

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Katedra speciální pedagogiky

**Postoje studentů pedagogických fakult
k integraci/inkluzi**

Diplomová práce

Brno 2015

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilová, PhD.

Autor práce:

Bc. Kristýna Nováková

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších předpisů.

Souhlasím, aby diplomová práce byla uložena a zpřístupněna ke studijním účelům v knihovně Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity v Brně.

V Brně dne 16. 3. 2015

.....

Bc. Kristýna Nováková

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala Doc. PhDr. Dagmar Opatřilové, PhD. za odborné vedení diplomové práce a Mgr. Lence Slepíčkové, PhD. za cenné rady a připomínky, které mi ochotně poskytla v průběhu psaní empirické části práce. Velký dík patří všem respondentům, kteří se podíleli na dotazníkovém šetření a samozřejmě také mé rodině a přátelům, kteří mi poskytovali během celého studia potřebnou podporu.

OBSAH

Úvod	5
1 INKLUZE	7
1.1 Vymezení pojmů	7
1.2 Mezinárodní dokumenty, legislativa a systém vzdělávání	11
1.3 Poradenské služby	17
1.4 Podmínky inkluze.....	19
2 ŽÁK SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	23
2.1 Žák se zdravotním postižením.....	23
2.2 Žák zdravotně znevýhodněný.....	31
2.3 Žák sociálně znevýhodněný	38
2.4 Žák nadaný.....	41
3 ASPEKTY OVLIVŇUJÍCÍ PROCES INKLUZE	44
3.1 Žák se SVP a jeho rodina	44
3.2 Pedagogičtí pracovníci	50
3.3 Třídní kolektiv.....	55
3.4 Další aspekty	58
4 POSTOJE STUDENTŮ PF K INTEGRACI/INKLUZI	63
4.1 Cíl, metodologie.....	63
4.2 Charakteristika místa šetření a souboru respondentů	65
4.3 Analýza získaných dat.....	66
4.4 Verifikace hypotéz, vyhodnocení dílčích cílů, doporučení pro praxi	101
ZÁVĚR	114
SHRNUTÍ (RESUMÉ)	115
SUMMARY	115
ZDROJE	116
SEZNAM PŘÍLOH, TABULEK A GRAFŮ	125

Motto:

***„Cesta, na níž se slabí stávají silnějšími,
je táž cesta, na níž se silní zdokonalují.“***

Maria Montessori

ÚVOD

Ústředním tématem této diplomové práce jsou postoje studentů pedagogických fakult k integraci/inkluzi. Hlavním smyslem práce tedy je zmapovat postoje, které zaujímají studenti pedagogických fakult, jakožto budoucí pedagogové, k integrativnímu/inkluzivnímu vzdělávání. Téma integrace/inkluze bylo zvoleno proto, že v současné době jsou velmi diskutovány integrační, resp. proinkluzivní tendence ve vzdělávání.

Integrační trend se na území České republiky začal rozvíjet od počátku 90. let minulého století a je nutné uznat, že od oněch prvních kroků směrem k integraci naše školství urazilo velký kus cesty. Můžeme tedy říci, že integrace se na českých školách někdy s větším, jindy s menším úspěchem daří. Problémy působí školám především velmi vysoké finanční nároky, které jsou v případě integrace na školské zařízení kladeny (zajištění bezbariérovosti, speciálních pomůcek, ...). Pedagogická veřejnost se vzhledem k této problematice dělí na dvě skupiny, jedna s integrací souhlasí, anebo je k ní alespoň tolerantní, druhá skupina zaujímá odmítavé postoje. S potěšením můžeme konstatovat, že skupina pedagogů působících na školách hlavního vzdělávacího proudu, kteří zaujímají k integraci odmítavé postoje, se pomalu ale jistě zmenšuje. Přístup pedagogů je velice důležitý, avšak jen pozitivní postoj ze strany učitele k dobrému zvládnutí integrace ve škole nestačí. Faktem je, že na základních školách je stále žalostně málo dostatečně kompetentních pedagogů s vhodnou kvalifikací pro výuku integrovaného žáka se speciálními vzdělávacími potřebami.

V současné době se ve všech pádech stále častěji skloňuje pojem inkluze. Ten je některými pedagogy vnímán jen jako pouhý ekvivalent pro integraci, což je ale myšlenka scestná. V současné pedagogické a speciálně pedagogické sféře hovoříme o inkluzi jako o jakési „vyšší“ formě vzdělávání žáků. Inkluzivní škola je schopna a ochotna přijmout a vzdělávat jakéhokoliv žáka. Je připravena a vybavena z hlediska materiálního (pomůcky, bezbariérovost, ...), ale i z hlediska kvalifikace a odborných i praktických znalostí a dovedností pedagogů pracovat se žáky se SVP. Inkluze tedy pracuje na jiných principech než integrace, která přijímá žáka se SVP jako „toho zvláštního“, který má úlevy, pro něhož se mění prostředí třídy, upravují se mu učební pomůcky atd. V inkluzivním vzdělávání je škola již připravena na edukaci téměř kohokoliv. Prostředí, pomůcky i pedagogičtí pracovníci jsou již připraveni a s odlišností se pracuje jako s normou.

Je ovšem na místě podotknout, že integrace a inkluze nejsou samospásné. Jako forma vzdělávání zkrátka nejsou vhodné pro každé dítě, což vyplývá z osobnostního pojetí dítěte a z principů diferenciacce a individualizace ve výchově a vzdělávání. Z toho logicky vyplývá, že musí být zachováno i speciální školství, které je v naší zemi velmi kvalitní a má zde již vybudovanou dlouholetou tradici, aby zde existovala možnost volby a vzdělávání mohlo být každému žákovi „ušito na míru“. V hlavním zájmu našeho snažení je totiž vždy dítě a je na bedrech odborníků, aby posoudili a zvážili spolu s rodiči či zákonnými zástupci všechna pro a proti a společně se dobrali k závěru, jestli je pro dítě integrace/inkluze vhodná či nikoliv. S jistotou lze ale proinkluzivním snahám přiznat řadu významných pozitiv, které u velké části žáků převáží před negativy. Například problematika socializace – vrůstání žáka s postižením/znevýhodněním do školního kolektivu intaktních žáků má obrovský význam, protože je jakýmsi předstupněm k integraci/inkluzi do společnosti v dospělosti. Obohacujícím prvkem je ale pro obě strany, jak pro žáky s postižením/znevýhodněním, tak pro intaktní žáky, protože i v životě se setkáváme s odlišností a růzností. Je proto potřeba naučit se společně žít a fungovat, a to co možná nejdříve, tedy již ve škole. Ta nás má totiž, jakožto výchovně-vzdělávací instituce, připravit na život a na orientaci v něm.

První kapitola práce přináší obsahové vymezení základních pojmů týkajících se integrace/inkluze ve vzdělávání, dále pak vymezení legislativních dokumentů, poradenských služeb a také podmínek, které je nutné zajistit pro edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Druhá kapitola je věnována vymezení pojmu žák se SVP, tedy obsahovému vymezení termínu žák se zdravotním postižením, se zdravotním znevýhodněním, se sociálním znevýhodněním a pojmu žák mimořádně nadaný. Třetí kapitola směřuje k vymezení aspektů, které mají vliv na inkluzivní proces. Čtvrtá kapitola je zaměřena na empirickou část práce. Obsahuje cíl práce, metodologii a charakteristiku výzkumného šetření. Cílem empirické části bylo zmapovat postoje studentů pedagogických fakult českých veřejných vysokých škol. Respondenty byli studenti třech studijních oborů – preprimární pedagogiky, primární pedagogiky a učitelství pro 2. stupeň ZŠ. Cílem bylo zjistit jejich postoje a poté analyzovat a porovnat získaná data. Proto byl zvolen kvantitativní výzkum. Jako výzkumný nástroj byl zvolen dotazník vlastní konstrukce, který vychází ze škály SACIE a je doplněn o další otázky.

1 Inkluze

V této kapitole se budeme zabývat vymezením základních pojmů, souvisejícími mezinárodními dokumenty, legislativou a systémem vzdělávání, dále pak poradenskými službami a podmínkami, které jsou pro proces inkluzivního vzdělávání podstatné.

1.1 Vymezení pojmů

Integrace

Slovo integrace pochází z latinského slova *integer*, což se dá přeložit jako celý, neporušený. Z obecného hlediska lze pojem integrace vymezit jako začleňování nebo slučování (Průcha, J. 2009). V pedagogickém kontextu se integrace může týkat například slučování obsahu učiva z více předmětů anebo může být užita ve významu slučování různých studijních oborů do jedné školy (např. integrovaná střední škola). Co se týče speciálně pedagogického vymezení, pojem integrace se používá ve významu začleňování žáků s postižením či znevýhodněním do tříd škol hlavního vzdělávacího proudu (Průcha, J. et al. 2009).

J. Pipeková (1998, s. 29) ve své publikaci zmiňuje definici Světové zdravotnické organizace WHO z roku 1976, která uvádí, že integrace je „sociální rehabilitace, schopnost příslušné osoby podílet se na objektivně společenských vztazích. Integrace je stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou, žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné.“ Pokud tedy vztáhneme pojem integrace do celospolečenského měřítko (což je žádoucí, protože člověk jakožto sociální jednotka je součástí společnosti a nelze tedy hovořit pouze o integraci školské), jde o úspěšné začlenění jedince s postižením či znevýhodněním do společnosti. Pospolitost procesu integrace ve všech životních sférách člověka s postižením je stěžejní podmínkou k naplnění její podstaty.

Hlavním záměrem této podkapitoly ale je definovat integraci především ve školním prostředí. K jejímu popisu využijme myšlenky A. Bürlího (sec. cit. 2004 in Hájková, V. 2005), který srozumitelně vymezuje školskou integraci jako snahu zajistit osobám se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) edukaci v neomezujícím prostředí (odstranění bariér „měkkých“ i „tvrdých“), a to skrze rozmanitou nabídku vzdělávacích možností a postupů s přihlédnutím nejen k osobním zájmům těchto osob, ale také k aktuálním trendům v oblasti výchovy a vzdělání, a to v celospolečenském rozsahu.

Vymezení J. Jesenského (sec. cit. 1998, s. 25 in Bartoňová, M. 2005) doplňuje výše uvedené o to, že u pedagogické integrace jde o „*dynamický, postupně se rozvíjející jev cílového charakteru*“ při němž dochází mezi aktéry k vybudování partnerství v rovině soužití, tzn. ke komunikaci a spolupráci mezi intaktními žáky a žáky se SVP. Jesenský též dodává, že vyváženost adaptace je podmíněna oboustranným aktivním podílením se na řešení situací, které v průběhu výchovně-vzdělávacího procesu nastanou. Integrace tedy neznamená, že se minorita přizpůsobí majoritě, ani naopak. V takovém případě by totiž šlo o tzv. *pozitivní diskriminaci* (<http://www.pedagoginkluzze.cz/>). Jestliže má být podmínka aktivity, na níž je (jako na jedné z mnoha) proces integrace postaven, naplněna, nesmí dojít k „pouhé“ pozitivní diskriminaci, ale k právě výše zmíněné aktivní participaci obou stran.

Pokud výše uvedené definice shrneme, u integrace se jedná o proces začlenění jedince se SVP do školy hlavního vzdělávacího proudu. Prostředí školy se mění kvůli tomu, že do něj přichází žák se SVP, expertizy a intervence provádí specialisté. Proces přináší prospěch integrované osobě, pro niž jsou připravovány speciální programy. Zaměřujeme se na potřeby jedince s postižením, avšak podmínkou je, že žák se SVP aktivně participuje na edukačním procesu (Kocurová, M. 2001).

Segregace

Latinské slovo *sé-gregó* znamená původně oddělení či vyloučení ze stáda (grex, gregis = stádo). Význam pojmu segregace jako takového můžeme vyjádřit jako oddělení, rozdělení či vyloučení obecně. J. Jesenský (1993, s. 62) definuje segregaci jako „*stav, kdy se postižený odděluje od společnosti. V důsledku nonakceptace vady se straní společenského styku, vystavuje svůj defekt i disability, setrvává v defektivitě, neustále akcentuje své znevýhodnění jako nepřekonatelnou hráz mezi sebou a intaktní společností.*“ Toto vymezení zachycuje nejlépe segregaci z hlediska sociálního – jedinec není vyrovnán se svým postižením, sám se straní společnosti.

Ve školství by možná bylo vhodnější k obsahovému vymezení užít termínu segregovaná edukace. Podle pedagogického slovníku (Průcha, J. et al. 2009) se jedná o „*oddělené vzdělávání žáků odlišujících se od svých vrstevníků*“. Tato „odlišnost“ může být posuzována podle různých kritérií (může se jednat např. socioekonomický status rodiny, z níž žák pochází, různou úroveň nadání, náboženské vyznání, zdravotní postižení,...). V případě segregované edukace jsou tito žáci oddělováni od žáků

z majoritní společnosti a vzdělávají se odloučeně. T. Nikolai (2008) uvádí, že segregace ve vzdělávacích institucích může probíhat tak, že žáci jsou vzděláváni v oddělených školách, v různých budovách, ale může mít i podobu takovou, že jsou vzděláváni v paralelních třídách v rámci jedné školy (<http://www.varianty.cz/>). Ať už se jedná o jakoukoliv formu segregace, domníváme se, že brání navazování přirozených sociálních vztahů ve školském prostředí (a to nejen ve vztahu žák-žák, ale také ve vztahu žák-učitel, učitel-rodíč žáka s postižením, i ve vztahu rodič žáka intaktního-rodíč žáka s postižením/znevýhodněním) a to se samozřejmě následně odráží také v celospolečenských postojích k osobám s postižením. Můžeme tedy obecně říci, že segregace je termínem obsahově protikladným k pojmu integrace.

Inkluze

Termín inkluze (z latinského *inclusio* = zahrnutí) je v současnosti skloňován ve všech pádech. B. Lazarová a kol. (in Bartoňová, M. a Vítková, M. et al. 2014) definuje inkluzi jako „*proces transformace vzdělávacích systémů usilující o vytváření podmínek pro to, aby se mohli žáci bez ohledu na svůj původ či zdravotní stav vzdělávat společně v běžných školách*“. Toto vymezení je velmi stručné, avšak zdařile shrnuto ve starší, ale stále aktuální definici Ch. Berberichové a G. Langa (1998) „*Inkluze znamená vytvoření takového prostředí ve škole, které vítá a oceňuje odlišnosti*“. Inkluzivní prostředí je tedy takové prostředí, které odlišnost vnímá jako něco naprosto normálního, přirozeného a obohacujícího. Prostor, který je otevřený všem a všemu bez rozdílu. V návaznosti na to je inkluzivní škola schopna přijmout (tedy vzdělávat a vychovávat) všechny žáky, kteří patří do její spádové oblasti, a to bez rozdílu. Tzn., že ve třídě takové školy se budou společně vzdělávat žáci se zdravotním postižením, zdravotním či sociálním znevýhodněním, žáci podprůměrní, průměrní, nadprůměrní i mimořádně nadaní. Tato různorodost klade významný požadavek na vnímání každého žáka jako individuality. Od tohoto se pak odvíjí individuální přístup učitele k žákům.

Pokud se zaměříme na významové srovnání pojmů integrace a inkluze, V. Lechta et al. (2010) zaznamenává, že **integrace** je pojem celosvětově charakteristický pro 80. léta 20. století (sec. cit. Farrell, P. a Ainscow, M. 2002 in Lechta, V. 2010), kdežto o **inkluzi** se začíná hovořit zejména na počátku 21. století. V souvislosti s tímto je ale potřeba si uvědomit, že nejde jen o časové vymezení (nelze pouze říci, že do konce 20. století se užíval pojem integrace, pro nějž se ve 21. století užívá rovnocenná

náhrada – pojem inkluze!), ale že jde o posunutí obsahů. Z teoretického hlediska nejde o ekvivalent, pojmy nejsou obsahově totožné a nelze je tedy používat jako synonyma, jak uvádí například M. Horňáková (2006) v jedné rovině svého třídimenzionálním modelu pojetí inkluze v edukaci (inkluze je ztotožňována s integrací; inkluze je jakási vyšší – optimalizovaná forma integrace; inkluze je novou kvalitou přístupů k žákům s postižením, je odlišná od integrace). V současné době je první položka, tedy ztotožnění pojmu integrace a inkluze z hlediska teoretického a filosofického konceptu pojmu, již překonána. Termín inkluze je užíván především v následujících dvou významech.

Pokud tedy zopakujeme pro srovnání, co je již uvedeno výše, pro **integraci** je typické, že prostředí školy se mění kvůli tomu, že do něj přichází žák se SVP; expertizy a intervence provádí specialisté; proces přináší prospěch integrované osobě, pro niž jsou připravovány speciální programy; zaměřujeme se na potřeby jedince s postižením, avšak podmínkou je, že žák se SVP aktivně participuje na edukačním procesu. Na rozdíl od integrace je pro **inkluzi** typické, že se mění celé prostředí školy, ovšem ne kvůli žákovi se SVP, ale proto, aby bylo ve škole možné vzdělávat všechny žáky. Stručně řečeno, škola je připravená k přijetí jakéhokoliv žáka. Expertizy jsou prováděny běžnými učiteli a speciální intervence nahrazuje pojem M. Kocurové (2001, s. 229) „*dobrá výuka pro všechny*“. Dalším znakem inkluze je, že prospěch přináší pro všechny aktéry výchovně-vzdělávacího procesu. Učitel nevypracovává speciální programy, ale mění celkovou strategii svého působení. Hodnocení pak, na rozdíl od integrace, provádí samotný učitel.

Inkluze pracuje tedy se složitějšími principy než „pouhá“ integrace. Inkluzivní prostředí má vybízet všechny žáky ke zvyšování jejich participace. K. Pančocha (in Ošlejšková, H. a M. Vítková, et al. 2014) zdůrazňuje, že participace je jedním z výchovných cílů a zároveň také nezbytným předpokladem k tomu, aby bylo inkluzivní vzdělávání naplněno. Pokud se zaměříme na dopad celospolečenský, inkluze ve školách je významným aspektem k vytvoření inkluze ve společnosti. Je tedy jakýmsi mostem, který je o to důležitější, protože není konečným cílem, ale prostředkem k dosažení cíle celospolečenského. Pokud škola, a to již od preprimárního stupně vzdělávání má být prvním článkem na cestě k utváření sebevědomí, sebeuvědomění a sounáležitosti s vyvíjející se společností, platí myšlenka Š. Pánka (2013) „*škola je místem, které by mělo rozdíly překonávat, nikoli posilovat*“ (<http://www.clovekvtisni.cz>).

Nyní je na místě podotknout, že v praxi je zatím inkluze jakýmsi filosofickým konceptem, který ale zatím není realizován. V současnosti na českých školách hlavního vzdělávacího proudu probíhá integrace, nikoliv inkluze. Jelikož práce je zaměřena na postoje studentů pedagogických fakult (dále jen PF), bylo nutné, aby v názvu DP i ve výzkumném šetření byly zahrnuty oba pojmy – integrace i inkluze. S pojmem inkluze se sice často operuje, avšak širší veřejností (i pedagogickou) je stále vnímán jako pouhý ekvivalent integrace. Předpokládáme-li, že studenti PF budou v budoucnosti působit na školách jako pedagogičtí pracovníci, je možné, ne-li pravděpodobné, že budou pracovat ve školách inkluzivních, jelikož současný trend ve vzdělávání se ubírá tímto směrem. Protože se výzkum týká oborů, které nejsou přímo zaměřeny na studium speciální pedagogiky, bylo ale nutné pracovat ve výzkumné části s termínem integrace a inkluze ve významu ekvivalentu kvůli riziku neznalosti terminologie respondentů.

1.2 Mezinárodní dokumenty, legislativa, systém vzdělávání

V této podkapitole bychom rádi stručně zmínili mezinárodní dokumenty týkající se problematiky integrace/inkluze a vymezili právní rámec integrace. Inkluze jako taková dosud není v našich zákonech a vyhláškách zakotvena. V této části se také budeme zabývat systémem vzdělávání směrem k integraci.

Mezinárodní dokumenty

V příspěvku B. Lazarové et al. (in Bartoňová, M. a Vítková, M. et al. 2014) jsou uvedeny mezinárodní dokumenty, týkající se **lidských práv**. Mezi nimi najdeme *Všeobecnou deklaraci lidských práv (1948)*. Ta hovoří o tom, že každý člověk je držitelem práv, která jsou v této deklaraci uvedeny. Jedním z nich je i právo na vzdělání. Taktéž dokument *Evropská úmluva o ochraně lidských práv (1950)* přiznává každému právo na vzdělání a zakazuje, aby toto právo bylo komukoliv odepřeno. *Evropská sociální charta* z roku 1961 a její revize z roku 1996 hovoří o přiznání tzv. sociálních práv, která však nemají právní charakter (zaměřují se na cíle sociálně politické). Rozdělení lidských práv právě na práva občanská, politická a sociální, je poprvé zmíněno v *Mezinárodním paktu o občanských a politických právech* z roku 1966 a v *Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech*, též z roku 1966. Pokud se zaměříme na první stopy, které nás dovedou k integraci/inkluzi, zmínku o právech zdravotně postižených osob najdeme v *Evropské sociální chartě (1961)*.

V souvislosti s touto problematikou je zde vyčleněno právo zdravotně postižených na odborný výcvik, rehabilitaci a sociální readaptaci. V revidované podobě tohoto dokumentu z roku 1996 jsou již uvedena práva odlišná – právo na nezávislost, na sociální integraci a na účast na životě ve společnosti. Tato práva posunují společnost směrem k integraci potažmo inkluzi. V článku 15 Revidované Evropské sociální charty z roku 1996 nalezneme také první zmínku o tom, že osoby s postižením by měly být vzdělávány a připravovány pro výkon svého budoucího povolání „v rámci obecných systémů“. V roce 2000 pak byla vytvořena *Charta základních práv Evropské unie*, ta stanovuje právo na vzdělání jako jednu ze základních svobod všech občanů Evropské unie. Ve všech těchto dokumentech je tedy hlavním cílem vzhledem k inkluzi naplnění základního práva pro všechny – práva na vzdělávání a na rovný přístup ke vzdělání.

Pokud na vzdělávání pohlédneme z hlediska **práv dítěte**, zmíníme dva stěžejní dokumenty: *Deklaraci práv dítěte* (1959) a *Úmluvu o právech dítěte* (1989). V Deklaraci práv dítěte je na právo na vzdělání nahlíženo jako na prostředek, který dítěti umožní stát se právoplatnou součástí společnosti. V Úmluvě o právech dítěte jsou uznány tzv. zvláštní potřeby postižených dětí, což je ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání průlomem.

Poslední oblastí, kterou autoři příspěvku zmiňují, je právo na vzdělání jako **právo osob s postižením**. Dokument *Standardní pravidla rovných příležitostí pro osoby s postižením* z roku 1993 je nezávazný dokument OSN, nemá tedy právní moc, ale doporučující charakter pro tvorbu politik jednotlivých národů. V tomto dokumentu najdeme zmínky o tom, že vzdělávání osob s postižením by mělo být integrální součástí vzdělávacího systému. Pokud by nebylo možné uspokojit potřeby osob s postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu, je zde zmíněna i možnost speciálního vzdělávání. *Madridská deklarace o diskriminaci* (2002) jako první dokument hovoří o osobách s postižením jako o nositelích práv stejně tak, jako jsou jimi lidé intaktní. Nehovoří tedy o uznávání tzv. speciálního práva. První celosvětovou úmluvou, která je zacílena na osoby s postižením, je pak *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením* z roku 2006.

D. Opatřilová (2012) dodává ještě *Rámec pro vzdělávání osob se speciálními potřebami*, který doplňuje *Salamanský protokol* z roku 1994. V tomto dokumentu, který položil základy inkluzivního vzdělávání jako takového, je vzdělání chápáno jako nástroj ke změně ve společnosti směrem k jejímu inkluzivnímu vývoji.

Zákony

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání ve znění pozdějších předpisů je z hlediska integrace a inkluze výjimečný. Jak zmiňuje D. Opatřilová (2009), je to první legislativní dokument, v němž není zmínky o osvobození od povinné školní docházky. To znamená, že tento zákon uvažuje o *integraci* jako o primární formě vzdělávání žáků s postižením. Jako první legislativní dokument také vymezuje termín *žák se speciálními vzdělávacími potřebami* (dále jen žák se SVP). V §16 (Vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a dětí, žáků a studentů nadaných) je žák se SVP definován jako žák se *zdravotním postižením* (mentální, tělesné, zrakové či sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování), *zdravotním znevýhodněním* (zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc, lehčí zdravotní poruchy vedoucí ke vzniku poruch učení nebo chování) nebo *sociálním znevýhodněním*, kterým je myšleno rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním statusem či ohrožené sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, postavení azyllanta či účastníka řízení o udělení azylu na území České republiky (<http://www.msmt.cz/>).

Dále je vhodné zmínit *Zákon o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb.* ve znění pozdějších předpisů. V tomto zákoně najdeme mj. legislativní vymezení pojmu pedagogický pracovník, předpoklady pro výkon povolání a ustanovení k získávání odborné kvalifikace pro výkon pedagogické činnosti (<http://www.msmt.cz/>).

Zákon o sociálních službách č. 108/2006 Sb. ve znění pozdějších předpisů upravuje podmínky podpory a pomoci osobám v nepříznivé sociální situaci, která může mj. vzniknout na základě dlouhodobého nepříznivého zdravotního stavu, což má vliv na péči o vlastní osobu. Tato část se bude z hlediska integrace/inkluze týkat žáků se zdravotním postižením. Zákon se též zabývá osobami, které jsou sociálně vyloučené nebo jsou sociálním vyloučením ohroženy - žáci se sociálním znevýhodněním (<http://www.mpsv.cz>). Vzhledem k inkluzi je též důležité zmínit, že tento zákon upravuje služby rané péče, která je předpokladem pro úspěšnou inkluzi.

Vyhlášky

Od 1. 9. 2014 vešla v platnost *vyhláška č. 103/2014 Sb.*, kterou se mění *vyhláška č. 72/2005 Sb.*, ve znění *vyhlášky č. 116/2011 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, a *vyhláška č. 73/2005 Sb.*, ve znění

vyhlášky č. 147/2011 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, ze dne 30. 5. 2014

*Vyhláška č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů se zabývá poskytováním poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. Tyto můžeme rozdělit na **školní** a **školská** poradenská pracoviště. Na úrovni školní se jedná o školního metodika prevence a výchovného poradce, které v současnosti nalezneme v každé základní škole v ČR. Tyto odborníky může doplňovat ještě školní speciální pedagog a školní psycholog. V případě integrace jsou poradenské služby odborníků (psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník) poskytovány žákům v pedagogicko-psychologických poradnách a speciálně pedagogických centrech – školských poradenských zařízeních. (<http://www.msmt.cz/>).*

Vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů se věnuje vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných, vymezuje mj. podpůrná opatření a vyrovnávací opatření, která je třeba poskytovat žákům se SVP nad rámec individuálních a pedagogických opatření, která souvisí s jejich vzděláváním ve škole hlavního vzdělávacího proudu. Též se zabývá individuálním vzdělávacím plánem, asistentem pedagoga a organizací vzdělávání žáků se SVP (<http://www.msmt.cz/>).

Poslední vyhláškou, kterou můžeme zmínit je vyhláška č. 317/2005 Sb., *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*, protože mj. upravuje vzdělání asistenta pedagoga, který je významnou složkou integrace/inkluze ve vzdělávání (<http://www.msmt.cz/>).

Další dokumenty

Mezi další dokumenty můžeme zařadit např. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Tento dokument má doporučující charakter. Do konkrétních opatření měl být rozpracován v období 2010-2013. Záměry tohoto dokumentu jsou zaměřeny na oblast koordinace a plánování činností, které budou rozvíjet inkluzivní vzdělávání, dále na oblast vytváření strategických dokumentů a vzdělávacích programů, oblast legislativního zakotvení inkluzivního vzdělávání, oblast podpory inkluze na všech stupních vzdělávání. Dále se zaměřuje na oblast přípravy pedagogů a pedagogických pracovníků pro inkluzivní edukaci a jejich další vzdělávání. Opomenuta není ani oblast diagnostiky, poradenství a rozvíjení inkluze na lokální úrovni. Další doménou jsou

výzkumné aktivity, které povedou k analýze aktuálního stavu, dále pak standardizace, metodická podpora inkluze, evaluace a v neposlední řadě také informovanost, medializace a PR všech těchto aktivit (<http://www.inkluzie.cz/>).

Dalším dokumentem je *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se ZP na období 2010-2014*. Tento dokument v sobě zahrnuje mj. také oblast školství a vzdělávání a zaměřuje se především na to, aby byl uplatňován princip inkluzivní edukace (<http://www.nrzp.cz/>).

D. Opatřilová (2009) uvádí k právnímu rámci ještě *Věstník MŠMT ČR č. 10/2005, č. j. 14 453/2005-24*, který se týká zabezpečení vzdělávání žáků se SVP s podporou asistence. V tomto vymezuje funkci asistenta pedagoga, který je pro inkluzivní vzdělávání velmi důležitý – podrobněji viz kapitola 3 (<http://www.msmt.cz/>).

Co se týče nejaktuálnějších možných změn v oblasti legislativy, univerzita Palackého v Olomouci si v rámci projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR* stanovila jako jednu z klíčových aktivit *Návrh systémových organizačních a legislativních změn pro inkluzivní vzdělávání*. V ní je cílem připravit návrhy proinkluzivních změn, které budou směřovat mj. i k úpravě legislativního zabezpečení vzdělávání v ČR. Tato aktivita se začala realizovat od července 2014 a v současné době je sestavován tým expertů z různých oblastí školství, kteří budou spolupracovat na vytvoření návrhů změn, které se mají týkat především toho, aby školám bylo umožněno realizovat podpůrná opatření a vyrovnávací opatření, aby byla zajištěna odpovídající dostupnost poradenských služeb a také, aby pedagogickému sboru byla zajištěna nutná metodická podpora (<http://www.inkluzie.upol.cz/>).

Systém vzdělávání

Systém vzdělávání vychází z kurikulárních dokumentů, které jsou vytvářeny na dvou úrovních, a to na úrovni státní a na úrovni školní. Na úrovni státní hovoříme o **Národním programu rozvoje vzdělávání**, čili Bílé knize, a o **Rámcových vzdělávacích programech** (RVP). Bílá kniha podle RVP ZV (2013, s. 5) „vymezuje počáteční vzdělávání jako celek“. Jednotlivé RVP pak definují rámce, které jsou závazné pro jednotlivé stupně (předškolní, základní a střední) vzdělávání. Na úrovni školní se kurikulárními dokumenty rozumí **školní vzdělávací programy** (ŠVP) a manuály pro jejich tvorbu. ŠVP je dokument, podle něhož probíhá vzdělávání na konkrétní škole. Škola si jej vytváří na základě rozpracování příslušného RVP.

Jak uvádí Vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů, žáci se SVP mohou být vzdělávání formou individuální integrace; skupinové integrace; ve škole, která je samostatně zřízena pro žáky se zdravotním postižením anebo kombinací těchto uvedených forem. Téma diplomové práce se vztahuje k integraci a inkluzi, takže dále bude systém vzdělávání podrobněji rozebrán vzhledem k této formě edukace.

V současnosti na základních školách (dále jen ZŠ) v České republice vzhledem ke vzdělávání žáků se SVP probíhá integrace. Ta může mít podobu individuální (žák se SVP je individuálně integrován do běžné třídy ZŠ) nebo skupinové integrace (v běžné ZŠ je vytvořena třída/studijní skupina pro žáky se SVP). Minimální a maximální počty žáků ve třídě nebo studijní skupině, v níž je vzděláván žák se SVP, upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Pokud je žák se zdravotním postižením vzděláván ve třídě běžné ZŠ, hovoříme o individuální integraci. V takovém případě je pro žáka na základě doporučení školského poradenského zařízení vypracován individuální vzdělávací plán (dále jen IVP). Náležitosti, které má IVP obsahovat najdeme ve vyhlášce č. 73/2005 Sb. Školské poradenské zařízení může doporučit, aby vzdělávání žáka probíhalo dle upraveného vzdělávacího programu. V tomto případě musí být IVP vypracován na všechny vyučovací předměty tohoto programu. Pokud toto školským poradenským zařízením není nedoporučeno, IVP může být vypracován jen na některé předměty (dle individuálních potřeb žáka) a bude vycházet ze ŠVP dané školy.

Obecně můžeme říci, že ŠVP vychází z příslušného RVP (u integrace do běžné ZŠ půjde o RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV). V případě integrace je hlavním cílem zajistit žákovi vhodné podmínky a podpůrná opatření k jeho vzdělávání. Pokud jsou integrováni žáci se smyslovým nebo tělesným postižením či s vadami řeči nebo vývojovými poruchami učení anebo chování vychází jejich IVP ze ŠVP, potažmo z RVP ZV. Pokud je integrován žák s lehkým mentálním postižením, tvorba jeho IVP vychází z přílohy RVP ZV, která upravuje vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (dále jen LMP).

Skupinovou integraci lze realizovat buď zřízením třídy pro žáky se SVP v ZŠ hlavního vzdělávacího proudu, nebo zřízením studijní skupiny v běžné třídě. Pokud jde o skupinovou integraci, musí škola vypracovat samostatný ŠVP, který bude přílohou stávajícího ŠVP. U žáků s tělesným či smyslovým postižením, vadami řeči, vývojovými poruchami učení a chování půjde o úpravy dle kapitoly č. 8 v RVP ZV - Vzdělávání

žáků se SVP. Vzdělávání žáků s LMP bude upravovat ŠVP, který škola vypracuje s přihlédnutím k příloze, která upravuje vzdělávání žáků s LMP v RVP ZV. U žáků se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo autismem škola vypracuje ŠVP podle RVP pro základní školy speciální ¹ (RVP ZŠS).

Pokud tedy shrneme systém vzdělávání, vychází se vždy z příslušného RVP, který koresponduje s druhem postižení žáka (žáků) a jejich SVP. Na základě žákova postižení (druh, rozsah, ...) je pro něj vytvořen IVP. Na RVP navazuje ŠVP jakožto kurikulární dokument na úrovni školní. Jak je uvedeno v úvodu této podkapitoly, inkluze jako taková nemá dosud zpracován legislativní rámec. Zatím tedy neexistují žádné oficiální inkluzivní vzdělávací programy, zmínky o inkluzivním vzdělávání ale mohou být zahrnuty do ŠVP jednotlivých škol.

1.3 Poradenské služby

V této podkapitole se zaměříme na stručnou charakteristiku oblasti poradenských služeb a jejich legislativního vymezení.

Jak je již zmíněno výše, legislativním vymezením poradenských služeb se zabývá *vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* aktuálně v *novelizaci č. 103/2014 Sb.* Tato vyhláška určuje dva typy **školských poradenských zařízení**, a to pedagogicko-psychologickou poradnu (PPP) a speciálně pedagogické centrum (SPC). Dle této vyhlášky jsou poradenské služby poskytovány žákům a jejich zákonným zástupcům, dále pak školám a školským zařízením. Vyhláška též určuje podrobné obsahové vymezení činnosti poradenských služeb.

Hlavní činnosti **PPP** jsou definovány jako zajišťování pedagogicko-psychologického a speciálně pedagogického poradenství a také zabezpečování pomoci při edukaci žáků. PPP se zabývá šetřením školní zralosti, o níž vydává posudek, vydává také doporučení k zařazení žáka do příslušné školy, třídy. Vyjadřuje se k formě vzdělávání konkrétního žáka. Dále provádí psychologická a speciálně pedagogická vyšetření, zajišťuje SVP žáků ve školách samostatně zřízených

¹ Tito žáci se podle §48 zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, mohou vzdělávat v ZŠ speciální. V případě jejich integrace do běžné ZŠ musí mít tato v rejstříku škol a školských zařízení MŠMT zapsán obor vzdělávání základní škola speciální.

pro žáky se zdravotním postižením, vydává odborné posudky a návrhy na základě výsledků psychologické a speciálně pedagogické diagnostiky. Věnuje se též poradenství v oblasti školní neúspěšnosti a v oblasti problémů v osobnostním a sociálním rozvoji žáků. V neposlední řadě poskytuje metodickou podporu škole a spolupracuje se školním metodikem prevence.

SPC se zaměřuje na poskytování poradenských služeb žákům se zdravotním postižením a znevýhodněním. Centrum se zabývá šetřením školní zralosti žáků se zdravotním postižením a zjišťováním jejich SVP. Vypracovává odborné podklady k integraci těchto žáků. Dále zabezpečuje speciálně pedagogickou péči pro žáky se zdravotním postižením či znevýhodněním, vykonává také speciálně pedagogickou a psychologickou diagnostiku. Svou činnost zaměřuje i na osvětu a poradenství pro pedagogické pracovníky a zákonné zástupce žáků se SVP, poskytuje metodickou podporu škole.

M. Vítková (in Lechta, V. et al. 2010) doplňuje poradenská zařízení uvedená ve *vyhlášce č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů*, která poskytují pedagogicko-psychologické služby o **střediska výchovné péče**. Jejich činnost je upravena v *zákoně č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních* ve znění pozdějších předpisů. Péče těchto zařízení je zacílena především na žáky s poruchami chování a s projevy negativních jevů v sociálním vývoji.

Co se týče poskytování poradenských služeb ve školách (tzv. **školní poradenská pracoviště**) dle *vyhlášky č. 72/2005 Sb. v novelizaci vyhlášky č. 103/2014 Sb.*, ředitel školy tyto zajišťuje zpravidla zřízením funkce výchovného poradce a školního metodika prevence. *Věstník MŠMT ČR, č. 7/2005 č. j.* vymezuje náplň práce výchovného poradce tak, že se věnuje především problematice kariérového poradenství a procesu integrace žáků se SVP. Školní metodik prevence se ve své práci zaměřuje především na prevenci sociálně patologických jevů. V § 7 *vyhlášky č. 72/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů* je uvedeno, že poradenské služby ve škole mohou být zajišťovány i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Tyto dvě pracovní pozice jsou v současné době zřízeny na minimálním počtu základních škol v ČR. Na základě současných proinkluzivních trendů však lze do budoucna předpokládat, že jejich počet vzroste.

1.4 Podmínky inkluze

Tato podkapitola je věnována vymezení podmínek, které jsou stěžejní pro vznik inkluzivního prostředí ve školách. Tyto podmínky lze rozčlenit na několik základních oblastí - **atmosféra** prostředí, v němž se inkluzivní vzdělávání odehrává, dále **materiální podmínky**, **podmínky výchovně-vzdělávacího procesu** a v neposlední řadě také **lidský faktor**.

Pokud se zaměříme na atmosféru, pro vytvoření inkluzivního prostředí je nutné změnit celkový pohled společnosti na vzdělávání osob se SVP. Nejvhodnější by pravděpodobně bylo tuto změnu myšlení začít v epicentru edukačního procesu, tedy ve škole. Jak uvádí V. Lechta, et al. (2010, s. 125) „*inkluzivního ducha*“, by v první řadě mělo vytvářet vedení školy. Pokud se tomu tak stane a filosofický koncept inkluze bude vnesen do prostředí celé školy, začnou se do něj postupně zapojovat všichni pracovníci školy. Vedoucí pracovníci školy proto mají za úkol vytvářet optimální personální, materiální a organizační podmínky pro uskutečnění inkluze.

Jestliže hovoříme o podmínkách, které je nutné vytvořit pro inkluzi, je vhodné zmínit, že autorům T. Boothovi a M. Ainscowovi vyšlo v roce 2002 revidované vydání jejich publikace s názvem „*Index for Inclusion*“. U nás (v českém překladu) příručka vyšla v roce 2007 pod názvem Ukazatele inkluze, a to pod záštitou občanského sdružení Rytmus. Podle této knihy lze mezi základní pilíře inkluze zahrnout tři oblasti: budování inkluzivní kultury, tvorbu inkluzivní politiky a rozvíjení inkluzivní praxe. Na vrcholu pomyslného trojúhelníku stojí oblast inkluzivní kultury. Autoři ji vnímají jako klíčovou, protože kultura školy je založená na budování společných hodnot, komunity a v rámci ní také na rozvoji spolupráce. Pokud tyto budou nakloněny směrem k inkluzi, je pravděpodobné, že významně ovlivní i ostatní oblasti. Tato teze koresponduje s výše uvedenou myšlenkou „*inkluzivního ducha*“. Inkluzivní politikou autoři myslí vytvoření „*školy pro všechny*“. Cílem je podnítit všechny zúčastněné, aby se aktivně podíleli na životě školy. Do této oblasti také patří podporování heterogenity, ve smyslu různorodosti jako obohacujícího prvku. Oblast inkluzivní praxe se sestává též ze dvou okruhů, a to z organizace učení a mobilizace zdrojů. Jedná se o to, vytvořit v praxi využitelné postupy, které budou podporovat inkluzivní kulturu a politiku školy. Pokud má být škola pro všechny bez rozdílů, výuka musí pružně reagovat na potřeby a možnosti studentů. Autoři vidí jako nejlepší cestu k tomuto cíli podnítit žáky, aby oni

sami aktivně participovali na vytváření aspektů vzdělávání, které by měly pramenit z jejich dosavadních vědomostí, zkušeností a zájmů. Na základě tohoto dojde ke zvýšení přímé spolupráce mezi žáky a učitelem, ale také mezi učitelem a zákonnými zástupci, potažmo i s širší veřejností.

