejlépe vykonávat.

Jedna z myšlenek pracovníka školního poradenského pracoviště, která se týká budoucích změn, byla velice zajímavá a pokud by byla představena více pedagogickým zaměstnancům, jistě by se ujala a odsouhlasilo by jí více učitelů. Jedná se o pedagogické intervence a předmět speciálně pedagogické péče. Momentálně jsou realizovány na školách většinou speciálními pedagogy, při čemž jsou skupiny vytvořeny žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, ale žáci jsou většinou z odlišných ročníků. Při takto rozdělených skupinách se snižuje úspěšnost práce s žáky, protože se špatně koordinují žáci například z tří ročníků současně. *„Tento rok jsem měl ve skupině tři žáky a všichni tři žáci byli z jiného ročníku, navíc jsem ani jednoho z nich při běžné výuce neučil, a tak se špatně procvičuje látka a dělají speciálně pedagogické práce, když žáky skoro neznám a nevím, jak ve vyučování pracují,“* uvedl pedagog č. 8.

5 Shrnutí hlavních zjištění a doporučení pro praxi

Na základě výzkumného šetření prováděného pomocí rozhovorů s pedagogickými pracovníky a pracovníky školního poradenského pracoviště a dotazníků vyplněných pedagogickými pracovníky jsou stanovena tato doporučení pro budoucí praxi.

Dle rozhovorů s pracovníky školního poradenského pracoviště je jistě na místě doporučení supervize pro asistenty pedagoga. Tuto aktivitu zatím škola nezajišťuje, ale školní poradenské zařízení ji bude prosazovat. Pracovník školního poradenského pracoviště, který bude mít supervize asistentů pedagoga na starosti, bude mít přehled, jak asistenti pedagoga pracují, jak se staví k dopomoci žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami. A obohacující to bude samozřejmě hlavně pro asistenty, dostanou metodická doporučení, jak s konkrétním žákem pracovat, na co se u něj zaměřit, čemu se naopak vyvarovat a také by se dozvěděl, jak by měl asistent pedagoga spolupracovat s třídním učitelem.

Vzhledem k tomu, že se na vybrané základní škole vyskytuje dost žáků s odlišným mateřským jazykem (pozn. jen ve školním roce 2019/2020 přibylo dle výroční zprávy 5 žáků s odlišným mateřským jazykem), bylo by vhodné, kdyby škola přistoupila k využití překladatele a koordinátora adaptace. Překladatel by mohl zajistit nejen komunikaci s žáky, ale také komunikaci s jejich zákonnými zástupci, která není ve většině případů jednoduchá.

Adaptační koordinátor by pomohl žákům s odlišným mateřským jazykem s adaptací na jiné kulturní prostředí a odlišné životní podmínky. O službách překladatele i adaptačního koordinátora uvažuje školní poradenské pracoviště a jejich služeb by rádi do budoucna využívali.

Dále bylo v jednom z rozhovorů zmíněno, že učitelé 1.stupně nejsou zvyklí využívat služeb a pomoci metodika prevence, to by se také mělo změnit. Tím, že bude metodik prevence docházet do kolektivů již na 1. stupni, žáci si navyknou na typy aktivit, které metodik prevence s žáky dělá a bude se jim v nich lépe pokračovat na 2. stupni. Také to posílí třídní kolektiv, žáci se naučí větší spolupráci a toleranci mezi sebou, budou spolu více komunikovat a budou vedeni k větší samostatnosti si mezi sebou řešit problémy sami.

Podle názorů většiny dotázaných pedagogů by bylo vhodné zapracovat na lepší spolupráci školního poradenského pracoviště. Jednotliví pracovníci pracují na své práci, ale dohromady nefunguje jejich spolupráce. Je to dáno také tím, že školní poradenské pracoviště nemá svou jednu místnost. Školní metodik prevence, školní psycholog a výchovný poradce

mají oddělené místnosti, a dokonce nejsou ani ve stejných budovách. Měl by být kladen větší důraz na pospolitost celého pracoviště. Určitě by také mělo být více vysvětleno i ostatním pedagogům, v jakých situacích se mají na kterého pracovníka obrátit.

