

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Bc. Alena Štvánová

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Olomouc 2016

Vedoucí práce: Mgr. Zdeňka Kozáková, DiS., Ph.D

PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem vypracovala Diplomovou práci na téma „Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ samostatně a výhradně s použitím literatury uvedené v seznamu literatury. Tištěná a elektronická verze diplomové práce jsou totožné.

Domanín 22. 4. 2016

.....

Bc. Alena Štvánová

PODĚKOVÁNÍ:

Chtěla bych tímto poděkovat Mgr. Zdeně Kozákové, Dis., Ph.D. za odborné vedení, cenné rady a pomoc při vypracování diplomové práce, ale také učitelům tzv. běžných základních škol a základních škol speciálních a praktických za vyplnění dotazníků.

Také bych chtěla poděkovat své rodině a přátelům za obrovskou morální podporu a pomoc, kterou mi poskytovali při zpracovávání mé diplomové práce.

Bc. Alena Štvánová

OBSAH

ÚVOD

TEORETICKÁ ČÁST

1	SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY	10
1.1	Žáci se zdravotním postižením	10
1.1.1	Mentální postižení	14
1.1.2	Tělesné postižení	17
1.1.3	Zrakové postižení	19
1.1.4	Sluchové postižení	20
1.1.5	Narušená komunikační schopnost	21
1.1.6	Kombinované vady	23
1.1.7	Autismus	23
1.1.8	Specifické poruchy učení	24
1.1.9	Specifické poruchy chování	25
1.2	Žáci se zdravotním znevýhodněním	26
1.3	Žáci se sociálním znevýhodněním	27
2	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI	29
2.1	Legislativní vymezení	30
2.2	Rámcový vzdělávací program	35
2.3	Formy vzdělávání	38
2.3.1	Integrované vzdělávání	39
2.3.2	Speciální vzdělávání	49
2.4	Pedagogický pracovník ve speciálním vzdělávání	53
2.4.1	Speciální pedagog	53
2.4.2	Asistent pedagoga	54
2.4.3	Učitel přípravného stupně základní školy speciální	55
2.5	Individuální vzdělávací plán	56

2.6	HODNOCENÍ ŽÁKŮ.....	57
3	VYROVNÁVACÍ A PODPŮRNÁ OPATŘENÍ	58
3.1	Vyrovňovací opatření.....	58
3.2	Podpůrná opatření	59
3.2.1	Katalog podpůrných opatření	62
PRAKTICKÁ ČÁST		
4	METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA.....	64
4.1	Cíl výzkumu, vstupní předpoklady a domněnky	64
4.1.2	Základní školy tzv. běžné	65
4.1.3	Základní školy speciální a praktické a jejich stručná charakteristika.....	66
4.2	Metody a metodika šetření.....	66
5	PREZENTACE ŠETŘENÍ A POSTOJE UČITELŮ	68
5.1	Vyhodnocení dotazníkového šetření provedeného s učiteli základních škol tzv. běžných	68
5.2	Vyhodnocení dotazníkového šetření provedeného s učiteli základních škol speciálních a praktických	80
6	POROVNÁNÍ ŠETŘENÍ, DISKUZE	88
6.1	Věk a pohlaví pedagogů	88
6.2	Délka a typ praxe	88
6.3	Využití individuálního vzdělávacího plánu.....	89
6.4	Využití služby asistenta pedagoga	90
6.5	Postoj k integraci žáků se SVP.....	90
6.6	Připravenost učitelů na integraci žáků se SVP.....	92
6.7	Podpora při vzdělávání žáků se SVP.....	93
6.8	Přínos integrace žáků se SVP	93
6.9	Vybavení škol speciálními pomůckami	94
6.10	Doplnění zkušeností, poznatků a postojů učitelů	95
ZÁVĚR.....		96

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE	Chyba! Záložka není definována.
POUŽITÉ ZKRATKY A SYMBOLY	102
SEZNAM OBRÁZKŮ	103
SEZNAM TABULEK	104
SEZNAM GRAFŮ	106
PŘÍLOHA.....	107
ANOTACE	110

ÚVOD

Celosvětovým trendem dnešní doby je rovnoprávné začlenění člověka s handicapem do společnosti. I když se takto limitovaný jedinec potřebuje začlenit ve společenské i pracovní oblasti, v práci se autorka zaměřuje na integraci školskou.