Co se týče výchovně vzdělávacího procesu D. Opatřilová (2012) uvádí, že aby bylo vzdělávání žáků se SVP co nejvíce úspěšné, je nutné zajistit jim odpovídající podporu. Tím je myšleno, že vzdělávací obsahy, metody práce, výukové prostředky a formy výuky musí být přiměřené a transformované pro vzdělávací potřeby konkrétního žáka. M. Bartoňová (in Bartoňová, M., a M. Vítková et al. 2014) doplňuje, že prostředkem k dosažení tohoto cíle je využití principu **diferenciace** a **individualizace** ve vyučování. Úkolem pedagoga, jakožto profesionála, je dokázat odhadnout vzdělávací potřeby jednotlivých žáků a dokázat na ně navázat vzdělávací obsah a úkoly, které bude s žáky řešit. Cílem je, aby jednotliví žáci dokázali tyto úkoly zdárně vyřešit a neztratili motivaci pro další práci. Zároveň je nutné zajistit, aby se žáci, jejichž vzdělávací potřeby jsou vyšší, nenudili a nestagnovali ve svém vývoji. Optimální oporou se dále rozumí snaha o vyvážení nevýhod, odstraňování odlišností a především podpora samostatnosti žáka ve vztahu k jeho budoucímu životu a jeho začlenění do intaktní společnosti. Učitel v inkluzivní třídě musí být schopen rozeznat a respektovat rozdíly mezi jednotlivými žáky a musí s nimi dále pracovat.

Podmínkou pro vytvoření inkluzivního prostředí je samozřejmě také zajištění materiálního vybavení a speciální péče. Tím se rozumí např. zajištění vhodných technických podmínek. M. Bartoňová a M. Vítková (2007) uvádí, že těmito je myšleno bezbariérové prostředí školy, dále technické vybavení a zajištění kompenzačních, didaktických i technických pomůcek. D. Opatřilová (2012) doplňuje, že vhodné je také zajištění různých terapeutických opatření (např. prvky muzikoterapie, animoterapie, využití konceptu bazální stimulace, využití multisenzoriální místnosti SNOEZELEN...). V RVP ZV (2013) najdeme v části D také zmínku o tom, že při vzdělávání žáků se SVP (kapitola 8) je vhodné zařadit do ŠVP tzv. **předměty speciálně pedagogické péče**. Může se jednat např. o logopedickou péči, alternativní a augmentativní komunikaci, prostorovou orientaci a samostatný pohyb osob se zrakovým postižením, dále o zrakovou stimulaci, výuku Braillova písma, zdravotní tělesnou výchovu atd.

Významnou roli sehrává také **hodnocení** žáků. To by mělo být citlivé a formativní. Jak uvádí J. Kratochvílová (2013), hodnocení má významnou motivační funkci a ovlivňuje celkové postoje žáků ke vzdělávání potažmo k včlenění se do společnosti. To znamená, že je nutné, aby každému žáku bylo umožněno zažít pocit úspěchu. Hodnocení by mělo být vždy komplexní, žák by měl být pokaždé hodnocen vzhledem ke svým možnostem a schopnostem. Autorka také zmiňuje fakt, že v současné škole je opomíjen rozvoj oblasti, která se zaměřuje na sebehodnocení žáků. Domníváme se, že v inkluzivní škole by žáci měli být vedeni k učení se hodnotit sebe sama. Měli by dokázat analyzovat své silné a slabé stránky a schopnosti, aby byli schopni pracovat na svém celoživotním růstu a rozvoji. Toto je mimo jiné také předpokladem pro schopnost spolupráce a kooperace. Ta následně směřuje k celospolečenské inkluzi., takže v inkluzivní škole by na rozvoj této oblasti měl být kladen velký důraz.

Pokud se zaměříme na lidský faktor - **pracovníky školy** - jako významnou podmínku pro inkluzi vnímáme zajištění kvalifikovaného pedagoga a asistenta pedagoga. Pedagogický asistent by ve škole s přízviskem inkluzivní, měl mít své pevné místo v pedagogickém týmu. Vhodná by byla i přítomnost osobního asistenta, který žákům bude nápomocen při sebeobslužných činnostech. Souhrnně lze říci, že aby byla zajištěna kvalitní výuka, která bude přínosem pro všechny žáky, je více než vhodné, aby pedagogickou činnost zastávali minimálně dva pedagogičtí pracovníci. Nutností je snížený počet žáků ve třídě, protože jenom tak může být přístup učitele skutečně individuální. Pokud by byla ve škole zajištěna speciální péče (různé terapie atd.), je vhodné, aby součástí týmu školy byli i příslušní odborníci.

Zacílení na problematiku zajištění poradenských služeb ve školách a školských zařízeních, nás vede k myšlence, že v inkluzivním prostředí, které je schopno přijmout jakéhokoliv žáka, by měl být nedílnou součástí týmu školského poradenského pracoviště kromě výchovného poradce a metodika prevence také školní psycholog a školní speciální pedagog (jejich funkce bude podrobněji vymezena v kapitole 3). Tito pracovníci by stále kooperovali s PPP a SPC, ale co nejvyšší možná část speciálně pedagogických a pedagogicko-psychologických činností by byla prováděna na půdě školy.

V inkluzivní škole by měla být samozřejmostí spolupráce, dobré vztahy a respektující přístup mezi všemi aktéry edukačního procesu (zaměstnanci školy, žáky i rodiči) tak, aby ve škole vládla příjemná, přátelská a vstřícná atmosféra.

Shrnutí

Pokud mluvíme o inkluzi jako o filosofickém konceptu a myšlenkovém proudu, nelze jej ztotožnit s pojmem integrace. V současné praxi však tyto dva termíny a jejich obsahové vymezení zatím splývají. Pro proces inkluze jakožto vyšší formy integrace jsou vytyčeny základní pilíře v podobě mezinárodních dokumentů, zákonů, vyhlášek a dalších písemností. Aby se mohl nastartovat proces inkluzivního vzdělávání podle principů tohoto konceptu, je ale třeba zajistit ještě celou řadu podmínek, které v současných školách hlavního vzdělávacího proudu nejsou samozřejmostí. S jistotou lze ale říci, že základy pro inkluzivní edukaci jsou již položeny.

2 Žák se speciálními vzdělávacími potřebami

V této kapitole se budeme věnovat obsahovému vymezení termínu žák se SVP. Legislativní úpravou tohoto pojmu se zabývá školský zákon č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Podle něj mezi žáky se SVP patří žáci **zdravotně postižení**, **zdravotně znevýhodnění** a **sociálně znevýhodnění**. Domníváme se, že je vhodné zde stručně popsat také žáky **mimořádně nadané**. I oni mají při vzdělávání své specifické vzdělávací potřeby (ty upravuje §17 výše zmíněného zákona), a proto jejich charakteristiku zmiňujeme v této kapitole.

Úvodem je vhodné zmínit obecně platná východiska pro edukaci všech žáků. Samozřejmostí by mělo být, že pedagog při své práci vychází z obecných pedagogických zásad (názornost, soustavnost, přiměřenost, ...), ale také z principů speciálně pedagogických, které uvádí D. Opatřilová (2013) - princip komplexnosti a orientace na osobnost, princip interakce a komunikace, princip kooperace, princip diferenciací a individualizace a princip normalizace. Učebnice, materiály a vyučovací metody musí vždy vyhovovat potřebám žáka (kognitivnímu stylu žáka, typu a stupni postižení, úrovni jednotlivých oblastí motoriky, specifickým zvláštnostem žáka atp.).

2.1 Žák se zdravotním postižením

Podle §16 školského zákona se za žáka zdravotně postiženého považuje žák s mentálním, tělesným, zrakovým či sluchovým postižením, žáci s vadami řeči, se souběžným postižením více vadami, s poruchami autistického spektra a žáci s vývojovými poruchami učení a chování (<http://www.msmt.cz/>).

Žák s mentálním postižením

M. Bartoňová et al. (2007) uvádí mezi hlavními znaky mentální retardace (MR) nízkou úroveň intelektových schopností. Ta je manifestována především nedostatečným rozvojem v oblasti myšlení a omezenou schopností učit se. Postižení je trvalého charakteru, ačkoliv v závislosti na etiologii je možné dosáhnout u jedinců s MR určitého zlepšení. Tato možnost je dána mírou závažnosti a příčinou vzniku postižení. Velký vliv má ale také působení prostředí, tedy výchova a vlivy terapeutické.

Z hlediska výchovně-vzdělávacího procesu je důležité zmínit především to, že je nutné vycházet ze zvláštností rozumových schopností a z žákových individuálních

specifik. Stručně lze bezprostřední **vnímání** těchto žáků charakterizovat jako výběrové a ulpívavé. **Představy** jsou nejasné, útržkovité, neúplné, nepřesné, na základě tohoto je vhodné pracovat s názorností a vizualizací, protože tito žáci mají problém s abstrahováním. **Dovednosti** a **vědomosti** si osvojují prostřednictvím smyslového vnímání. Co se týče **pozornosti**, problémem je vzbudit ji, zaměřit i udržet, tzn., že tito žáci potřebují silnou vnější motivaci k činnosti. Vhodné je také střídání činností. Co se týče **paměti**, typická je pro osoby s MR krátkodobá paměť a z toho plynoucí časté opakování aktivit. **Myšlení** je poškozeno nejvíce, protože jeho úroveň je úměrně závislá na kvalitě i kvantitě ostatních poznávacích procesů. **Řeč** je úzce spojena s poznávacími procesy, především s myšlením. Obecně lze říci, že vývoj řeči je omezený, avšak velmi variabilní (u některých jedinců se jedná o komunikaci na úrovni pudů, u jiných řeč téměř odpovídá normě). Vhodná je tedy intervence logopeda. V oblasti **emocí** dítě s MR není plně schopno ovládat své citové projevy. **Volní projevy** jsou typické zvýšenou sugestibilitou, citovou instabilitou, impulzivitou. Mohou se také objevovat projevy agresivity, úzkostlivosti či pasivity. Specifikem volních projevů u osob s MR je také dysbulie a abulie.

Ve škole je vhodné mít na paměti, že tito žáci jsou vysoce ovlivnitelní, takže je zde poměrně vysoké riziko vzniku šikany (tito žáci mohou být šikanováni anebo si je agresor může vybrat jako prostředníky, kteří na jeho pokyn budou šikanovat ostatní žáky). Se školou se pojí také oblast **zájmů**. Je tedy důležité zmínit, že u osob s MR nevznikají zájmy spontánně. V souvislosti s volními projevy se objevuje přílišná šírokost, povrchnost a nestálost zájmů. Pedagog si musí být vědom toho, že i v této oblasti žáci potřebují silnou vnější stimulaci a motivaci (srov. Hučík, J. in Lechta, V. et al 2010; Müller, O. 2001).

Žák s tělesným postižením

Pro potřeby této práce je vzhledem k tělesnému postižení (TP) nejvhodnější použít obecnou definici M. Vítkové (2003, s. 4), která uvádí, že „*Osoby s tělesným postižením představují velmi heterogenní skupinu, jejichž společným znakem je omezení pohybu, a toto tělesné postižení postihuje člověka v celé jeho osobnosti*“. E. Kollárová (in Lechta, V. 2010) tuto definici dále konkretizuje vzhledem k hybnému aparátu a uvádí, že TP vzniká na základě poškození nosného a pohybového anebo nervového ústrojí. Pokud se zaměříme na oblast edukace, E. Kollárová (in Lechta, V. 2010, s. 237)

uvádí, že vycházíme z toho, „*zda žák dokáže (nedokáže) udržet polohu těla vsedě a vestoje; zda je (není) schopen vykonávat lokomoční pohyby* (tzn., zda je mobilní) *a zda dokáže (nedokáže) vykonávat manipulační pohyby*“. Tyto skutečnosti se významně odrazí v činnostech výchovně vzdělávacího procesu a pedagog na jejich základě bude k žákovi přistupovat a pracovat s ním.

Při vzdělávání žáka s TP škola musí zabezpečit několik zásadních podmínek. Mezi ně patří především zajištění **bezbariérového prostředí**, spolupráce v oblasti **dopravy** žáka do školy, zabezpečení **materiálního vybavení** třídy. U materiálního vybavení třídy půjde zejména o školní **nábytek**, který musí být modifikován podle potřeb žáka. Některému vyhovuje v běžné podobě, některý jej potřebuje upravit – např. tvarovat sedadlo židle a regulovat výšku, doplnit o stabilizační pásy, zajistit sklápovatelnou desku stolu i nastavení jeho celkové výšky atd. V souvislosti s pracovním místem žáka D. Opatřilová (2014) poukazuje na význam správného sezení (ať na židli či vozíku) a správného osvětlení pracovní plochy při činnostech čtení a psaní. Při nich je také velmi důležité, aby si pedagog všímal, zda žáci správně drží psací potřebu. Žáci s TP si mohou velice snadno zafixovat úchop nesprávný (např. hrstičkový, klarinetový, cigaretový, ...) a ten se pak velmi těžko odbourává a přeučuje. Žáci s postižením horních končetin mohou využívat náhradní způsoby psaní (psaní pahýly, protézou, ústy...), v takovém případě je vhodné, aby si učitel pečlivě nastudoval informace týkající se metodiky náhradních způsobů psaní. Samozřejmostí je zajištění učebních a kompenzačních **pomůcek** (trojhranné programy, nástavce, fixátory úchopu, ...) a didaktické **techniky** (srov. Čadová, E. et al. 2012; Kollárová E. in Lechta, V. 2010).

Žák se zrakovým postižením

Zrakové postižení (ZP) můžeme definovat jako „*absenci nebo nedostatečnost kvality zrakového vnímání*“ (Renotierová, M. a Ludíková, L. 2003, s. 186). Jako jedinci se ZP jsou označovány osoby s různými druhy a stupni snížení zrakových funkcí, u nichž poškození zraku významně ovlivňuje činnosti každodenního života a nepostačuje u nich běžná optická korekce, např. brýle (<http://www.sons.cz/>). Zrakové vady můžeme členit podle různých hledisek. Pro potřeby vzdělávání je nejvhodnější použít dělení zrakových vad dle stupně. Jak uvádí např. L. Ludíková (2006) toto pojetí vyčleňuje

osoby nevidomé; se zbytky zraku; slabozraké a osoby s poruchami binokulárního vidění.

Žáci nevidomí se učí číst a psát Braillovo bodové písmo (BBP), jehož výuce předchází již v předškolním věku tzv. předbraillská příprava. Žáci se zbytky zraku se učí číst a psát jak latinku ve zvětšeném černotisku tak i Braillovo písmo (pro případ, že by došlo k progresi vady). Žáci slabozrací se učí číst a psát latinku ve zvětšeném černotisku. V souvislosti s výukou čtení a psaní M. Vítková (in Bartoňová, M. a Vítková, M. et al. 2014) zdůrazňuje nutnost specifické podpory týkající se osvojení psané řeči (u nevidomých žáků se jedná o výuku BBP, psaní na Pichtově psacím stroji, psaní na PC s braillským řádkem atp., u žáků slabozrakých jde např. o speciální úpravu sešitů). Při edukaci nevidomých žáků se využívají různé hmatové obrázky, makety, hmatové mapy a jiné speciálně upravené pomůcky. U žáků slabozrakých se využívají konturované obrázky, mapy, zvětšené texty, pro psaní se využívají sešity se širšími linkami a psací potřeby, které zanechávají širokou stopu.

J. Šimko a M. Šimko (in V. Lechta et al, 2010) upozorňují ve spojitosti s úspěšnou inkluzí žáka se ZP na oblast **orientace v mikroprostoru** (prostředí třídy, školní lavice) a **makroprostoru** (samostatný pohyb ve třídě, škole a v okolí školy). Velký význam má rozvíjení zbylých **zrakových funkcí, sluchového, hmatového, čichového a chuťového vnímání**, jakožto kompenzačních smyslů. Dále také rozvoj **komunikační schopnosti**, mobility a v neposlední řadě také nácvik **sebeobsluhy** (sec. cit. Keblová A. 1996 in Lechta, V. et al. 2010).

Velmi důležité je vhodně umístěné **pracovní místo** žáka se ZP. Žák slabozraký má sedět v přední lavici, žák nevidomý má sedět co nejbližší učiteli, aby jej nerušil šum třídy (Šimko, J. a Šimko, M. in Lechta, V. et al. 2010). Pokud má žák při přijímání informací značně omezeno nebo zcela vyřazeno zrakové vnímání, může být zvýšeně unavitelný. Zapojování kompenzačních smyslů (sluch, hmat, ...) při získávání informací vyžaduje vysokou míru soustředění se, takže je nutné zajistit žákovi klidné prostředí. Stěžejní je i dodržování zrakové hygieny. Významná je také **úprava prostředí** třídy z hlediska bezpečnosti (nenechávat otevřené zásuvky, dohlížet na to, aby si žáci věšeli aktovky na háčky u lavice, ...). Při vzdělávání žáků se ZP je nutností zajištění **korekčních a kompenzačních pomůcek** (např. lupy, hyperokulár, monokulární turmon, speciální softwary, interaktivní tabule, ...).

Žák se sluchovým postižením

Pro potřeby edukace je stěžejní stupeň sluchové ztráty, tzn., zda dítě slyší (ztráta sluchu různého stupně) či nikoliv (hluchota). Pokud se jedná o dítě neslyšící, jehož mateřským jazykem je český znakový jazyk (ČZJ), je třeba to respektovat. V takovém případě je vhodné, aby pedagog či asistent ovládali ČZJ, aby mezi žákem a učitelem nebyla vytvořena komunikační bariéra. Sluchově postižení žáci mohou využívat i jiné formy alternativní a augmentativní komunikace (AAK), např. prstovou abecedu, znak do řeči, ... Samozřejmě i v tomto případě je vhodné, aby je učitel ovládal. Pedagog by měl mít také základní informace o fungování kompenzační pomůcky, například jak má být správně nasazeno sluchadlo, jak se vymění baterie atd. (Potměšil, M. et al. 2012).

Učitel, který má ve své třídě žáka se sluchovým postižením musí mít na paměti, že žák si (díky nedostatečnému sluchovému vnímání) informace doplňuje **zrakovou cestou** - odezíráním řeči. Je tedy potřeba zajistit **podmínky**, za nichž bude žák moci odezírat co nejlépe. Mezi tzv. **vnější** podmínky řadíme dle T. Grausové (1998) dostatečné osvětlení, přiměřená artikulace komunikátora (u žen je vhodné zvýraznění rtů rtěnkou, u mužů je zase vhodná oholená tvář), udržování očního kontaktu, používání slov, které žák zná ... **Vnitřní** podmínky jako je schopnost anticipace, dosažená úroveň vývoje orální řeči, zrakové vnímání, ... jako učitelé příliš ovlivnit nemůžeme. Jak uvádí M. Schmidtová (in Lechta, V. et al. 2010), odezírání je velmi náročné na pozornost, tzn., že žák může být zvýšeně unavitelný. Proto je důležité, aby prostředí třídy bylo klidné a tiché a činnosti pestré a prokládané přestávkami. Nutností je zajištění **materiálních podmínek** (různé pomůcky k zesilování zvuku, titulkové programy, atd.). Důraz je samozřejmě kladen také na rozvíjení zbylých sluchových funkcí. Vhodná je **intervence** logopeda, který bude u žáků využívajících ke komunikaci mluvený jazyk posilovat jeho další rozvoj.

Žák s narušenou komunikační schopností

V. Lechta et al. (2010) uvádí, že oblast narušené komunikační schopnosti (NKS) je velice různorodá kategorie. Zmiňuje, že jednotlivé druhy NKS mají velmi rozdílné projevy (od „pouhé“ odchylky ve výslovnosti po psychogenní zábrany v komunikaci). Pro představu variability NKS můžeme uvést nejčastěji využívané symptomatické hledisko, jehož autorem je V. Lechta (1990). Podle něho se do NKS řadí

vývojová nemluvnost (vývojová dysfázie), získaná orgánová nemluvnost (afázie), získaná psychogenní nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus a surdomutismus) poruchy zvuku řeči (rhinolalie a palatolalie), poruchy plynulosti řeči (balbuties a tumultus sermonis), poruchy článkování a artikulace (dyslalie a dysartrie) a další poruchy jako jsou poruchy grafické stránky řeči (dysgrafie, dyslexie, ...), symptomatické poruchy řeči a poruchy hlasu.

Vzhledem k výchovně vzdělávacímu procesu M. Vítková (in Bartoňová, M. a Vítková, M. et al. 2014) uvádí, že žáci s NKS potřebují zvláštní **podporu při komunikaci** v každodenních situacích. P. Sychrová (in Pančocha, K. et al. 2011) upozorňuje, že ve výuce sehraje významnou roli **multisenzoriální přístup**. Autorka poukazuje také na to, že velký význam má umožnit žákovi zažít **komunikační úspěch**. Pro žáky s NKS je významné, aby měli **správný řečový vzor**, tzn., že učitel i asistent pedagoga by měli mluvit pomalu, klidně, s dostatečnou výslovností a přirozenými prozodickými faktory. V rámci výuky by měly být zařazovány různá dechová cvičení a hlasová cvičení. Učitel by měl dbát na **hlasovou hygienu**. Hlavní je, aby ve třídě panovala klidná atmosféra, aby žáci nebyli neurotizováni. Nutné je zajistit žákům odpovídající **pomůcky**, a pokud je to třeba, zavést některou z forem AAK (například znak do řeči, komunikační tabulky, piktogramy, ...). Vhodná je intervence logopeda (Vrbová, P. et al. 2012).

Žák se souběžným postižením více vadami

Dle věstníku MŠMT č. 8 ze srpna 1997, č. j. 25 602/97-22 se „*za postiženého více vadami považuje dítě, resp. žák postižený současně dvěma nebo více na sobě kauzálně nezávislými druhy postižení, z nichž každé by jej vzhledem k hloubce a důsledku opravňovalo k zařazení do speciální školy příslušného typu*“. Pro potřeby školství jsou uváděny tři kategorie žáků s více vadami (č. j. 16776/97-22): skupina, v níž je společným znakem **MR** (sdružují se tělesné, smyslové vady, vady řeči, psychická onemocnění, vývojové poruchy učení a chování); skupina tvořená kombinací vad tělesných, smyslových a vad řeči **bez kombinace s MR** (specifickou kategorií tvoří žáci hluchoslepí) a skupina, kterou tvoří **autistické** děti a děti s autistickými rysy. Nejnovější vymezení termínu těžké postižení týkající se legislativy najdeme ve vyhlášce č. 147/2011 Sb., kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Pro její účely se za žáky s těžkým postižením považují žáci s těžkým zrakovým, s těžkým

sluchovým a s těžkým tělesným postižením. Dále žáci s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením.

Jak uvádí M. Vítková (in Bartoňová, M. a Vítková, M. et al. 2014), pro edukaci je hlavním určujícím faktorem přítomnost mentální retardace a její stupeň. Pokud se jedná o žáky s těžkým/hlubokým stupněm kombinovaného postižení (žáci vzdělávaní dle RVP ZŠS, díl II), jsou velmi závislí na podpoře svého okolí a na zajištění speciálně pedagogické péče. D. Opatřilová (2013) doplňuje, že většina těchto dětí není soběstačná v oblasti sebeobsluhy. Řeč se nemusí rozvinout vůbec, a pokud ano, je narušená a není adekvátní věku dítěte. Problémem je také to, že žáci nemají dostatečné sociální zkušenosti – jejich vztahy se spolužáky jsou odlišné. Na základě těchto zvláštností jsou jejich vzdělávací i další potřeby (fyzické, emocionální, ...) natolik specifické, že vyžadují velmi odbornou péči, přístupy a speciální materiální vybavení. Je třeba se zamyslet nad tím, zda inkluzivní škola dokáže těmto žákům zajistit odpovídající péči nutnou k jejich rozvoji. Samozřejmostí ale je, stejně jako u všech ostatních druhů postižení, že se při zvažování formy vzdělávání vždy přihlíží k individuálním možnostem, schopnostem a potřebám žáka.

Žák s poruchami autistického spektra

Poruchy autistického spektra (PAS) řadíme mezi tzv. pervazivní (všepřonikající) vývojové poruchy. Projevují se triádou příznaků v oblasti **sociálního chování**, v oblasti **kommunikace** (deficity v oblasti verbální i neverbální) a v oblasti **chování** (stereotypní vzorce chování a zájmů). V rámci autistického spektra hovoříme o tzv. subtypech autismu. Mezi ně patří dětský autismus, Aspergerův syndrom, atypický autismus a dětská desintegrační porucha (Ošlejšková, H. in Bartoňová, M. a Vítková, M. et al. 2014).

D. Fontana (2003) uvádí, že vzhledem ke školnímu prostředí, je hlavním cílem těmto žákům napomoci v navazování přátelských vztahů s vrstevníky a dalšími osobami na půdě školy. Edukace směřem k žákovi s PAS by měla vycházet z prvků strukturovaného učení. To je založeno na **strukturalizaci** (to, co má svůj řád je pro nás přehlednější), **vizualizaci** (co vidíme, je pro nás srozumitelnější), **vnější motivaci** (dětí s PAS mají sníženou vnitřní motivaci) a **individuálním přístupem** (každý jsme jiný).

Tito žáci potřebují mít svůj režim a řád, který pro ně činí svět srozumitelnějším a čitelnějším (<http://www.autismus.cz/>).

Jak uvádí A. Šedibová a K. Vladová (in Lechta, V. et al. 2010), pro pedagoga je důležité, že žák s PAS může mít **potíže se zpracováním verbální komunikace**, proto je vhodné ji podpořit například písemnou formou. Tento žák musí mít pevně stanovená **pravidla** chování. Je nutné vytyčit mantinely - co je správné a co je špatné chování - žák se tak bude cítit bezpečněji. Učitel by měl vědět, že žák s PAS může být **zvýšeně citlivý** na některé podněty (např. zvuky, dotek, ...). Velmi významnou složkou je **organizace prostředí třídy**, to by mělo být stálé, opět pro naplnění potřeby bezpečí. Pokud nastane nějaká změna (ve třídě, výuce, denním harmonogramu), je nutné na ni žáka upozornit. Žák s PAS může také mít problém se zobecňováním naučeného, tzn., že to, co žák bezpečně ovládá v rámci jednoho předmětu u jednoho vyučujícího, nemusí ovládat v hodině jiného učitele. Stejně tak to, co dokáže doma, nemusí dokázat ve škole - není schopen transferu. U těchto dětí se mohou objevovat také **zvláštní zájmy** - je vhodné jich využít a nechat žáka zažít pocit úspěchu (například zadat žákovi, aby vypracoval referát na téma, které jej zajímá).

Žáci s vývojovými poruchami učení a chování

Dle metodického pokynu *MŠMT* k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení (SPU) nebo chování (SPCH) č. j.: 13 711/2001-24 se žákem se SPU či SPCH rozumí žák, u kterého se specifická porucha manifestuje v oblasti učení motorických dovedností nebo matematických dovedností nebo jazykových dovedností, a to včetně písemného projevu. Dále žák se specifickými poruchami v oblasti sociálních dovedností, tj. chování, u něhož byla tato diagnóza potvrzena na základě odborného vyšetření (PPP, SPC). Jejich závěry jsou podkladem pro zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání a poskytování speciálně pedagogické péče.

Ve škole se učitelé nejčastěji setkávají s žáky, kteří mají diagnostikovanu jednu (nebo více) ze SPU – dyslexii, dysgrafii, dysortografii, dyskalkulii. Méně časté jsou diagnózy dyspraxie, dyspinxie, dysmúzie. Jak uvádí M. Bartoňová (2004), tyto žáci mívají **deficity v dílčích funkcích** (mohou se projevit v oblasti paměti, zrakové a sluchové analyticko-syntetické činnosti, v prostorové orientaci, intermodalitě, v řeči, dále pak v oblasti koncentrace pozornosti a motorické koordinace) a proto je vhodné u nich pracovat na rozvoji těchto problémových oblastí, aby nedocházelo k prohlubování

poruchy. Samozřejmostí by mělo být zajištění péče, která bude zaměřena na reedukaci SPU.

Co se týče poruch chování, dle 10. revize MKN (2013) se mezi ně řadí hyperkinetické poruchy (ADHD a ADD syndrom); poruchy chování (poruchy socializace, socializovaná porucha chování, porucha opozičního vzdoru); smíšené poruchy chování a emoční poruchy (například depresivní porucha chování); emoční poruchy se začátkem specifickým pro dětství (separační úzkostná porucha, fobická porucha, ...); poruchy sociálního fungování (elektivní mutismus, reaktivní porucha přichylnosti, ...); tikové poruchy a jiné poruchy chování (neorganická enuréza, enkopréza, ...).

M. Horňáková (in Lechta, V. et al. 2010) uvádí jako stěžejní opatření pro úspěšnou inkluzi žáků s SPU a SPCH především jejich vedení k **samostatnosti** a dále **odbourávání stresu a neurotizace** žáků. Důležité je **motivovat** žáky k výkonu a nechat je **zažít úspěch**. Dále zmiňuje důležitost pravidelného a soustředěného **zaměstnání** žáků, při němž jim učitel musí poskytnout dostatek času a klid. M. Vítková (in Bartoňová, M. a Vítková, M. et al. 2014) doplňuje, že je třeba **posilovat vnímání pocitů** (vlastních i cizích) a vést žáky k rozvíjení schopnosti **seberegulace**. Proto je nutné podporovat vytváření vztahů se spolužáky, například spoluprací na různých projektech.

2.2 Žák zdravotně znevýhodněný

Dle §16 školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů se „*zdravotním znevýhodněním pro účely tohoto zákona rozumí zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání*“ (<http://www.msmt.cz/>).

Jako zdravotní oslabení označujeme dle E. Kollárové (in Lechta, V. et al. 2010) proces zotavování se po delší nemoci. V. Jonášková (in Opatřilová, D. a Zámečníková, D. 2008) dělí onemocnění na *krátkodobá, dlouhodobá* (často spojena s pobytem dítěte v nemocnici), *recidivující* a *chronická*. Jak uvádí I. Fialová (in Havel, J. et al. 2010), mezi chronická onemocnění můžeme zařadit alergická a astmatická onemocnění, chronická onemocnění dýchacích cest, metabolická onemocnění, kožní onemocnění, onemocnění krve, nádorová onemocnění, záchvatovitá onemocnění a můžeme sem přiřadit také obezitu a poruchy příjmu potravy.

Jak uvádí I. Fialová (in Havel, J. et al. 2010), počet dětí s chronickým onemocněním postupně narůstá. Pedagogové se čím dál častěji ve svých třídách setkávají se žáky z řad chronicky nemocných, a proto je nutné se jimi (z hlediska jejich SVP v edukaci) zabývat. Mezi velmi časté diagnózy patří např. epilepsie, diabetes mellitus I. typu, astma bronchiale, nejrůznější alergie a kožní onemocnění. V návaznosti na výše uvedené zde stručně vymezíme základní režimová opatření, kterých by se těmto žákům mělo ve škole dostávat.

Žák s epilepsií

H. Ošlejšková (in Ošlejšková, H. a Vítková, M. 2014, s. 71) definuje epilepsii jako „závažné chronické onemocnění mozku způsobené excesivní patologickou synchronní aktivitou mozkové kůry, které se projevuje opakovanými epileptickými záchvaty“. Naším cílem je stručně postihnout projevy těchto záchvatů a jejich dopad na edukační proces. K tomu je třeba uvést jejich základní typy. H. Ošlejšková (2014) užívá dělení na záchvaty generalizované a parciální (ložiskové). **Generalizovaný** záchvat postihuje obě mozkové hemisféry a dochází během něho ke kvantitativní poruše vědomí (bezvědomí). **Parciální** záchvaty jsou typické tím, že probíhají v určité omezené části mozku a k poruše vědomí nemusí dojít buď vůbec anebo se jedná „jen“ o redukovanou bdělost, dezorientaci časovou či prostorovou, zhoršenou pozornost a paměť, ... (kvalitativní poruchy vědomí).

Generalizované záchvaty lze dle ILAE dále dělit na tonicko-klonické, tonické, klonické, atonické, myoklonické a absence, které můžeme rozdělit na typické a atypické (<https://www.epilepsydiagnosis.org/>).

Nejtypičtějším a nejzávažnějším generalizovaným záchvatem je záchvat **tonicko-klonický**. Pro ten je charakteristická náhlá ztráta vědomí a pád na zem. V křeči jsou všechny svaly včetně dýchacích (promodrávání). Fáze tonická přejde do fáze klonů (záškuby). Během záchvatu se objevuje slinění (pěna z úst), postižený může mít zaťaté zuby a hrozí i poranění jazyka (pokousání). Při záchvatu může také dojít k samovolnému povolení svěrače močového měchýře (srov. Ošlejšková, H. in Ošlejšková, H. a Vítková, M. 2014; Vítková, M. in Ošlejšková, H. a Vítková, M. 2014). Pokud k záchvatu dojde, je nejdůležitější umístit žáka na bezpečné místo (odstranit předměty s ostrými rohy, tvrdé předměty, ...), aby se riziko úrazu snížilo na minimum, a obložit ho polštáři nebo jinými měkkými předměty (mikiny, svetry, ...). Vhodné je

postiženému dítěti uvolnit oděv u krku (uvolnění dýchacích cest). V žádném případě nesaháme dítěti do úst, hrozí riziko pokousání! Měli bychom také sledovat čas, protože pokud záchvat trvá déle než pět minut, je potřeba volat záchrannou službu. Po odeznění záchvatu bychom měli dítě oslovit a vyzkoušet jak reaguje - zeptat se na jeho jméno, bydliště, dnešní datum, ... (<http://www.epilepsie.cz/>). Velmi důležité je dopřát dítěti po prodělání záchvatu dostatečný odpočinek k načerpání nových sil, protože jak uvádí H. Ošlejšková (in Ošlejšková, H. a Vítková, M. 2014), po záchvatu se často objevují bolesti svalů, ospalost a dezorientace.

Myoklonické záchvaty se vyznačují velmi rychlým a krátkým smršťováním svalového napětí. Pro **klonické** záchvaty jsou typické opakované křeče (tzv. klony) viditelné především na končetinách. **Tonické** záchvaty jsou manifestovány stahy svalů na rukách, nohách i trupu. **Typické absence** jsou velmi krátké (několik sekund trvající) výpadky v průběhu činnosti. Jejich počátek i konec je náhlý a mohou se objevovat u žáka vícekrát za den. U **atypických absencí** se jedná o více zřejmé změny svalového tonu (Ošlejšková, H. in Ošlejšková, H. a Vítková, M. 2014). M. Vítková (in Ošlejšková, H. a Vítková, M. 2014) dodává, že pokud žák není diagnostikovaný, u absencí je ze strany učitele velmi vysoké riziko záměny epileptického záchvatu za zřetelné omezení v učení. Žák je totiž záchvaty přerušován v kontinuu učebních činností, v tuto dobu nemůže přijímat informace a logicky pak nemusí být schopen reagovat na případné učitelovy dotazy. Záchvat **atonický** se vyznačuje jako prudký a náhlý pokles svalového tonu (může jít o klesnutí hlavy ale také o pád), který trvá velmi krátce. Velice často průběh tohoto záchvatu vypadá jako zakopnutí, zaškokbrtnutí z nešikovnosti, proto bývá tento typ záchvatů často diagnostikován až po delším čase.

Záchvaty parciální se dělí na **simplexní** a **komplexní**. Mezi simplexní záchvaty se řadí záchvaty s projevy *motorickými* (motorické záškuby), *autonomními* (pocení, mydriáza, zvýšená tepová frekvence, ...) s příznaky *somatosenzorickými* a *speciálními senzorickými* (brnění, pálení, píchání, záblesky, pachutě, ...) a *psychickými* (Déjà vu, depersonalizace, ...). Komplexní záchvaty se vyznačují narušením vědomí, mohou se objevit automatismy, tedy mimovolná pohybová činnost ve stavu zastřené vědomí (Ošlejšková, H. in Ošlejšková, H. a Vítková, M. 2014).

M. Vítková (in Ošlejšková, H. a Vítková, M. 2014) uvádí, že u vzdělávání těchto žáků hrají významnou roli faktory plynoucí přímo z nemoci a jejích projevů, dále pak faktory spojené s léčbou a v neposlední řadě také faktory podmíněné prostředím.

Epileptické děti častěji než děti intaktní trpí emočními poruchami a poruchami v chování a učení. V důsledku nemoci se u žáka mohou vyskytnout poruchy paměti (hl. krátkodobé), poruchy koncentrace pozornosti, pomalejší pracovní tempo, NKS (breptavost, koktavost, ...), potíže v oblasti jemné i hrubé motoriky, kolísání výkonu či změny nálad. Z farmakologické léčby antiepileptiky vyplývají pro žáky také důsledky, např. lehká unavitelnost, zpomalení výkonu činností atd. Na základě těchto nápadností mohou být žáci vyčleňováni mimo skupinu vrstevníků. Vzhledem k projevům onemocnění a neuspokojivým sociálním vztahům mohou trpět sníženým sebevědomím. Mohou vykazovat nedostatky v sociálním chování, ty jsou založeny na omezených nebo negativních zkušenostech. Učitel by měl tedy především podporovat sociální začlenění těchto žáků do kolektivu. Pedagog by také měl být schopen vyzorovat u žáka tzv. prodromy neboli počáteční příznaky (např. únava, změny nálad, chování, ...), které předchází záchvatu. Důležité je také naslouchat dítěti, někteří epileptici mívají tzv. auru (dokážou rozeznat počátek přicházejícího záchvatu), ta se může projevovat např. pocitem horka, tlaku, různými subjektivními čichovými nebo chuťovými vjemy atd. Dítě by mělo mít přiměřenou zátěž jak psychickou tak fyzickou, ale nemělo by být přetěžováno, i to může totiž vyvolat záchvat (Ošlejšková, H. in Ošlejšková, H. a Vítková, M. 2014).

Žák s juvenilním diabetem

Za diabetes mellitus I. typu (juvenilní diabetes) je označován diabetes se začátkem v dětství či dospívání až do 30 let věku života jedince. „*Juvenilní diabetes je onemocnění charakteristické různě rychle probíhajícím zánětem B-buněk slinivky břišní, které produkují inzulin (dochází ke zničení buněk autoimunitním procesem). To vede k absolutnímu nedostatku inzulinu, což podmiňuje nutnost jeho substituce*“ (Rybka, J. 2011, s. 11-12). K prvním projevům onemocnění dochází zpravidla po zvýšené zátěži (psychické či fyzické). Pedagog by tedy určitě měl vědět, jak se může projevovat dosud nediagnostikovaný diabetes – pocit hladu (nebo naopak nechutenství) a žízeň, časté močení, únava, úbytek hmotnosti (<http://www.diabetickaasociace.cz/>). Pokud učitel zpozoruje podobné příznaky, může se jednat se o tzv. hyperglykemický prvozáchvat dosud nediagnostikovaného diabetu. Pokud je stav akutní, je třeba ihned volat rychlou záchrannou službu. Jestliže u žáka pedagog pozoruje tyto příznaky v mírnější formě, je vhodné neprodleně informovat rodiče/zákonné zástupce (<http://ppp.zshk.cz/>).

Onemocnění diabetem je kompenzováno umělým dodáváním hormonu inzulinu do těla (nejčastěji prostřednictvím injekční aplikace – inzulinové pero, v dnešní době ale není výjimkou ani užívání inzulinové pumpy). V zájmu dítěte je, aby rodiče informovali vedení školy a pedagoga o nemoci dítěte, protože u těchto žáků (i když jsou kompenzováni) hrají významnou roli právě režimová opatření. Mezi naprosto stěžejní pilíř léčby patří dodávání inzulinu do těla. Dávky a frekvenci podávání určí lékař. Učitel není oprávněn žákovi podávat léky, ale je možné, aby dozíral na odměření předepsané dávky a na její aplikaci na základě dohody s rodiči. Pokud dítě samo nedokáže inzulinové pero použít, je vhodné, aby do školy docházeli rodiče nebo aby byla pro tyto účely zřízena funkce osobního asistenta. Úkolem učitele je vytvořit žákovi intimní prostředí pro aplikaci, např. ve sborovně. Měl by také být dítěti nápomocen při měření stavu glykémie. Po aplikaci inzulinu musí učitel dohlédnout, aby se dítě co nejdříve najedlo. Pokud by mezi podáním dávky inzulinu a jídlem byla příliš dlouhá prodleva, hrozí hypoglykémie, tedy život ohrožující stav! U jídla je ještě významné, aby strava byla pestrá, vyvážená a v optimálním množství. Velmi důležitým opatřením je zajištění dostatečného a pravidelného, ale **přiměřeného** pohybu (příliš vysoká zátěž vede k poklesu cukru v krvi, a to je nežádoucí, protože by mohl být vyvolán stav hypoglykémie). Pohyb je velice významný, protože mimo jiné posiluje kardiovaskulární systém, který je diabetem negativně ovlivněn.

Pokud pedagog vyzoruje na žákovi s diabetem stavy jako je třes, pocení, únava, závratě, bledost, snížení psychické výkonnosti, zmatenost apod., jedná se o stav **hypoglykémie** (nízká hladina cukru v krvi). Příčinou může být např. nedostatečné množství jídla po aplikaci inzulinu, příliš dlouhý časový rozestup mezi podáním inzulinové dávky a příjmu potravy anebo nepřiměřená fyzická námaha. V případě příznaků hypoglykémie by pedagog měl velmi rychle reagovat a poskytnout dítěti první pomoc – podat žákovi jednoduchý cukr v rychle vstřebatelné formě (např. sladký nápoj, tabletky hroznového cukru, med, želé bonbony, ...). Pokud se po tomto zákroku stav neupraví, je vhodné volat rychlou záchrannou službu (srov. <http://www.zivotacukrovka.cz/>; <http://ppp.zshk.cz/>). Mnohem vzácnějším, ale o to závažnějším je stav **hyperglykémie** (vysoká hladina cukru v krvi). Jeho příčinou může být např. vynechání dávky inzulinu. Mezi příznaky patří pocit žízně, únava, apatie, nevolnost, bolesti hlavy, břicha, nadměrné močení, z dechu může být cítit aceton. V tomto případě je v učitelových silách pouze podat žákovi neslazené tekutiny a volat

rychlou záchrannou službu, protože tento stav je o dost nebezpečnější, než stav hypoglykémie.