Důležitým bodem jsou jistě žáci nadaní, jak již je patrné z rozhovorů a dotazníkového šetření, většina pedagogů na tyto žáky zapomíná a dostatečně se jim nevěnuje. I této problematice by se měla vybraná základní škola více věnovat. Informovat pedagogy, jak s těmito žáky pracovat, jakým způsobem jim zadávat práci navíc, jak je testovat a jak využívat jejich přítomnost přímo ve vyučovacím procesu.

Bylo by vhodné více upozornit na možnost půjčení si didaktických pomůcek do vyučování, které jsou ve škole k dispozici. Spousta pedagogů dle rozhovorů uvedla, že pracují jen s těmi pomůckami, které má žák k dispozici a které mu doporučila pedagogicko-psychologická poradna. Ve škole ale některé pomůcky k zapůjčení jsou, jen o nich nejsou pedagogové dostatečně informování, a proto jsou ve velké míře tyto pomůcky nevyužité.

Škola by se mimo jiné měla zaměřit na odstranění fyzických bariér ve škole, tak aby byla vyhovující všem žákům, kteří budou v budoucnu školu navštěvovat. Alespoň přízemí obou budov, ve kterých škola sídlí, by mělo být bezbariérové.

S nákupem nových tabletů, o kterých škola uvažuje, by se mělo zvýšit používání těchto zařízení. V dnešní době existuje spousta výukových programů na procvičení všech vyučovacích předmětů, ale také na procvičení ostatních oblastí, jako je zrakové a sluchové vnímání, nácvik řečových dovedností, paměti, postřehu a dalších.

Jeden pedagog v rozhovoru zmiňoval, že není dotažená dokonce organizace pedagogických intervencí a předmětu speciálně pedagogické péče. To by se mělo změnit, protože při propracovanější organizovanosti se dosáhne lepších výsledků při práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

A v poslední řadě, aby fungovalo společné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a žaků intaktních, je třeba zlepšit připravenost pedagogů na jednotlivé žáky. Je třeba zajistit, nebo se alespoň přičinit o zajištění kurzů, poradenství v oblasti jednotlivých speciálních vzdělávacích potřeb. S každým žákem se musí pracovat jinak, a ne všichni pedagogové na škole mají speciálněpedagogické vzdělání. Toto vzdělání je nutné nahradit alespoň kurzem, například práce s žáky s poruchou

autistického spektra je tak odlišná, že pedagog, který nemá s takovým žákem zkušenosti, nemusí být schopen uspět při vzdělávacím procesu tohoto žáka.

Závěr

Teoretická část diplomové práce je věnována popsání základních definic, které se vztahují k diplomové práci. V první části se práce věnuje definování společného vzdělávání, pojmů integrace a inkluze, historii inkluzivního vzdělávání, základním legislativním dokumentům, které se váží k inkluzivnímu vzdělávání na běžné základní škole, také jsou v první části textu shrnuty klady a zápory inkluzivního vzdělávání.

V druhé části je vysvětlen pojem žák se speciálními vzdělávacími potřebami, dále jsou popsány podmínky inkluzivního vzdělávání, přehled podpůrných opatření a charakteristika jednotlivých stupňů podpory, které jsou žákům se speciálními vzdělávacími potřebami poskytovány. Mimo jiné se autorka práce věnuje charakteristice pedagogicko-psychologického poradenství, konkrétně se věnuje školskému poradenskému zařízení i školnímu poradenskému pracovišti a jednotlivým pracovníkům, kteří zde působí.

V neposlední řadě je v teoretické části obsažená charakteristika výzkumu, výzkumného problému a stanovení cílů. Popsána je i základní metodologie, která je při výzkumu použita.

Diplomová práce v praktické části popisuje běžnou základní školu ve Středočeském kraji, do které v průběhu posledních let přibylo hodně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. V praktické části byly vedeny rozhovory s osmi vybranými pedagogy z 1. a 2. stupně, také s metodikem prevence, školním psychologem a výchovným poradcem. Dále bylo dotázáno 16 pedagogů prostřednictvím dotazníku. Praktická část zjišťovala využívání opatření pro podporu společného vzdělávání, dále zahrnula hodnocení společného vzdělávání očima pedagogů a popsala návrhy pedagogů pro rozvoj společného vzdělávání v budoucnu.

V poslední části byla shrnuta zjištění vyplývající z výzkumného šetření a byla doporučena další opatření pro budoucí rozvoj společného vzdělávání žáků se speciálními potřebami a žáků intaktních.