Diplomová práce pojednává o problematice vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Úkolem je charakterizovat žáky se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním, vymezit jejich speciální potřeby, popsat jejich vzdělávání včetně legislativy a forem a objasnit oblast vyrovnávacích a podpůrných opatření. Mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami patří i žáci mimořádně nadaní, ale vzhledem k velké obsáhlosti této problematiky se jimi v této práci autorka nezabývá.

Cílem diplomové práce je zjistit postoje učitelů základních škol tzv. běžných a základních škol speciálních a praktických k současnému vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich názor na tuto problematiku. Vzhledem ke svému bydlišti autorka zvolila školy v okrese Hodonín. Dílčím cílem je zmapování využívání individuálního vzdělávacího plánu a asistenta pedagoga v roli vyrovnávacích a podpůrných opatření a zjištění stavu vybavení tříd speciálními pomůckami zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. Jelikož vzdělání a zkušenosti pedagogů ovlivňují zásadním způsobem míru výchovně vzdělávacího procesu, je práce zaměřena také na jejich připravenost a kompetentnost.

Teoretická část je rozdělena do tří hlavních kapitol. První z nich charakterizuje žáka se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Uvede nás do problematiky jednotlivých handicapů a postižení.

V druhé části je definováno samotné vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Je zde vymezena legislativa, rámcový vzdělávací program, formy vzdělávání, pedagogický pracovník ve speciálním vzdělávání, individuální vzdělávací plán i oblast hodnocení žáků.

Poslední kapitola v teoretické části pojednává o vyrovnávacích a podpůrných opatřeních. Objasňuje teoretické pojmy této oblasti. Vzhledem k rozsáhlé novele školského

zákona č. 82/2015 Sb., účinné od 1. 5. 2015 jsou tato opatření hlavním tématem současné doby.

Praktická část je strukturována také do tří částí. V kapitole čtvrté jsou specifikovány cíle výzkumného šetření, šetřené vzorky a zabývá se použitou metodou výzkumu. Tato kapitola obsahuje i autorčiny domněnky, které si pomocí dotazníkového šetření potvrdí nebo vyvrátí.

1. Autorka předpokládá, že většina pedagogů základních škol tzv. běžných zatím nemá zkušenost s integrací žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a tudíž ani nevyužívá vyrovnávací a podpůrná opatření.
2. Domnívá se, že více vyrovnávacích a podpůrných opatření využívají učitelé škol speciálních a praktických.
3. Zároveň předpokládá, že délka a druh vykonávané praxe má vliv na postoj pedagoga ke vzdělávání žáků se SVP. Čím delší praxe, tím má učitel více zkušeností a komplexnější schopnosti, a tím kladněji vnímá možnost takové integrace. Záporně se budou k problematice integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stavět spíše učitelé ze škol speciálních a praktických.

V páté kapitole je uvedena prezentace výsledků šetření a postoje dotazovaných učitelů. Je rozdělena na vyhodnocení dotazníkového šetření provedeného s učiteli základních škol tzv. běžných a s učiteli základních škol speciálních a praktických.

Celá diplomová práce je ukončena šestou kapitolou, ve které jsou porovnány výsledky šetření obou kategorií učitelů. Tato část dále rozebírá porovnání jednotlivých otázek použitého dotazníku a objasňuje, jak jsou postoje učitelů obou kategorií ovlivněny faktory věku, pohlaví, typu a délky praxe.