Jako u všech typů zdravotního postižení a zdravotního znevýhodnění je vhodné, aby bylo spolužákům o tomto onemocnění, jeho projevech, následcích a režimových opatřeních poskytnuto dostatečné množství informací, samozřejmě citlivě vzhledem k nemocnému dítěti (<http://www.fnkv.cz/>).

Astma, alergie a atopický ekzém u žáků

Co se týká **astma bronchiale**, dle V. Kašáka et al. (2002, s. 2) je to „*chronické, celoživotní onemocnění dýchacích cest*“. Astma může vzniknout kdykoliv v průběhu života, nelze ho zcela vyléčit, ale do značné míry lze jeho projevy zmírnit. Jedná se o onemocnění výdechové dušnosti. Mezi hlavní projevy patří dýchání doprovázející vrzoty a pískoty v hrudníku a dráždivý kašel, který se zhoršuje především v noci nebo po fyzické námaze. Záchvat je také doprovázen pocitem stísnění, tíhy a tlaku v hrudní oblasti. Jak autor uvádí, spouštěče mohou být dvojího charakteru – specifické (např. alergen) a nespecifické (fyzická námaha, smog, ...). L. Beránková et al. (2012) uvádí dělení astmatu podle jeho spouštěčů - astma **endogenní** (zvýšená citlivost na bakteriální antigeny v dýchacích cestách), **pozátěžové** (po fyzické námaze), **chladové** (sucho a chlad), **aspirinové** (po užívání léčiv obsahující kyselinu acetylsalicylovou), **profesní** (alergeny na pracovišti) a **alergické** (často se pojí s alergiemi či atopickým ekzémem, vzniká na genetickém podkladě). Při vzdělávání astmatika je velmi důležité být obeznámen s užitím farmakoterapie při záchvatu (léčiva, aerosoly, ...). První pomoc lze poskytnout i využitím tzv. retní brzdy (dýchání do dlaně sevřené v pěst nebo do papírového pytlíku) anebo uložením žáka do polohy vkleče s dopředu nataženými pažemi a skloněnou hlavou - dojde k uvolnění mezižeberních svalů a zvětší se tak dýchací plocha. Pokud by se jednalo o těžký záchvat, kdy by stav žáka byl akutní, je žádoucí zavolat záchrannou službu.

Vždy je třeba mít na paměti, na jakém podkladu astma konkrétního žáka vzniká. Pokud se jedná např. o astma pojící se s alergií, musíme se vyvarovat přímému styku s alergenem, pokud se jedná o astma chladové, volíme zvlhčovače vzduchu a nevystavujeme žáka chladu. Co se týče pohybových aktivit, pokud je žák vhodně zaléčen, může většinou sportovat bez omezení. Vždy ale záleží na doporučení lékaře.

Jak je zmíněno výše, velmi časté je právě astma, které se pojí s **alergiemi**. Alergii můžeme chápat jako patologickou reakci na jinak neškodné podněty, tzv. alergeny. Alergeny mohou mít nejrůznější podobu (potraviny, pyly, předměty denního užití, zvířata, chemické a fyzikální látky, ...). Stejně tak projevy alergických reakcí jsou různorodé (např. projevy na kůži, na sliznicích uvnitř těla, ...). Je velmi důležité, aby učitel věděl o alergiích svých žáků a mohl se tak vyvarovat nepříjemným, někdy až život ohrožujícím, alergickým reakcím v případě nevědomého vystavení žáků alergenu. Pokud u dítěte propukne alergická reakce, je nutné neprodleně žáka odvést z prostředí, v němž se alergen nachází a podat žákovi antialergika. Tato léčiva ale mohou velmi často způsobovat nadměrnou únavu až ospalost žáka a na to by měl učitel brát ohledy v rámci edukace. Vhodné je také posilovat vitální kapacitu plic pohybovými aktivitami a sportem (<http://www.alergie.cz/>).

S alergiemi a astmatem je velmi často dávána do souvislosti také **atopická dermatitida**. Ta je jednou z nejfrekventovanějších alergických kožních projevů (Česká televize, 2005). Jak uvádí K. Ettlerová (2014), atopický ekzém je zánětlivé onemocnění doprovázené úporným svěděním. Jedním z podstatných spouštěčů jsou vzdušné alergeny (pyly, roztoči, zvířecí alergeny, ...). Velmi často se toto kožní onemocnění pojí také s potravinovou alergií (<http://www.alergieimunita.cz>). Projevy dermatitidy vzhledem k tomu, že jde o zanícení dermis a epidermis, nevypadají esteticky samy o sobě. V souvislosti s vysokou svědivostí ekzému není ničím výjimečným, že postižené místo si dítě rozškrábe do krve. Stav, v němž se kůže nachází, se tedy ještě zhoršuje. U dětí ekzém nezřídka pokrývá velké plochy těla (dlaně, plosky nohou, ...), výjimkou není ani obličej. To může vést ke vzniku komplexů a pocitů méněcennosti. Proto je úkolem pedagoga opět seznámit spolužáky s touto nemocí a jejími projevy a podporovat sociální vztahy tohoto žáka.

V oblasti edukace dětí se zdravotním znevýhodněním spatřujeme jako obecně platná opatření, aby učitel měl dostatek **informací od rodičů a od odborníků** o tom, jak se nemoc projevuje, zda existují nějaké (jaké?) spouštěcí mechanismy, jak poskytnout první pomoc a jaké následky se pojí s proděláním záchvatu nemoci či s užíváním medikace v souvislosti s edukací. E. Kollárová (in Lechta, V. et al. 2010) poukazuje také na důležitost **prevence fyzické a psychické zátěže**. Ta totiž může být spouštěcím mechanismem celé řady projevů těchto onemocnění.

2.3 Žák sociálně znevýhodněný

Podle zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů je za žáka sociálně znevýhodněného považován žák, který pochází z rodiny s nízkým sociálně kulturním postavením či je ohrožen sociálně patologickými jevy. Dále pak žáci, jimž je nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova a žáci, kteří mají postavení azylanta či účastníka o udělení azylu na území ČR dle zvláštního právního předpisu (<http://www.msmt.cz/>).

Úkolem školy je doplňovat ve svém působení rodinnou výchovu. Jak poukazuje I. Šolcová (2009), žák ve škole tráví denně několik hodin, a proto jej může školní prostředí poměrně hodně ovlivnit, může se stát významným zdrojem resilience. Učitelé se ve své praxi nejčastěji setkávají se žáky z rodin s nízkým sociokulturním statutem a s dětmi ze společenských minorit. Z tohoto hlediska se tedy jedná o žáky z multikulturního prostředí. Realitou je také poměrně často to, že se postavení žáka z rodiny s nízkým sociálním statutem a postavení žáka ze společenské menšiny překrývá. Nic výjimečného ale není ani vzdělávat žáky pocházející z prostředí, v němž je zvýšené riziko působení sociálně patologických jevů.

Žák z rodinného prostředí s nízkým socioekonomickým statutem

Rodinou s nízkým socioekonomickým statutem označujeme rodinu, která je finančně závislá na dávkách státní sociální podpory. Velmi často jsou dospělé osoby v této rodině nezaměstnané. Není nic neobvyklého, když jsou tyto rodiny zadlužené. V důsledku nedostatku finančních prostředků žijí mnohdy v prostředí s nevyhovujícími materiálními podmínkami. Velmi často (ale není to podmínkou) tyto rodiny bydlí v sociálně vyloučených lokalitách (<http://www.cerop.cz/>). Jak je zmíněno výše, na základě tíživé finanční situace může docházet např. k častějším absencím. V tomto případě je třeba zvolit individuální postupy k doplnění látky a k poskytnutí informací týkajících se výuky. Poměrně častým jevem je také to, že žáci z těchto rodin díky nedostatku financí nenavštěvují některé akce školy (např. divadelní představení, plavecký výcvik, lyžařský výcvik,...). Děti jsou velmi vnímavé k odlišnostem, a pokud bude žák ještě takto nechtěně vydělován ze společných třídních akcí, může hrozit riziko vyčleňování z celého třídního kolektivu. Je zde i riziko šikany ze strany spolužáků (především verbální – posměšky, nadávky). Je třeba se žáky o těchto problémech mluvit, vést je k empatii a podporovat pozitivní sociální klima ve třídě.

Žák ze sociokulturně odlišného prostředí

Pojem sociokulturní odlišnost může zastřešovat např. příslušnost k etnické či národnostní minoritě, jazykovou bariéru (neznalost úředního/vyučovacího jazyka), rozdílnou rodinnou konstelaci, odlišnosti z hlediska náboženského vyznání, ale také výrazně odlišnou hierarchii hodnot a uplatňování rozdílných vzorců chování (<http://www.cerop.cz/>). V českých školách se pedagogové při edukaci nejčastěji setkávají se žáky z etnických a národnostních minorit. Zpravidla se jedná o žáky z romské, vietnamské či ukrajinské menšiny. Pedagog si musí uvědomovat, že prostředí, z něhož tyto děti pochází, je mnohdy kulturně velmi odlišné. Je možné, že jejich rodiny vyznávají jiné normy chování, jiné hodnoty, ctí jiné tradice a zvyky, proto je pro učitele velmi důležitá alespoň základní znalost dané kultury.

Zaměříme se na romské etnikum, které ve většinové společnosti vyvolává asi nejvíce rozporuplné a protichůdné postoje. M. Vágnerová (2012) uvádí mezi významnými znaky, kterými se Romové liší od většinové společnosti například velmi početnou rodinou/rodem. Další nápadností týkající se rodinného zázemí je dřívější vznik partnerských vztahů a s tím je v úzké vazbě (často předčasné) rodičovství. Romové mívají v průměru větší počet dětí. To může vzbuzovat dojem, že nejsou dostatečně zodpovědní. Velká část romské společnosti stále vyznává jako velmi silně akcentovanou hodnotu rodinné pouto a soudržnost v rámci jejich společnosti. Autorka také uvádí, že jsou velmi silně vázáni na přítomnost, z toho vyplývá, že nedokážou příliš uvažovat a plánovat svou budoucí existenci. To se samozřejmě odráží v postojích Romů ke vzdělání. Pro většinovou společnost je vzdělání prostředkem k dosažení dobré práce a následnému společenskému uplatnění. Tento pohled Romové, kteří jsou orientováni spíše na přítomnost, nemusí vždy sdílet. Faktem také je, že velmi vysoké procento romských občanů je nezaměstnaných. Webový portál Romea.cz např. uvádí, že „v roce 2012 bylo dle kvalifikovaných odhadů krajských pracovišť Úřadu práce ČR evidováno 47 854 romských uchazečů“ (<http://www.romea.cz/>). To znamená, že poměrně velká část romské populace pobírá různé dávky státní a sociální podpory a právě zde dochází k výše zmíněnému průniku statutu rodiny s nízkým sociokulturním postavením a statutu etnické minority. V důsledku těchto zkušeností nemusí být pracovní uplatnění na až tak vysoké příčce hodnotového žebříčku jako u většinové společnosti. Škola jako prostředek k dosažení profesního uplatnění (jak ji vnímá minoritní společnost) tedy nemusí být chápána jako priorita.

Příčinou školního neúspěchu těchto žáků může být v některých případech i život v bilingvním prostředí, kdy se doma hovoří jak česky tak romsky a dítě nemá na počátku školní docházky ještě pevně zafixována pravidla užívání českého jazyka a dostatečnou slovní zásobu. Výjimkou ale není ani úplná neznalost českého jazyka - rodina hovoří výhradně romsky. V takovém případě je potřeba s žáky pracovat, jako by se jednalo o cizince, nelze po nich chtít, aby četli, psali a plnili úkoly v jazyce, kterému nerozumí. Na děti, jejichž mateřským jazykem není český jazyk, často působí tzv. „*sekvenční bilingvismus*“ (Vitásková, K. in Lechta, V. et al. 2010, s. 406). Ten souvisí s osvojováním si druhého jazyka a může způsobovat určité obtíže např. v oblasti artikulace. Autorka také zmiňuje, že tito žáci mohou procházet tzv. *stádiem ticha*, kdy se soustředí spíše na poslech a porozumění a aktivní užívání nového jazyka je upozaděno. Tato fáze může trvat 3 až 6 měsíců. Je tedy vhodné zříditi pozici tzv. romského asistenta (srov. Vágnerová, M. 2012; Pape, I. 2007).

Samozřejmě nelze paušalizovat, ne všichni Romové vyznávají stejný životní styl, hodnoty a normy chování. Proto je velmi důležité přistupovat k těmto žákům individuálně a vycházet z jejich rodinného prostředí. Vhodné je vztahovat činnosti k jejich životům, hodnotám, kulturním zvykům (tanec, zpěv, ...) a tradicím – zaujmout je a motivovat.

Žák ohrožený sociálně patologickými jevy

Sociálně patologickými jevy v tomto případě rozumíme rizikové chování rodinných příslušníků (alkoholismus, toxikomanie, gambling, prostituce, ...), kriminální chování, dlouhodobě snížená schopnost rodičů saturovat základní potřeby dítěte, nedostatečná způsobilost rodičů k přípravě dítěte na povinnou školní docházku atp. (<http://www.cerop.cz/>). V souvislosti s rizikovým chováním je třeba zaměřit se na to, že dítě se významnou měrou učí sociální nápodobou od svých rodičů a dalších autorit. Je zde tedy zvýšené riziko, že tyto nevhodné vzorce chování bude považovat za správné a v budoucnu je převeze za své. Proto je velmi důležitá prevence!

Mezi působení sociálně patologických jevů můžeme zařadit také vliv různých sekt či náboženského fanatismu. Jejich vliv je založen na psychické manipulaci svými členy. M. Vágnerová (2012) uvádí, že výchova dítěte v takovéto rodině je podřízena především řádu a filosofii sekty a je také zaměřena na podporu loajality vůči sektě.

Autorka uvádí, že tyto děti mohou trpět deprivací v oblasti tělesné, psychické i sociální (zabraňování utváření přátelských vztahů mimo sekty).

Souhrnně lze říci, že školní prostředí do jisté míry může žákům saturovat potřebu bezpečí, která v rodinném prostředí není dostatečně uspokojována. Škola žáky (mimo jiné) vede také k vytváření pracovních návyků a významně se tak podílí na utváření a rozvoji jejich sebepojetí, sebevědomí a sebehodnocení. Proto je významné, aby každý žák byl oceňován, mohl zažít úspěch a neztratil motivaci pro práci. Určitým způsobem tedy škola může suplovat některé úlohy dysfunkčního rodinného prostředí. Otázkou ovšem zůstává, zda tento vliv je natolik silný, aby na žáky působil dlouhodobě. Jak uvádí K. Vitásková (in Lechta, V. et al. 2010), škola by měla být místem, v němž bude docházet k **odbourávání stereotypů, xenofobních postojů, předsudků a bariér** (kulturních, sociálních, jazykových, ...). Pedagog by měl kulturní odlišnosti **využít jako obohacení edukačního procesu** a nechat tyto žáky, aby představili spolužákům svou kulturu, tradice a zvyky. K tomu ostatně vybízí i RVP ZV, v němž je multikulturní výchova zakotvena jako jedno z průřezových témat.

2.4 Žák nadaný

J. Laznibatová a D. Ostatníková (in Lechta, V. et al. 2010) rozlišují dvě základní formy nadání: intelektovou a neintelektovou (sportovní, umělecký talent a nadání). Autorky (in Lechta, V. et al. 2010, s. 358) definují talent jako „*vysokou úroveň specifických schopností, k jejich realizaci se přidává ještě originalita a tvořivost (umělecká oblast) či fyzické dispozice (sportovní oblast)*“. Obsah pojmu talentovaný jedinec lze vysvětlit jako neakademické nadání, proto talent nemusí (ale může) korelovat s vysokým IQ. Nadání autorky vymezují jako vnitřní předpoklad a potenciál k podávání nadprůměrných výkonů v určité oblasti. Vyhláška č. 73/2005 Sb. ve znění pozdějších předpisů definuje mimořádně nadaného žáka jako žáka, u kterého jsou schopnosti rozčleněny na mimořádné úrovni. Je u něho zachována vysoká tvořivost v celém spektru činností či v jednotlivých intelektových oblastech (pohybových, uměleckých a sociálních dovednostech).

R. Kovářová a I. Klugová (2009) k výše uvedenému však dodávají, že vývoj žáků s nadáním je velmi často disproporční a asynchronní, tedy nerovnoměrný a nevyrovnaný. Tabulka A zachycuje možné nerovnoměrnosti vývoje těchto dětí podle J. Laznibatové (2003).

VYSOKÁ ÚROVEŇ	NÍŽŠÍ ÚROVEŇ
psychický vývoj	tělesný vývoj
intelektová úroveň	emocionálně-sociální úroveň
verbální složky intelektu	neverbální složka intelektu
zrychlené myšlení a řeč	pomalé psaní, slabé grafomotorické projevy
logické myšlení, brilantnost úvah	mechanické myšlení, získávání poznatků
logické, problémové učení	klasické paměťové učení
tvořivost, nové originální prvky řešení problémů	klasické chápání a použití ověřených vzorů, modelů
potřeba nových informací, poznatků	držení se předepsaného, standardního učiva
zájem o řešení komplikovaných, neznámých, nových úloh	upřednostnění mechanických jednotvárných, lehkých úloh

Tabulka A

J. Laznibatová a D. Ostatníková (in Lechta, V. et al. 2010) dále zmiňují, že výkony nadaných žáků nejsou vždy výjimečné ve všech oblastech. Tzn., že výkony v jednotlivých předmětech se mohou významně lišit. Učitel často od nadaného žáka očekává maximální výkon ve všech oblastech, tato myšlenka je ale mylná a hrozí tedy zvýšené riziko přetěžování takového dítěte.

Autorky uvádí, že děti mimořádně intelektově nadané mívají např. značné rezervy v **sociální oblasti** (může jít o nezralost, slabé sociální kontakty, problém se začleněním se do kolektivu, perfekcionismus, nízké sebehodnocení, nepřizpůsobivost, neschopnost podřídit se autoritě, ...) a v **oblasti emocionální** (např. zvýšená reaktivita, výbušnost, potřeba být nejlepší, ...). Proto je potřeba na těchto deficitech pracovat a žáka co nejvíce zapojovat do kolektivu (různé projekty, prezentace, skupinové práce).

R. Kovářová a I. Klugová (2009) doplňují, že konkrétní metody práce vychází z **akcelpace**, ta může mít podobu akcelerace v rámci třídy (přeskočení známé látky, vynechávání jednodušších úkolů), nebo akcelerace v rámci školy (přeskočení ročníků). Podle sešitu č. 12 věstníku vydaného MŠMT ČR v roce 2006, který výše uvedené dále rozvádí, se při vzdělávání mimořádně nadaných žáků užívá především dvou nástrojů enrichmentu - **obohacování učiva** a **akcelpace učiva**. Obohacováním učiva rozumíme prohloubení a rozšíření učiva o další detaily a informace. Cílem je zdokonalit schopnost postihnout vazby a souvislosti mezi věcmi a jevy. Záměrem je naučit žáky vnímat provázanost a mezioborové vztahy vzdělávacích obsahů. Nutné samozřejmě je vzdělávací programy obohacovat tak, aby korespondovaly s věkem dítěte a

individuálními schopnostmi, možnostmi a zájmy. Akcelerací je myšleno zrychlení. Akcelerace má dvě základní varianty. První variantou je předčasný vstup dítěte do daného stupně povinného školního vzdělávání. Druhou variantou pak je zrychlení vzdělávání tohoto žáka. Pokud se jedná o první variantu, velký důraz by měl být kladen na sociální zralost a osobnostní zvláštnosti dítěte (věstník MŠMT ČR č. 12/2006, s. 22-24). Před zahájením akcelerace, o kterou zažádá zákonný zástupce žáka (příp. sám žák zletilý), je bezpodmínečně nutné vyšetření a následné vyjádření školského poradenského pracoviště. Kromě toho musí ke zrychlení dát také souhlas vedení školy, zákonný zástupce nezletilého žáka, příp. sám zletilý žák. Podmínky pro přerazení do vyššího ročníku upravuje vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů vyhlášky č. 147/2011 Sb., aktuálně v novelizaci č. 103/2014 Sb.

J. Laznibatová a D. Ostatníková (in Lechta, V. et al. 2010) shrnují, že učitel, který pracuje s nadaným žákem, by měl mít detailní znalost vyučovacího předmětu a jeho didaktiky, měl by znát vzdělávací potřeby tohoto žáka a na základě nich určit jakým způsobem si žák nejvhodněji osvojí nové prvky ve výuce. Učitel by měl být schopen zdokonalovat své výchovně-vzdělávací působení, měl by rozvíjet své tvořivé a problémové myšlení a měl by být flexibilní ve využívání různých vyučovacích strategií (sec. cit. Sisková, D., 1987 in Laznibatová, J. a Ostatníková, D.).

Shrnutí:

Cílem této kapitoly nebylo popsat jednotlivé druhy, typy a stupně postižení, ale vztáhnout jednotlivé kategorie postižení a znevýhodnění k výchovně-vzdělávacímu procesu a popsat stěžejní body, na něž by se měl pedagog zaměřit, věnovat jim svou pozornost a pracovat s nimi. Vždy je potřeba zamýšlet se jak nad potřebami všech žáků ve třídě jako celku tak nad vzděláváním každého konkrétního žáka v konkrétním kolektivu. Pro posouzení formy vzdělávání je stěžejní vnímat každého žáka jako neopakovatelnou osobnost, která má své specifické potřeby, individuální zvláštnosti, schopnosti a možnosti. Obecně lze říci, že vzhledem k žákům se SVP hraje jednu z nejvýznamnějších rolí druh a stupeň postižení, jejich zdravotní stav (fyzický i psychický) a osobnostní faktory žáka.

3 Aspekty ovlivňující proces inkluze

V této kapitole bychom rádi vymezili faktory, které mají na průběh inkluze podstatný vliv. Stěžejním aspektem je především sám žák, jeho specifika a sociokulturní prostředí, ve kterém žije. Významně se na procesu inkluze podílí také škola a všichni její pracovníci, v procesu edukačním však zejména ti pedagogičtí. Velkou roli hraje postavení žáka v třídním kolektivu – ve skupině vrstevníků. Dalšími faktory, které se na úspěchu inkluze podílí, jsou samozřejmě vybavení školy, zajištění pomůcek apod.

3.1 Žák se SVP a jeho rodina

Žák a jeho osobnost

Každý z nás je originální a jedinečnou bytostí, projevy naší osobnosti jsou proto neopakovatelné (srov. Kelnarová, J. a Matějková, E. 2010; Cakirpaloglu, P. 2012). Z tohoto vyplývá, že v edukaci by měly být důsledně dodržovány prvky individualizace a diferenciací. Tato práce je zaměřena na oblast edukace v inkluzivním prostředí, a proto se v této kapitole budeme zabývat aspekty, které se podílí na vývoji osobnosti žáků se SVP.

Pokud zacílíme na osoby, u nichž je **zdravotní postižení** (nebo velmi vážné onemocnění) **vrozené anebo získané v raném dětství**, je logické, že toto omezení se promítá i v jejich celkovém vývoji – tedy ve vývoji fyzickém, psychickém i sociálním. Obecně lze říci, že jakýkoliv druh zdravotního postižení neovlivní jen určitou oblast orgánové struktury (například u zrakově postižených pouze zrak, u sluchově postižených pouze sluch atd.), ale bude mít dopad na celou osobnost člověka. Hlavní omezení v psychické sféře se projeví v oblasti dispozic k normálnímu rozvoji funkcí. Druhotně na tuto sféru působí individuální vlastnosti osobnosti člověka s postižením, ale také vnější prostředí, které se v důsledku postižení mění – mění se postoje a chování osob v sociálním prostředí postiženého. Všechny tyto faktory jsou ve vzájemné součinnosti. Interakce mezi vývojem osobnosti, působením prostředí a důsledky zdravotního postižení je tedy zřejmá (Vágnerová, M., 2012).

Psychická specifika jedinců se zdravotním postižením mají určité společné znaky, ovšem jejich projevy jsou vždy silně individuální, rozmanité a proměnlivé. Společným rysem může být například zkušenostní **deprivace** – značné omezení v získávání určitých potřebných zkušeností (činnostních, sociálních, ...) či podnětová deprivace – neschopnost (či omezená schopnost) přijímat např. zrakové, sluchové či

hmatové podněty ze svého okolí. J. Langmeier a Z. Matějček (2011) uvádí, že příkladem krajní podnětové a zkušenostní deprivace zároveň, jsou děti hluchoslepé. Dopadem závažných nedostatků smyslových i jiných podnětů je, že se tyto děti mohou opožďovat ve svém vývoji. Mohou se u nich objevovat automatismy anebo jiné zvláštnosti v chování. M Vágnerová (2012) dodává, že představy těchto jedinců o okolí, potažmo o světě, mohou být (a často také jsou) odlišné až nepřesné – zkreslené v důsledku neúplnosti nebo nedostatečnosti informací.

Postižení nebo závažná nemoc dítěti neumožňuje vykonávat určité činnosti buď vůbec anebo s omezeními (většími či menšími). Jak uvádí J. Severová (2006) zdravotní postižení nebo nemoc se často pojí s nápadnostmi zevnějšku, s odlišnostmi v chování handicapovaného, ale také s nejrůznějšími předsudky ze strany širšího okolí. Toho si dítě může brzy všimnout a začít se porovnávat s intaktními vrstevníky, což může velmi ovlivnit jeho sebepojetí v negativním slova smyslu. U dětí je v případě přijetí své vlastní odlišnosti dominující citová komponenta postoje (lítost, vztek, ...) a jejich vázanost na přítomnost. Na budování postoje dítěte k jeho postižení/nemoci má velký podíl to, jaké postoje zaujímají jeho nejbližší – rodiče, sourozenci a užší rodina. Velkou měrou se na vývoji osobnosti dítěte také podílí důsledky plynoucí přímo z postižení/nemoci – bolest, svědění, viditelné odlišnosti (deformace, malformace, odlišný vzhled, ...). Dále pak léčebné a vyšetřovací výkony, které jsou mnohdy bolestivé a často jsou spojeny s odloučením dítěte od rodiny v důsledku delší hospitalizace v nemocnici. V neposlední řadě, jak je již zmíněno výše, se s touto problematikou pojí také omezení nejrůznějšího druhu (omezení pohybu, různé diety atp.). Všechny tyto situace mohou v dítěti vyvolávat úzkost, strach a nejistotu, tzn., že takové dítě má zvýšenou potřebu saturování citových potřeb, zejména potřeby jistoty a bezpečí. Životní situace, v níž se zdravotně postižené/znevýhodněné dítě nachází, se často pojí s pocity ohrožení. Na ty může dítě reagovat různě. Velmi častým obranným mechanismem bývá silná fixace na matku nebo jiného blízkého člověka. Ničím neobvyklým není ani regrese, tedy návrat do nižšího vývojového stádia (např. dítě, které již bylo odplenkováno se začne znovu pomočovat). Jako reakce na strach z neznámého či na pocity ohrožení se může objevit i agresivní chování (srov. Vágnerová, M. 2012; Vágnerová, M. et al. 2009; Severová, J. 2006).

Jak uvádí M. Vágnerová (2012), osobní identita lidí, u nichž je postižení vrozené nebo velmi časně získané, bývá odlišná od osob intaktních, ale i od osob, které postižení

získají v průběhu života. Vzhledem k tomu, že se jedná mnohdy o postižení vrozené, výchova bývá od počátku velmi často rozdílná. Významné jsou i deficity v oblasti zkušeností, tito lidé také nemají možnost srovnat stav zdraví a nemoci.

Faktory, které ovlivňují osobnost a její vývoj u osob se **získaným postižením** (u dětí se velmi často jedná o následek úrazu nebo prodělané nemoci) jsou tedy rozdílné. Tyto osoby prochází obrovskou změnou – ze stavu (relativního) zdraví se často velmi náhle dostávají do stavu výrazného omezení až nemohoucnosti. Jednou z nejnáročnějších věcí je pro ně pravděpodobně dokázat přijmout svou novou identitu. Velkou roli hrají postoje okolí, které se, dá se říci ze dne na den, změní. Ty se totiž významně podílí na subjektivním vnímání nové vzniklé situace. Dá se říci, že postoje budou spoluurčovat, za jak závažné a omezující bude člověk považovat své nově nabyté postižení (Vágnerová, M. 2012).

V souvislosti s osobností a jejím rozvojem je vhodné zmínit také emoční deprivaci, která do tohoto vývoje může vstoupit. Může se týkat všech dětí, jak zdravotně postižených a znevýhodněných, sociálně znevýhodněných, nadaných tak i intaktních. J. Langmeier a Z. Matějček (2011) uvádí, že se tato problematika objevuje většinou v rodinách, které zanedbávají své výchovné povinnosti. V případě, že by došlo k závažnému neuspokojování emočních potřeb nebo by tyto potřeby nebyly uspokojovány v dostatečné míře, po dostatečně dlouhou dobu, mluvíme o emoční deprivaci. Tyto děti se mohou projevovat jako opožděné v řeči a v sociálním chování – pasivita, úzkostnost, agresivita, emoční oploštělost atd.

Závěrem je vhodné říci, že v procesu edukace jsou samozřejmě, vzhledem k osobnosti dítěte, stěžejní specifika postižení/znevýhodnění, tedy druh postižení/znevýhodnění, jeho rozsah, stupeň a projevy. S nimi se pojí i konkrétní dopady na psychiku jedince a na ně se vázající specifické projevy chování. Na tato specifika nasedá pedagogická činnost v edukačním procesu – výběr vhodných obsahů, forem, metod, prostředků vzdělávání, pomůcek atp.

Rodina dítěte se SVP

Rodina je „*společenská skupina spojená manželstvím nebo pokrevními vztahy, odpovědností a vzájemnou pomocí.*“ (Hartl, P. a Hartlová, H. 2010, s. 504). Z. Matějček (1986) doplňuje, že důležité je, aby dítě vyrůstalo v citově vřelém prostředí, pro něž bude charakteristická určitá stálost. Jak uvádí M. Vágnerová (2012), rodina plní čtyři

základní funkce. Mezi ně patří funkce **biologická, ekonomická, sociální a psychologická**. Biologickou funkcí se rozumí především reprodukce a následná péče o potomstvo (zejména saturace biologických potřeb). Ekonomická funkce je vázána na zajišťování materiálních prostředků, a proto je stěžejní pro naplňování ostatních funkcí. Dítě se rodí do rodiny, jakožto malé sociální skupiny, bez možnosti volby. Rodina je prvním, a na dlouho jediným sociálním prostředím, s nímž se dítě dlouhodobě setkává. Prostřednictvím rodiny tak dítě vrůstá do společnosti a osvojuje si její normy, hodnoty a postoje. Tím je naplňována funkce sociální. Funkce psychická je spojena především s oblastí emocionálních potřeb dítěte. Pokud bychom vyšli z Maslowovy hierarchie potřeb, jednalo by se o naplňování potřeby bezpečí a jistoty, potřeby lásky, přijetí a sounáležitosti, potřeby uznání a úcty a potřeby seberealizace (Nakonečný, M., 1995).

Narození dítěte s postižením je velmi často neočekávané, a proto představuje pro rodinu v užším slova smyslu zdroj obrovské zátěže. **Rodiče** se na tento fakt nemohou dopředu nijak připravit. Objektivně se ale na tuto skutečnost ani připravit nelze. Teprve až narození postiženého dítěte totiž skutečně potvrdí situaci a rodiče jsou konfrontováni s realitou. Matka, která se s dítětem ztotožňuje, může trpět pocity méněcennosti. O. Matoušek (sec. cit. 1993 in Vágnerová, M. et al. 2009) dokonce uvádí, že narození postiženého dítěte matky subjektivně srovnávají s následky zohavujícího úrazu jejich osoby. Otec se může nacházet ve velmi obdobné situaci, která se pojí s jeho rolí muže – ploditele. Rodiče mohou situaci vnímat, jako že selhali, nejsou schopni zplodit zdravé dítě, a to se podepíše na jejich sebedůvěře. Tyto pocity mohou být podporovány postoji a chováním nejbližšího okolí – rodiny a přátel, a to zejména pokud se jedná o situaci, v níž není zcela jasně určena příčina vzniku postižení. Tato rodina se tedy nachází v kvalitativně i kvantitativně odlišné situaci než rodina se zdravým potomkem. Dítě s postižením klade oproti intaktnímu dítěti odlišné nároky, projevuje se jinak, komunikace dítě-rodič je jiná ... (srov. Vágnerová, M. 2012; Vágnerová, M. et al. 2009). Rodiče, kterým se narodí postižené dítě, prochází nejprve fází šoku a popření, poté přichází fáze bezmocnosti, následuje fáze postupné adaptace a vyrovnání se se situací. Po ní ale často přichází fáze „smlouvání s osudem“. Následovat by měla fáze realistického postoje, kdy jsou rodiče ochotni a schopni dítě přijmout takové, jaké je a rozvíjet ho v rámci jeho možností a schopností. Tento postoj je však metou, které bohužel ani zdaleka nedosáhnou všichni rodiče (srov. Valenta, M. a Müller, O. 2003; Vágnerová, M. 2012).

Pokud se jedná o postižení, které se začne projevovat v raném dětství (ale ne hned po narození), tzn., že dítě bylo po určitou dobu vnímáno jako zdravé a „normální“, jsou reakce na postižení odlišné. Defekt/nemoc, která se projeví později, totiž neznevažuje rodičovskou prestiž tolik, jako narození postiženého dítěte. Rodiče si potvrdí svou normalitu a nemají tak veliké pocity méněcennosti a selhání v rodičovské roli. I postoje širšího okolí jsou v této situaci kladnější a shovívavější, protože tato skutečnost je lidmi obvykle vnímána jako katastrofa, která postihla zdravé dítě (srov. Vágnerová, M. 2012; Vágnerová, M. et al. 2009).

I pro **sourozence** může narození handicapovaného dítěte do rodiny představovat určitou zátěž. Může dojít ke dvěma extrémům. Starší intaktní sourozenec bude muset přijmout novou roli opomíjeného pomocníka rodičů, veškerá pozornost bude věnována postiženému dítěti. Anebo může nastat situace, kdy bude protěžován intaktní sourozenec, který bude rodičům potvrzovat jejich schopnost zplodit zdravé dítě a dítě s postižením bude upozadováno či dokonce přehlíženo. Oba extrémy jsou nevhodné a neprospěšné pro obě (všechny) děti. Roli také hraje celkový počet dětí, pořadí, v němž se děti narodily a věkové rozestupy mezi nimi. Jednou z nejdůležitějších věcí je, aby rodiče vedli všechny své děti ke vzájemnému respektu. Cílem, který by si měli klást, je neupřednostňovat žádné dítě a neporovnávat děti mezi sebou. Jedině na tomto základě může být budován zdravý sourozenecký vztah (Vágnerová, M. 2012).

Co se týče **funkčnosti** rodin, ze sociologického hlediska je můžeme dělit, jak uvádí Z. Helus (2007) do pěti kategorií. Rodiny **stabilizované funkční** svým členům zajistí optimální socializační podmínky. V rodinách **funkčních s přechodnými problémy** se vyskytují určité potíže, ty jsou ale s úspěchem (někdy větším, jindy menším) v průběhu času vyřešeny. Těchto rodin je nejvíce. Rodiny **problémové** se vyznačují tím, že je problémové plnění některých jejich funkcí. U rodin **dysfunkčních** jsou již narušeny vážně a dlouhodobě některé jejich funkce. Rodiny **afunkční** neplní pak vůči svému dítěti účel této instituce a ohrožují jeho vývoj. Jelikož učitel se dle autora nejčastěji setkává právě s rodinami funkčními, v nichž se objevují přechodné problémy a s rodinami problémovými, je vhodné uvést členění těchto rodin do devíti oblastí: na rodiny **nezralé** (příliš nezkušené a nezralí rodiče); **přetížené** (přetíženost v důsledku konfliktů, přílišných povinností, zdravotních problémů, ekonomických problémů, ...); **ambiciozní** (výborné materiální zajištění, avšak problémy s naplňováním potřeb psychických); **perfekcionistické** (příliš vysoké nároky na dítě);

autoritářské (moc nad dítětem – příkazy, rozkazy, ...); **rozmazlující** (snaha vždy vyhovět dítěti); **nadměrně liberální** (nedostatek řádu); **odkládající** (tendence odkládat dítě, svěřovat je do péče jiným); a **disociované** (narušení vnějších nebo vnitřních vztahů rodiny).

Vzhledem k žákům se SVP se pravděpodobně často setkáme s rodinami přetíženými či rozmazlujícími, a to především u žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním. O rodinách ambiciozních či perfekcionistačtých nejspíše budeme hovořit především u žáků mimořádně nadaných. U žáků sociálně znevýhodněných se pravděpodobně bude často jednat o rodiny nezralé, nadměrně liberální či disociované. Jestliže se zaměříme na **výchovné styly** v rodině, lze vyjít z typologie D. Baumrind (1966), ta dělí rodičovskou kontrolu na tři základní kategorie: tolerantní, autoritativní a autoritářskou. Z tohoto dělení vytvořili E. E. Maccoby a J. A. Martin (1983) dvoudimenzionální model, v němž první dimenzi tvoří citlivost a druhou dimenzi náročnost. Tento model je možné shrnout pro lepší přehlednost do tabulky (Gillernová, I., et al. 2011).

RODIČE	ODMÍTAJÍCÍ	AKCEPTUJÍCÍ
NÁROČNÍ A KONTROLUJÍCÍ	Autoritářský styl	Autoritativně vzájemný styl
NENÁROČNÍ A NEKONTROLUJÍCÍ	Zanedbávající styl	Shovívavý styl

Tabulka B

Autoritářský styl je charakteristický kombinací náročných a odmítajících rodičů. Je zde zvýšené riziko, že tito rodiče nejsou příliš citliví k potřebám svého dítěte. Preferují výchovné prostředky, v nichž si dokazují vlastní převahu – např. tresty. Nepřipouští diskusi. **Autoritativně vzájemný** styl výchovy se vyznačuje tím, že rodiče jsou sice nároční a kontrolující, avšak akceptující. To znamená, že na dítě kladou nároky přiměřené jeho možnostem a přitom vychází z jeho potřeb a přání. Jsou laskaví a zaměřují se na výměnu názorů s dítětem. Styl **zanedbávající** je typický pro rodiče, kteří na dítě nekladou téměř žádné nebo nízké požadavky, jejichž vykonání ale nekontrolují. Jsou lhostejní a nejeví o dítě a jeho rozvoj zájem. **Shovívavý** styl je také založen na tom, že rodiče jsou nenároční a nemají adekvátní požadavky na dítě, ale jsou akceptující, své dítě přijímají a podporují.

Dá se říci, že pro dítě intaktní i postižené je nejvhodnějším výchovným stylem autoritativně vzájemný styl, který klade na dítě přiměřené požadavky, odpovídající jeho osobnostním zvláštnostem a vycházející z jeho potřeb a zájmů. Dítě má však pevně

stanovené mantinely a hranice, takže se v situaci orientuje. Cítí se v ní bezpečně a to je podstatné. Domníváme se, že i pro práci pedagoga je tento styl výchovného působení nejvhodnější, protože dítě je z domova zvyklé pracovat. Rodiče dítě neneurotizují přehnaně vysokými nároky, ale ani jej nerozmazlují a nebrání mu v rozvoji nároky neadekvátně nízkými. Tito rodiče si uvědomují, že pro dítě plynou na základě postižení nejen prostředky a „výhody“, které budou jeho postižení vyrovnávat a kompenzovat, ale také povinnosti, na základě kterých se bude rozvíjet. Jak uvádí J. Straková et al. (2008), velmi významný vliv má na proces inkluzivního vzdělávání samozřejmě také spolupráce rodičů s učiteli, potažmo s celou institucí školy. Všichni účastníci inkluzivního vzdělávání by k sobě měli přistupovat jako partneři – citlivě a respektujícím způsobem (<http://www.inkluzivniskola.cz/>).

3.2 Pedagogičtí pracovníci

Jak uvádí V. Hájková a I. Strnadová (2010), aby bylo prostředí školy, v níž se má odehrávat inkluzivní proces funkční, musí dojít k souhře pedagogického týmu, a to v oblasti profesionality, jednotných metod a způsobů edukace i v oblasti postojů a hodnot k inkluzivnímu vzdělávání.