Celá práce by mohla být shrnuta myšlenkou školního psychologa ohledně inkluzivního vzdělávání. *„Pro koho je inkluze prospěšná jsou ostatní spolužáci žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Oni se učí žít s někým, kdo je jiný, učí se být tolerantní, a to opravdu funguje.“*

Seznam použitých informačních zdrojů

HOWLEY, Aimee, 2020. *Inclusive education: A Systematic Perspective.* ISBN 978-1641139281.

ADAMUS, Petr, 2015. *Metodika hodnocení kvality inkluzivní školy*. Opava: Slezská univerzita v Opavě. ISBN 978-80-7510-190-7.

BITTMANNOVÁ, Lenka, 2019. *Speciálněpedagogické minimum pro učitele: co dělat, když do třídy přijde žák se speciálními vzdělávacími potřebami*. Praha: Pasparta. ISBN 978-80-88290-14-8.

GABAŠOVÁ, Jitka a Miroslav VOSMIK, 2019. *Asistent pedagoga a klima třídy*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-807-4964-190.

GAVORA, Peter, 2010. *Úvod do pedagogického výzkumu*. 2., rozš. české vyd. Brno: Paido. ISBN 978-80-7315-185-0.

HÁJKOVÁ, Vanda a Iva STRNADOVÁ, 2010. *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4730-707.

HENDL, Jan, 2016. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Čtvrté, přepracované a rozšířené vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0982-9.

KENDÍKOVÁ, Jitka, 2017. *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe. Dobrá škola. ISBN 978-80-7496-349-0.

LECHTA, Viktor, 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.

LECHTA, Viktor, 2010. *Základy inkluzvní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole.* Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

MICHALÍK, Jan, 2002. *Škola pro všechny, aneb, Integrace je když--*. Vsetín: ZŠ Integra. ISBN 80-238-9885-X.

MICHALÍK, Jan, 1999. *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 80-706-7981-6.

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

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

SCHUELKA, Matthew J., 2018. *Implementing inclusive education.* University of Birmingham.

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

ŠAUEROVÁ, Markéta, ŠPAČKOVÁ, Klára a NECHLEBOVÁ, Eva, 2012. *Speciální pedagogika v praxi.* Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4369-1.

UZLOVÁ, Iva, 2010. *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-764-0.

VÍTKOVÁ, Marie, 1998. *Integrativní speciální pedagogika: sborník k projektu "Škola pro všechny" realizovaný s podporou Vzdělávací nadace Jana Husa*. Brno: Paido. Edice pedagogické literatury. ISBN 80-859-3151-6.

VÍTKOVÁ, Marie 2004. *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a speciální*. 2.rozšíř. a přeprac.vydání. Brno: Paido. ISBN 80-7315-071-9.

Katalog podpůrných opatření. Dostupný z: http://www.inkluze.upol.cz/portal/klicove-aktivity/modul-katalogy/katalog-podpurnych-opatreni/
http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/7-charakteristika-podpurnych-opatreni/
http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/3-komu-jsou-podpurna-opatreni-urcena/3-1-stupne-podpurnych-opatreni/

Pedagogicko-psychologické poradenství. Dostupné z: http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi

Rejstřík škol a školských zařízení. Dostupný z: https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030

Stupně podpory. Dostupné z: http://katalogpo.upol.cz/obecna-cast/9-metodika-prace-s-katalogem-podpurnych-opatreni/9-5-jak-pracovat-s-katalogem-po/9-5-6-stupne-podpory/

Světová deklarace vzdělávání pro všechny. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/svetova-deklarace-vzdelani-pro-vsechny

Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením. Dostupné z: https://www.mpsv.cz/umluva-osn-o-pravech-osob-se-zdravotnim-postizenim

Všeobecná deklarace lidských práv. Dostupná z: https://www.osn.cz/wp-content/uploads/vseobecna-deklarace-lidskych-prav.pdf

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2016-27

Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72

Vyhláška č. 291/1991 Sb., o základní škole. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-291

Zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství (školský zákon). Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1948-95

Zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů (školský zákon). Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1953-31

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-563

Zákon č. 317/2008 Sb., úplné znění zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Dostupné z: https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2008-317

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Dostupné z: https://www.msmt.cz/vzdelavani/13-informace-ke-vzdelavani-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi

Seznam příloh

Příloha 1 – Strukturovaný dotazník

Příloha 2 – Strukturovaný rozhovor