TEORETICKÁ ČÁST

1 SPECIÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ POTŘEBY

Termín speciální vzdělávací potřeby je v současné době velmi diskutované téma. Zjednodušeně řečeno ve své podstatě vyjadřuje to, že vedle dětí a dospělých, jejichž vzdělávání probíhá běžnými formami, existují jedinci, kteří potřebují vzdělávání jiné, speciální, vyžadující ohledy.

Podle §16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon) je dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Novela č. 82/2015 Sb. rozumí dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami osobu, která *k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření*. (Novela Školského zákona č. 82/2015 Sb.)

Jestliže se chceme podrobněji zabývat vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, musíme si nejprve ujasnit, koho takto můžeme označit.

1.1 Žáci se zdravotním postižením

Vzhledem k různorodosti legálních definic zdravotního postižení, které se objevují v předpisech České republiky, není definování tohoto pojmu vůbec lehký úkol. Definice prošly od roku 1980 značným vývojem, ale v zásadě je zdravotní postižení určitá odchylka ve zdravotním stavu člověka, která jej omezuje v určité činnosti (pohyb, kvalita života, uplatnění ve společnosti apod.).

Definici zdravotního postižení najdeme také v Úmluvě o právech osob se zdravotním postižením, kterou přijala Organizace spojených národů dne 13. prosince 2006. Tato úmluva nespojuje zdravotní postižení pouze se zdravotní diagnózou. Za osoby se zdravotním postižením považuje *"osoby mající dlouhodobé fyzické, duševní, mentální nebo smyslové postižení, které v interakci s různými překážkami může bránit jejich plnému a účinnému*

zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatními." (Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením)

Tento termín vymezila v roce 1980 i Světová zdravotnická organizace (WHO – World Health Organization) v Mezinárodní klasifikaci vad, postižení a handicapů (ICIDH - International Classification of Impairments, Disabilities and Handicaps). V této klasifikaci užívá termíny: poškození (impairment), omezení (disability) a postižení (handicap). V roce 2001 vydala Mezinárodní klasifikaci funkčnosti, postižení a zdraví (International Classification of Functioning, Disability and Health) označovanou zkratkou ICF a nahradila původní verzi klasifikace postižení ICIDH. Nový přístup podle klasifikace ICF se u osob s postižením zaměřuje namísto jejich vad a poruch na stav funkcí a tělesných struktur, do popředí už neklade jejich omezení a postižení, ale možnosti a schopnosti konat aktivity. Středem pozornosti se tak již nestává pouze vlastní handicap těchto osob, ale možnost jejich spoluúčasti (participace) na společenském životě. (Slowik, 2005)

Za zdravotní postižení je pro účely Školského zákona považováno mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

V roce 2013 proběhlo v České republice v historii již druhé šetření osob se zdravotním postižením, které realizoval Český statistický úřad (ČSÚ) ve spolupráci s Ústavem zdravotnických informací a statistiky ČR. Z tohoto šetření vyplynulo, že z celkového počtu obyvatel ČR bylo 1 077 673 osob se zdravotním postižením. Nejvyšší počet osob se zdravotním postižením byl ve věkové kategorii 60-74 let a 75+ (58,6%). Další věkovou skupinou byla silně zastoupena skupina 45-59 let (19,2%). Při porovnání výsledků s historicky prvním šetřením z roku 2007 byly zaznamenány nárůsty z pohledu celkového počtu osob se zdravotním postižením u věkových skupin do 29 let a 75+. Oproti tomuto šetření se zvýšil celkový počet osob se zdravotním postižením o 0,3 % (z 9,9% na 10,2%). (<https://www.czso.cz/>)

O rok později, v roce 2014, provedl ČSÚ šetření týkající se problematiky osob se zdravotním postižením. Šetřenými otázkami byly především Podíl osob se zdravotním postižením v ČR podle pohlaví a věku, Nejvyšší dosažené vzdělání osob se zdravotním postižením, Příčiny a míry zdravotního postižení, Rozsah potřeby péče (míra soběstačnosti) podle věkových skupin, apod. Jednou z otázek byly i Typy zdravotního postižení, konkrétně

rozdělené na postižení tělesné, zrakové, sluchové, mentální, duševní, vnitřní a jiné. Výsledky v % ukazuje následující graf. (<https://www.czso.cz/>)