Třídní pedagog a ostatní pedagogové

Pedagog zaujímá v procesu vzdělávání klíčovou roli, a proto by měl být v inkluzivním vzdělávání základním hnacím motorem. Na pedagoga je v současné době kladeno obrovské množství nároků. Dle V. Švece (1998) by měl vládnout třemi kategoriemi **kompetencí**: první oblastí jsou kompetence k vyučování a výchově (psychopedagogická, komunikativní a diagnostická kompetence), druhou jsou osobnostní kompetence a třetí kategorií jsou kompetence rozvíjející (adaptivní, informační, výzkumné, sebereflektivní a autoregulativní). S těmito kompetencemi souvisí **požadavky** na výkon učitelské profese. Základním požadavkem je příslušná *kvalifikace*, tedy odborná způsobilost. Dalším požadavkem je, aby učitel byl *pedagog profesionál* – aby nebyl jen odborníkem na danou oblast (problematika aprobace), ale aby tyto své vědomosti, dovednosti a schopnosti dokázal předat žákům vzhledem k jejich možnostem, schopnostem a potřebám. K tomu je samozřejmě zapotřebí alespoň základních znalostí z oblasti psychologie a komunikace. V současnosti je také stále aktuálnější tématem *oblast techniky*, protože ve výuce se čím dál tím více využívají

nové technologie. U učitele v inkluzivní škole by se tento požadavek nevztahoval jen na ovládání PC či interaktivní tabule, ale také na základní schopnost manipulace s technickými kompenzačními pomůckami. Učitel by měl také mít velmi dobré *organizační schopnosti*, aby byl schopen zorganizovat a řídit vyučovací proces. Jelikož ve škole nepůsobí na žáky sám (je součástí vzdělávací organizace), je zde také požadavek na *schopnost kooperace* s ostatními kolegy. Vhodné také je, aby byl pedagog *flexibilní*, a to jak po stránce časové, tak po stránce ochoty rozšiřovat a doplňovat si svou odbornost, protože věda jde neustále kupředu. Významná je i schopnost a ochota přizpůsobit se – učitel by měl dokázat přistoupit na různé změny ve své kariéře, které jej po profesní stránce obohatí. V budoucnu bude takovým přizpůsobením se pravděpodobně schopnost pružně zareagovat na vyučování v prostředí inkluzivní třídy. Velmi žádaná je také *otevřenost*, které je zapotřebí jak při kontaktu se žáky a kolegy, ale také s rodiči. Pracovní náplň pedagoga tedy postihuje celou škálu aktivit od pedagogické činnosti, přes poskytování sociální podpory a opory až po intervenci v rámci spolupráce s poradenskými pracovníky (srov. Průcha, J. 2002; Lazarová, B. 2005; Tomková, A. et al. 2012).

Jak uvádí J. Straková (2010), v inkluzivním vzdělávání je od učitele požadováno, aby základním způsobem vládl jak teoretickými *znalostmi*, tak praktickými *dovednostmi* z oblasti *speciální pedagogiky*. Požadavkem je, aby se učitelé učili pracovat se žáky, kteří přicházejí z různých prostředí sociálních i jazykových, a aby efektivně pracovali se všemi žáky ve třídě – s velmi rozmanitou škálou žáků intaktními i se speciálními vzdělávacími potřebami. Učitel by měl tedy držet krok s dobou ve všech oblastech (<http://www.ucitelskelisty.cz/>). Ch. Kyriacou (2012) doplňuje tyto požadavky na výkon profese o neméně důležité znalosti, týkající se *principů a strategií v řízení vyučování*. Základním předpokladem je také *znalost kurikulárních dokumentů* a schopnost s nimi efektivně pracovat. Směrem k inkluzi spatřujeme jako velmi významný požadavek na *detailní znalost každého žáka a také na znalost kontextu* (sociálního, zdravotního stavu, ...), v němž probíhá výuka.

J. Havel (2014) dále zvyšuje tyto požadavky, které jsou kladeny na bedra třídních učitelů v souvislosti s inkluzivním vzděláváním, o vytváření portfolia s diagnostickými informacemi o žácích. Úkolem pedagoga je vyhodnocovat tyto informace spolu s týmem školního poradenského pracoviště (příp. s dalšími odborníky) a využívat je při výuce. Dalším předpokladem je, že učitel bude *koordinovat inkluzivní*

výuku žáků se SVP a průběžně vyhodnocovat její výsledky. Pedagog také v týmu s dalšími osobami (ředitel, rodiče žáka, pracovník poradenského zařízení, ...) vypracuje individuální vzdělávací plán žákovi se SVP a v průběhu školního roku na něm provádí potřebné úpravy. Velmi důležité je i to, že třídní učitel *realizuje pravidelné schůzky* všech zúčastněných v inkluzivním procesu.

Jak uvádí M. Bartoňová (in Bartoňová, M. a Vítková, M. et al. 2014) a jak je v této práci již několikrát zmíněno, v inkluzivní třídě je nutné, aby učitel důsledně pracoval na základě **individualizace** a **diferenciace** ve výuce. Individualizaci autorka chápe jako optimální rozvíjení každého žáka na základě jeho předpokladů a diferenciaci jako rozlišování žáků podle jejich nadání, možností, schopností a zájmů. J. Škoda a P. Doulík (2011) souhlasně doplňují, že z podrobné znalosti každého žáka by měla vyplynout znalost jeho osobního učebního stylu a strategií, které při učení využívá. Na základě těchto informací bude možné každému žákovi „ušít na míru“ vzdělávací obsah. Frontální výuku by tak téměř zcela měla nahradit výuka skupinová (kooperativní učení) anebo prvky alternativní pedagogiky, např. otevřené vyučování, projektové vyučování apod. (srov. Bartoňová, M. a Vítková, M. et al. 2014; Škoda, J. a Doulík, P. 2011). Z detailní znalosti vyplývá také důsledné využívání specifických pomůcek pro žáky se SVP – pomůcek kompenzačních, rehabilitačních a pomůcek denní potřeby.

Lze tedy shrnout, že při výuce v jakékoliv třídě bychom na paměti měli mít neustále **didaktický trojúhelník**, v němž jsou základními činiteli žák, učitel a učivo (Pipeková, J. in Ošlejšková, H. a Vítková, M. et al. 2014). V. Lechta et al. (2010) upozorňuje na to, že vzhledem k inkluzi se tento pomyslný trojúhelník rozšiřuje. První skupinou aktérů jsou tedy všichni žáci - intaktní i se SVP. Druhou skupinou jsou pedagogičtí i nepedagogičtí pracovníci školy, rodiče, lékař, psycholog, přátelé a podporovatelé školy. Do třetí skupiny spadá kurikulum žáků (žáků intaktních i se SVP). Kurikulum žáků se SVP by se i přes úpravy a redukci (enrichmentu) mělo co nejvíce přibližovat kurikulu žáků intaktních.

Pedagogický asistent

Pedagogický asistent je pedagogickým pracovníkem školy. Jeho pracovní náplň a požadovaná kvalifikace je tedy legislativně zakotvena v zákoně o pedagogických pracovnících č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů. Zřízením pracovního místa asistenta pedagoga se zabývá školský zákon č. 561/2004 ve znění pozdějších předpisů.

Jak uvádí Z. Němec et al. (2014), obsahové vymezení pracovní náplně není v současnosti přesně definováno, do značné míry je ponecháno v pravomoci příslušné školy. Velmi obecně jsou určité základní podmínky náplně práce uvedeny ve vyhlášce č. 73/2005 ve znění pozdějších předpisů. Ta uvádí jako stěžejní asistování pedagogům při edukační činnosti a pomoc v oblasti komunikace (se žákem samotným i jeho zákonnými zástupci). Dále pak pomoc žákům při adaptaci na prostředí školy, poskytnutí podpory žákům při výuce a při přípravě na ni. Posledním důležitým bodem, který definuje tato vyhláška je pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobslužných činnostech a pohybem během výuky či při akcích pořádaných školou mimo školu (vyhláška č. 73/2005 Sb., ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. v novelizaci č. 103/2014 Sb.).

Jak uvádí Z. Němec et al. (2014), náplň práce tohoto pedagogického pracovníka tedy vytváří ředitel školy jako jeho přímý nadřízený v souladu s výše uvedenou vyhláškou. Velkou variabilitu umožňuje legislativa vzhledem k rozdělení činností pedagogických asistentů na přímou a nepřímou pedagogickou činnost. Plný pracovní úvazek umožňuje přímou pedagogickou práci v rozsahu 20 až 40 hodin za týden. O tom, jaký poměr bude činit přímá a nepřímá pedagogická činnost, rozhoduje ředitel školy. Jak dokládá výzkumné šetření autorského týmu Z. Němce (2014), v praxi velmi často nastává situace, že pedagogičtí asistenti nedostávají žádný prostor k nepřímé pedagogické činnosti, respektive, tyto aktivity jsou od nich očekávány a často i vyžadovány, avšak jejich realizace není započítána do pracovní doby.

V současnosti jsou také velmi diskutované nároky na kvalifikaci asistentů pedagoga. Aktuálním požadavkem na výkon této profese je v ideálním případě vysokoškolské vzdělání v oblasti speciální pedagogiky. Faktem ale je, že v reálném prostředí českých škol má jen mizivé procento pedagogických asistentů vysokoškolské vzdělání. Naprostá většina dosahuje vzdělání středoškolského, ovšem nemalá část asistentů pedagoga disponuje pouze základním vzděláním, jak dokládá výzkumné šetření L. Drotárové (2006) nebo M. Bartoňové a J. Pipekové z roku 2008 (sec. cit. in Z. Němec et al. 2014). Vzhledem k tomu, jak je výkon této pracovní činnosti specifický, bylo by opravdu vhodné, aby osoba, která jí vykonává, disponovala potřebným vzděláním z oblasti pedagogiky, psychologie a speciální pedagogiky. Dle Informace MŠMT ČR čj. 14 453/2005-24 může být asistent pedagoga zařazen do 4. až 8. platové třídy (<http://www.msmt.cz/>). Tato pracovní pozice tedy není pro vysokoškoláka příliš

finančně lukrativní. Dalším (velmi častým) problémem je i to, že pedagog není zvyklý pracovat v tandemu s dalším pedagogickým pracovníkem a vnímá ho jako svého podřízeného, nikoliv sobě rovného. Tyto skutečnosti mohou vysvětlovat nízké procento vysokoškolsky vzdělaných asistentů pedagoga. Na druhou stranu, vysokoškolský titul není jediným a nejdůležitějším požadavkem. Jak uvádí Z. Němec et al. (2014), velmi důležité jsou (stejně jako u pedagoga) osobnostní předpoklady a pro výkon profese. B. Grom a R. Rose (sec. cit. 1998 in Z. Němec et al. 2014) vyzdvihují v osobnostních kvalitách především schopnost týmové kooperace, ochotu učit se a vzdělávat se, schopnost přizpůsobit se, trpělivost a smysl pro spravedlnost, vychovatelské dovednosti, schopnost naslouchat, schopnost pracovat pod tlakem, schopnost samostatně pracovat a schopnost empatie. Jak vyplývá z výzkumu Z. Němce et al. (2014) požadavky na výkon profese se však v mírné formě modifikují vzhledem k charakteru SVP jednotlivých žáků ve třídě.

Jak již bylo zmíněno výše, činnost asistenta pedagoga a pedagoga by měla fungovat na bázi profesionální kooperace. V žádném případě se tedy nejedná o to, že pedagog bude delegovat asistentovi pedagoga veškeré činnosti spojené s edukací žáků se SVP a ten se tak stane v podstatě jejich výhradním edukátorem. Asistent pedagoga není ve třídě ani od toho, aby za žáka se SVP plnil jeho úkoly a pracoval za něj. Cílem je poskytovat žákům se SPV podporu a oporu, ale jen v takové míře, která je nezbytně nutná pro jejich optimální výkon. Činnosti a úkoly žáci vykonávají sami, jen míra podpory se vzhledem k intaktním spolužákům liší. Z tohoto vyplývá, že je nutné chápat roli asistenta pedagoga v širším kontextu – jeho pracovní náplní není pracovat jen se žáky se SVP, ale se všemi žáky ve třídě tak, jak to potřebuje učitel, který je vedoucím edukačního procesu, protože má zodpovědnost za edukaci všech žáků ve třídě.

Vzhledem ke stále stoupajícím počtům žáků se SVP ve třídách základních škol hlavního vzdělávacího proudu, učitelé začínají docenovat roli, kterou sehrává pedagogický asistent v rámci edukačního procesu. Velmi zdařile shrnuje tuto problematiku J. Kratochvílová (2013, s. 121) „*učitel je zodpovědný za výuku a jeho povinností je ji plánovat. Asistent je mu ku pomoci a učitel s ním ve výuce musí spolupracovat. Je třeba, aby se naladili jeden na druhého*“.

3.3 Třídní kolektiv

Školní třída, jako každá sociální skupina, má své členy. Tito členové hrají v rámci skupiny určité role – zaujímají určité pozice. Pozice, v níž se bude žák v třídním kolektivu nacházet, je výsledkem sociálně emocionálních postojů, které k němu zaujímají jeho spolužáci. Tyto postoje se v průběhu školního roku, potažmo celé školní docházky mohou měnit. Vznikají a mění se na základě **vnějších a vnitřních aspektů**. Mezi vnější aspekty můžeme zařadit například dobu, po kterou žák navštěvuje třídu, protože rozdílné postavení zaujímá žák, který je součástí kolektivu od 1. ročníku, žák, který do školy přišel v průběhu konání povinné školní docházky a žák, který přišel do třídního kolektivu jako poslední – „nováček“. Neméně důležitou roli při utváření postojů spolužáků hraje i postoj, který k žákovi zaujímá učitel (učitelé), jako autorita, vzor. Významný je také zdravotní stav, sociální prostředí, z něhož žák pochází (socioekonomické postavení rodiny, funkčnost rodiny, zázemí, ...), předchozí zkušenosti a anticipace žáků a konečně také fyzický vzhled. Mezi vnitřní faktory můžeme zařadit například inteligenci (a to nejen obecnou, ale také emoční) žáka a s ní často související studijní úspěšnost, jeho sebevědomí, sebedůvěru a sebepojetí. Jako pozitivní je často vnímána také role týmového hráče, který se angažuje pro třídu a který je přizpůsobivý, komunikativní a zábavný. Velmi ceněné jsou i sociální dovednosti jako je například schopnost navazovat kontakty s vrstevníky (<http://osobnostnirozvojpedagoga.cz/>).

J. Habr et al. (2014) uvádí vzhledem k dynamice třídy Schindlerovu typologii sociometrických rolí. Ta rozlišuje pozici alfa (přirozený vůdce), beta (vědátor), gama (většina žáků ve třídě) a pozici omega (outsider). Pro srovnání lze uvést obdobné dělení sociometrických pozic, které užívá M. Nakonečný: hvězda (leader, vůdce); outsider; zavržený (antihvězda); ambivalentní status (pozitivní i negativní volby jsou ve srovnatelném počtu) a šedá eminence (Kalina, K. 2013). Pokud vyjdeme ze Schindlerova dělení, je jasné, že nepsaným vůdcem skupiny je **žák v pozici alfa**. Významně ovlivňuje své spolužáky, proto je velmi důležité, jaký vztah zaujme ke spolužákovi s postižením/znevýhodněním. Vzhledem k vysoké sociální inteligenci, která je pro tohoto žáka obvyklá, je dosah jeho působnosti obrovský. Kolektiv třídy jej chrání a je ve zvýšené míře senzitivní na jeho kritiku z učitelovy strany, proto by učitel měl při práci na budování třídní soudržnosti zvažovat formu práce s tímto žákem a přemýšlet vzhledem k budování koheze třídy strategicky. Pro učitele je velmi obtížné

určit, kdo roli alfa zastupuje, obvykle pozornosti učitele tito žáci unikají. **Žák v pozici beta**, čili vědátor, je většinou žák, který ovládá nějakou speciální dovednost nebo má specifické znalosti, které jsou přínosem pro celou třídní společnost. Tito žáci své názory obvykle vyjadřují věcně a racionálně. Často bývají neutrální. Jsou sice třídou tolerováni a uznáváni, protože disponují podle spolužáků „chytrostí“, avšak jejich sociální vliv není nijak významný. Žáka „beta“ učitel pozná při zkoušení – sám zná odpovědi, ostatní od něj očekávají, že jim při zkoušení poradí, opisují od něj úkoly, ... **Žáci v pozici gama** jsou často nenápadní, pasivní. Ztotožňují se se žáky v pozici alfa – je to většinová část třídního kolektivu. **Pozice omega** jsou žáci, kteří se dostatečně neidentifikují se skupinou třídy. Od většiny třídy se liší tím, že mají například jiné zájmy nebo jiná specifika či zvláštnosti (např. nižší schopnosti, dovednosti) – vyčnívají. Tento žák může být často obětí agresivního chování až šikany anebo může být zbytkem třídy přehlížen (<http://www.osobnostnirozvojpedagoga.cz/>).

Postavení žáka s postižením/znevýhodněním se do značné míry odvíjí od postoje žáka v pozici alfa k jeho osobě. Pokud bude žák alfa veden od útlého věku k respektujícímu chování a postižení/znevýhodnění či jinou odlišnost bude brát jako „normální“ věc, může být žák s postižením/znevýhodněním zbytkem třídy uznáván a vnímán jako právoplatný člen sociální skupiny. Proto je velmi důležité, aby proces inkluze byl rozvíjen od co nejútlejšího věku, tedy již v mateřské škole, kde jsou děti otevřeny všemu novému. Když se dítě naučí již v předškolním období přijímat jinakost jako přirozenou a běžnou součást našeho světa, jsou vybudovány kvalitní základy, na nichž se může stavět dále, aby byl inkluzivní proces úspěšný. Odlišnost však neznamená jen znevýhodnění, ale i pomyslné překlopení speciálních potřeb směrem k nadání. Specifické postavení tudíž budou pravděpodobně zaujímat i žáci mimořádně nadaní, pro něž by se jako zdánlivě jasná nabízela pozice beta, avšak mohou se ocitnout v jakékoliv sociální roli – pokud bude jejich sociální inteligence na vysoké úrovni, mohou být v pozici alfa. Pokud budou chtít zapadnout do davu a nevyčnívat, mohou být ve skupině gama. Jestliže budou slabší v sociální oblasti, budou se cítit povýšeni nad zbytek třídy, anebo se projeví antipatie v interakci s žákem alfa, mohou se ocitnout i v pozici omega.

Obecně lze říci, že pozice všech žáků, tedy i žáků se SVP, se odvíjí významnou měrou od postoje žáka/žáků v pozici alfa k jejich osobě. Vzhledem k (často poměrně) nápadným odlišnostem je zde tedy zvýšené riziko, že žáci se SVP budou v pozici

omega. Tito žáci, jak je již zmíněno výše, jsou třídou odmítáni anebo přehlíženi. To je také bohužel poměrně častá zkušenost žáků se SVP. Pro představu můžeme uvést výsledky výzkumu J. Kratochvílové a jejího týmu (2012), z něhož vyplynulo, že na střední škole se 28% žáků se zdravotním postižením setkalo s nevhodnými poznámkami, 19% s ponižováním a schválnostmi, 16% žáků uvedlo, že ve třídě měli se spolužáky konflikt/y a celých 17 % žáků se cítí být třídním kolektivem přehlíženo (Kratochvílová, J. et al. 2012).

Toto dokladuje, jak moc významné je působení třídního pedagoga, dalších pedagogů, vyučujících ve třídě a pedagogického asistenta jako týmu. Jejich základním diagnostickým nástrojem je pozorování třídy jako celku, dále pak různé anonymní dotazníky, ankety či rozhovory s jednotlivými žáky. Vhodná je i intervence školního psychologa, který je kompetentní k měření klimatu třídy, potažmo školy. Velmi důležité je od počátku jednat s dětmi otevřeně, bez zábran. Je více než vhodné, aby byli všichni žáci, potažmo rodiče žáků, seznámeni se specifiky daného postižení a jeho projevy – samozřejmě úměrně jejich věku. Pokud lze projevy či dopady postižení/znevýhodnění nějakým způsobem nasimulovat, je vhodné, aby si je ostatní žáci mohli zažít – vyzkoušet si, jaké to je, když nevidím (zaklapkování), když se nemohu hýbat (10 minut vydrž ležet bez hnutí), když nemohu mluvit (domlouvání se rukama), když nemohu dýchat (dýchání přes slámku, ...) atd. Jako velmi přínosné shledáváme i to, pokud se žáci mohou otevřeně ptát svého spolužáka s postižením – „Jaké to je, když...“ – děti jsou přirozeně zvědavé a bezprostřední a pokud je jim informace předána v útlém věku, kdy nedělají rozdíly, přijmou ji jako fakt. Je proto zapotřebí z pozice pedagoga se žáky o těchto věcech mluvit, nechat je bez obalu ptát se na to, čemu nerozumí nebo co jim připadá nesrozumitelné a zvláštní. Vhodné je např. zprostředkovat žákům besedu se školním psychologem a speciálním pedagogem, který může leccos osvětlit. Velkým přínosem mohou být i besedy s osobami stíženými různými typy postižení. Vhodné je mluvit o slavných (pro ně úměrně věku přitažlivých) osobnostech, které se svým postižením/znevýhodněním dokázali velké věci. Existuje celá řada příruček, zaměřená na aktivity, týkající se odlišnosti. Jako příklad můžeme zmínit publikaci pro žáky základních škol s názvem *Jsme rozdílní, učíme se a hrajeme si společně*, která vyšla v roce 2012 pod záštitou občanského sdružení Somatopedická společnost. O dva roky dříve (2010) vyšla publikace obecně

prospěšné společnosti *Člověk v tísní – Dvakrát měř, jednou řež: od multikulturní výchovy ke vhledu.*

Pokud se ještě vrátíme zpět k působení pedagogického asistenta, je třeba zdůraznit, že při nevhodném využívání jeho služeb a nevhodně zvolených strategií jím poskytované podpory (např. pokud by asistent přijal roli primárního edukátora žáků se SVP a nevěnoval by se tak všem žákům) hrozí, že tito žáci se SVP budou vyčnívat ještě výrazněji a budou ostatními spolužáky vnímáni ještě více jako odlišní. V takovém případě vyvstává hrozba, že žák se SVP bude odmítat přítomnost asistenta pedagoga, protože jej bude vnímat jako zdroj jeho nepřijetí sociální skupinou.

3.4 Další aspekty

Mezi další faktory, které mají významný vliv na proces inkluze, můžeme zařadit působení školního, příp. školského poradenského pracoviště. U žáků, kteří v důsledku svého zdravotního postižení či znevýhodnění mají obtíže v oblasti sebeobslužných činností, je vhodná přítomnost osobního asistenta. I jeho (ne)přítomnost totiž značně ovlivňuje průběh inkluze. Samozřejmě i další činitelé jako je bezbariérovost prostředí, vybavení školy nejrůznějšími pomůckami nebo vzdálenost školského zařízení od domova žáka a z ní plynoucí doprava, hrají svou roli. Podmínky jako jsou bezbariérovost a vybavení školy jsou však natolik stěžejní, že je považujeme v inkluzi za nutné, tudíž samozřejmé, a proto je nebudeme dále rozebírat.

Školní poradenské pracoviště

Jak je již zmíněno v podkapitole 1.3 *Poradenské služby*, požadavek na rozšíření školního poradenského pracoviště o pracovní pozici školního psychologa a školního speciálního pedagoga má svůj velký význam. Pokud by služby poskytované školním poradenským pracovištěm byly rozšířeny o služby těchto odborníků, došlo by ke značné redukci návštěv již tak časově vytížených školských poradenských pracovišť (PPP, SPC). Celou řadu činností (poradenských, intervenčních, ...) by totiž převzali právě tito specializovaní pracovníci přímo v prostředí školy. Díky tomu by odpadly mnohdy zdlouhavé objednávací lhůty, čekání na závěry z vyšetření potřebné pro edukaci, ale i pro rodiče časté dopravní a časové komplikace s návštěvou poradenského zařízení. Pro dítě může být návštěva tohoto zařízení taktéž stresující (neznámé prostředí, cizí osoby, ...).

Pokud budeme hovořit o školním poradenském pracovišti, je vhodné znovu stručně charakterizovat základní a rozšířený model poradenských služeb, které jsou poskytovány v českých základních školách. Jak uvádí např. A. Kucharská et al. (2013), v základním modelu zajišťují služby školního poradenského pracoviště výchovný poradce a školní metodik prevence. Rozšířený model vychází ze zapojení dalších odborníků, školního psychologa a školního speciálního pedagoga, do tohoto týmu. Jak je již zmíněno v podkapitole *1.4 Podmínky inkluze*, bylo by vhodné, aby ve školách s přízviskem inkluzivní byl využíván tento rozšířený model.

Nyní stručně charakterizujeme obsah pracovní náplně školního psychologa a školního speciálního pedagoga. **Školní psycholog** se podílí na spoluvyhledávání a identifikaci žáků, kteří mají problémy ve výuce a problémy v oblasti výchovné. Na základě depistáže je úkolem školního psychologa provést intervenční opatření a zmírnit tak rizika plynoucí z výukových a výchovných potíží na minimum. Tento poradenský pracovník se podílí na vytváření strategií, které velkou měrou působí také v oblasti prevence. Činnostmi, které uskutečňuje, se snaží předejít výukovému selhávání žáků. Samozřejmě, že školní psycholog působí také na poli krizové intervence. Krizovou intervencí můžeme rozumět včasné poskytnutou odbornou psychologickou pomoc při krizových situacích (např. úmrtí v rodině, úmrtí blízkého člověka, vážné onemocnění nebo úraz, zátěžové situace ve škole i v rodině atp.). Školní psycholog se nezaměřuje pouze na žáky, ale také na učitele a rodiče. S nimi pak především konzultuje konkrétní problémy a následně možnosti jejich řešení. V jeho kompetenci je také činnost diagnostická – např. šetření třídního, potažmo školního, klimatu.

Školní speciální pedagog, jak uvádí A. Kucharská et al. (2013), má obvykle na starosti žáky se SVP. Může spolupracovat s výchovným poradcem na administrativním zpracovávání podkladů týkajících se těchto žáků. Školní speciální pedagog vede evidenci žáků se SVP, jeho úkolem je obstarávat informace a materiály související s vyšetřením těchto žáků na odborném pracovišti – školském poradenském zařízení (PPP nebo SPC). Speciální pedagog působící ve škole je také součástí týmu, který vytváří individuální vzdělávací plán a následně se žáky se SVP pracuje. Kvalifikační předpoklady pro výkon profese školního psychologa a školního speciálního pedagoga upravuje zákon č. 563/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.

Co se týče **charakteristiky pracoviště** podle údajů, které uvádí *Koncepce* z roku 2005, musí školní poradenské pracoviště splňovat určité předpoklady pro

zajišťování odborných služeb. Mezi ně můžeme zařadit nároky na prostory a vybavení, požadavek na potřebné nástroje a pomůcky, časová dostupnost služeb, informovanost o službách – dokumentace, evidence a práce s informacemi a důvěrnými daty, které upravuje zákon č. 101/2002 Sb. o ochraně osobních údajů (věstník MŠMT ČR 7/2005, č. j. 27 317/2004-24). Pro optimální fungování školního poradenského pracoviště je vhodné vytvoření určitého plánu či osnovy, která bude upravovat poskytování poradenských služeb ve škole. Je třeba si předem ujasnit, jaké odborné kompetence mají jednotliví pracovníci, a to podle toho na jakou oblast se zaměřují. Na základě toho je určen pracovník/pracovníci, kteří budou mít za úkol řídit a koordinovat jednotlivé činnosti a jejich vykonávání. Základem je tedy nastavení určitých pravidel nejen pro práci celého týmu, potažmo pro fungování celého pracoviště, ale také neméně důležitých pravidel, týkajících se spolupráce i nad rámec školního poradenského zařízení (s odborníky, kteří nepůsobí na škole – PPP, SPC, lékař, ...). Mezi tato pravidla můžeme zařadit např. nastavení pravidelných týmových porad, obeznámení jednotlivých pracovníků s pravidly pro ochranu osobních dat (dle zákona č. 101/2000 Sb.), vytvořit systém agendy a dokumentace. Důležité jsou, jak je již zmíněno, prostory pracoviště – pracovna, která bude poskytovat dostatek soukromí pro jednání s klientem a její vybavení - různé nástroje k diagnostice, materiály a pomůcky pro reedukační činnosti atp. Vhodné je také zajistit poskytování informací o činnosti pracoviště – nejčastěji se jedná o formu nástěnky nebo školního webu.

Osobní asistent

Kromě asistenta pedagoga může ve třídě působit také osobní asistent. Jeho pracovní náplň je ale odlišná. Osobní asistent napomáhá přímo žákovi se SVP. Jelikož osobní asistence je považována za službu komplexní péče o osobu s postižením, osobní asistent není zaměstnancem školy, tudíž není ani školou financován. Získávání finančních prostředků k zaplacení jím poskytovaných služeb zůstává v kompetenci rodičů/zákonných zástupců. Co se týče kvalifikace, web *Osobní asistence* uvádí, že osobním asistentem se může stát prakticky kdokoli. K výkonu tohoto povolání není totiž třeba žádné konkrétní vzdělání. Jak je na webu uvedeno, neexistuje žádné všeobecné školení. Samozřejmě, že každé absolvované školení, které se vztahuje k poskytování služeb osobní asistence, je přínosné. Podstatný je však spíše vztah mezi klientem a asistentem, je třeba, aby k sobě zaujali partnerský vztah a spolupracovali

jako tým (<http://osobniasistence.cz>). To znamená, že při výběru osobního asistenta by měl mít rozhodující slovo sám žák, protože sympatie a antipatie hrají velkou roli. V případě, že žák potřebuje osobního asistenta, je pravděpodobné, že na něho bude při výkonu řady činností (plně) odkázán. Jelikož se často jedná o asistenci při velmi intimních činnostech, je třeba zachovat principy základní lidské důstojnosti, a proto je nutné, aby se žák „v rukách“ asistenta cítil komfortně a bezpečně.

Poměrně častou, avšak nepříliš vhodnou, praxí je i skutečnost, že funkci osobního asistenta zastává ve škole jeden z rodičů žáka. Prakticky neustálá koexistence dítěte a rodiče zabraňuje (nebo alespoň zbrzdí) nejen proces emancipace a osamostatňování dítěte, ale také proces socializace ve skupině vrstevníků. Není nejvhodnějším řešením ani pro dítě ani pro rodiče samotného. I rodič potřebuje přijít do styku s jinými lidmi a s jinými činnostmi než je péče o dítě a rodinu, potřebuje si naplnit svou potřebu seberealizace.

Co se týče činností, které osobní asistent vykonává, patří mezi ně pomoc při výkonu nebo někdy přímo výkon činnosti, kterou vzhledem ke svému postižení klient nemůže vykonávat sám, anebo by její výkon zvládal s významnými obtížemi. Jak je již zmíněno výše, služby, které osobní asistent poskytuje, jsou komplexní, tzn., že nejsou omezeny časově - ve dne i v noci, ani místem - doma, ve škole, v práci, ... (<http://www.osobniasistence.cz>). Vše se odvíjí od aktuálních potřeb klienta. Služby takto komplexního charakteru však využívají především internátní studenti středních či vysokých škol anebo osoby pracující. Co se týče osobního asistenta žáků mateřské nebo základní školy, většinou jsou jeho služby využívány především ve škole anebo po dobu, než přijdou pečující osoby (rodiče) ze zaměstnání. Poté (v domácím prostředí) přebírají plnění funkce osobní asistence velmi často oni.

Mezi základní činnosti, s nimiž osobní asistent žákovi pomáhá, patří činnosti z oblasti sebeobsluhy – asistence při stolování a příjmu potravy; asistence v oblasti osobní hygieny – toaleta, sprchování, čištění zubů; pomoc s oblékáním a vysvlékáním; pomoc s jízdou na vozíku v terénu a prostředí, které není bezbariérové (jízda ze/do schodů, z/na obrubník, ...) a k ní náležící kontrola stavu vozíku (aby nedošlo k ohrožení zdraví handicapovaného). Co se týče vzdělávání a plnění školních povinností, osobní asistent může být např. nápomocen při zápisu poznámek z výuky, stará se také o kontrolu a údržbu kompenzačních pomůcek. Aby se žák s postižením mohl účastnit i mimoškolní výuky (např. školní výlety, exkurze, škola v přírodě, ...), je přítomnost

osobního asistenta nezbytná. Právě tyto školní akce se významně podílí na stmelování třídního kolektivu a pro život jedince s postižením v sociální skupině vrstevníků mohou sehrávat klíčovou roli (srov. <http://www.osobniasistence.cz/>; Hrdá, J. 1997)

Shrnutí:

Za stěžejní hybnou sílu v procesu inkluze považujeme samotného žáka, který je středobodem našeho snažení. Velký význam sehrávají samozřejmě zvláštnosti plynoucí z jeho postižení, ale také specifika plynoucí z jeho osobnosti. Člověka, jakožto tvora sociálního, a jeho život, tudíž i jeho život školní, ovlivňuje sociální prostředí. Nejvýznamnějším prostředím sociálního charakteru je nepochybně rodina, velký vliv má ale i vrstevnická skupina, tedy třídní kolektiv. V inkluzivní škole hrají evidentně velkou roli také pedagogičtí pracovníci – kvalifikovaní učitelé a pedagogičtí asistenti, ale i ostatní pracovníci školy, z nichž největší akcent v procesu inkluze žáka se SVP padá asi na osobního asistenta. Na úspěšnosti inkluzivního procesu a jeho optimálním fungování, se samozřejmě podílí i poradenské služby. Z hlediska inkluze by bylo nejvhodnější, aby školní pracoviště fungovalo na úrovni rozšířeného modelu. Inkluzivní proces je procesem velmi křehkým a vzájemná součinnost výše uvedených aspektů je podmínkou pro to, aby fungoval optimálně. I sebemenší vychýlení činitele, který zdánlivě nemá na tento proces až tak významný vliv, může průběh inkluze zcela ochromit. Velkou roli samozřejmě hrají i peněžní prostředky, protože inkluzivní vzdělávání je finančně velice nákladné. Z těchto důvodů je inkluzivní vzdělávání v současné době pro školy ještě poměrně těžko uchopitelné.

4 Postoje studentů pedagogických fakult k integraci/inkluzi

4.1 Cíl, metodologie

Hlavním cílem empirické části této diplomové práce je zmapovat jaké postoje a jaká stanoviska k inkluzivnímu vzdělávání zaujímají studenti pedagogických fakult českých veřejných vysokých škol. Výzkumný projekt je zaměřen na zjištění postojů studentů tří studijních oborů: preprimární pedagogiky, primární pedagogiky a dvouoborového studia učitelství pro 2. stupeň základních škol.

Dílčími cíli bylo zjistit, jaké vzbuzuje integrace/inkluze emoce a obavy u studentů, jakožto budoucích pedagogů. Orientují se základním, v praxi využitelným způsobem v teoretické problematice inkluze? Mají s integrací/inkluzí nějaké zkušenosti? Ovlivní druh postižení vzdělávaného žáka jejich postoje? Jelikož výzkumné šetření bylo realizováno online na webovém portále, výzkumným souborem byli studenti pedagogických fakult z různých vysokých škol, jejich rozvrstvení podle jednotlivých univerzit je ale nerovnoměrné, proto budeme porovnávat jen výsledky v rámci studijních oborů, nikoliv v rámci univerzit.

Hlavní výzkumnou otázkou šetření tedy je jaké postoje zaujímají studenti pedagogických fakult (dále jen PF) k integraci/inkluzi. **Vedlejší výzkumné otázky** se zaměřují na to, jak se studenti PF orientují v oblasti teorie a v oblasti základní terminologie související s integrací a inkluzí. Dále pak na to, zda se studenti PF cítí na základě svého vysokoškolského studia připraveni na práci s integrovaným/inkludovaným žákem/žáky, nebo ne a proč tomu tak je. Ovlivňuje postoje, které k integraci/inkluzi zaujímají to, v jakém ročníku studia se studenti nachází? Poslední oblastí, na něž se vedlejší výzkumné otázky orientují, je druh postižení žáka – který druh postižení u žáka podle studentů PF není v edukaci překážkou a ze kterého mají naopak obavy?

V rámci výzkumného šetření byly stanoveny tyto hypotézy:

- H1:** Studenti preprimární a primární pedagogiky se během svého studia setkali s předměty, které **se zabývají speciální pedagogikou do hloubky** (specializační předměty speciální pedagogiky) častěji než studenti dvouoborového studia.
- H2:** Studenti oborů preprimární a primární pedagogiky se **orientují v terminologii lépe (mají hlubší znalosti)** než studenti dvouoborového studia.

- H3:** Studenti, kteří absolvovali předměty týkající se speciální pedagogiky a **orientují se tedy v tomto oboru, jsou více nakloněni integraci/inkluzi** než studenti, kteří těmito předměty neprošli.
- H4:** Práce se žáky s postižením vzbuzuje **častěji negativní emoce** u studentů, kteří neabsolvovali předměty týkající se speciální pedagogiky než u studentů oborů, kteří se s předměty speciální pedagogiky setkali.
- H5:** Studenti prvních ročníků **mají častěji negativní postoje k inkluzi** než studenti vyšších ročníků.
- H6:** Výuka žáků se SVP **vzbuzuje obavy** častěji u studentů dvouoborového studia než u studentů preprimární a primární pedagogiky.
- H7:** Studenti preprimární a primární pedagogiky se **cítí být připraveni na vzdělávání integrovaného/inkludovaného žáka** lépe než studenti dvouoborového studia.
- H8:** Studenti preprimární pedagogiky **mají ze své praxe více zkušeností se žáky s postižením** než studenti primární pedagogiky a studenti dvouoboru.
- H9:** **Studentky** (ženy) mají k integraci/inkluzi častěji pozitivní vztah než **studenti** (muži).

Z **metodologického hlediska** je teoretická část práce zpracována na základě studia a analýzy dostupné odborné literatury, legislativních dokumentů a internetových zdrojů. Tato část je tedy teoretickým východiskem pro vypracování vlastní empirické části práce. Praktická část je realizována prostřednictvím kvantitativního výzkumného šetření.

Jako **výzkumný nástroj** byl zvolen **dotazník**, který se pro zkoumaný soubor respondentů, jeví jako nejvhodnější. Jak uvádí P. Gavora (2000) či I. Olecká a K. Ivanová (2010), dotazník je nejčastěji používaný výzkumný nástroj při sběru dat u kvantitativního výzkumu, kdy chceme obsáhnout co nejvyššího počtu výzkumného vzorku. Vzhledem k vysokému počtu respondentů je časově nejúspornější a umožní nám zkoumat osoby, které jsou od sebe prostorově často velmi vzdálené. Výhody přináší i samotným respondentům, protože jim zajišťuje delší čas na rozmyšlení odpovědí a uspokojuje také poměrně přesvědčivě potřebu anonymity.

Vzhledem k tomu, že se jedná o zjišťování postojů, emocí a obav studentů prezenčního studia PF různých veřejných vysokých škol v ČR, byla elektronická podoba dotazníku vyhodnocena jako nejadekvátnější. V návaznosti na mladý věk respondentů bylo zvoleno šíření dotazníků prostřednictvím webového odkazu přes sociální sítě a e-mail. Dotazník administrovaný v elektronické podobě navíc umožňuje respondentům zvolit, kdy a kde jej vyplní, což je výhodou.

Dotazník vznikl na základě posuzovací škály SACIE (Sentiments, Attitudes & Concerns about Inclusive Education), která byla modifikována pro potřeby tohoto výzkumu – některé výroky zůstaly v původním znění, některé byly pozměněny, některé nebyly použity vůbec. Výzkumný nástroj byl rozšířen o otázky vlastní konstrukce, které doplňují zjištění námi potřebných dat. V dotazníku tedy najdeme kombinaci škálových výroků a otázek uzavřených, polouzavřených i otevřených, celkově počtem 27 položek.

4.2 Charakteristika místa šetření a soubor respondentů

Jak je již zmíněno výše, výzkumné šetření probíhalo online. Elektronický dotazník byl administrován prostřednictvím webové stránky *Vyplňto.cz*. Vzhledem k předpokládanému věku respondentů byl webový odkaz na dotazník šířen přes neoficiální skupiny pedagogických fakult jednotlivých univerzit, a to prostřednictvím sociální sítě a e-mailu.

Co se týče výzkumného souboru, respondentem mohl být každý student preprimární pedagogiky, primární pedagogiky nebo učitelského dvouoboru pro 2. stupeň ZŠ, studující na kterékoliv veřejné vysoké škole v České republice. Podmínkou bylo, aby respondent studoval některý z těchto oborů, jelikož na základě získaných dat chceme porovnat postoje, emoce a obavy studentů těchto tří výše uvedených studijních oborů. Dle webového portálu MŠMT ČR byly ze seznamu veřejných vysokých škol vybrány ty školy, které mají pedagogickou fakultu, na níž je možné studovat alespoň jeden z uvedených studijních oborů. Jedná se tedy o PF Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích, PF Masarykovy univerzity v Brně, PF Ostravské univerzity v Ostravě, PF Univerzity Hradec Králové, PF Univerzity J. E. Purkyně v Ústí nad Labem, PF Univerzity Karlovy v Praze, PF Palackého univerzity v Olomouci a PF Západočeské univerzity v Plzni. Do skupin pedagogických fakult všech těchto vysokých škol, které byly na dané sociální síti zřízeny jejich studenty, byl sdílen webový odkaz k dotazníkovému šetření dostupný na serveru vyplňto.cz.

Záměrem dotazníkového šetření není porovnat studenty jednotlivých pedagogických fakult, protože se domníváme, že na základě akreditací bude studentům stejných studijních oborů na různých univerzitách zajištěna obsahově obdobná výuka. Naším cílem je analyzovat data, která přinese šetření a na základě toho porovnat postoje, emoce a obavy studentů jednotlivých studijních oborů a následně zachytit, jak významně se tyto výsledky budou lišit.

4.3 Analýza získaných dat

Dotazník byl na webovém portále pro respondenty dostupný k vyplnění po dobu 30 dní. Za uvedené časové období se podařilo získat data z dotazníkového šetření celkem od 216 osob. Pro zpracování dotazníků byla zvolena metoda univariační analýzy.

Soubor N tedy tvoří celkem 216 respondentů, zastoupeny jsou v něm jak ženy, tak muži. Studenti preprimární pedagogiky byli zastoupeni pouze respondentkami (ženami), primární pedagogiku zastupovali jak ženy (počtem 47) tak muži (počtem 6). Studenty dvouoborového studia učitelství pro 2. stupeň ZŠ zastupovalo 110 žen a 19 mužů. Pokud se zaměříme na zastoupení studentů jednotlivých ročníků, u preprimární pedagogiky se jednalo o 7 studentek prvního ročníku, 9 studentek druhého ročníku, 12 studentek třetího ročníku, 2 studentky čtvrtého ročníku a 4 studentky pátého ročníku. Studenti učitelství pro 1. stupeň ZŠ byli zastoupeni 16 studentkami a 2 studenty prvního ročníku, 27 studentkami a 4 studenty druhého ročníku, třetí ročník reprezentovaly 3 studentky, čtvrtý ročník tohoto studijního oboru nemá v našem výzkumném šetření žádného zástupce a pátý ročník zastupovala 1 studentka. Co se týče dvouoborového studia učitelství pro 2. stupeň ZŠ, žádný respondent se nepřihlásil ke studiu prvního ani druhého ročníku. Třetí ročník reprezentovalo 30 studentek a 9 studentů, čtvrtý ročník 33 studentek a 4 studenti a pátý ročník 47 studentek a 6 studentů. Získaná data byla následně rozpracována do tabulek a grafů pro vyšší přehlednost.

Ročník	Respondenti z oboru					
	Preprimární pedagogika		Primární pedagogika		Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
	Ženy	Muži	Ženy	Muži	Ženy	Muži
první	7	---	16	2	---	---
druhý	9	---	27	4	---	---
třetí	12	---	3	---	30	9
čtvrtý	2	---	---	---	33	4
pátý	4	---	1	----	47	6
celkem	34	0	47	6	110	19

Tabulka č. 1

V následujícím textu se budeme věnovat podrobnějšímu rozpracování dat získaných z jednotlivých položek dotazníkového šetření. První oblast dotazníku je založena na škálových otázkách, které jsou buď zcela nebo zčásti přejaté z výše zmíněné škály SACIE.

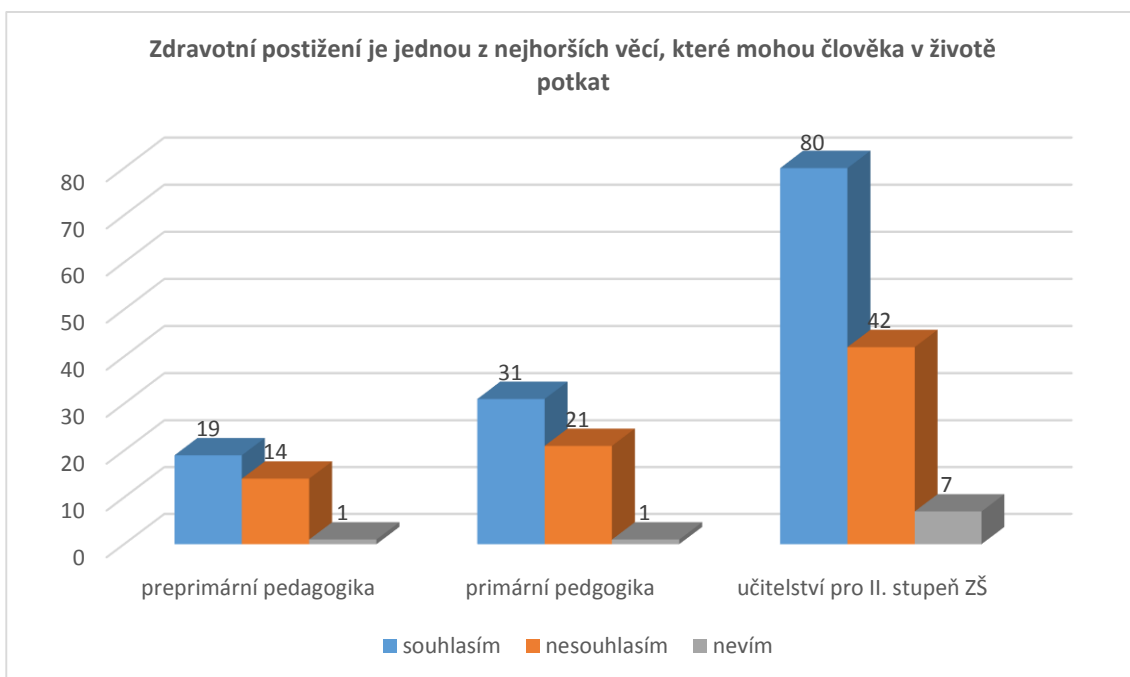
1. Zdravotní postižení je jednou z nejhorších věcí, která může člověka v životě potkat

Položka ověřuje hypotézu H4.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
souhlasím	19	31	80	130
nesouhlasím	14	21	42	77
nevím	1	1	7	9
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 2

Jak můžeme vidět v tabulce č. 2, s výrokem souhlasí celkem 130 respondentů (60,19 %). Nesouhlasně se vyjádřilo 77 dotazovaných (35,65 %). Odpověď „nevím“ pak zvolilo jen 9 osob (4,16 %). Graf č. 1 dokladuje rozvržení odpovědí podle studijního oboru.



Graf č. 1

2. Necítím se dobře ve společnosti osob s postižením

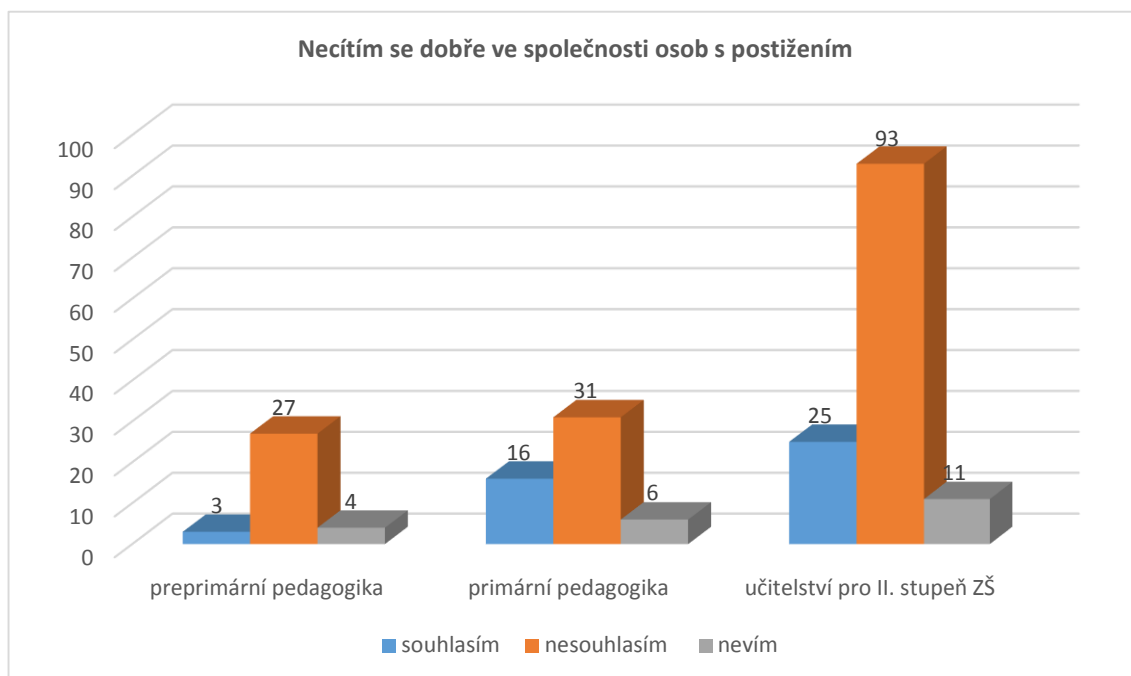
Položka ověřuje hypotézu H4.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
souhlasím	3	16	25	44
nesouhlasím	27	31	93	151
nevím	4	6	11	21
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 3

Jak ukazuje tabulka č. 3, ve společnosti osob se zdravotním postižením se podle výzkumného šetření necítí dobře celkem 44 dotazovaných (20,37 %). S výrokem

nesouhlasí většina respondentů, počtem 151 (69,91 %). Odpověď „nevím“ uvedlo 21 osob (9,72 %). Podle oborů jsou výsledná data uvedena v grafu č. 2.



Graf č. 2

3. Žáci s postižením patří do běžné třídy.

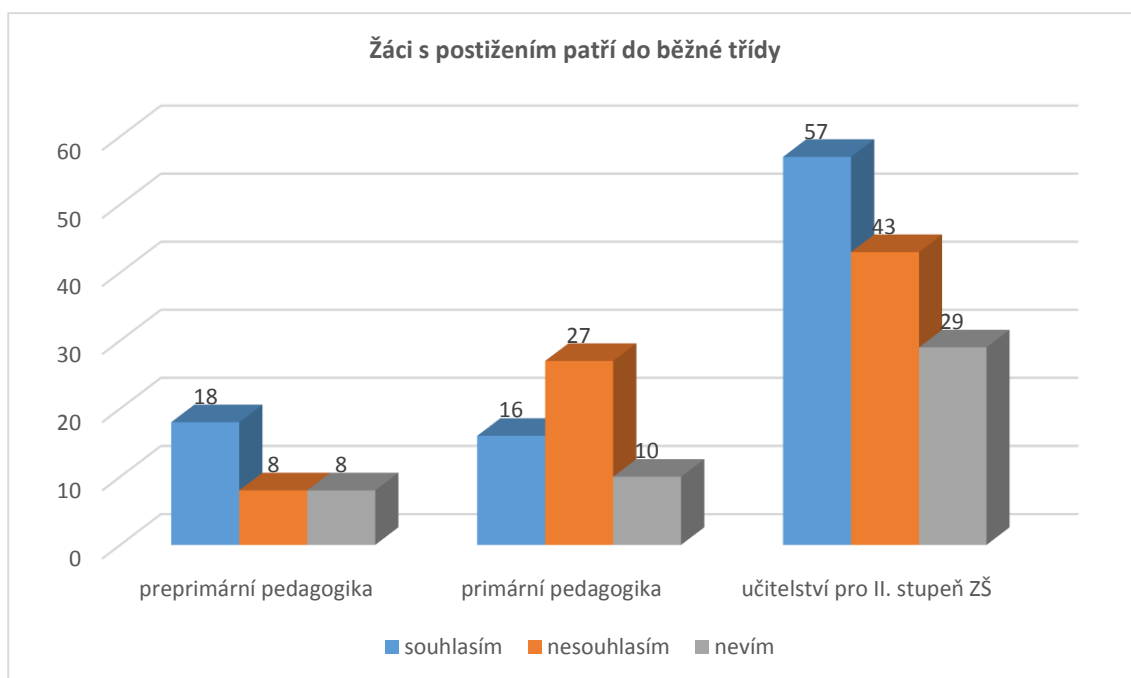
Výrok ověřuje hypotézu H3 aH5.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
souhlasím	18	16	57	91
nesouhlasím	8	27	43	78
nevím	8	10	29	47
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 4

Tato tabulka zobrazuje zastoupení respondentů v rámci jednotlivých oborů a jejich odpovědi. S výrokem se ztotožňuje více než jedna třetina respondentů, a to počtem 91 (42,13 %) a nesouhlasí s ním 78 osob (36,11 %). Poměrně velký počet respondentů, 47

(21,76 %), na tuto obecně položenou otázku nedokázal odpovědět. Na grafu č. 4 pak vidíme, jak konkrétně odpovídali respondenti z jednotlivých studijních oborů.



Graf č. 3

4. Žáci s/se:

Výrok ověřuje hypotézu H9.

a. tělesným postižením patří do běžné třídy.

Varianta odpovědi	Respondenti		Celkem
	Ženy	muži	
ano	172	22	194
ne	7	1	8
nevím	12	2	14
celkem	191	25	216

Tabulka č. 5a

V tabulce můžeme vidět rozložení odpovědí podle pohlaví. Drtivá většina žen, počtem 172 (90,05 %) s výrokem souhlasí, 7 respondentek (3,66 %) uvedlo, že nesouhlasí a 12 dotázaných žen (6,28 %) se nedokázalo vyhranit. Procentuálně obdobně odpovídali i mužští respondenti, 22 (88 %) jich s výrokem souhlasilo, 1 nesouhlasil (4 %) a 2 (8 %)

na otázku nedokázali odpovědět. S integrací/inkluzí žáků s tělesným postižením tedy celkově souhlasí 194 dotazovaných, což je 89,81 %, jak dokládá graf č. 4.



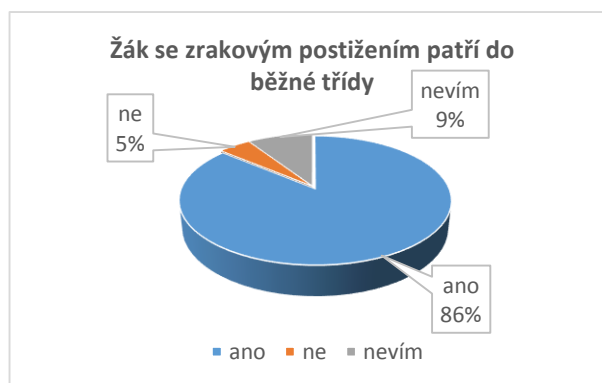
Graf č. 4a

b. zrakovým postižením patří do běžné třídy.

Varianta odpovědi	Respondenti		Celkem
	Ženy	muži	
ano	170	16	186
ne	6	4	10
nevím	15	5	20
celkem	191	25	216

Tabulka 5b

Z celkového počtu 191 žen jich celkem 170 (89 %) s výrokem souhlasí, 6 nesouhlasí (3,14 %) a 15 (7,85 %) si není jistých svou odpovědí. U mužů počet respondentů, který se s výrokem ztotožňuje, klesá, je jich 16 (64 %). S výrokem nesouhlasí 4 respondenti (16 %) a 5 jich neví, jak odpovědět (20 %). Celkem 186 žen a mužů (86,11 %) je pro integraci/inkluzi žáků zrakově postižených.



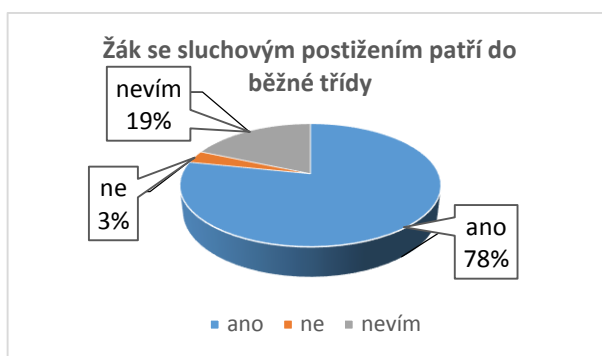
Graf č. 4b

c. sluchovým postižením patří do běžné třídy.

Varianta odpovědi	Respondenti		Celkem
	Ženy	muži	
ano	150	19	169
ne	4	3	7
nevím	37	3	40
celkem	191	25	216

Tabulka č. 5c

Jak vidíme z tabulky 5c, s výrokem souhlasí 150 žen (78,53 %) a 19 mužů (76 %). Nesouhlasně se k výroku vyjádřily 4 ženy (2,09 %) a 3 muži (12 %). Svou odpověď nevyhranilo 37 žen (19,37 %) a 3 muži (12 %). Celkem tedy 169 osob (150 žen a 19 mužů), t. j. 78,24 %, souhlasí s integrací žáka se sluchovým postižením.



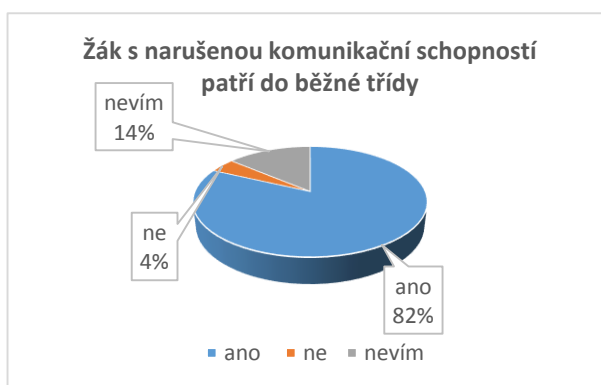
Graf č. 4c

d. narušenou komunikační schopností patří do běžné třídy.

Varianta odpovědi	Respondenti		Celkem
	Ženy	muži	
ano	165	12	177
ne	5	4	9
nevím	21	9	30
celkem	191	25	216

Tabulka č. 5d

Jak vidíme z tabulky 5d, 165 žen (86,39 %) a 12 mužů (48 %) je pro integraci/inkluzi těchto žáků. Je zde tedy již patrnější procentuální rozdíl mezi postoji žen a mužů k integraci/inkluzi žáků s narušenou komunikační schopností. To dokládá i fakt, že jen minimální počet žen, v počtu 5 (2,61 %) s výrokem nesouhlasí. Muži se nesouhlasně vyjádřili v počtu 4, což ale z jejich celkového počtu činí 16 %. Ženy počtem 21 (11%) a muži počtem 9 (36 %) nedokážou vybrat odpověď. Globálně, pohledem všech respondentů (216) ale s integrací žáků s NKS souhlasí 177 osob, což je stále více než 2/3 respondentů.



Graf č. 4d

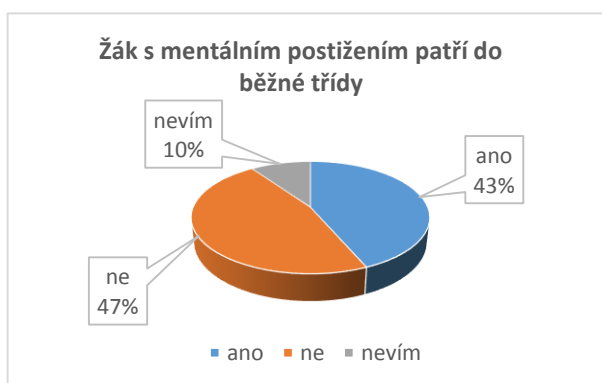
e. mentálním postižením patří do běžné třídy.

Varianta odpovědi	Respondenti		Celkem
	Ženy	muži	
ano	93	1	94
ne	79	22	101
nevím	19	2	21
celkem	191	25	216

Tabulka č. 5e

Jen méně než polovina dotazovaných žen, počtem 93 (48,69 %) souhlasí s výrokem, že mentálně postižený žák patří do běžné třídy. S výrokem nesouhlasí celých 79 žen (41,36 %) a odpověď „nevím“ zvolilo 19 dotazovaných (9,95 %). Muži na tom s tolerancí v integraci žáků s mentálním postižením byli ještě hůře, pouze 1 muž (4 %) odpověděl, že s jejich integrací/inkluzí souhlasí, drtivá většina mužů, počtem 22 (88 %) se vzděláváním v hlavním proudu v tomto případě nesouhlasí a jen 2 respondenti nedokázali odpovědět. Celkem tedy 94 osob souhlasí s integrací mentálně postižených

žáků, tzn., že celých 46,76 % není v tomto případě nakloněna, jak je patrné z grafu č. 4e.



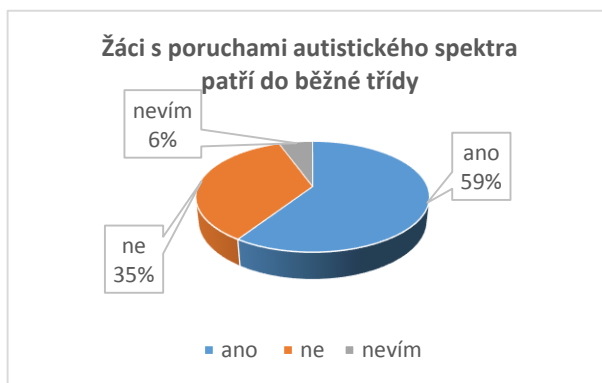
Graf č. 4e

f. poruchami autistického spektra patří do běžné třídy.

Varianta odpovědi	Respondenti		Celkem
	Ženy	muži	
ano	113	15	128
ne	68	8	76
nevím	10	2	12
celkem	191	25	216

Tabulka č. 5f

Žáci s poruchami autistického spektra patří do běžné třídy podle nadpoloviční většiny 113 žen (59,16 %) i podle 15 mužů (60 %). S výrokem nesouhlasí 68 žen (35,6 %) a 8 mužů (32 %). Odpověď „nevím“ vybralo 10 žen (5,24 %) a 2 muži (8 %). Celkem tedy s integrací žáků s PAS souhlasí 128 osob, tedy nadpoloviční většina respondentů (59,26 %).



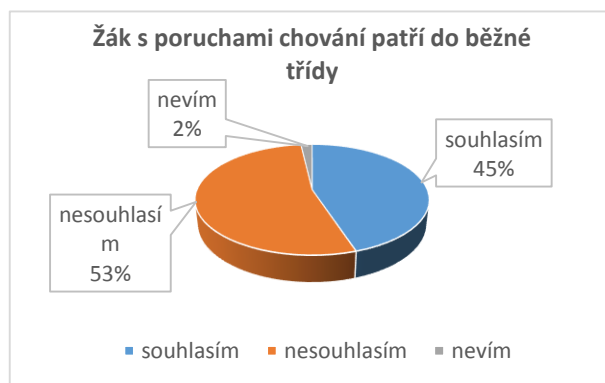
Graf č. 4f

g. poruchami chování

Varianta odpovědi	Respondenti		Celkem
	Ženy	muži	
ano	95	2	97
ne	96	19	115
nevím	0	4	4
celkem	191	25	216

Tabulka č. 5g

Ke společné edukaci žáků intaktních a žáků s poruchami chování se respondenti stavěli velmi negativně. Jako u jediného druhu SVP všechny dotazované ženy svou odpověď vyhranily, ani jedna nezvolila odpověď „nevím“, s integrací/inkluzí těchto žáků souhlasí 95 žen (t. j. 49,74 %) a proti se vyjádřilo 96 žen (50,26 %). Muži počtem 16 (t. j. 4 %) nedokázali vybrat odpověď, s integrací/inkluzí souhlasí jen 2 dotazovaní (t. j. 8 %) a nesouhlasně se vyslovalo 19 mužů (t. j. 76 %).



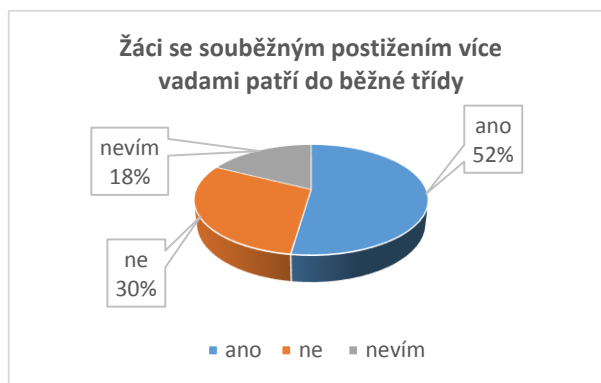
Graf č. 4g

h. souběžným postižením více vadami patří do běžné třídy.

Varianta odpovědi	Respondenti		Celkem
	Ženy	muži	
ano	107	6	113
ne	55	10	65
nevím	29	9	38
Celkem	191	25	216

Tabulka č. 5h

Poslední tabulka, která analyzuje postoje respondentů z hlediska druhů zdravotního postižení, se zabývá postojem k integraci žáků s kombinovaným postižením. Polovina žen, počtem 107 (56,02 %), se vyslovila k výroku souhlasně, ovšem jen 6 mužů (24 %) se vyslovilo také pozitivně. S integrací žáků s kombinovaným postižením nesouhlasí 55 žen (28,8 %) a 10 mužů (40 %). Že neví, odpovědělo 29 žen (15,18 %) a 9 mužů (36 %). Celkově tedy s integrací souhlasí 113 respondentů, což je 52,31 %.



Graf č. 4h

5. Obávám se, že učit žáky s postižením by znamenalo mnohem více práce pro mě.

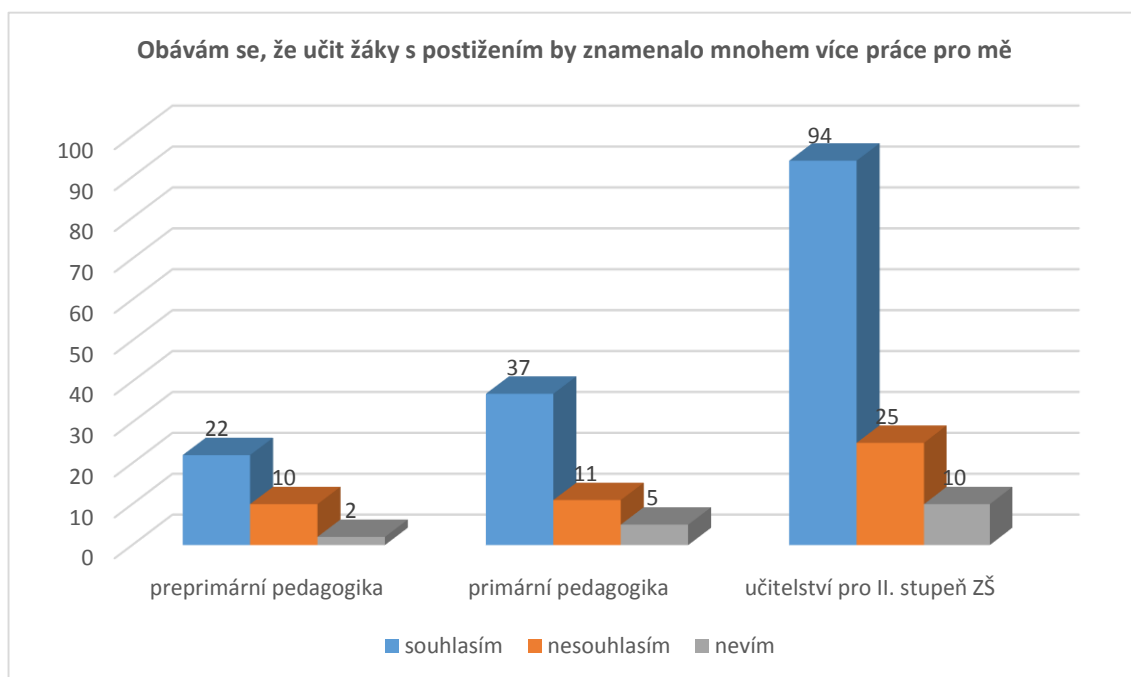
Výrok ověřuje hypotézu H6.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
souhlasím	22	37	94	153
nesouhlasím	10	11	25	46
nevím	2	5	10	17
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 6

Celých 22 dotazovaných studentů preprimární pedagogiky (t. j. 64,71 %) se s obavou ztotožňuje. Nesouhlasí s ní 10 respondentů (t. j. 29,41 %). Pouhé 2 osoby (t. j. 5,88 %) nedokázaly vybrat odpověď. Obdobně odpovídali i respondenti z řad studentů primární pedagogiky, s výrokiem jich souhlasí 37 (t. j. 69,81 %), nesouhlasí 11 (t. j. 20,75 %) a neví 5 (t. j. 9,43 %). Studenti dvouoborového studia učitelství pro druhý stupeň ZŠ

s výrokem souhlasí v počtu 94 (t. j. 72,87 %), nesouhlasí jich 25 (t. j. 19,38 %) a k žádné odpovědi se nedokázalo přiklonit 10 dotazovaných (t. j. 7,75 %). Z odpovědí tedy vyplývá, že celkového počtu dotazovaných si je naprostá většina respondentů, počtem 153 (t. j. 70,83 %), vědoma toho, že integrace/inkluze přináší pro učitele více časově náročných aktivit spojených s přípravou a samotnou výukou.



Graf č. 5

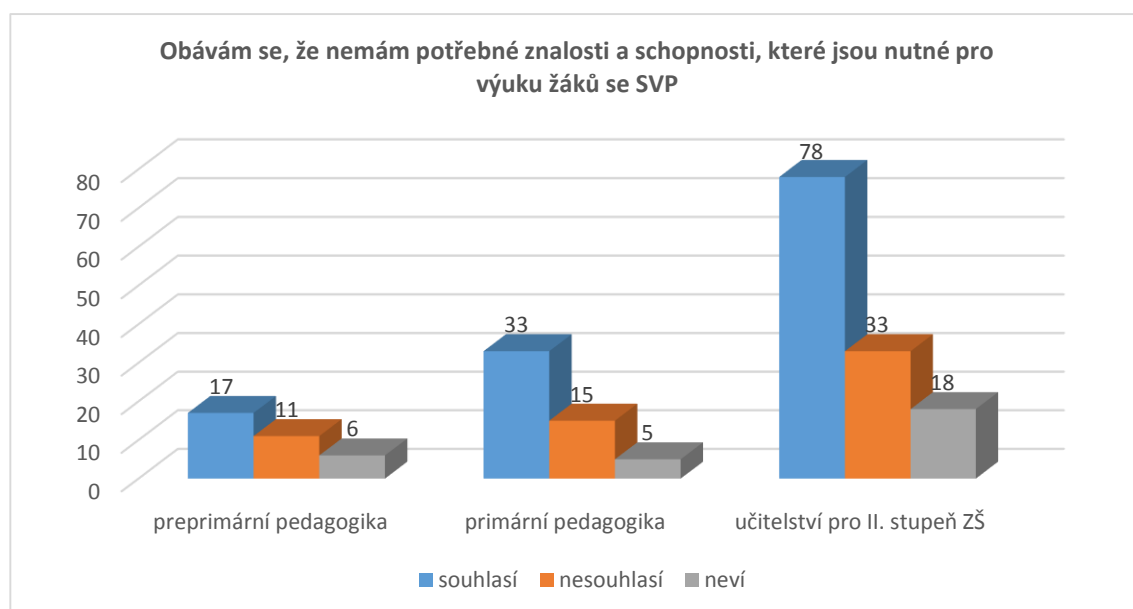
6. Obávám se, že nemám potřebné znalosti a schopnosti, které jsou nutné pro výuku žáků se SVP.

Výrok ověřuje hypotézu H6 a H7.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
souhlasím	17	33	78	128
nesouhlasím	11	15	33	59
nevím	6	5	18	29
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 7

Přesně polovina dotazovaných respondentů z oboru preprimární pedagogika s výrokem souhlasí. Menšina 11 osob (32,35 %) uvedla, že s výrokem nesouhlasí, domnívají se tedy, že disponují potřebnými znalostmi a schopnostmi pro edukaci žáků se SVP. Odpověď nevím vybralo 6 dotazovaných (17,65 %). Téměř 2/3 studentů (62,26 %) oboru preprimární pedagogika s výrokem souhlasí, 15 nesouhlasí (28,30 %) a 5 neví (9,43 %). Celkem 60,47 % (t. j. 78 osob) dotazovaných studentů učitelství pro druhý stupeň ZŠ s výrokem souhlasí, 33 nesouhlasí (25,58 %) a 18 neví (13,95 %). Pokud se zaměříme na celý soubor respondentů, tak nadpoloviční většina v počtu 128 osob (t. j. 59,26 %) se obává, že nemá znalosti a schopnosti, které jsou pro edukaci žáků se SVP potřebné.



Graf č. 6

7. Obávám se, že žáci se SVP nebudou přijati zbytkem třídy.

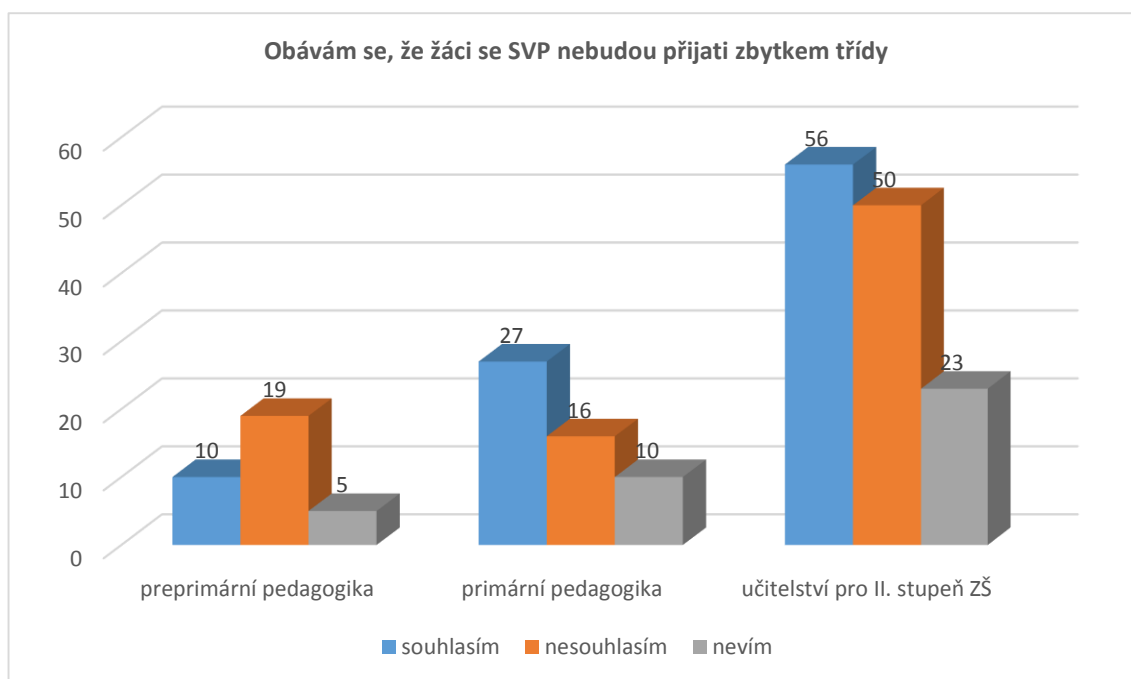
Výrok ověřuje hypotézu H3, H6 a H9.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
souhlasím	10	27	56	93
nesouhlasím	19	16	50	85
nevím	5	10	23	38

celkem	34	53	129	216
--------	----	----	-----	-----

Tabulka č. 8a

Celkem 93 respondentů (10 studentů preprimární pedagogiky, 27 studentů primární pedagogiky a 56 studentů učitelství pro druhý stupeň ZŠ), t. j. 43,06 %, s výrokem souhlasí. Nesouhlasně se vyjádřilo celkem 85 studentů (39,35 %) a odpověď „nevím“ zvolilo 38 dotazovaných (t. j. 17,59 %).



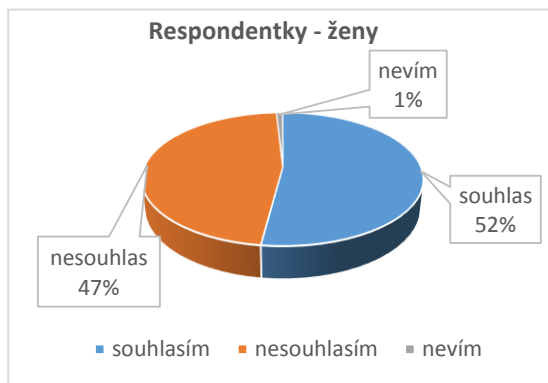
Graf č. 7a

Jelikož tato položka dotazníku ověřuje mj. také hypotézu č. 9, uvádíme zde i tabulku, která zaznamenává odpovědi rozlišené dle pohlaví respondentů.

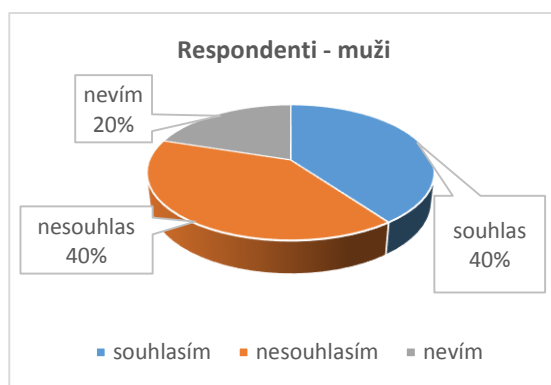
Varianta odpovědi	Respondenti		Celkem
	Ženy	muži	
souhlasím	83	10	93
nesouhlasím	75	10	85
nevím	33	5	38
celkem	191	25	216

Tabulka 8b

Grafy č. 7b¹ a 7b² znázorňují procentuální vyjádření tabulky 8b dle pohlaví respondentů.



Graf č. 7b¹



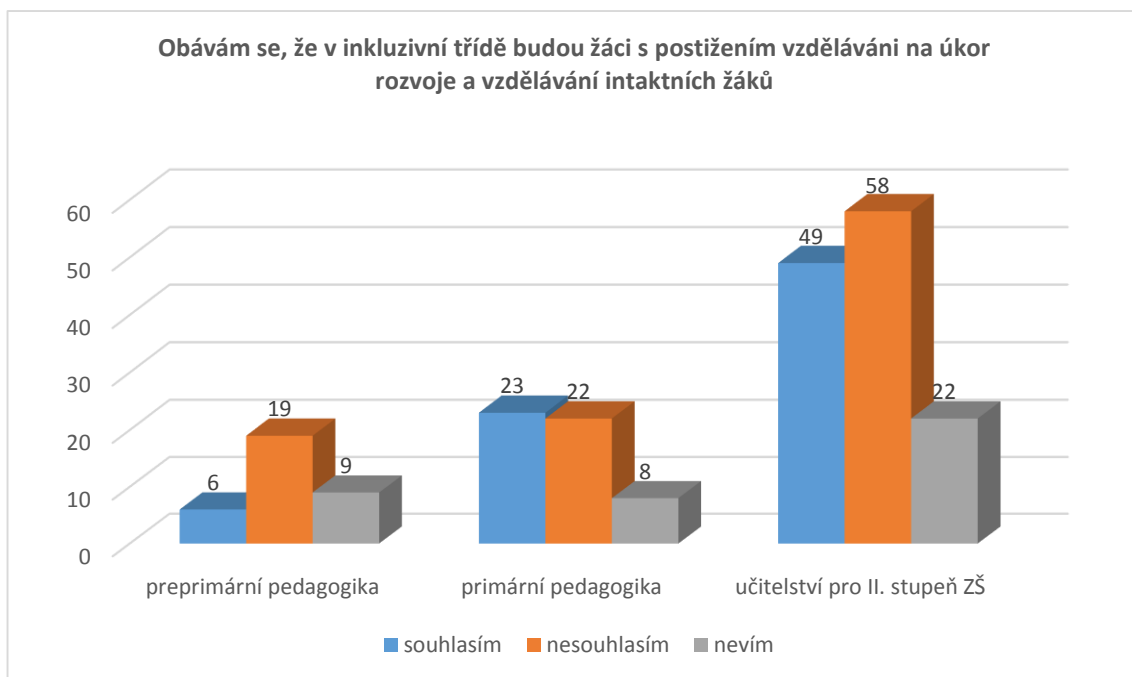
Graf č. 7b²

8. Obávám se, že v inkluzivní třídě budou žáci s postižením vzdělávání na úkor rozvoje a vzdělávání intaktních žáků.

Výrok ověřuje hypotézu H6 a H9.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
souhlasím	6	23	49	78
nesouhlasím	19	22	58	99
nevím	9	8	22	39
celkem	34	53	129	216

Tabulka 9a

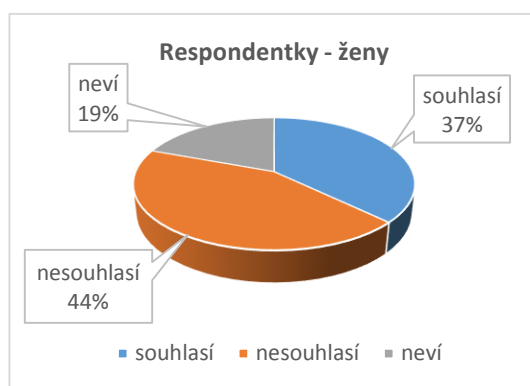


Graf č. 8a

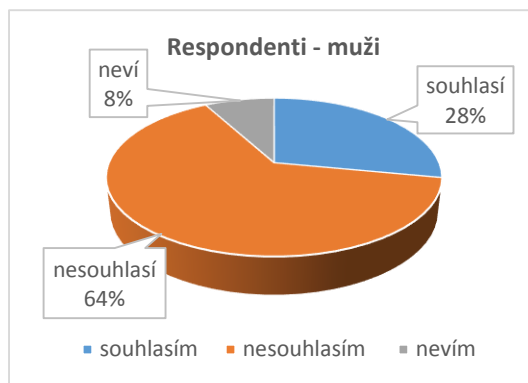
V tabulce 9a a grafu 8a najdeme rozložení odpovědí respondentů podle studijního oboru, který studují. Tento výrok opět ověřuje mj. také hypotézu č. 9. Tabulka č. 9b tedy zaznamenává odpovědi rozlišené dle pohlaví respondentů. Graficky je pak znázorňují grafy č. 8b¹ a 8b².

Varianta odpovědi	Respondenti		Celkem
	Ženy	muži	
souhlasím	71	7	78
nesouhlasím	83	16	99
nevím	37	2	39
celkem	191	25	216

Tabulka 9b



Graf č. 8b¹



Graf č.8b²

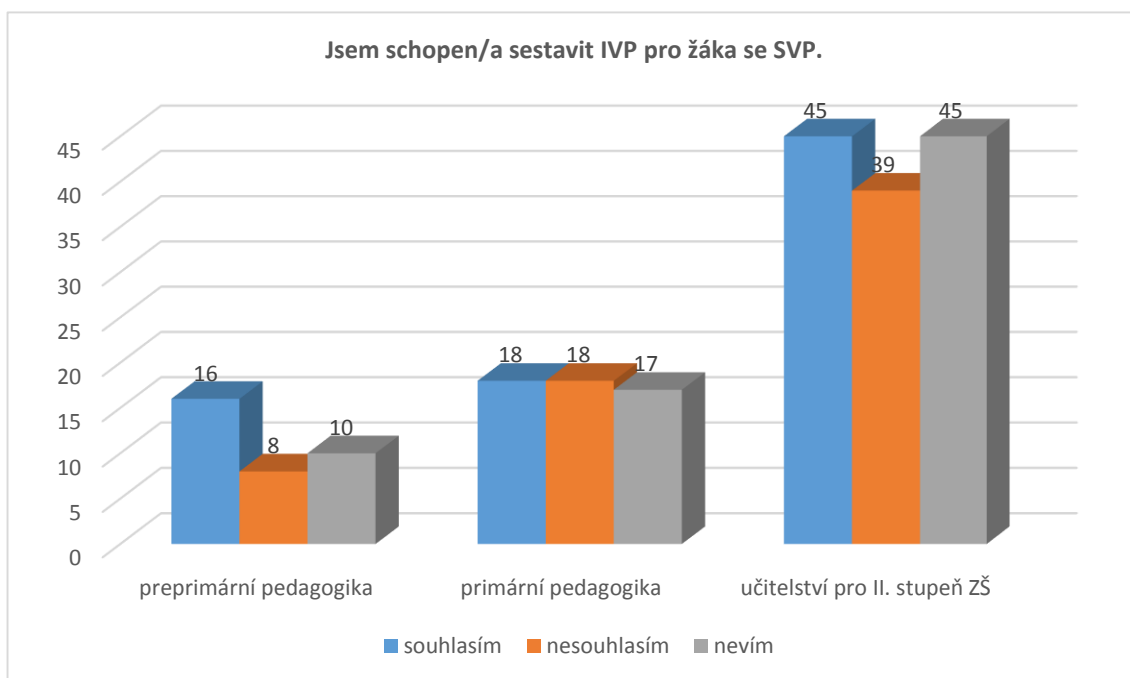
9. Jsem schopen/a sestavit IVP pro žáka se SVP.

Výrok ověřuje hypotézu H7 a H8.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
souhlasím	16	18	45	79
nesouhlasím	8	18	39	65
nevím	10	17	45	72
celkem	34	53	129	216

Tabulka č.10

Celkem 79 studentů z celkového počtu, tedy 36,57 % uvedlo, že dokáže v případě potřeby sestavit IVP. S výrokem nesouhlasí 30,09 % a celých studentů a 33,33 % respondentů nedokáže odpovědět. Znamená to tedy, že studenti jsou z představy sestavování IVP rozpačití. Nejvíce pozitivních odpovědí měli studenti preprimární pedagogiky, celkem 47,06 % se vyslovilo k výroku souhlasně.



Graf č. 9

10. Cítím se být díky studiu dostatečně připraven/a na integraci/inkluzi žáka se SVP do výuky.

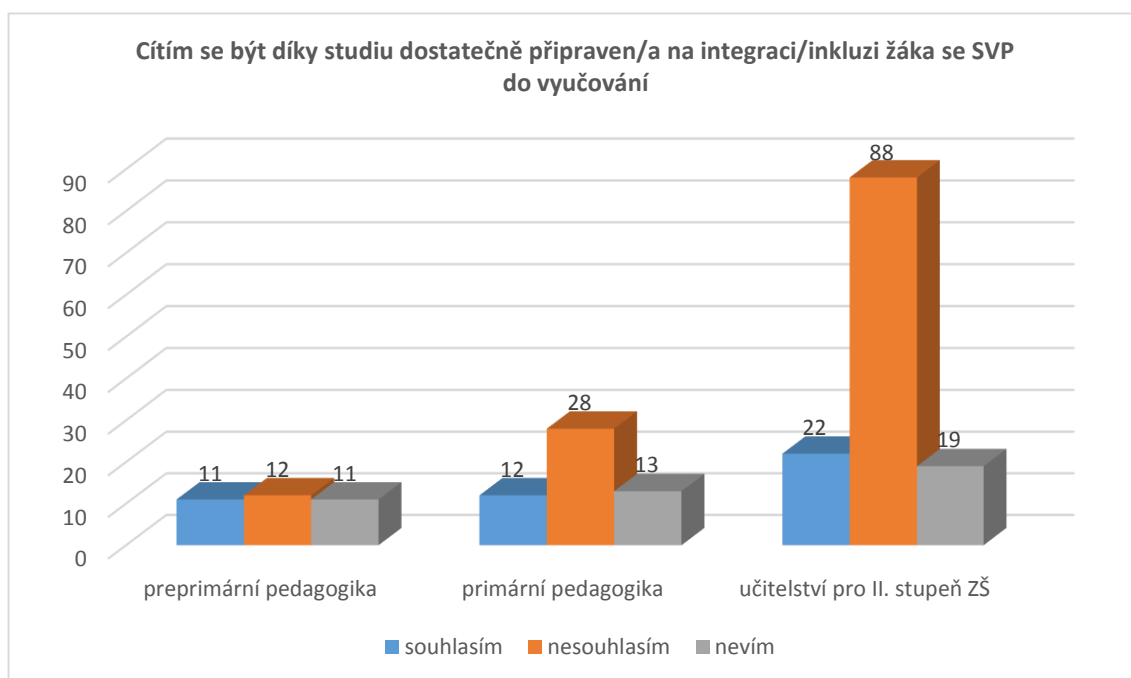
Výrok ověřuje hypotézu H5 a H7.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
souhlasím	11	12	22	45
nesouhlasím	12	28	88	128
nevím	11	13	19	43
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 11

S tímto výrokem se ztotožňuje pouhých 45 respondentů (21 %), nadpolovičních 128 osob se vyslovuje proti výroku, což činí 59,26 %. Odpověď „nevím“ zvolilo 43 dotazovaných (19,91 %). Z grafu č. 10 je tedy jasně patrné, že dotazovaní studenti se necítí být na základě svého studia dostatečně připraveni na práci se žákem se SVP.

Podle analýzy odpovědí dotazovaných osob se nejméně připraveni cítí studenti učitelství pro druhý stupeň ZŠ.



Graf č. 10

11. Cítím se být dostatečně připraven/a na integraci/inkluzi žáka díky svým osobním zkušenostem.

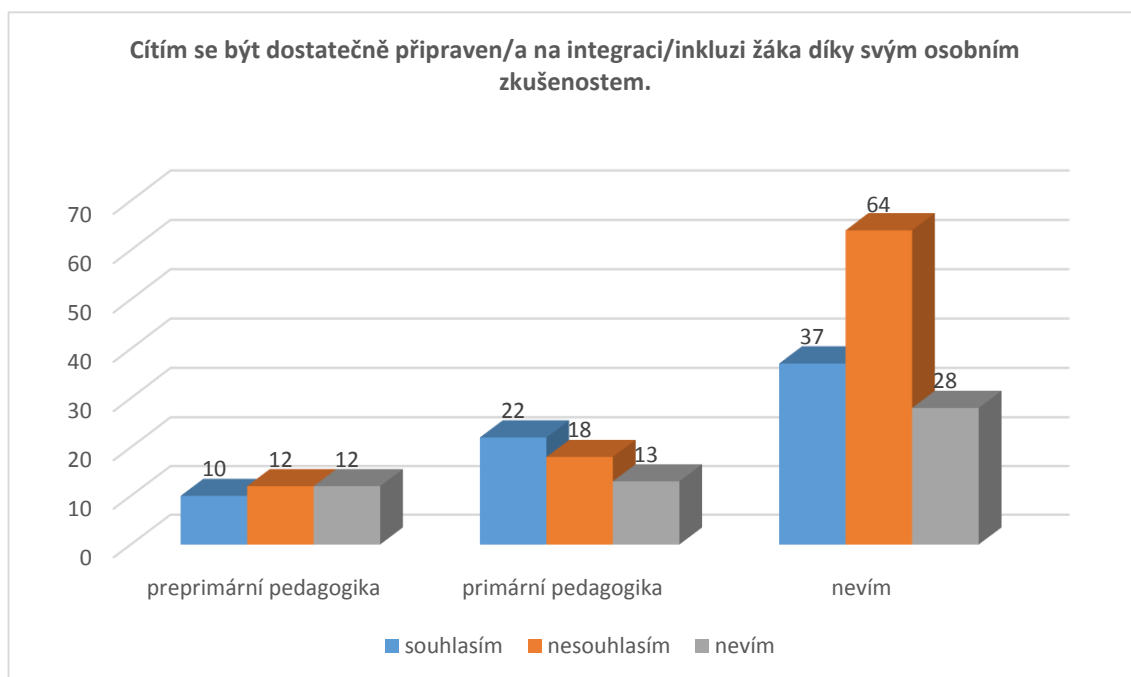
Výrok ověřuje hypotézu H5, H7 a H8.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
souhlasím	10	22	37	69
nesouhlasím	12	18	64	94
nevím	12	13	28	53
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 12

Na základě svých vlastních zkušeností s žáky se SVP se cítí být připraveno celkem 69 dotazovaných (31,94 %). S výrokem nesouhlasí téměř polovina všech dotazovaných, celkem 94 osob (43,52 %). 53 respondentů (24,54 %) neví. Z grafu č. 11 je patrné, že

své zkušenosti nejčastěji hodnotí jako nedostatečné studenti učitelství pro druhý stupeň ZŠ.



Graf č. 11

12. Máte zkušenost s výukou žáků se SVP?

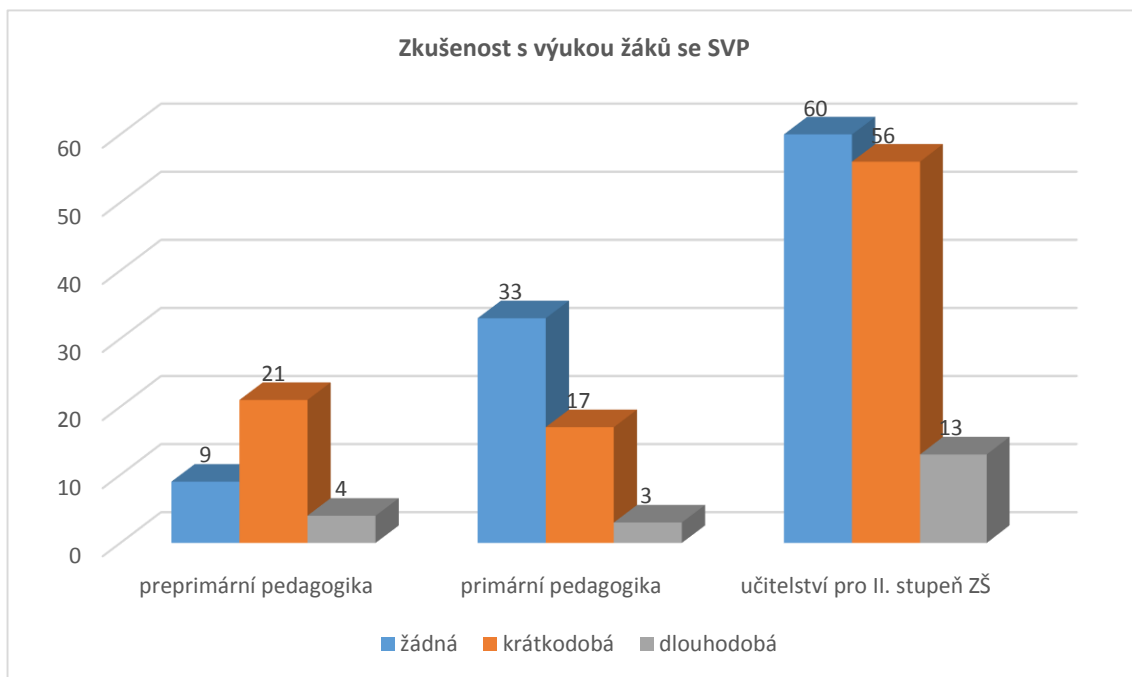
Otázka ověřuje hypotézu H5, H7 a H8.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
žádná	9	33	60	102
krátkodobá	21	17	56	94
dlouhodobá	4	3	13	20
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 13

Bohužel, většina respondentů odpovědělo, že se doposud s žáky se SVP na škole nesetkala, 102 respondentů (47,22 %) tedy nemá žádnou zkušenost s výukou žáků se SVP. Povzbudivé je, že 94 dotazovaných (43,52 %) uvedlo krátkodobou zkušenost, a to

do 80 pracovních dní. Jen 20 studentů zmínilo zkušenost dlouhodobějšího charakteru – nad 80 pracovních dní.



Graf č. 14

13. Vaše schopnost zvládnout výuku žáků se SVP je:

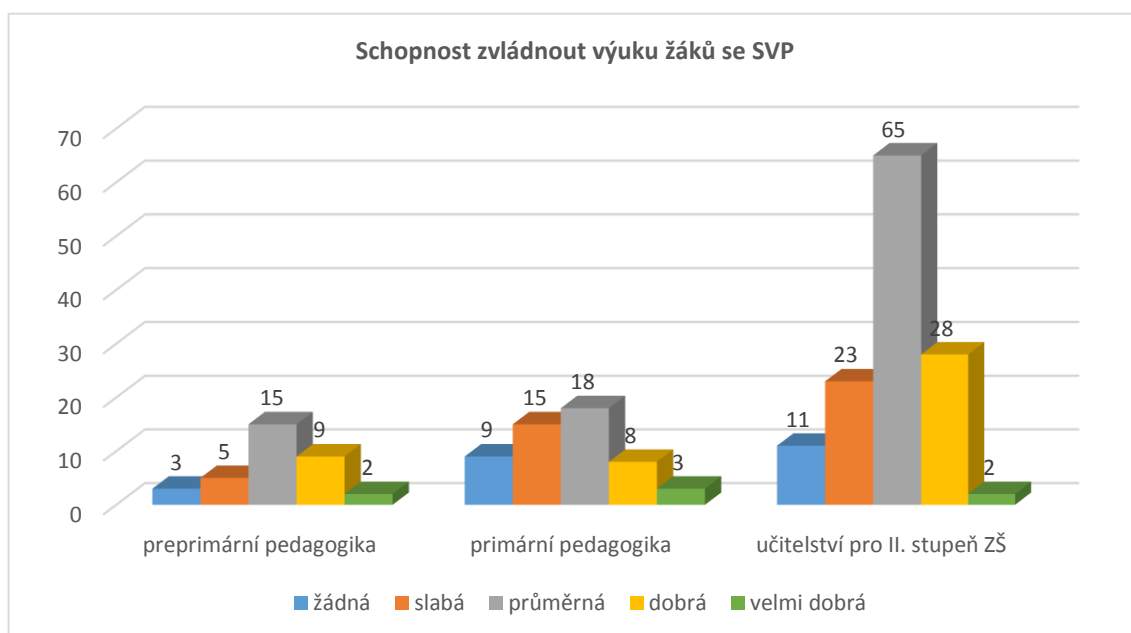
Otázka ověřuje hypotézu H5, H7 a H8.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
žádná	3	9	11	23
slabá	5	15	23	43
průměrná	15	18	65	98
dobrá	9	8	28	45
velmi dobrá	2	3	2	7
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 14

Tabulka č. 14 uvádí, jak respondenti sebehodnotí svou schopnost zvládnout výuku se SVP. Jen 10,65 % dotazovaných uvedlo, že nemají žádnou schopnost vyučovat tyto

žáky. Celkem 19,91 % ji ohodnotilo jako slabou. Nejvíce respondentů, celkem 45,37 %, uvedlo, že jejich schopnost vést výchovně-vzdělávací proces, kterého se účastní i žáci se SVP, je průměrná. Bylo tomu tak u všech analyzovaných kategorií– u studentů preprimární pedagogiky, primární pedagogiky i učitelství pro II. stupeň ZŠ. Jako dobré své schopnosti zhodnotilo 20,83 % dotazovaných. Velmi dobrými schopnostmi z tohoto hlediska disponuje jen 3,24 %. Jak vidíme na grafu č. 12, drtivá většina dotazovaných hodnotí tedy svou schopnost vyučovat žáky se SVP jako průměrnou



Graf č. 13

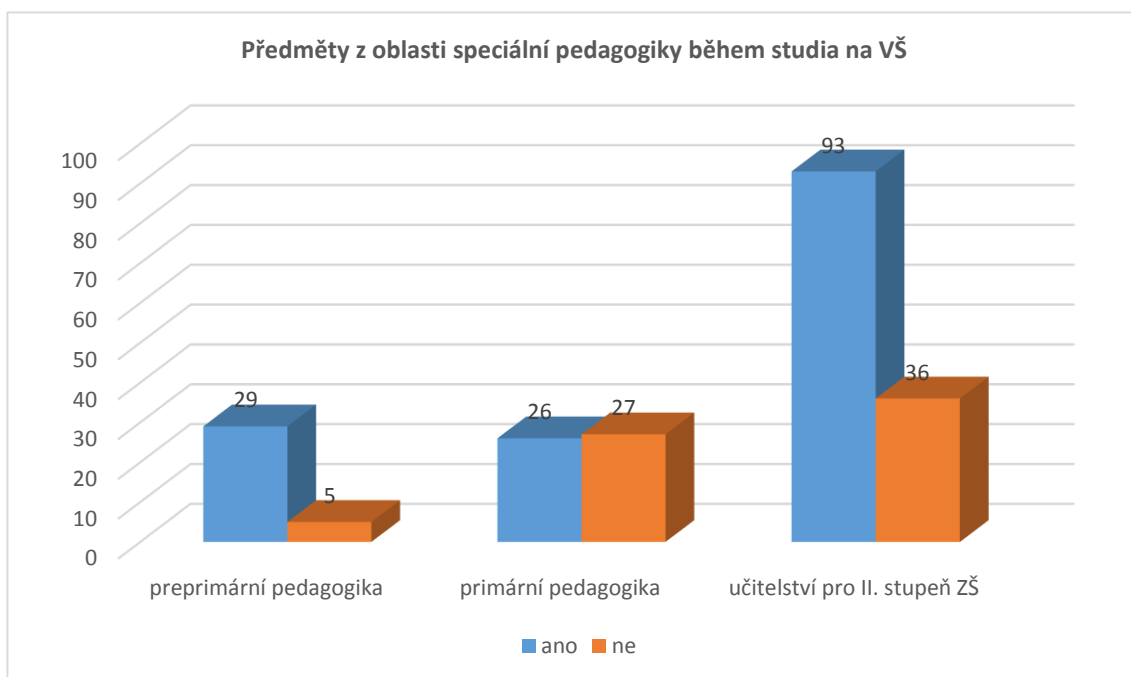
14. Jsou/byly součástí Vašeho studia přednášky/semináře (obojí) zabývající se speciální pedagogikou?

Otázka ověřuje hypotézu H1, H3 a H4.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
ano	29	26	93	148
ne	5	27	36	68
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 15

Z analýzy této položky vyplývá, že cca 2/3 dotazovaných mají nebo měli v průběhu svého studia předměty, které se zabývají speciálně pedagogickou problematikou. Vyslovilo se tak celkem 148 respondentů (t. j. 65,52 %). Respondenti v počtu 68 (t. j. 31,48 %) uvedli, že se s těmito předměty během svého studia nesetkali. S předměty zabývající se oblastí speciální pedagogiky se setkalo v rámci studia na vysoké škole celých 85,29 % dotazovaných předškolních pedagogů, dále 72,09 % studentů učitelství pro druhý stupeň ZŠ, ale jen polovina (přesně 49,06 %) dotazovaných budoucích učitelů pro první stupeň ZŠ.



Graf č. 14

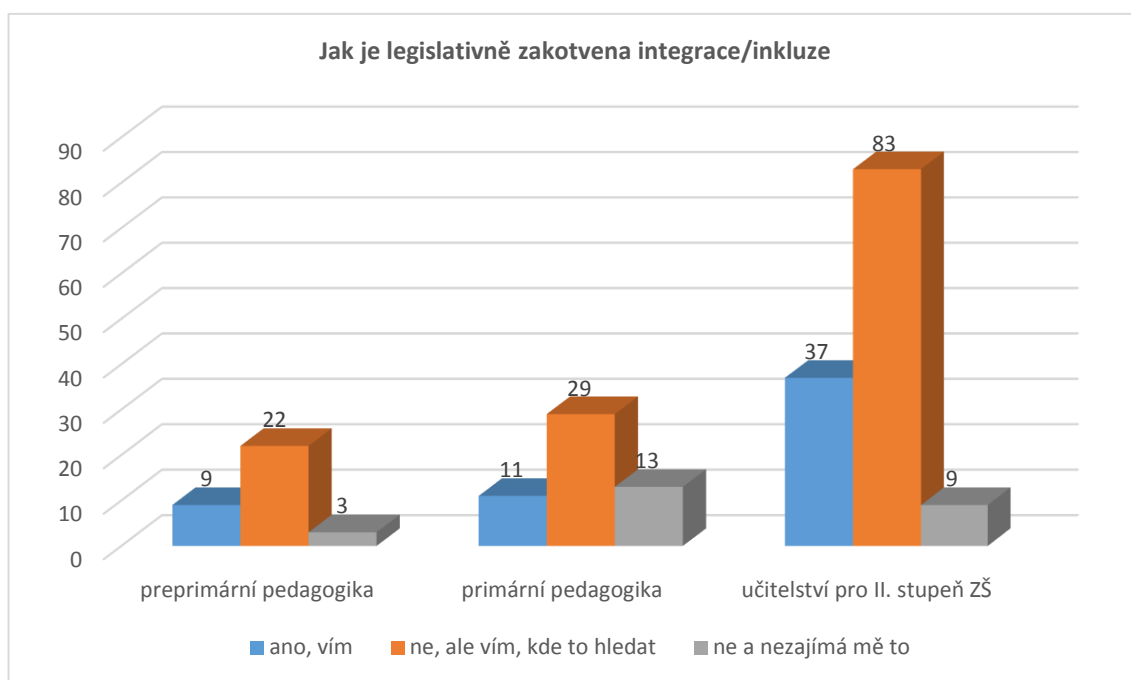
15. Víte, jak je legislativně zakotvena integrace/inkluze?

Otázka ověřuje hypotézu H2 a H8.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
ano, vím	9	11	37	57
ne, ale vím, kde tyto informace hledat	22	29	83	134
ne a nezajímá mě to	3	13	9	25
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 16

V tabulce č. 14 vidíme, že celkem 57 respondentů (26,39 %) ví, jak je legislativně zakotvena integrace. Většina dotazovaných, počtem 134 (62,04 %) uvedlo, že neví přesně, ale že ví, kde tyto informace hledat, což je podstatné. Jen 25 studentů (11,57 %) uvedlo, že neví a ani je to nezajímá. Grafické znázornění rozložení jednotlivých odpovědí můžeme vidět v grafu č. 15.



Graf č. 15

16. Víte na koho se obrátit (pro rady, pomoc, spolupráci) v případě integrace žáka se SVP do Vaší třídy?

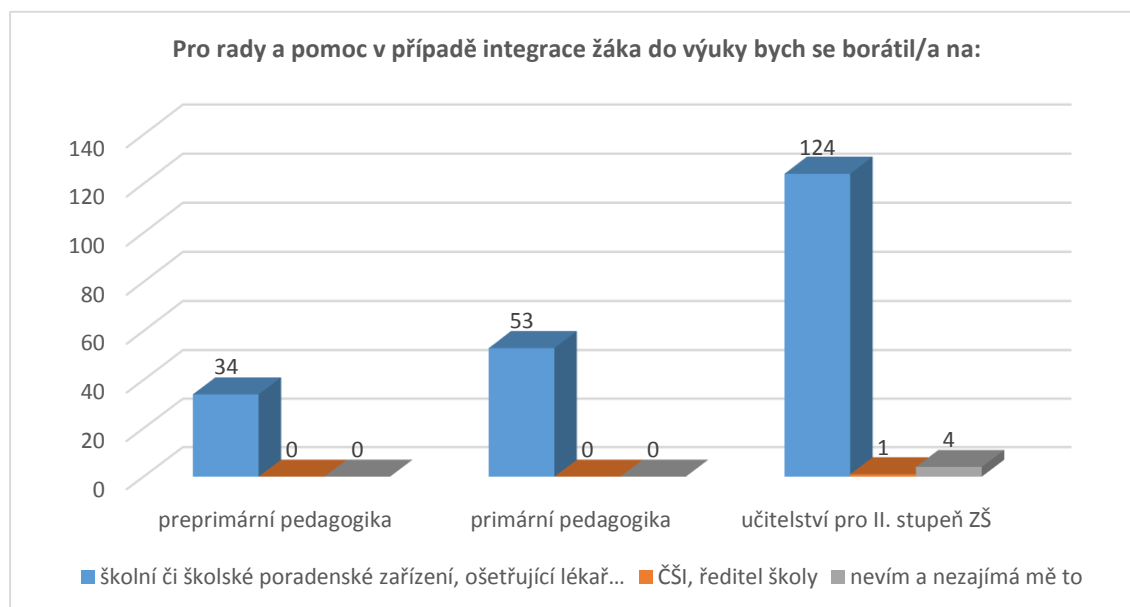
Otázka ověřuje hypotézu H2 a H8.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
školní či školské poradenské zařízení, ošetřující lékař, ...	34	53	124	211
ČŠI, ředitel školy	0	0	1	1
nevím a nezajímá mě to	0	0	4	4

celkem	34	53	129	216
--------	----	----	-----	-----

Tabulka č. 17

Jak je patrné z tabulky č. 17, téměř všichni dotazovaní vybrali nejvhodnější variantu odpovědi. Celkem 211 respondentů (t. j. 97,69 %) by se při integraci žáka se SVP do výuky pro pomoc, rady a spolupráci obrátilo na odborníky ze školských poradenských pracovišť (SPC, PPP, SVP) nebo na své kolegy působící na školním poradenském pracovišti (výchovný poradce, školní metodik prevence, školní speciální pedagog, školní psycholog). Jen jeden respondent uvedl, že by se obrátil na ČŠI nebo ředitele školy. Celkem 4 dotazovaní uvedli, že neví, na koho by se při integraci obrátili a že je to ani nezajímá. Rozložení odpovědí respondentů dle studijních oborů vidíme v grafu č. 16.



Graf č. 16

17. Kdo je žák se SVP?

Otázka ověřuje hypotézu H2.

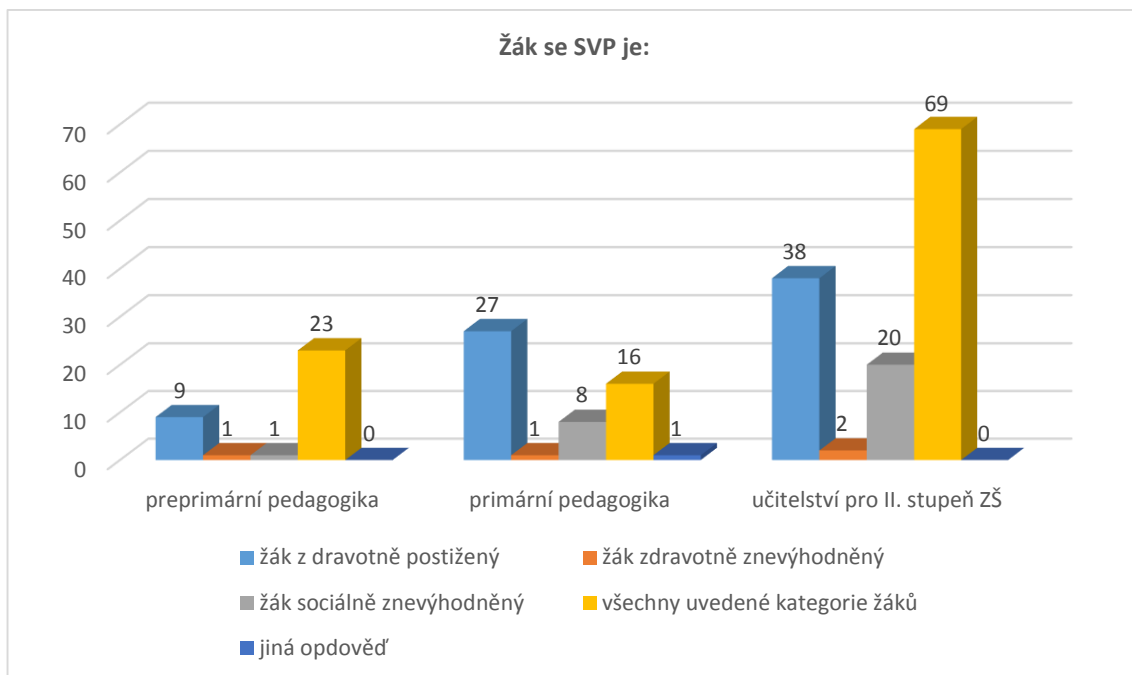
Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
žák zdravotně postižený	9	27	38	74

žák zdravotně znevýhodněný	1	1	2	4
žák sociálně znevýhodněný	1	8	20	29
všechny tři výše uvedené varianty	23	16	69	108
jiná odpověď	0	1	0	1
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 18

Tato otázka směřovala k analýze obsahové znalosti terminologie pojmu „žák se SVP“. I přesto, že přesně polovina dotazovaných (108) uvedla správnou odpověď, tedy že pod pojmem žák se SVP se skrývá kategorie žáků zdravotně postižených, zdravotně znevýhodněných i sociálně znevýhodněných, dle rozboru dalších výsledků získaných na základě této dotazníkové položky, mají v tomto termínu dotazování studenti poměrně velké nejasnosti. Celkem 74 osob (t. j. 34,36 %) se domnívá, že jako žák se SVP může být označen jen žák zdravotně postižený. Jen 4 osoby (t. j. 1,85 %) si myslí, že jako žák se SVP můžeme označit pouze žáka zdravotně znevýhodněného. Za žáky se SVP považuje 29 osob (t. j. 13,43 %) jen žáky sociálně znevýhodněného. Jeden respondent zvolil „jinou odpověď“. Tento dotazovaný uvedl, že žák se SVP je ekvivalentem pro termín dyslektik. Z analýzy výsledků náležících k této dotazníkové otázce tedy vyplývá, že celá polovina respondentů neví, jak přesně je termín žák se SVP vymezen a za tohoto žáka považuje jednu z uvedených kategorií, nikoliv všechny, jak je žádoucí, a podle Školského zákona č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů, platné.

Jak odpovídali dotazovaní z jednotlivých oborů, zaznamenává graf č. 17. Podle něho se na základě odpovědí respondentů v terminologii žáka se SVP nejlépe orientují respondenti z oboru preprimární pedagogika, správnou odpověď zvolilo 67,65 % z nich. O něco hůře na tom byli respondenti z řad studentů učitelství pro II. stupeň ZŠ, vhodnou variantu odpovědi zvolilo 53,49 %. Studenti primární pedagogiky zvolili správnou odpověď jen ve 30,19 %.



Graf č. 17

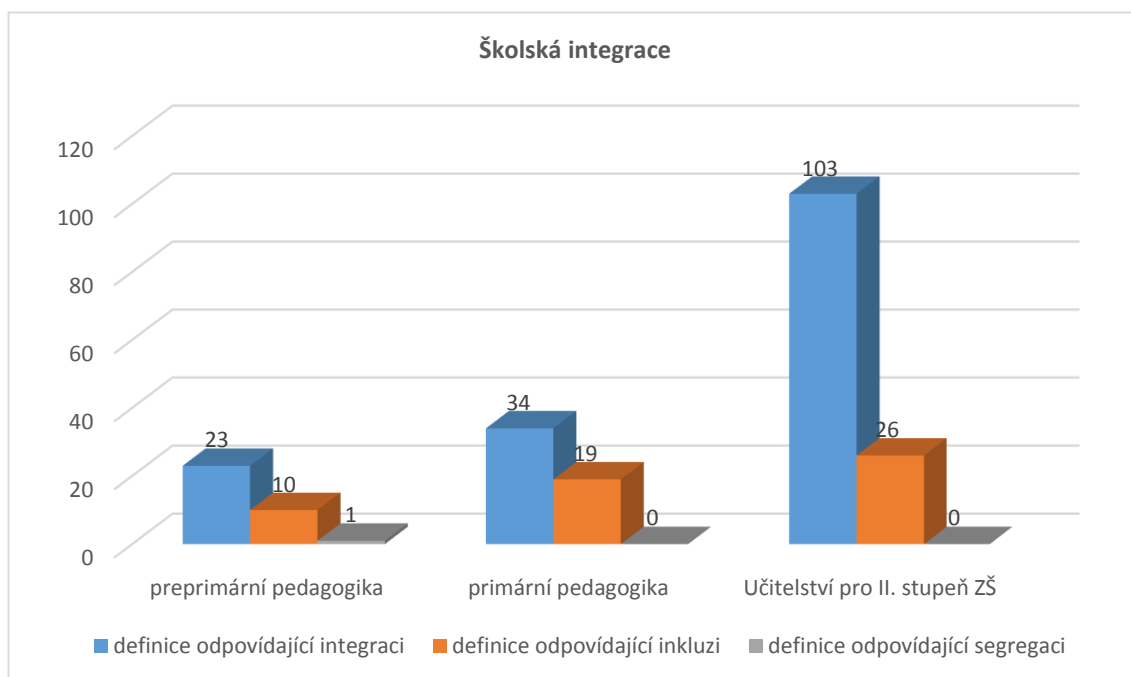
18. Co si představujete pod pojmem školská integrace? Která definice termínu integrace odpovídá nejvíce?

Otázka ověřuje hypotézu H2.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
definice odpovídající integraci	23	34	103	160
definice odpovídající inkluzi	10	19	26	55
definice odpovídající segregaci	1	0	0	1
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 19

Celkem 74,07 % (160) dotazovaných vybralo definici, která obsahovému termínu integrace odpovídá (začleňování žáka se SVP do kolektivu intaktních žáků, prostředí třídy/školy se mění kvůli integrovanému). Definici, která by se spíše hodila pro inkluzi (vzdělávání žáků se SVP, intaktních i nadaných pohromadě, prostředí je připraveno na vzdělávání a přijetí každého dítěte) zvolilo 25,46 % respondentů (55). Pouze jedna osoba zvolila definici zcela neodpovídající termínu integrace.



Graf č. 18

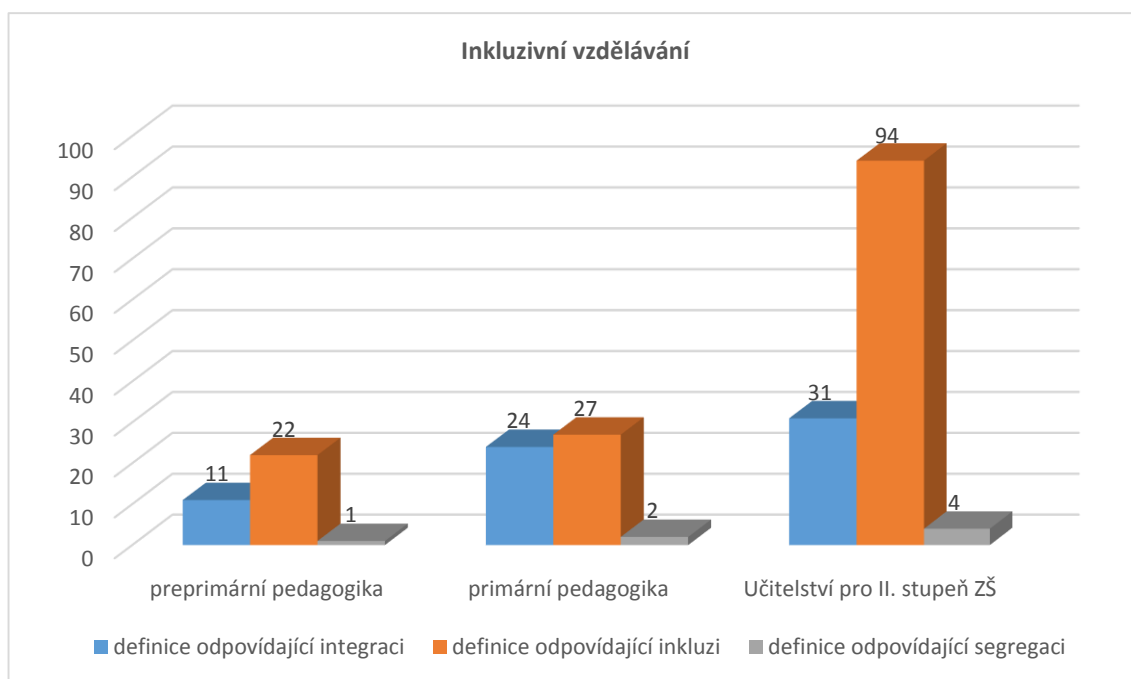
19. Co si představujete pod pojmem inkluzivní vzdělávání?

Otázka ověřuje hypotézu H2.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
definice odpovídající integraci	11	24	31	66
definice odpovídající inkluzi	22	27	94	143
definice odpovídající segregaci	1	2	4	7
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 20

Definovat inkluzi už bylo pro respondenty o něco složitější, jak vidíme z tabulky č. 20. Správnou definici inkluze podalo 143 osob (t. j. 66,20 %). Definicí vhodnou pro integraci popisuje inkluzi 66 osob (t. j. 30,56 %). Respondenti počtem 7 (t. j. 3,24 %) zvolili nevhodnou definici, která popisuje segregaci. Nadpoloviční většina respondentů tedy inkluzivní vzdělávání definovala správně, avšak 30,56 % studentů stále ztotožňuje integraci a inkluzi.



Graf č. 19

Jak vidíme z grafu, nejlépe si vedli studenti učitelství pro II. stupeň ZŠ, kteří vhodnou odpověď zvolili rovnou v 72, 87 %.

20. Obsahovému vymezení integrace a inkluze nejvíce odpovídá:

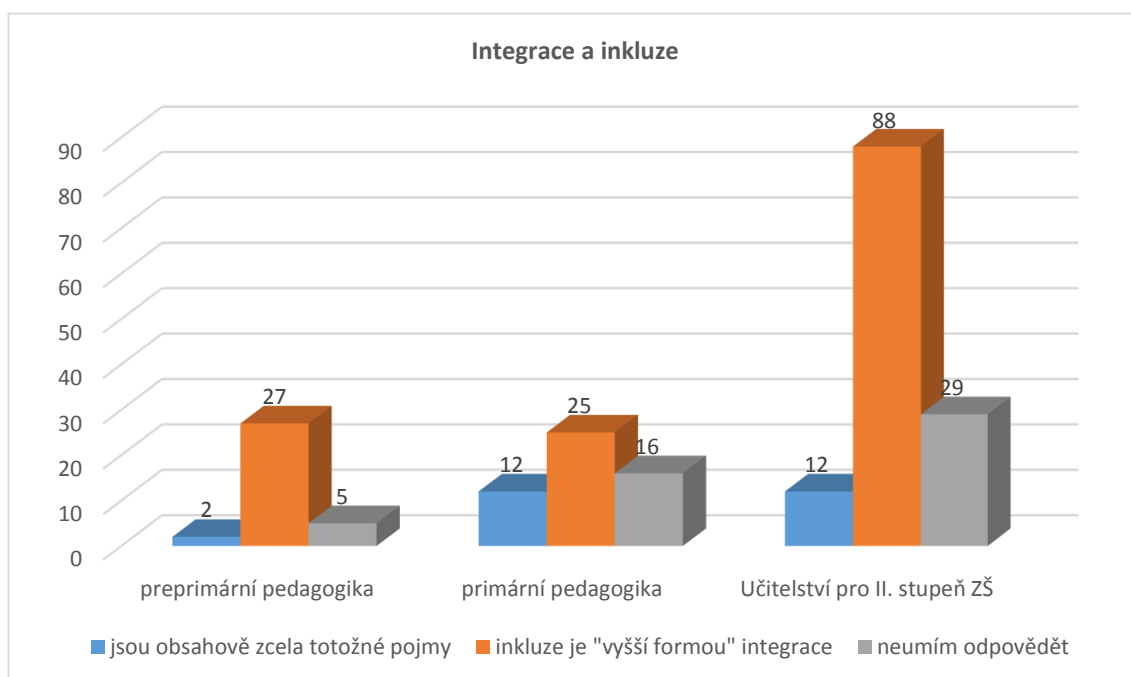
Otázka ověřuje hypotézu H2.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
pojmy integrace a inkluze jsou obsahově zcela totožné	2	12	12	26
inkluze je „vyšší formou“ integrace	27	25	88	140

neumím odpovědět	5	16	29	50
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 21

Tato položka v dotazníku měla ověřit dvě otázky předcházející. Celkem 140 osob (64,81 %) rozlišuje v obsahovém vymezení termíny integrace a inkluze. Jen 26 dotazovaných (12,04 %) uvedlo, že jsou termíny ekvivalentní. Celých 50 respondentů (23,15 %) nedokázalo na otázku odpovědět.



Graf č. 20

21. Co si představujete pod pojmem segregace

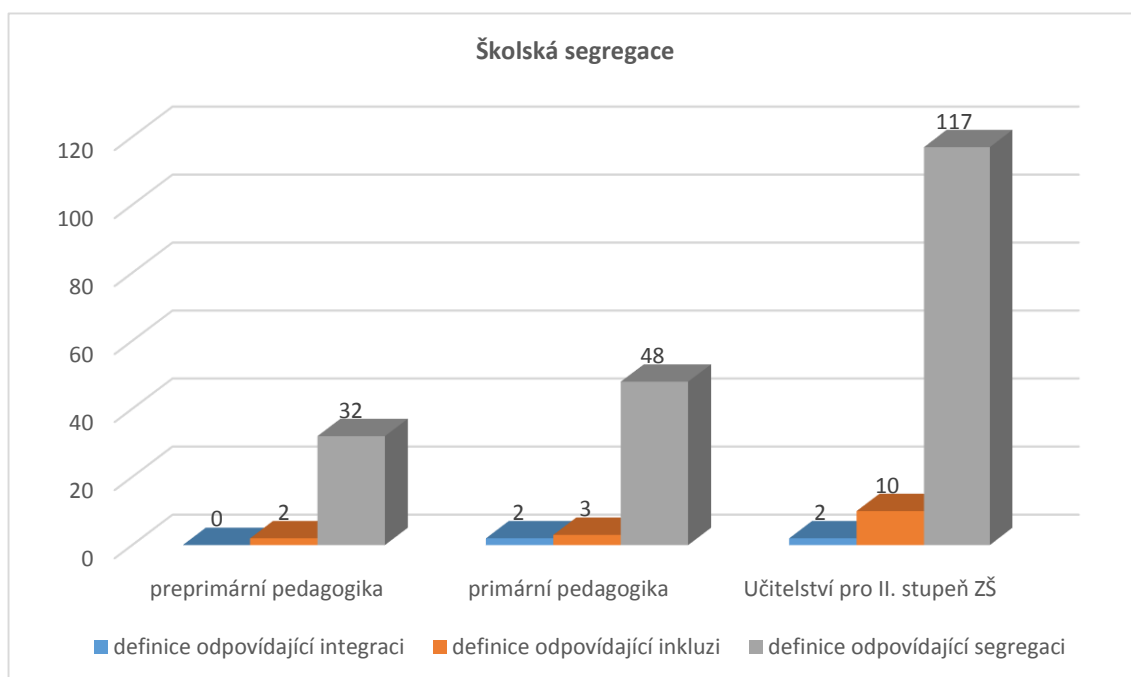
Otázka ověřuje hypotézu H2.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
definice odpovídající integraci	0	2	2	4
definice odpovídající inkluzi	2	3	10	15
definice odpovídající segregaci	32	48	117	197

celkem	34	53	129	216
--------	----	----	-----	-----

Tabulka č. 22

V obsahovém vymezení pojmu segregace mají téměř všichni dotazovaní jasno. Celých 197 osob (t. j. 91,20 %) uvedlo definici, která je pro termín segregace naprosto vhodná. Jako inkluzi definovalo segregaci 15 respondentů (t. j. 6,94 %). Jen 4 dotazovaní popsali termín segregace definicí vhodnou pro integraci.



Graf č. 21

Z grafu č. 21 je patrné, že správnou definici termínu uvedlo 94,12 % dotazovaných studentů preprimární pedagogiky. Vhodnou definici volil i téměř totožný počet dotazovaných z řad budoucích učitelů pro II. stupeň ZŠ (90,7 %) a z řad budoucích učitelů pro I. stupeň ZŠ (90,57 %).

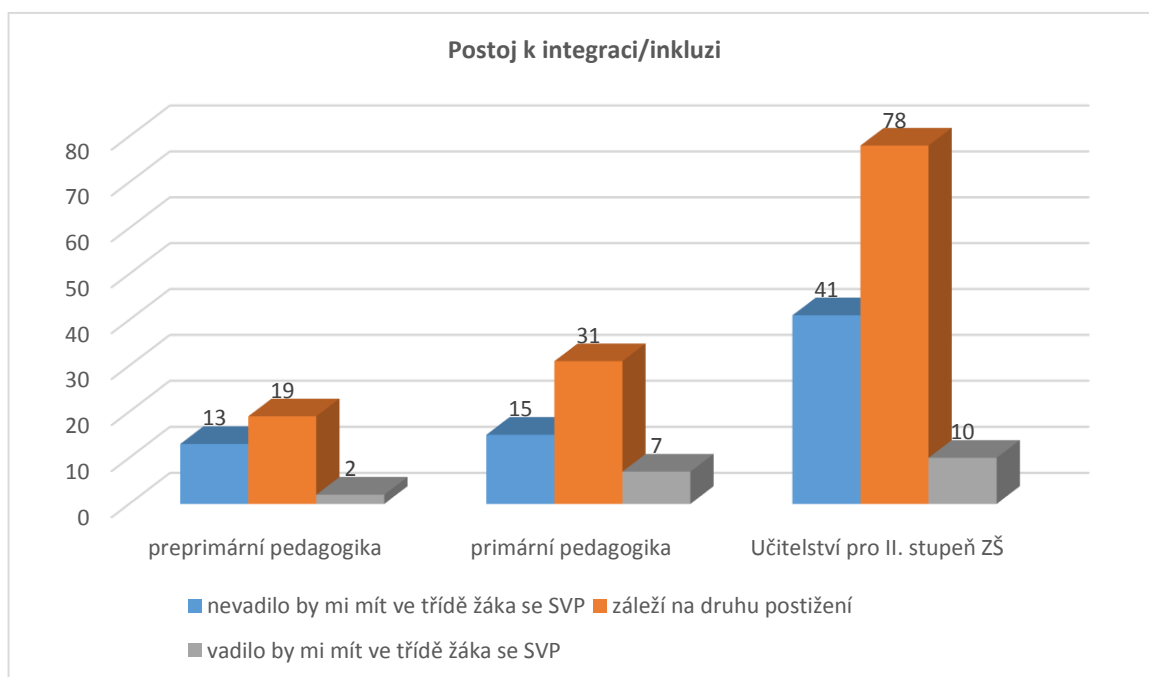
22. Jaký je Váš postoj k integraci/inkluzi?

Otázka ověřuje hypotézu H3, H4, H5, H9.

Varianta odpovědi	Respondenti z oboru			Celkem
	Preprimární pedagogika	Primární pedagogika	Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
nevadilo by mi mít ve třídě žáka se SVP	13	15	41	69
záleží na druhu SVP	19	31	78	128
vadilo by mi mít ve třídě žáka se SVP	2	7	10	19
celkem	34	53	129	216

Tabulka č. 23a

Jak vyplývá z tabulky č. 22, nadpoloviční většina respondentů zvolila odpověď, že záleží na druhu SVP žáka. K vyjádření jejich postoje k integraci žáka se SVP do třídy je tedy nutné, aby věděli, o jaký druh postižení či znevýhodnění jde, od toho se pak budou jejich postoje odvíjet. Bez jakýchkoliv bližších informací o druhu SVP odpovědělo celkem 69 osob (31,94 %), že by jim nevadilo mít ve třídě žáka se SVP. Jako velmi pozitivní spatřujeme, že vyloženě negativně se k integrativnímu/inkluzivnímu vzdělávání žáků se SVP staví jen 19 respondentů (8,8 %).



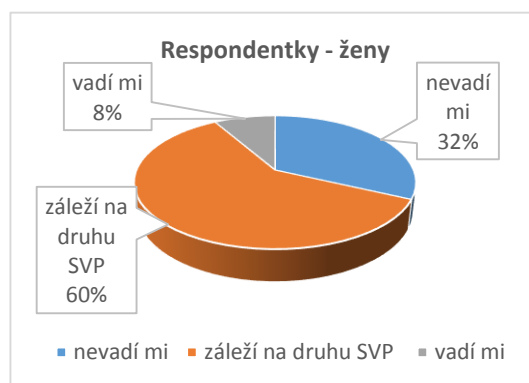
Graf č. 22a

Jelikož tato otázka ověřuje mj. i hypotézu H9, uvádíme zde i odpovědi (tabulka č. 23b) lišící se na základě pohlaví respondentů.

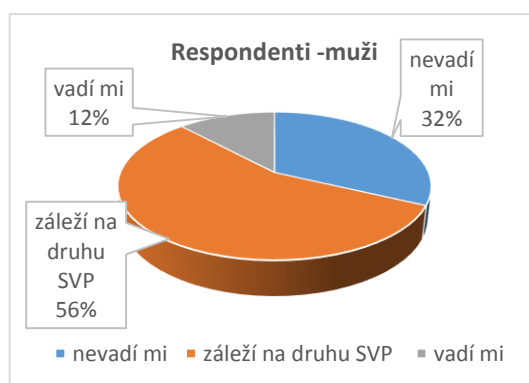
Varianta odpovědi	Respondenti		Celkem
	Ženy	Muži	
nevadilo	61	8	69
záleží na druhu	114	14	128
vadilo	16	3	19
celkem	191	25	216

Tabulka č. 23b

Odpověď „nevadilo by mi mít ve třídě žáka se SVP“ zvolilo celkem 31,94 % žen a 32% mužů. 59,69 % žen a 56 % mužů se vyjádřilo, že k tomu, aby mohli vyjádřit svůj konkrétní postoj, potřebují znát druh SVP žáka. Variantu „vadilo by mi mít ve třídě žáka se SVP“ vybralo celkem 8,38 % žen a 12 % mužů.



Graf č. 22b¹



Graf č. 22b²

23. V čem spatřujete pozitiva integrace/inkluze?

Otázka ověřuje hypotézu H3, H5, H9.

Ročník	Respondenti z oboru					
	Preprimární pedagogika		Primární pedagogika		Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
	žena	muž	žena	muž	žena	muž
1.	7	---	16	2	---	---
2.	9	---	23	4	---	---
3.	12	---	0	---	28	8
4.	1	---	---	---	30	4
5.	4	---	1	---	47	5
celkem	33	---	40	6	105	15

Tabulka č. 24

Tato položka v dotazníku byla položena formou otevřené otázky, čili respondenti měli napsat svými vlastními slovy **pozitiva, která na integraci/inkluzi** vidí. Výsledky přináší tabulka č. 23. Zajímavé je, že napříč všemi třemi studijními obory spatřují pozitiva v integraci/inkluzi všichni studenti prvního ročníku preprimární i primární pedagogiky (z řad studentů učitelství pro 2. stupeň ZŠ nebyl žádný respondent), tedy celkem 25 osob. Výhody vidí i všichni studenti 2. ročníku preprimární pedagogiky (9), u studentů primární pedagogiky se jedná o 27 z nich (23 žen a 4 muži) z celkového počtu 31, z řad studentů učitelství pro 2. stupeň ZŠ nebyl žádný respondent. Studenti třetích ročníků – preprimární pedagogika: všech 12 respondentů vidí pozitiva, primární pedagogika: žádná ze tří respondentek nevidí pozitiva, a co se týče studentů učitelství pro II. stupeň ZŠ: 28 žen a 8 mužů z celkového počtu 39 vidí klady. Data získaná od studentů čtvrtých ročníků přináší informace o tom, že pozitiva v integrativním/inkluzivním vzdělávání cítí jedna ze dvou dotazovaných respondentek, z oboru primární pedagogika se výzkumného šetření žádný student čtvrtého ročníku neúčastnil, studenti dvouoborového studia pak s pozitivou souhlasí v počtu 30 žen a 3 mužů z celkového počtu 37. V pátém ročníku našli pozitiva všichni zúčastnění studenti (preprimární pedagogika 4 respondentky, primární pedagogika 1 respondentka, dvouoborové studium 46 respondentů), až na jednoho muže – studenta učitelství pro II. stupeň ZŠ.

Nejčastěji respondenti uváděli jako přínos integrativního/inkluzivního vzdělávání to, že zajišťuje stejné možnosti ve vzdělávání pro všechny. Dále jako velké plus dotazovaní uváděli utváření a posilování přirozených sociálních vztahů mezi vrstevníky intaktními a postiženými/znevýhodněnými. Žáci intaktní se mohou při koexistování se spolužáky se SVP učit empatii, ohleduplnosti, vnímání odlišnosti jako normy a toleranci. Poměrně často respondenti také zmiňovali, že integrace/inkluze působí jako motivační prvek pro obě kategorie žáků, jelikož děti se učí sociální nápodobou. U žáků se SVP zase dobře zvládnutá integrace/inkluze mívá pozitivní vliv na jejich sebevědomí a sebehodnocení. Několikrát také zaznělo, že pozitivem je odbourávání předsudků a stereotypů v souvislosti se zdravotně postiženými jedinci. Jedna respondentka uvedla, že soužití všech ve škole je přípravou na soužití všech později ve společnosti.

Volnou odpověď, že v integraci/inkluzi **žádná pozitiva** ani přínos nevidí, napsalo 17 respondentů z celkově 216 dotazovaných. Jednalo se o 1 studentku preprimární pedagogiky (4. ročník), dále pak o studentky primární pedagogiky – druhý ročník počtem 4, třetí ročník též 4 studentky, pátý ročník 1 studentkou. Co se týče respondentů z řad učitelství pro II. stupeň ZŠ, tuto odpověď zvolily 2 respondentky a 1 respondent ze třetího ročníku, 3 respondentky ze 4. ročníku a 1 respondent z 5. ročníku.

24. V čem spatřujete negativa integrace/inkluze?

Otázka ověřuje hypotézu H3, H5, H9.

Ročník	Respondenti z oboru					
	Preprimární pedagogika		Primární pedagogika		Učitelství pro II. stupeň ZŠ	
	žena	muž	žena	muž	žena	muž
1.	6	---	16	2	---	---
2.	9	---	27	4	---	---
3.	12	---	3	---	29	9
4.	1	---	---	---	33	3
5.	4	---	1	---	47	6
celkem	32	---	47	6	109	18

Tabulka č. 25

Co se týče **negativ**, kromě 4 respondentů kteří přehnaně optimisticky uvedli, že v integraci/inkluzi nevidí naprosto žádná negativa (2 studentky prvního ročníku preprimární pedagogiky, 1 studentka třetího ročníku a 1 student čtvrtého ročníku učitelství pro II. stupeň ZŠ), uvedli všichni ostatní (214) vždy alespoň jedno negativum, které si v souvislosti s integrací/inkluzí uvědomují (viz tabulka č. 24).

Nejčastěji studenti uváděli obavu, že potřeby žáků se SVP nebudou dostatečně saturovány. Dále uváděli, že je zde vysoké riziko nepřijetí integrovaného žáka zbytkem třídy - šikana. Poměrně častá byla i odpověď, že ve školách je málo speciálně pedagogicky vzdělaných učitelů. Většina dotazovaných také uvedla, že se obávají o snížení kvality výuky pro obě strany, tedy jak pro žáky intaktní, tak pro žáky se SVP. Někteří studenti zmínili i fakt, že učitelé často berou žáky se SVP jako přítěž, což samozřejmě sociální skupina třídy vycítí. Studenti také uvádí, že integrace ve vyučování je pro pedagoga velmi náročná časově i psychicky, ten přitom ale není, dle jejich soudu, dostatečně finančně ohodnocen. Menší skupina respondentů se pak obává zpomalení rozvoje intaktních žáků či negativního dopadu na sociální vztahy v kolektivu. Jen několik respondentů zmínilo velmi důležitý fakt – velké počty žáků ve třídách, což v integraci prakticky znamená nekvalitní výuku pro všechny zúčastněné. Ojedinele zaznívaly také obavy z nepochopení ze strany rodičů intaktních žáků nebo obavy o nedostatek pomůcek a materiálů pro práci s žáky se SVP ve školách. Jeden student učitelství pro 2. stupeň ZŠ se dokonce domnívá, že integrace znamená, že „úroveň vzdělání je uměle snižována tak, aby jí mohli projít i postižení“.

4.4 Verifikace hypotéz, vyhodnocení dílčích cílů a doporučení pro praxi

Jak je již zmíněno, interpretovaná data vychází z analýzy výsledků dotazníkového šetření, které byly získány celkem od 216 respondentů – studentů studijních oborů preprimární pedagogika, primární pedagogika a učitelství pro II. stupeň ZŠ na pedagogických fakultách českých veřejných vysokých škol. Data byla k vyhodnocení zpracována prostřednictvím univariační analýzy.

VERIFIKACE HYPOTÉZ

Hypotéza H1: Studenti preprimární a primární pedagogiky se během svého studia setkali s předměty, které se zabývají speciální pedagogikou do hloubky (specializační předměty speciální pedagogiky) častěji než studenti učitelství pro II. stupeň ZŠ.

Hypotéza H1 byla ověřována otázkou č. 14 v dotazníku. Analýza získaných dat ukazuje, že 2/3 dotazovaných se během svého studia setkali s těmito předměty. Z těchto osob se jednalo nejčastěji o studenty preprimární pedagogiky. I studenti učitelství pro II. stupeň ZŠ se s těmito předměty podle svých tvrzení setkávají ve většině případů. To se ovšem nedá říci o studentech primární pedagogiky, jen polovina dotazovaných z tohoto studijní oboru uvedla, že se s těmito předměty během studií setkala. Na základě těchto výsledků je **hypotéza H1 vyvrácena**, studenti preprimární pedagogiky a učitelství pro II. stupeň ZŠ se setkávají v rámci studia s předměty speciální pedagogiky častěji než studenti primární pedagogiky.

Hypotéza H2: Studenti oborů preprimární a primární pedagogiky se orientují v terminologii lépe než studenti dvouoborového studia.

Očekávali jsme, že se hypotéza H1 potvrdí, a tak jsme dále předpokládali, že studenti, kteří dle hypotézy H1 měli mít častěji předměty speciální pedagogiky, se budou lépe orientovat v pojmech a jejich znalosti dané tematiky budou hlubší.

K ověření této hypotézy směřovalo hned několik položek dotazníku, a to otázka č. 15, 16, 17, 18, 19, 20 a 21. Otázka zabývající se legislativním vymezením integrace/inkluze byla uspokojivě zodpovězena (studenti ví, jak je legislativně integrace/inkluze vymezena nebo alespoň ví, kde hledat) nejčastěji studenty preprimární pedagogiky a studenty pro učitelství II. stupně. Nejméně vhodná odpověď - že o legislativě nic neví a ani je to nezajímá - zaznívala nejčastěji od studentů primární pedagogiky. V terminologii týkající se poradenství se nejlépe orientovali budoucí preprimární a primární pedagogové (100 % správných odpovědí), avšak jen o něco hůře si vedli budoucí učitelé pro II. stupeň, výsledky všech tří kategorií ale byly téměř srovnatelné. Na otázku kdo je žák se SVP nejlépe odpovídali studenti preprimární pedagogiky, v těsném závěsu byli studenti učitelství pro II. stupeň ZŠ. Nejméně často

zvolili správnou odpověď studenti primární pedagogiky. Jasnou představu o tom, co znamená školská integrace má 79,84 % studentů dvouoborů pro II. stupeň ZŠ, dále 67,65 % budoucích preprimárních pedagogů a 64,15 % budoucích primárních pedagogů. Obdobně je tomu v případě obsahového vymezení pojmu inkluze, správně jej definovalo 72,87 % studentů dvouoborového studia, 64,71 % studentů předškolní pedagogiky, ale jen 50,94 % studentů učitelství pro I. stupeň ZŠ. Ověřující otázka č. 21 to ostatně potvrzuje, rozdíl v obsahu pojmů integrace a inkluze vidí většina studentů preprimární pedagogiky a studentů učitelství pro II. stupeň, ale jen cca polovina budoucích učitelů I. stupně. Správně definovat segregaci dokázali téměř všichni respondenti, budoucí preprimární pedagogové z cca 94 %, a budoucí primární pedagogové a dvouoboroví studenti z cca 90 %. Z těchto dat vychází, **že hypotéza H2 je vyvrácena**. Na základě analýzy získaných odpovědí od našich respondentů můžeme říci, že v terminologii se nejlépe orientují budoucí učitelé mateřských škol, hned po nich budoucí učitelé pro II. stupeň ZŠ a největší mezery v problematice související s integrací/inkluzí mají budoucí učitelé I. stupně.

Hypotéza H3: Studenti, kteří absolvovali předměty týkající se speciální pedagogiky, jsou více nakloněni integraci/inkluzi než studenti, kteří těmito předměty neprošli.

Předpokládali jsme, že informace, kterých se studentům na přednáškách a seminářích dostalo, budou mít pozitivní vliv na jejich postoje k integraci/inkluzi a že budou tedy častěji nakloněni integraci/inkluzi.

Hypotézu ověřovaly otázky č. 3, 6, 14, 22, 23 a 24. Jak víme z otázky č. 14, předměty týkající se speciální pedagogiky absolvovalo celkem 148 dotazovaných, 68 osob uvedlo, že součástí jejich studia semináře ani přednášky s tímto obsahem nebyly. Z analýzy odpovědí respondentů, vzešlo, že s výrokem že žáci s postižením patří do běžné třídy, souhlasí jen 43,24 % studentů, kteří předměty speciální pedagogiky absolvovali, ale celých 63,24 % studentů, kteří se během studia s těmito předměty nesetkali. Obavu o to, že žáci s postižením nebudou přijati zbytkem třídy, vyslovilo 45,95 % studentů, kteří speciální pedagogiku během studia měli a 44,11 % dotazovaných, kteří se s ní nesetkali. Na otázku č. 22, jaký postoj zaujímají k integraci, odpovědělo z řad studentů, kteří měli předměty zabývající se speciální pedagogikou,

6,76 % dotázaných, že by jim vadilo mít ve třídě žáka s postižením, 31,76 %, že by jim vůbec nevadilo mít tohoto žáka ve třídě a většina 61,49 %, že záleží na druhu postižení. Z řad studentů, kteří jsou podle svých slov ze školy speciální pedagogikou nedotčeni, se vyslovalo tak, že by jim vadilo mít ve třídě integrovaného žáka 13,24 % respondentů, nevadilo by to 33,82 % tázaných a polovina studentů (52,94 %) uvedlo, že záleží na druhu postižení. Z analýzy odpovědí je tedy patrné, že odpovědi respondentů se v závislosti na ne/absolvování předmětů zabývajících se problematikou speciální pedagogiky příliš neliší. Otázky č. 23 a 24 se týkaly pozitiv a negativ, téměř všichni studenti uvedli jak pozitiva, tak negativa a jejich zastoupení u studentů, kteří absolvovali, i kteří neabsolvovali předměty zabývající se speciální pedagogikou, bylo rovnoměrné (97,06 % studentů preprimární pedagogiky, 86,79 % studentů primární pedagogiky a 93,02 % studentů učitelství pro II. stupeň ZŠ spatřuje na integraci/inkluzi pozitiva i negativa).

Pokud se tedy podíváme na výsledky obecně, rozdíly v procentuálním vyjádření odpovědí u otázek 22 a 6 jsou minimální, respondenti odpovídali přibližně stejně. Markantnější rozdíl najdeme jen u výpovědi č. 3. Zajímavé je, že z analýzy odpovědí vztahujících se k této otázce dokonce vzešlo, že pozitivnější postoj k integraci mají právě studenti, kteří předměty speciální pedagogiky během studia neabsolvovali. **Hypotéza H3 se tedy nepotvrdila.** Do postojů studentů k integraci/inkluzi se promítá i mnoho jiných faktorů než jen to, zda předměty speciální pedagogiky absolvovali či nikoliv.

Hypotéza H4: Práce se žáky s postižením vzbuzuje častěji negativní emoce u studentů, kteří neabsolvovali předměty speciální pedagogiky, než u studentů, kteří tyto předměty během studia absolvovali.

Tato hypotéza vychází z obecné teorie, že neznámé vzbuzuje v člověku negativní emoce (strach, úzkost, obavy, nelibost, odpor, ...).

Hypotéza byla ověřována otázkami č. 1, 2 a 22. Respondenti se měli vyjádřit k výroku č. 1 – zda se domnívají, že zdravotní postižení je jednou z nejhorších věcí, která může člověka v životě potkat. S otázkou souhlasilo 56,76 % studentů, kteří absolvovali předměty speciální pedagogiky a 66,18 % těch, kteří je neměli. Druhý

výrok se zabýval pocity, které vzbuzuje v respondentech přítomnost osoby s postižením. To, že se v jejich společnosti necítí dobře, uvedla menšina, a to 18,24 % absolventů specializačních předmětů, ale i obdobné množství 23,53 % studentů, kteří žádné předměty týkající se speciální pedagogiky neměli. Výsledky otázky č. 22 jsou uvedeny výše. Po zobecnění se dostaneme k výsledku, že práce se žáky s postižením vzbuzuje častěji negativní emoce právě u studentů, kteří neměli předměty, které se týkaly speciální pedagogiky. **Hypotéza H4 je tedy potvrzena**, protože negativní emoce ve vyšším počtu vyjadřovali studenti, kteří se speciální pedagogikou během studií nesetkali.

Hypotéza H5: Studenti prvních ročníků mají častěji negativní postoje k integraci/inkluzi, než studenti vyšších ročníků.

Předpokládali jsme, že studenti prvních ročníků mohou na základě toho, že jsou na počátku svého studia (a nemají dosud takové množství informací o dané problematice jako studenti vyšších ročníků), zaujímat častěji negativní postoje.

Hypotézu měly potvrdit/vyvrátit otázky č. 3, 10, 11, 12, 13, 22, 27. Celkově se dotazníkového šetření účastnilo 25 studentů prvního ročníku a 191 studentů vyšších ročníků (druhý, třetí, čtvrtý, pátý ročník). S tím, že žáci s postižením patří do běžné třídy, souhlasí 48 % studentů prvního ročníku a 41,36 % studentů vyšších ročníků. Díky studiu se cítí být dostatečně připraveno na integraci/inkluzi jen pochopitelných 20 % studentů prvních ročníků, ale také jen 21,47 % studentů vyšších ročníků, tzn., že obě kategorie se cítí být připraveny téměř shodně, což je zarážející. S výrokem, že se na integraci/inkluzi cítí být připraveni díky svým vlastním zkušenostem, se ztotožnilo 32 % respondentů z prvního ročníku a 31,42 % vyšších ročníků, což je také zajímavé. Co se totiž praxe týče, první ročníky uvedli v 56 %, že za sebou nemají dosud žádnou praxi se žáky se SVP, kdežto studenti vyšších ročníků mají s výukou těchto žáků zkušenost v 55,02 %. Nejvyšší počet respondentů z řad studentů vyšších ročníků (47,12 %) pak ohodnotilo svou schopnost vést edukační proces žáků se SVP jako průměrnou, kdežto nejvyšší počet dotazovaných z řad prvních ročníků (44 %) uvedlo, že nedokážou odpovědět, 20 % pak zhodnotilo, že jejich schopnost pro tuto činnost je nulová, což v souvislosti s výsledky předchozí odpovědi působí nedůvěryhodně. To

pravděpodobně znamená, že studenti prvních ročníků se své schopnosti lehce nadhodnocují, vzhledem k výpovědím studentů vyšších ročníků, kteří mají v průměru více zkušeností jak ve studiu, tak v praxi, ale své schopnosti a připravenost hodnotí více negativně. Co se týče konkrétního postoje k integraci/inkluzi žáků se SVP, vůbec by nevadila 40 % studentů prvního ročníku, ale jen 31,41 % studentů vyšších ročníků. Nelze tedy říci, že studenti prvních ročníků mají negativní postoje k integraci častěji než studenti vyšších ročníků, naopak, v otázce č. 3 jejich počet mírně převyšuje kladné odpovědi studentů z vyšších ročníků. Důvodem by mohlo být, že nemají dostatek relevantních informací a nepromýšlí do hloubky všechna pro a proti, která se integrace/inkluze týkají. **Hypotéza H5 je vyvrácena.**

Hypotéza H6: Výuka žáků se SVP vzbuzuje obavy častěji u studentů dvouoborového studia než u studentů preprimární a primární pedagogiky.

Předpokládali jsme, že studenti dvouoborového studia neprošli předměty speciální pedagogiky tak často jako studenti preprimární a primární pedagogiky, a proto v nich výuka žáků se SVP bude vzbuzovat větší obavy.

Hypotézu měly ověřit otázky č. 5, 6, 7, 8. Toho, že by výuka žáka s postižením znamenala více práce pro jeho osobu, se obává 72,89 % studentů dvouoboru, 69,81 % studentů primární pedagogiky a 67,65 % budoucích preprimárních pedagogů. Tzn., že studenti si reálně uvědomují zodpovědnost a náročnost, kterou na jejich bedra klade integrace/inkluze. To, že nedisponuje potřebnými znalostmi pro edukaci žáků se SVP, si myslí studenti předškolní pedagogiky v 50 %, studenti dvouoborového studia v 60,47 % a studenti učitelství pro 1. stupeň v 62,26 %. 21,41 % studentů preprimární pedagogiky 43,41 % budoucích učitelů pro 2. stupeň a 50,94 % studentů primární pedagogiky si myslí, že žáci s postižením nebudou přijati zbytkem třídy. Celkem 17,65 % budoucích předškolních učitelů, 37,98 % studentů dvouoboru a 43,39 % budoucích učitelů pro 1. stupeň se bojí o to, že výuka bude probíhat na úkor žáků intaktních. Globálně tedy vychází z odpovědí respondentů, že v nejvyšším počtu sdílí v souvislosti s integrací/inkluzí obavy budoucí preprimární pedagogové. **Hypotéza H6 se tedy nepotvrdila**, s negativními emocemi a obavami jsou nejčastěji spjaty odpovědi respondentů studujících primární pedagogiku.

Hypotéza H7: Studenti preprimární a primární pedagogiky se cítí být připraveni na vzdělávání integrovaného/inkludovaného žáka lépe než studenti dvouoborového studia.

Hypotéza se opět odvíjí od myšlenky, že dvouoboroví studenti mají během studia méně předmětů, zabývajících se speciální pedagogikou i méně praxe se žáky se SVP.

Tuto hypotézu jsme chtěli ověřit otázkami č. 6, 9, 10, 11, 12 a 13. Jak je uvedeno výše, obavu o své znalosti a schopnosti v této oblasti vyslovili nejvíce budoucí učitelé 1. stupně ZŠ. Dle svého sebehodnocení je schopno sestavit IVP 47,06 % budoucích preprimárních pedagogů, 25,85 % nastávajících primárních pedagogů a jen 17,05 % budoucích učitelů pro 2. stupeň ZŠ. Na základě studia se necítí být na integraci/inkluzi připraveno nejvíce studentů z dvouoborového studia, celkem 68,22 %. Na základě své praxe se cítí být připraveno nejvíce studentů primární pedagogiky (41,51 %), ačkoliv dle svých výpovědí nemá 64,15 % z dotazovaných primárních pedagogů dosud žádnou praxi se žáky se SVP. Při obdobném počtu respondentů z dvouoborového studia, kteří uvedli, že nemají žádnou praxi s žáky se SVP (62,02 %), se tito cítí být ze své praxe nejméně připravení (49,61 %). Své schopnosti pro výuku žáků se SVP pak zhodnotil nejvyšší počet respondentů jako průměrné, a to v rozložení studenti preprimární pedagogiky v 47,06 %, studenti primární pedagogiky v 33,96 % a studenti dvouoboru v 51,16 %. V konečné analýze se jako nejméně připravení pro integraci/inkluzi cítí studenti primární pedagogiky. **Hypotéza H7 je vyvrácena**, avšak pocity velké většiny respondentů jsou v oblasti připravenosti do praxe na základě studia smíšené.

Hypotéza H8: Studenti preprimární pedagogiky mají ze své praxe více zkušeností se žáky s postižením než studenti primární pedagogiky a studenti dvouoboru.

Hypotéza vychází z faktu, že v předškolním věku je integrována velká část dětí se zdravotním postižením/znevýhodněním do hlavního vzdělávacího proudu, tudíž předpokládáme, že budoucí učitelé v mateřských školách se na praxích s integrací/inkluzí setkávají poměrně často.

Hypotéza měla být potvrzena/vyvrácena otázkami č. 9, 11, 12, 13, 15, 16. Dle výše uvedeného víme, že respondenti z oboru předškolní pedagogika souhlasili v nejvyšším počtu s tím, že dokážou sestavit IVP. I přesto, že nadpoloviční většina (62,02 %) respondentů z řad primárních pedagogů uvedla, že nemají žádnou zkušenost s výukou žáků se SPV, cítí se být na základě svých zkušeností nejčastěji připraveni na výuku žáků se SVP právě oni (41,51 %). Své schopnosti pro výuku těchto žáků vidí jako průměrné, dobré nebo velmi dobré nejvíce dotazovaných z řad preprimárních pedagogů. Co se týče znalostí, legislativní zakotvení integrace zná 26,48 % budoucích předškolních pedagogů, téměř totožná část budoucích učitelů na 2. stupni a 20,75 % budoucích učitelů na 1. stupni. Jako velmi pozitivní shledáváme, že 64,7 % preprimárních pedagogů, 62,01 % dvouoborových studentů a 54,72 % primárních pedagogů sice legislativu přesně nezná, ale ví, kde o ní hledat informace. Nejvíce respondentů, kteří uvedli, že o legislativním zakotvení nic neví, neví kde informace hledat a ani je to nezajímá, bylo z řad primárních pedagogů (24,53 %). V oblasti poradenství mají všichni dotazovaní poměrně jasno, 100 % správných odpovědí podali respondenti ze skupiny budoucích preprimárních a primárních pedagogů, budoucí učitelé 2. stupně odpověděli správně v 97,67 %. Dá se říci, že **hypotéza je ve svém znění potvrzena**, avšak procenta odpovědí studentů preprimární pedagogiky a dvouoborového studia jsou natolik vyrovnané, že je nutné podotknout, že tito studenti mají z praxe výrazně větší zkušenosti než studenti primární pedagogiky.

Hypotéza H9: Studentky mají k integraci/inkluzi častěji pozitivní vztah než studenti.

Hypotézu mělo ověřit spektrum otázek č. 3, 4, 5, 8, 22, 23 a 24. S výrokem, že žáci s postižením patří do běžné třídy, souhlasilo celkem 42,93 % respondentek a nesouhlasilo s ním 35,5 % dotazovaných žen. Muži vyjádřili proinkluzivní postoj ve 24 % a nadpoloviční většina z nich (56 %) s výrokem nesouhlasí. Dále se měly dotazované osoby vyjadřovat k jednotlivým druhům zdravotního postižení a znevýhodnění, z jejich odpovědí jsme zaznamenali, že u žáků s tělesným postižením je pro integraci/inkluzi drtivá většina žen (90,05 %) i mužů (88 %), u žáků se zrakovým postižením s jejich edukací v integraci/inkluzi souhlasí 89 % žen a 64 % mužů. Zajímavé je, že s integrací těchto žáků nesouhlasí jen 3,14 % žen, ale celých 16 %

mužů. Žák s NKS patří do běžné třídy podle 86,39 % respondentek, ale jen podle 48 % dotazovaných mužů, znovu se opakovalo to, co u předchozí otázky, žák s NKS nepatří do hlavního proudu podle 2,09 % žen, ale podle celých 16 % mužů. Žák se sluchovým postižením by měl být v hlavním proudu vzděláván podle 78,53 % žen a podle 76 % mužů. Žáci s poruchami autistického spektra patří do integrace/inkluze podle názoru 59,16 % dotazovaných žen a podle 60 % mužů. Žáci s kombinovaným postižením patří do běžné třídy podle 56,02 % žen, ale jen podle 24 % mužů, celých 40 % z dotazovaných mužů pro jejich integraci není. Postoje budoucích učitelů k žákům s poruchami chování jsou silně negativní, s jejich integrací souhlasí menšina žen (49,74 %) a pouhých 8 % mužů. Jako u jediného druhu postižení všechny zbývající ženy (50,26 %) uvedly, že tito žáci nejsou pro integraci vhodní, u jiných otázek bylo vždy určité procento respondentek, které se nedokázaly rozhodnout a volily odpověď „nevím“. U mužů celých 76 % není pro vzdělávání těchto žáků v hlavním proudu a 16 % neví. Integrace žáků s mentálním postižením je podle respondentů nejméně vhodná, souhlasí s ní 48,69 % žen, ale téměř stejný počet (41,36 %) respondentek s ní nesouhlasí. U mužů jsou pro edukaci žáků s MP v hlavním proudu pouhá 4 % a celých 88 % se k integraci takto postižených žáků vyslovalo negativně. Je překvapivé, že respondenti uvedli pro integraci/inkluzi jako více vhodné žáky s kombinovaným postižením než žáky s „pouhou“ mentální retardací. Svou roli pravděpodobně hraje nepřesná znalost obsahu termínu kombinované postižení, respondenti si neuvědomují, že největší část osob s kombinovaným postižením tvoří právě kategorie jedinců, v níž se kombinuje mentální retardace spolu s jiným druhem zdravotního postižení/znevýhodnění. V tabulce č. 25 vidíme seřazené jednotlivé typy zdravotního postižení/znevýhodnění podle počtu respondentů a respondentek. Na prvním místě je druh zdravotního postižení, které respondentům vadí v integraci nejméně, na posledním nejvíce.

Pořadí	Pohlaví respondentů	
	ženy	muži
1.	tělesné postižení	tělesné postižení
2.	zrakové postižení	sluchové postižení
3.	NKS	zrakové postižení
4.	sluchové postižení	poruchy autistického spektra

5.	poruchy autistického spektra	NKS
6.	kombinované postižení	kombinované postižení
7.	poruchy chování	poruchy chování
8.	mentální postižení	mentální postižení

Tabulka č. 26

U dalšího výroku měli respondenti vyjádřit svou obavu o to, že nemají pro výuku žáků se SVP dostatečné znalosti, schopnosti a dovednosti. Tuto obavu sdílí více žen (71,72 %), ale ani muži se v této oblasti necítí kovaní, 56 % z nich se necítí být kompetentními. Dostatečně připraveno se cítí stejné procento žen (28,77 %) a mužů (28 %). U výroku číslo 8 měli respondenti uvést svůj postoj k tvrzení, že vzdělávání žáků se SVP probíhá na úkor vzdělávání žáků intaktních. S tímto výrokem souhlasilo 37,17 % žen a 28 % mužů, nesouhlasilo s ním 43,45 % žen a celých 64 % mužů. Jaký postoj zaujímají k integraci/inkluzi tázané osoby obecně? Nadpoloviční většina žen (59,60 %) i mužů (52 %) uvedla, že záleží na druhu postižení a na jeho rozsahu. To, že by jim vyučovat v integraci/inkluzi vůbec nevadilo, uvedlo 31,94 % žen a 32 % mužů. Vyučovat žáka s postižením/znevýhodněním by bytostně vadilo 8,38 % žen a přibližně dvojnásobnému počet mužů (16 %). Co se týče pozitiv a negativ integrace, 93,19 % dotazovaných žen uvedlo pozitiva integrace a 98,43 % z nich uvedlo i negativa. Muži uvedli pozitiva jen v 84 %, kdežto negativa spatřuje celých 96 %. Pokud tato data zobecníme, ženy jsou vzhledem k integraci/inkluzi (obecně i k jednotlivým druhům zdravotního postižení) tolerantnější než muži, obavy o to, že nejsou dostatečně kompetentní k výuce žáků se SVP, mají častěji ženy. Znatelně vyšší procento mužů nesouhlasí s tím, že by výuka v integraci/inkluzi probíhala na úkor žáků intaktních. Lze tedy říci, že pozitivní postoje žen v tomto výzkumném šetření mírně převyšují pozitivní postoje mužských respondentů. **Hypotéza č. 9 je tedy potvrzena.**

VYHODNOCENÍ DÍLČÍCH CÍLŮ

Na základě analýzy získaných dat a verifikace hypotéz můžeme zodpovědět **vedlejší výzkumné otázky**.

Jak se orientují studenti pedagogických fakult v oblasti terminologie a teorie integrace/inkluze a obecné speciální pedagogiky?

Z výsledků výzkumu vzešlo, že v oblasti legislativního vymezení integrace/inkluze a v oblasti poradenství se studenti, orientují nad očekávání dobře. Poněkud rozpačitější byli při definování „žáka se SVP“, tam mají stále značné mezery a poměrně vysoké procento dotazovaných nedokáže správně tento pojem obsahově vymezit. Většina studentů dokáže správně definovat integraci a segregaci. S definicí pojmu inkluze je to o něco horší. Část studentů také stále ztotožňuje pojmy integrace a inkluze. **Orientace studentů v základních pojmech integrace/inkluze je poměrně dobrá, avšak jsou v ní ještě značné rezervy.** Jelikož učitelství je pomáhající profesí a je zaměřené pedocentricky, ve středu našeho snažení je žák. Právě s určením toho nejdůležitějšího, tedy toho kdo je vlastně žák se SVP, měli respondenti největší problémy. Je tedy potřeba zapracovat na osvětě především v této oblasti.

Cítí se být studenti pedagogických fakult na základě svého vysokoškolského studia připraveni pro integraci/inkluzi v edukaci a proč?

Některé obavy, které studenti v dotazníkovém šetření sdíleli, jsou podloženy reálnými fakty (obava o to, že integrace znamená mnohem více práce pro pedagoga, ...), jiné mohou být zkresleny jejich subjektivním hodnocením (obava o nedostatečné schopnosti a dovednosti i přesto, že většina respondentů má již nějakou zkušenost s výukou žáků se SVP a absolvovali předměty týkající se speciální pedagogiky). Znepokojivé je, že téměř polovina studentů se obává o nepřijetí žáků se SVP zbytkem tříd. To pravděpodobně znamená, že studenti nemají dostatečné informace k vytvoření podmínek pro přirozené začlenění žáka do sociální skupiny (např. teambuildingové aktivity, práce s odlišností, multikulturalitou,...). Více než 1/3 dotazovaných se také domnívá, že vzdělávání žáků se SVP probíhá na úkor vzdělávání žáků intaktních, což znamená, že nedochází k pochopení významu individualizace a diferenciaci ve výuce. Na základě studia se cítí být připravena jen 1/5 respondentů a na základě svých vlastních zkušeností je to pak studentů o něco více, přibližně 1/3. Jako velmi negativní shledáváme, že téměř polovina dotazovaných osob (102) uvedlo, že nemají dosud žádnou praktickou zkušenost s výukou žáků se SVP. Tomu odpovídá i to, že IVP je dle svých slov schopna sestavit jen 1/3 studentů, 1/3 uvedla, že není schopno a 1/3, že neví. **Z toho vyplývá, že se**

studenti necítí být na základě svého studia dostatečně připraveni pro práci v integraci/inkluzi.

Ovlivňuje významně postoj k integraci/inkluzi to, v jakém ročníku studia se respondent nachází?

Nelze říci, že by se odpovědi studentů prvních ročníků a odpovědi studentů vyšších ročníků ve svých obsazích zásadně lišily. Zastoupení jednotlivých odpovědí bylo poměrově obdobné. Na základě výpovědí dotazovaných lze obecně říci, že studenti prvních ročníků vnímají integraci/inkluzi pozitivně, avšak nedomýšlejí veškeré faktory, které na tento proces mají vliv a důsledky, které tato forma vzdělávání s sebou nese. Obecně své schopnosti lehce nadhodnocují, ačkoliv řada z nich uvádí, že dosud neměla žádnou nebo jen krátkodobou praxi se žáky se SVP. **Nelze tedy říci, že by ročník studia byl jedním z určujících faktorů k postojům, které studenti zaujímají k integraci/inkluzi.** Do hry zde pravděpodobně častěji vstupují spíše zkušenosti a osobnostní faktory než to, v jakém ročníku student je.

Žáky se kterým druhem postižení by studenti pedagogických fakult chtěli vyučovat a vzdělávání žáků se kterým druhem postižení v nich vyvolává negativní emoce?

Pokud nebudeme brát ohled na pohlaví respondentů a bude nás zajímat názor většiny, lze říci, že pro integraci/inkluzi jsou podle odpovědí dotazovaných nejvíce vhodné žáci s tělesným postižením, dále pak se zrakovým postižením. Následují žáci s NKS, v těsném závěsu jsou žáci se sluchovým postižením. Po nich pak žáci s PAS, žáci s kombinovaným postižením, žáci s poruchami chování a až na posledním místě se v rámci integrace/inkluze umístili žáci s mentálním postižením. Žebříček rozdělený dle pohlaví respondentů můžeme vidět výše, a to v tabulce č. 25. **Nejmenší problém tedy studenti mají s výukou žáků s tělesným postižením a nejvíce odmítavý postoj zaujímají k integraci žáků s mentálním postižením.**

DOPORUČENÍ PRO PRAXI

Na základě verifikace stanovených hypotéz jsme zjistili, že nejméně často se s předměty, které se zabývají speciální pedagogikou, setkávají studenti primární pedagogiky. V důsledku toho i jejich orientace v dané problematice má největší trhliny. Nepotvrdilo se, že by postoj k integraci/inkluzi významně ovlivňovalo to, zda studenti teoretickými předměty prošli či to, v jakém ročníku studia se nachází. Potvrdilo se však, že negativní emoce vzbuzuje integrace/inkluze právě u studentů, kteří jsou speciální pedagogikou nedotčeni, to znamená nejčastěji u studentů primární pedagogiky. Jako nejvíce připravení a s největšími zkušenostmi z praxe vychází z tohoto šetření studenti preprimární pedagogiky, ale jen o něco hůře na tom byli studenti dvouoborového studia, což je překvapující. Předpokládali jsme totiž, že vzhledem k vytíženosti dvěma obory v rámci studia, budou mít nejmenší znalosti a zkušenosti na poli integrace/inkluze.

Vzhledem k výsledkům našeho výzkumného šetření je nutné apelovat na to, aby byla podporována osvětová činnost a informovanost, týkající se obecně speciální pedagogiky, ale i konkrétně, tedy týkající se jednotlivých druhů zdravotního postižení a znevýhodnění. Domníváme se totiž, že pod určitými druhy zdravotních postižení mají studenti stále poměrně hodně zkreslené představy (např. si neuvědomují, že zrakově postižení nejsou jen nevidomí, pod pojmem mentálně postižení si zase nepředstaví např. osoby s lehkou MR, se kterými se pracuje velmi dobře atp.) V závislosti na proinkluzivní tendence je nutné, aby studenti pedagogických fakult, jakožto budoucí pracovníci ve školách, tedy nositelé změn, byli v této oblasti vzdělávání. Aby měli dostatek informací potřebných k tomu, aby si dokázali utvořit správný a reálný obraz zdravotně postižených osob. Domníváme se, že řada negativních postojů zmíněných v odpovědích respondentů vyplývá právě z nezkušenosti, neznalosti nebo z nepřesných či zkreslujících informací o dané problematice. Jelikož je do budoucna reálně možné, že školství se posune ještě blíže směrem k inkluzi, odborná pedagogická veřejnost by měla být schopna se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami pracovat. To znamená, že je nutné, aby studenti již při studentské praxi v rámci studia měli možnost vyučovat žáky s postižením/znevýhodněním. Praktické zkušenosti jim mohou pomoci v odbourávání stereotypů a předsudků, které se týkají edukaci žáků se SVP. Důležité také je, aby si studenti pedagogických fakult již v průběhu studia osvojovali strategie týkající se individualizace a diferenciací ve výuce, aby byli schopni pracovat

s různorodostí ve třídě. Neméně důležité je také to, aby měli informace o tom, jak pracovat s intaktními žáky při jejich seznamování s odlišností.

Ačkoliv vysoký počet dotazovaných studentů uvedl, že předměty speciální pedagogiky během studia měl, odpovědi části z nich byly poměrně často nesprávné nebo ne úplně vhodné. Domníváme se, že příčina je v tom, že se nejedná přímo o obor jejich studia, a tak jej berou studenti na lehkou váhu a neuvědomují si, že se v praxi s těmito žáky velmi pravděpodobně setkají. Je tedy potřeba studenty motivovat ke studiu i samostudiu této problematiky, jelikož v praxi znalosti z této oblasti dříve či později s nejvyšší pravděpodobností využijí. Bylo by tedy více než vhodné, aby se předměty, zabývající se speciální pedagogikou, staly právoplatnou součástí všeobecného studijního základu všech studentů pedagogických fakult a to již na úrovni bakalářského studia.

Závěr

Diplomová práce je věnována tématu v současné době velmi aktuálnímu – integraci/inkluzi. Zabývali jsme se jím z pohledu studentů pedagogických fakult. Hlavním cílem bylo zmapovat postoje, emoce a obavy, které integrace/inkluze u budoucích pedagogů vzbuzuje. Jelikož aktuální trend ve vzdělávání míří proinkluzivním směrem, je téměř jisté, že současné studenty, tedy budoucí pedagogy, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nemine. Proto jsme se rozhodli zaměřit náš výzkum směrem, který bude orientován na studenty, na jejich názory a na jejich připravenost pro integraci/inkluzi v budoucí praxi.

Zvolili jsme kvantitativní výzkum, výzkumným nástrojem nám byl dotazník, který vznikl na základě spojení škálových otázek škály SACIE a otázek vlastní konstrukce, které měly doplnit data o ta, která budou pro náš výzkum potřebná.

V rámci empirického šetření jsme se zaměřili na zjišťování postojů, emocí a obav, které v souvislosti s integrací/inkluzí pociťují studenti tří studijních oborů pedagogických fakult, a to preprimární pedagogiky, primární pedagogiky a učitelství pro 2. stupeň základních škol. Naším záměrem bylo studijní obory porovnat a zanalyzovat, zda se odpovědi respondentů budou významně lišit. V odpovědích respondentů na jednotlivé otázky byla patrná jistá nerozhodnost, která se někdy odvíjela od studovaného oboru, někdy od pohlaví respondentů, někdy od jiných, námi nedefinovaných faktorů. I přesto v rámci výsledné analýzy můžeme říci, že většina respondentů má k integraci/inkluzi kladný postoj. Samozřejmě, že část respondentů zaujímá k problematice negativní postoj, avšak jako velice pozitivní shledáváme, že se jedná o část menšinovou.

Pozitivní postoje jsou určitě velice důležitým výchozím bodem, faktem ale zůstává, že i přesto, že integrace na českých školách probíhá již téměř čtvrt století, velmi vysoké počty studentů pedagogických fakult jsou stále speciální pedagogikou nedotčeny. Na odlišnost žáků se SVP se pak dívají jako na něco, co do běžných škol nepatří. Stále je zde tedy v postojích některých respondentů patrná jistá pohodlnost a neochota učit se novému, pracovat s odlišností a měnit zaběhnuté postupy a strategie ve výuce. Domníváme se však, že ta by do značné míry mohla být eliminována právě osvětou, dostatkem informací i praktickými ukázkami v rámci náslechu pedagogické praxe, jak lze se žáky se SVP pracovat.

Resumé

Diplomová práce „Postoje studentů pedagogických fakult k integraci/inkluzi“ vymezuje základní teoretická východiska zabývající se problematikou integrace a inkluze a další, s nimi se pojící oblasti: legislativní vymezení, poradenství, podmínky integrace/inkluze, vymezení pojmu žák se speciálními vzdělávacími potřebami a výčet aspektů, které mohou ovlivnit integrační/inkluzivní proces ve škole. Praktická část práce je zaměřena na analýzu postojů, emocí, názorů a základních vědomostí budoucích pedagogů vzhledem k integraci a inkluzi. Rozborem získaných dat jsme zjistili, že i přes (někdy více, jindy méně) odlišné názory je většinou respondentů integrace/inkluze přijímána vesměs jako pozitivní. Z našeho výzkumu vyšlo, že pozitivní postoje a emoce a větší znalosti terminologie mají častěji studenti preprimární pedagogiky a studenti dvouoborového studia učitelství pro 2. stupeň ZŠ než studenti primární pedagogiky. Práce je doplněna přílohami.

Summary

The theoretical part of the thesis „The Attitude of Pedagogical Faculties Students Toward Integrative/Inclusive Education“ describe elementary teoretical basis of integration and inclusion conception and other areas connected with them: legislation, counselling, requirements laid on integration/inclusion, specification of the term pupil with special educational needs and a list of aspects which affect the integration/inclusion process. The practical part of the thesis is focused on attitudes, emotions, oppinions and elementary knowledge of future educators towards integration/inclusion. On the basis of the data which we gained we found out the oppinions of pedagogical faculties students are different but majority of respondents perceive integration/inclusion as a positive thing. Our research shows attitudes and emotions of preschool pedagogy students and future 2nd grade teachers more positive and their knowledge more deeper than future 1st grade teachers. The thesis is supplemented by annexes.

LITERATURA

1. BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu: Výzkumný mezioborový projekt*. Brno : Masarykova univerzita, 2014, 379 s. ISBN 978-80-210-6678-6.
2. BARTOŇOVÁ, M. a M. VÍTKOVÁ et al.. *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Texty k distančnímu vzdělávání*. 2. rozšířené a přepracované vydání. Brno : Paido, 2007, 247 s. ISBN 978-80-7313-158-4.
3. BARTOŇOVÁ, M. et al. *Psychopedie*. Brno : Paido, 2007, 150 s. ISBN 978-80-7315-161-4.
4. BARTOŇOVÁ, M. *Kapitoly ze specifických poruch učení I*. Brno : Masarykova univerzita, 2004. 128 s. ISBN 80-210-3613-3.
5. BARTOŇOVÁ, M. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno : MSD, 2005, 416 s. ISBN 80-86633-37-3.
6. BASLEROVÁ, P. et al. *Metodika práce se žákem se zrakovým postižením*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2012. 127 s. ISBN 978-80-244-3307-3
7. BERÁNKOVÁ, L. et al. *Zdravotní tělesná výchova*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 129 s. ISSN 1802-128X
8. BERBERICHOVÁ, CH. a G. LANG. *Každé dítě potřebuje speciální přístup*. Praha : Portál, 1998, 146 s. ISBN 80-71781-44-4
9. BOOTH, T. a M. AINSWORTH. *Ukazatel inkluze. Rozvoj učení a zapojení ve školách*. Praha : Rytmus, o. s., 2007, 109 s. ISBN 80-903598-5-X
10. ČAKIRPALOGLU, P. *Úvod do psychologie osobnosti*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2012. 288 s. ISBN 978-80-247-4033-1
11. ČADOVÁ, E. et al. *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2012. 107 s. ISBN 978-80-244-3308-0
12. FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. 2. vyd. Praha : Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-626-8.
13. GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno : Paido, 2000. 207 s. ISBN 80-85931-79-6.

14. GILLERNOVÁ, I. et al. *Psychologické aspekty změn v české společnosti*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2011. s. 256 s. ISBN 978-80-247-2798-1
15. GRAUSOVÁ, T. *Učím sa odzerať lebo už nepočujem*. Praha : Horizont, 1988. 119 s.
16. HÁDKOVÁ, K. a V. HÁJKOVÁ. *Jsme rozdílní – učíme se a hrajeme si společně*. Praha : Somatopedická společnost, o. s., 2012. 65 s.
17. HÁJKOVÁ, V. a I. STRNADOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2010, 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
18. HÁJKOVÁ, V. *Integrativní pedagogika*. Praha : IPPP ČR, 2005, 123 s. ISBN 80-86856-05-4.
19. HARTL, P. a H. HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd. Praha : Portál, 2010, 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
20. HAVEL, J. *Vzdělávání žáků se SVP na 1. stupni ZŠ jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno : Muni Press, 2014, 255 s. ISBN 978-80-210-7150-6.
21. HAVEL, J. a H. FILOVÁ. *Inkluzivní vzdělávání v primární škole. Inclusive Education in Primary School*. Brno : Paido, 2010. 321 s. ISBN 978-80-7315-202-4.
22. HELUS, Z. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2007, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.
23. HORŇÁKOVÁ, M. *Inklúzia – nové slovo, alebo aj nový obsah?* In: Efeta, roč. 16, Martin : Osveta, 2006, č. 1, s. 2-5. ISSN 1335- 1397.
24. HRDÁ, J. *Osobní asistence. Příručka postupů a rad pro klienty*. Praha : POV, 1997, 74 s.
25. JESENSKÝ, J. *Prostor pro integraci*. Praha : Comenia Consult, 1993, 132 s.
26. KALINA, K. *Psychoterapeutické systémy a jejich uplatnění v adiktologii*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2013. 528 s. ISBN 978-80-247-4361-5.
27. KAŠÁK, V. et al. *Doporučené postupy pro praktické lékaře. Astma bronchiale*. Praha : Česká lékařská společnost J. A. Purkyně, 2002. 9 s. Projekt MZ ČR zpracovaný ČLS JEP za podpory grantu IGA MZ ČR 5390-3, reg. č. o/036/244.
28. KELNAROVÁ, J. a E. MATĚJKOVÁ. *Psychologie pro studenty zdravotnických oborů: 1. díl*. Praha: Grada Publishing, a. s., 2010. 168 s. ISBN 978-80-247-3270-1.
29. KOCUROVÁ, M. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Praha : Univerzita Karlova v Praze. Pedagogická fakulta, 2001, 229 s. ISBN 80-72900-60-9.

30. Kolektiv autorů. *RVP ZŠS*. Praha : VÚP, 2008. 110 s. ISBN 978-80-87000-25-0.
31. Kolektiv autorů. *RVP ZV s přílohou pro upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha : VÚP, 2013. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.
32. KOVÁŘOVÁ, R. a I. KLUGOVÁ. *Edukace nadaných žáků*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2009. 88 s. ISBN 978-80-7368-430-3.
33. KRATOCHVÍLOVÁ, J. et al. *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením ve středních školách*. Praha : NÚV, 2012. 72 s. ISBN: 978-80-87063-55-2.
34. KRATOCHVÍLOVÁ, J. *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno : Muni Press, 2013, 207 s. ISBN 978-80-210-6527-7.
35. KUCHARSKÁ, A. et al. *Školní speciální pedagog*. Praha : Portál, 2013. 223. s. ISBN 978-80-262-0497-8.
36. KYRIACOU, CH. *Klíčové dovednosti učitele: Cesty k lepšímu vyučování*. 4. vyd. Praha : Portál, 2012, 164 s. ISBN 978-80-262-0052-9.
37. LANGMEIER, J. a Z. MATĚJČEK. *Psychická deprivace v dětství*. 4. vyd. Praha : Karolinum, 2011, 399 s. ISBN 978-80-246-1983-5.
38. LAZAROVÁ, B. *Netradiční role učitele. O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno : Paido, 2005, 70 s. ISBN 80-7315-115-4.
39. LAZNIBATOVÁ, J. *Nadané dieťa, jeho vývin, vzdelávanie a podporovanie*. 2. vyd. Bratislava : IRIS, 2003, 394 s. ISBN 80-89018-53-X.
40. LECHTA, V. a kol. *Logopedické repetitorium*. Bratislava : SPN, 1990, 278 s. ISBN 80-08-00447-9.
41. LECHTA, V. et al. *Základy inkluzivní didaktiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha : Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
42. LUDÍKOVÁ, L. *Tyflopedie-andragogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2006, 47 s. ISBN 80-244-1191-1.
43. MATĚJČEK, Z. *Rodiče a děti*. Praha : Avicentrum, 1986, 336 s. ISBN 08-011-86.
44. *Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů: MKN-10: desátá revize: aktualizovaná verze k 1. 1. 2013. (2013)*. Praha: Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR.
45. MORVAYOVÁ, P. a D. MOREE. *Dvakrát měř, jednou řež. Od multikulturní výchovy ke vhledu*. Praha : Člověk v tísni, o. p. s., 2009, 119 s. ISBN 978-80-86961-86-6.

46. MÜLLER, O. et al. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Olomouc : UP, 2001, 289 s. ISBN 80-244-0231-9.
47. NAKONEČNÝ, Milan. *Psychologie osobnosti*. Praha : Academia, 1995, 336 s. ISBN 80-200-0525-0.
48. NĚMEC, Z. et al. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha : UK, 2014. 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0
49. OLECKÁ, I. a K. IVANOVÁ. *Metodologie vědecko-výzkumné činnosti*. Olomouc, Moravská vysoká škola Olomouc, o. p. s. : 2010. 44 s. ISBN 978-80-87240-33-5.
50. OŠLEJŠKOVÁ, H. a M. VÍTKOVÁ et al. *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální: Výzkumný mezioborový projekt*. Brno : Masarykova univerzita, 2014, 310 s. ISBN 978-80-210-6673-1.
51. OPATŘILOVÁ, D. a D. ZÁMEČNÍKOVÁ. *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno : Masarykova univerzita, 2008. 180 s. ISBN 978-80-210-4575-0.
52. OPATŘILOVÁ, D. *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České Republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno : Masarykova univerzita, 2009, 322 s. ISBN 978-80-210-5030-3.
53. OPATŘILOVÁ, D. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno : Masarykova univerzita, 2013. 186 s. ISBN 978-80-210-6221-4.
54. OPATŘILOVÁ, D. et al. *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno : Muni Press, 2012, 266 s. ISBN 978-80-210-5995-5.
55. OPATŘILOVÁ, D. *Grafomotorika a psaní u žáků s tělesným postižením*. Brno : Masarykova univerzita, 2014. Elportál. ISBN 978-80-210-6769-1.
56. PANČOCHA, K. *Perspektivy výzkumu inkluzivního vzdělávání*. Brno : Masarykova univerzita, 2011. 196 s. ISBN 978-80-210-5663-3.
57. PAPE, I. *Jak pracovat s romskými žáky. Příručka pro učitele a asistenty pedagogů*. Praha : Slovo 21, o. s., 2007, 55 s.
58. PIPEKOVÁ, J. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno : Paido, 1998, 234 s. ISBN 80-85931-65-6.

59. POTMĚŠIL, M. et al. *Metodika práce se žákem se sluchovým postižením*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2012. 136 s. ISBN 978-80-244-3310-3.
60. PRŮCHA, J. *Učitel. Současné poznatky o profesi*. Praha : Portál, 2002, 160 s. ISBN 80-7178-621-7.
61. PRŮCHA, J. *Pedagogická encyklopedie*. Praha : Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
62. PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E. a J. MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 6. rozšířené a aktualizované vydání. Praha : Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-736-7647-6.
63. RENOTIÉROVÁ, M. a L. LUDÍKOVÁ et al. *Speciální pedagogika*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2003, 290 s. ISBN 80-244-0646-2.
64. RYBKA, J. *Diabetes mellitus. Komplikace a přidružená onemocnění*. Praha : Grada, 2007, 320 s. ISBN 978-80-247-6734-5.
65. SLEPIČKOVÁ, L. a K. PANČOCHA et al. *Akteři školní inkluze*. Brno : Muni Press, 2013, 159 s. ISBN 978-80-210-6688-5.
66. ŠKODA, J. a P. DOULÍK. *Psychodidaktika: Metody efektivního a smysluplného učení a vyučování*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2011, 208 s. ISBN 978-80-247-3341-8.
67. ŠOLCOVÁ, I. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. Praha : Grada Publishing, a. s., 2009, 104 s. ISBN 978-80-247-2947-3.
68. ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno : Masarykova univerzita, 1998, 178 s. ISBN 80-210-1937-9.
69. TOMKOVÁ, A. et al. *Rámec profesních kvalit učitele. Hodnotící a sebehodnotící arch*. Praha : NÚV, 2012, 38 s. ISBN: 978-80-87063-64-4.
70. VÁGNEROVÁ, M. et al. *Náročné mateřství. Být matkou postiženého dítěte*. Praha : Karolinum, 2009, 336 s. ISBN 978-80-24616-16-2.
71. VÁGNEROVÁ, M. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Rozšířené a přepracované vydání. Praha : Portál, 2012, 872 s. ISBN 978-80-262-0225-7.
72. VALENTA, M. a O. MÜLLER. *Psychopedie*. Praha : Parta, 2003, 386 s. ISBN 978-80-7320-137-1.
73. VRBOVÁ, P. et al. *Metodika práce se žákem s narušenou komunikační schopností*. Olomouc : Univerzita Palackého, 2012, 126 s. ISBN 978-80-244-3312-7

ELEKTRONICKÉ ZDROJE

1. *Alergie.cz* [online]. 2014 [cit. 2014-12-16]. Dostupné z: <http://www.alergie.cz/>
2. *Autismus.cz. Portál o poruchách autistického spektra* [online]. 2014 [cit. 2014-12-16]. Dostupné z: <http://autismus.cz/>
3. *Diabetická asociace ČR* [online]. 2014 [cit. 2014-12-16]. Dostupné z: <http://www.diabetickaasociace.cz/>
4. *Diagnóza. Atopický ekzém. ČESKÁ TELEVIZE* [online]. 2005, 26. 1. [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: <http://www.ceskatelevize.cz/porady/1095946610-diagnoza/110-atopicky-ekzem/video/>
5. *Dítě s diabetem ve škole* [online]. 2014 [cit. 2014-12-17]. Dostupné z: http://www.fnkv.cz/soubory/169/dite_s_diabetem_ve_skole.pdf.
6. *Epilepsie.cz* [online]. 2014 [cit. 2014-12-16]. Dostupné z: <http://www.epilepsie.cz/>
7. ETTLEROVÁ, K. *Atopický ekzém a alergie* [online]. 2014 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: <http://www.alergieimunita.cz/2012/05/08/atopicky-ekzem-a-alergie/>
8. *Famous People With Disabilities* [online]. *Disabled World* 2014 [cit. 2014-12-06]. Dostupné z: http://www.disabled-world.com/artman/publish/article_0060.shtml
9. HABR, J. *Metodika práce asistenta pedagoga. Podpora komunikace se žáky* [online]. 2014 [cit. 2014-12-16]. Dostupné z: <http://katalogy.inkluze.upol.cz/site/wp-content/uploads/formidable/MetodikaAP-D04.pdf>
10. *Hyperglykémie* in: *Předlékařská první pomoc do škol: Multimediální první pomoc pro pedagogy* [online]. Ppp.zshk.cz [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <http://ppp.zshk.cz/vyuka/hyperglykemie.aspx>
11. *Hypoglykémie*. In: *Předlékařská první pomoc do škol: Multimediální první pomoc pro pedagogy* [online]. Ppp.zshk.cz [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <http://ppp.zshk.cz/vyuka/hypoglykemie.aspx>
12. *Inkluze.cz* [online]. 2014 [cit. 2014-12-16]. Dostupné z: <http://inkluze.cz/>
13. *International League Against Epilepsy* [online]. *ILAE.org* 2014 [cit. 2014-12-18]. Dostupné z: <http://www.epilepsydiagnosis.org/>
14. *Ministerstvo práce a sociálních věcí* [online]. MPSV 2014. [cit. 2014-12-06]. Dostupné z: <http://mpsv.cz/>
15. *Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT ČR 2014. [cit. 2014-12-04]. Dostupné z: <http://msmt.cz/>

16. *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014* [online]. Nrzp.cz 2014 [cit. 2015-01-16]. Dostupné z: <http://www.nrzp.cz/dokumenty/np-ozp.pdf>
17. NIKOLAI, T. *Inkluzivní vzdělávání: Segregační, integrační a inkluzivní vzdělávací systém* [online]. Varianty.cz 2014 [cit. 2014-10-19]. Dostupné z: http://www.varianty.cz/download/pdf/texts_155.pdf
18. *Osobní asistence. Co je osobní asistence?* [online]. 2014 [cit. 2014-12-03]. Dostupné z: <http://www.osobniasistence.cz/?tema=1&article=2&detail=2>
19. *Osobnostní rozvoj pedagoga*. [online]. 2014 [cit. 2014-11-23]. Dostupné z: <http://www.osobnostnirozvojpedagoga.cz/vzdelavaci-moduly.html>
20. PÁNEK, Š. *Škola by měla rozdíly překonávat, ne je posilovat* in *Zvoní: Časopis o inkluzivním vzdělávání* [online]. 2013, č. 1, s. 3-4 [cit. 2014-10-19]. Dostupné z: <http://www.clovekvtisni.cz/cs/clanky/simon-panek-skola-by-mela-rozdily-prekonavat-ne-je-posilovat?src=7>
21. *Pedagog: Vymezení pojmu integrace*. TEACH TEAM, s. r. o. *Pedagog: inkluze pro střední školy* [online]. 2013 [cit. 2014-10-19]. Dostupné z: <http://www.pedagoginkluze.cz/51-vymezeni-pojmu-integrace>
22. SEVEROVÁ, J. *Vybrané problémy zdravotnické psychologie* [online]. 2014 [cit. 2015-03-03]. Dostupné z: http://is.muni.cz/el/1411/podzim2009/BLPS051c/I.S.-Zdravotni_laborant..pdf
23. *Sociální znevýhodnění: Tematické pole bedekru* in: *CEROP: Cesta k rovným příležitostem – možnosti a limity vzdělávání sociokulturně znevýhodněných osob* [online]. Plzeň: ZČU v Plzni, Centrum aplikované antropologie a terénního výzkumu Fakulty filozofické, 2009-2012 [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <http://www.cerop.cz/cs/aktivita-5/zs/zch2>
24. *SONS. Sjednocená organizace nevidomých a slabozrakých ČR* [online]. SONS 2014 [cit. 2014-12-16]. Dostupné z: <http://sons.cz/>
25. STRAKOVÁ, J. *Otevírání školy: 10 principů inkluze*. [online]. Inkluzivní škola.cz 2014 [cit. 2014-12-09]. Dostupné z: <http://www.inkluzivniskola.cz/content/otevirani-skoly-10-principu-inkluze>
26. STRAKOVÁ, J. *Změny v požadavcích na práci učitele* in: *Učitelské listy: web o změnách ve vzdělávání* [online]. Agentura STORM 2010 [cit. 2014-12-09].

Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/03/jana-strakova-zmeny-v-pozadavcich-na.html>

27. *Zpráva o stavu romské menšiny: Roste počet sociálně vyloučených lokalit i nezaměstnanost mladých Romů* [online]. Romea.cz 2013 [cit. 2014-12-07]. Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravodajstvi/domaci/vlada-projedna-zpravu-o-stavu-romske-mensiny-za-rok-2012>
28. *Život a cukrovka* [online]. 2014 [cit. 2014-12-17]. Dostupné z: <http://www.zivotacukrovka.cz/>

CITOVANÁ LEGISLATIVA

1. *Informace MŠMT ČR k zabezpečení vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP s podporou asistence*, č. j. 14 453/2005-24
2. *Metodický pokyn k vzdělávání žáků se SPUCH* č. j.: 13 711/2001-24
3. Vyhláška č. 317/2005 Sb. *o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*
4. Vyhláška MŠMT č. 72/2005 Sb. *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* a její novela č. 116/2011 Sb. ve znění pozdějších předpisů vyhlášky č. 103/2014 Sb.
5. Vyhláška MŠMT č. 73/2005 Sb. *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných* a její novela č. 147/2011 Sb. ve znění pozdějších předpisů Vyhlášky č. 103/2014 Sb.
6. Zákon č. 109/2002 Sb. ve znění pozdějších předpisů zákona č. 383/2005 Sb. *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních*
7. Zákon č. 561/2004 Sb. *o předškolním, základním, středním, vyšším odborném vzdělávání (školský zákon)* v novelizaci č. 370/2012 Sb.
8. Zákon č. 563/2004 Sb. *o pedagogických pracovnících* ve znění pozdějších předpisů zákona č. 197/2014 Sb.
9. Zákon č. 108/2006 Sb. *o sociálních službách* v novelizaci č. 254/2014 Sb.
10. Zákon č. 101/2000 Sb. *o ochraně osobních údajů a změně dalších zákonů*
11. Věstník MŠMT ČR č. 8/1997
12. Věstník MŠMT ČR č. 7/2005
13. Věstník MŠMT ČR č. 10/2005

14. Věstník MŠMT ČR č. 7/2006
15. Věstník MŠMT ČR č. 12/2006

SEZNAM PŘÍLOH, TABULEK A GRAFŮ

Příloha č. 1 – dotazník

Příloha č. 2 – Seznam grafů a tabulek

Příloha č. 1 - dotazník

Milí kolegové,

jsem studentkou pátého ročníku oboru Speciální pedagogika pro učitele na MU v Brně. Touto cestou bych Vás, jakožto budoucí pedagogy, ráda požádala, abyste se stali jedním z článků, které mi dopomohou ke zdárnému dokončení diplomové práce, potažmo celého mého studia.

Prosím o vyplnění dotazníku, který zjišťuje postoje studentů pedagogických fakult – Vaše postoje - k integrativnímu/inkluzivnímu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Velký význam má proto pravdivost Vašich odpovědí. Vyplnění dotazníku by Vám mělo zabrat cca 10 minut. Dotazník je *anonymní*.

Výsledky, které dotazníkové šetření přinese, budou zveřejněny v mé diplomové práci.

Děkuji Vám za spolupráci a přeji mnoho úspěchů ve Vašem studiu.

Kristýna Nováková

číslo	výrok	souhlasím	nesouhlasím	nevím
1.	Zdravotní postižení je jedním z nejhorších věcí, které mohou člověka v jeho životě potkat			
2.	Necítím se dobře ve společnosti osob s postižením			
3.	Žáci s postižením patří do běžné třídy			
4.	Žáci s tělesným postižením patří do běžné třídy			
	Žáci se zrakovým postižením patří do běžné třídy			
	Žáci se sluchovým postižením patří do běžné třídy			
	Žáci s narušenou komunikační schopností patří do běžné třídy			
	Žáci s mentálním postižením patří do běžné třídy			
	Žáci s poruchami autistického spektra patří do běžné třídy			
	Žáci se souběžným postižením více vadami patří do běžné třídy			
	Žáci s poruchami chování patří do běžné třídy			
	Obávám se, že učit žáky s postižením by znamenalo mnohem více práce pro mě			

5.				
6.	Obávám se, že nemám potřebné znalosti a schopnosti, které jsou nutné pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami			
7.	Obávám se, že žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nebudou přijati zbytkem třídy			
8.	Obávám se, že v inkluzivní třídě budou žáci se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání na úkor rozvoje a vzdělání intaktních žáků			
9.	Jsem schopen/a sestavit IVP pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami			
10.	Cítím se být díky studiu dostatečně připraven/a na integraci/inkluzi žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky			
11.	Cítím se být dostatečně připraven/a na integraci/inkluzi žáka do výuky díky vlastním osobním zkušenostem			

12. Máte zkušenosti s výukou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) žádná b) krátkodobá (do 80 pracovních dní) c) dlouhodobá (více než 80 pracovních dní)

13. Jak byste ohodnotili svou schopnost zvládnout výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) žádná b) slabá c) průměrná d) dobrá e) velmi dobrá

14. Jsou/byly součástí Vašeho studia přednášky/semináře zabývající se speciální pedagogikou?

- a) ano b) ne

15. Víte, jak je legislativně zakotvena integrace/inkluze?

- a) ano, vím b) ne, ale vím, kde tyto informace hledat c) nevím a nezajímá mě to

16. Víte, na koho se obrátit (pro rady, pomoc, spolupráci) v případě integrace žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do Vaší třídy?

- a) školní či školské poradenské zařízení, ošetřující lékař b) ČŠI, ředitel školy c) nevím a nezajímá mě to

17. Kdo je žák se speciálními vzdělávacími potřebami?

- a) žák zdravotně postižený b) žák zdravotně znevýhodněný c) žák sociálně znevýhodněný
d) všechny výše uvedené varianty d) jiná odpověď

18. Co si představujete pod pojmem školská integrace? Která definice termínu nejvíce odpovídá?

- a) začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky v hlavním proudu, prostředí se mění kvůli integrovanému (pomůcky, bezbariérovost...)
b) vzdělávání všech žáků (se speciálními vzdělávacími potřebami, intaktních, nadaných) pohromadě, prostředí je již připraveno na vzdělávání všech
c) žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzdělávání odděleně od žáků intaktních, jsou vylučováni z prostředí hlavního vzdělávacího proudu

19. Co si představujete pod pojmem inkluzivní vzdělávání? Která definice termínu nejvíce odpovídá?

- a) začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky v hlavním proudu, prostředí se mění kvůli integrovanému (pomůcky, bezbariérovost...)
- b) vzdělávání všech žáků (se speciálními vzdělávacími potřebami, intaktních, nadaných) pohromadě, prostředí je již připraveno na vzdělávání všech
- c) žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzdělávání odděleně od žáků intaktních, jsou vylučováni z prostředí hlavního vzdělávacího proudu

20. Obsahové vymezení integrace a inkluze nejvíce odpovídá:

- a) pojmy integrace a inkluze jsou obsahově zcela totožné
- b) inkluze je „vyšší“ formou integrace
- c) neumím odpovědět

21. Co si představujete pod pojmem školská integrace? Která definice termínu nejvíce odpovídá?

- a) začleňování žáka se speciálními vzdělávacími potřebami do výuky v hlavním proudu, prostředí se mění kvůli integrovanému (pomůcky, bezbariérovost...)
- b) vzdělávání všech žáků (se speciálními vzdělávacími potřebami, intaktních, nadaných) pohromadě, prostředí je již připraveno na vzdělávání všech
- c) žáci se speciálními vzdělávacími potřebami jsou vzdělávání odděleně od žáků intaktních, jsou vylučováni z prostředí hlavního vzdělávacího proudu

22. Jaký je Váš postoj k integraci/inkluzi?

- a) nevidilo by mi mít ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami
- b) záleží na tom, jaké povahy by speciální vzdělávací potřeby daného žáka byly
- c) vadilo by mi mít ve třídě žáka se speciálními vzdělávacími potřebami

23. V čem spatřujete pozitiva integrace/inkluze?

24. V čem spatřujete negativa integrace/inkluze?

25. Jsem

- a) žena b) muž

26. Studuji obor:

- a) preprimární pedagogika b) primární pedagogika c) učitelství pro 2. stupeň ZŠ

27. Jsem student/ka:

- a) prvního ročníku b) druhého ročníku c) třetího ročníku d) čtvrtého ročníku e) pátého ročníku

Příloha č. 2 – seznam tabulek a grafů

Seznam tabulek

Označení tabulky	Název položky	Číslo stránky
A	Možné nerovnoměrnosti vývoje nadaných dětí	41
B	Styly rodičovské výchovy	49
1	Rozložení respondentů dle studijních oborů, studovaného ročníku a pohlaví	67
2	Zdravotní postižení je jednou z nejhorších věcí, které mohou člověka v životě potkat	67
3	Necítím se dobře ve společnosti osob s postižením	68
4	Žáci s postižením patří do běžné třídy	69
5a	Žáci s tělesným postižením patří do běžné třídy	70
5b	Žáci se zrakovým postižením patří do běžné třídy	71
5c	Žáci se sluchovým postižením patří do běžné třídy	71
5d	Žáci s narušenou komunikační schopností patří do běžné třídy	72
5e	Žáci s mentálním postižením patří do běžné třídy	73
5f	Žáci s poruchami autistického spektra patří do běžné třídy	74
5g	Žáci s poruchami chování patří do běžné třídy	75
5h	Žáci se souběžným postižením více vadami patří do běžné třídy	75
6	Obávám se, že učit žáky s postižením by znamenalo mnohem více práce pro mě	76
7	Obávám se, že nemám potřebné znalosti a schopnosti, které jsou nutné pro výuku žáků se SVP	77
8a	Obávám se, že žáci se SVP nebudou přijati zbytkem třídy	78
8b	Obávám se, že žáci se SVP nebudou přijati zbytkem třídy – odpovědi dle pohlaví respondentů	79
9a	Obávám se, že v inkluzivní třídě budou žáci se SVP vzdělávání na úkor rozvoje a vzdělávání intaktních žáků	80
9b	Obávám se, že v inkluzivní třídě budou žáci se SVP vzdělávání na úkor rozvoje a vzdělávání intaktních žáků – odpovědi dle pohlaví respondentů	81

10	Jsem schopen/a sestavit IVP pro SVP	82
11	Cítím se být díky studiu dostatečně připraven/a na integraci/inkluzi žáka se SVP do výuky	83
12	Cítím se být dostatečně připraven/a na integraci/inkluzi žáka do výuky díky svým osobním zkušenostem	84
13	Sebehodnocení schopnosti zvládnout výuku žáků se SVP	85
14	Zkušenosti s výukou žáků se SVP	86
15	Předměty z oblasti speciální pedagogiky během studia na VŠ	88
16	Znalost legislativního zakotvení integrace/inkluze	88
17	Orientace v oblasti poradenství	89
18	Žák se SVP	90
19	Definice pojmu integrace	92
20	Definice pojmu inkluzivní vzdělávání	93
21	Integrace a inkluze – obsahové vymezení	94
22	Definice pojmu segregace	95
23a	Postoj k integraci/inkluzi	97
23b	Postoj k integraci/inkluzi – odpovědi dle pohlaví respondentů	98
24	Pozitiva integrace	99
25	Negativa integrace	100
26	Druhy postižení	109
27a	Seznam tabulek	131
27b	Seznam grafů	133

Tabulka 27a

Seznam grafů

Označení grafu	Název položky	Číslo stránky
1	Zdravotní postižení je jednou z nejhorších věcí, které mohou člověka v životě potkat	68
2	Necítím se dobře ve společnosti osob s postižením	69
3	Žáci s postižením patří do běžné třídy	70
4a	Žáci s tělesným postižením patří do běžné třídy	71
4b	Žáci se zrakovým postižením patří do běžné třídy	71
4c	Žáci se sluchovým postižením patří do běžné třídy	72
4d	Žáci s narušenou komunikační schopností patří do běžné třídy	73
4e	Žáci s mentálním postižením patří do běžné třídy	74
4f	Žáci s poruchami autistického spektra patří do běžné třídy	74
4g	Žáci s poruchami chování patří do běžné třídy	75
4h	Žáci se souběžným postižením více vadami patří do běžné třídy	76
5	Obávám se, že učit žáky s postižením by znamenalo mnohem více práce pro mě	77
6	Obávám se, že nemám potřebné znalosti a schopnosti, které jsou nutné pro výuku žáků se SVP	78
7a	Obávám se, že žáci se SVP nebudou přijati zbytkem třídy	79
7b ¹	Obávám se, že žáci se SVP nebudou přijati zbytkem třídy – odpovědi ženy	80
7b ²	Obávám se, že žáci se SVP nebudou přijati zbytkem třídy – odpovědi muži	80
8a	Obávám se, že v inkluzivní třídě budou žáci se SVP vzdělávání na úkor rozvoje a vzdělávání intaktních žáků	81
8a ¹	Obávám se, že v inkluzivní třídě budou žáci se SVP vzdělávání na úkor rozvoje a vzdělávání intaktních žáků – odpovědi ženy	81
8a ²	Obávám se, že v inkluzivní třídě budou žáci se SVP vzdělávání na úkor rozvoje a vzdělávání intaktních žáků – odpovědi muži	82
9	Jsem schopen/a sestavit IVP pro SVP	83
10	Cítím se být díky studiu dostatečně připraven/a na integraci/inkluzi	84

	žáka se SVP do výuky	
11	Cítím se být dostatečně připraven/a na integraci/inkluzi žáka do výuky díky svým osobním zkušenostem	85
12	Sebehodnocení schopnosti zvládnout výuku žáků se SVP	86
13	Zkušenosti s výukou žáků se SVP	87
14	Předměty z oblasti speciální pedagogiky během studia na VŠ	88
15	Znalost legislativního zakotvení integrace/inkluze	89
16	Orientace v oblasti poradenství	90
17	Žák se SVP	92
18	Definice pojmu integrace	93
19	Definice pojmu inkluzivní vzdělávání	94
20	Integrace a inkluze – obsahové vymezení	95
21	Definice pojmu segregace	96
22a	Postoj k integraci/inkluzi	97
22b ¹	Postoj k integraci/inkluzi – odpovědi ženy	98
22b ²	Postoj k integraci/inkluzi – odpovědi muži	98

Tabulka 27b