Graf č.1: Typy zdravotního postižení v %

Zdroj: <http://www.slideshare.net/statistickyurad/problematika-osob-se-zdravotnm-postienm-2014>

Nadační fondy

V ČR je stále hodně chápavých a obětavých lidí, kteří se snaží pomáhat lidem se zdravotním postižením např. založením nadačních fondů. Zde je uvedeno několik nadačních fondů, které pomáhají takto postiženým dětem.

NADAČNÍ FOND J&T

Pomoc nadačního fondu směřuje především k ohroženým dětem za účelem prohloubení všestranné péče o ně a sociálně slabým rodinám, lidem nemocným a s handicapem. (<https://www.nadacnifondjt.cz/nadacni-fond-jt-k27.html>)

NADACE LEONTINKA

Nadace Leontinka pomáhá dětem a studentům se zrakovým postižením. Jejich cílem je umožnit těmto dětem integraci do společnosti, vzdělání a společenské, sportovní i volnočasové aktivity. (<http://www.nadaceleontinka.cz/o-nadaci/>)

NADACE CHARTY 77

Poskytuje nadační příspěvky oprávněným žadatelům především v sociální a zdravotní oblasti, zabývá se ochranou lidských práv lidí se zdravotním postižením, uděluje ceny, které byly založeny ještě za hranicemi, ve Švédsku. (<http://www.kontobariery.cz/nadace/Nadace-Charty-77.aspx>)

KONTO BARIÉRY

Přispívá na desítky vozíků, sluchadel, kočárků či přestaveb měsíčně. Rehabilitační pobyty nebo automobily jsou však příliš nákladné, proto poskytujeme lidem s postižením možnost "nasbírat" si potřebné prostředky na stránkách Konta Bariéry. (<http://www.kontobariery.cz/Komu-pomahame.aspx>)

SPORT BEZ BARIÉR

Sport bez bariér je nový projekt Konta BARIÉRY, jehož cílem je finanční podpora sportovních aktivit lidí s postižením. (<http://www.kontobariery.cz/Projekty/Sport-bez-barier.aspx>)

CENTRUM PARAPLE

Služby Centra Paraple jsou určeny lidem ochrnutým po poranění míchy v období brzy po úrazu i v průběhu dalšího života. Centrum Paraple jejich prostřednictvím pomáhá vozíčkářům překonat životní krizi, přizpůsobit se nové životní situaci a řešit problémy s tím spojené. Později jim poskytuje podporu a pomoc při řešení dalších problémů, které během života se zdravotním postižením vznikají. Služby jsou poskytovány bezplatně nebo za symbolické poplatky. (<http://www.paraple.cz/>)

NADAČNÍ FOND MANŽELŮ LIVIE A VÁCLAVA KLAUSOVÝCH

Pomáhá spoluobčanům při jejich začleňování do plnohodnotného života. Prioritou je především podpora různých forem vzdělávání. Nadační fond chce pomáhat také těm

jednotlivcům, kteří se z hlediska sociálního nebo zdravotního ocitli ve zvlášť obtížné životní situaci. (<http://nadacnifondklausovych.cz/>)

NADACE DAGMAR A VÁCLAVA HAVLOVÝCH "VIZE"

Nadace působí hlavně v oblasti sociální, zdravotnické, vzdělávací a kulturní, příležitostně organizuje nebo podporuje různé počiny na poli péče o lidská práva a rovněž reaguje na aktuální potřeby společnosti. (<http://www.vize.cz/>)

1.1.1 Mentální postižení

Ani v oblasti definic mentálního postižení nenajdeme jednotnost. Do roku 1989 se jich jen v České republice používalo přes 20 (např. duševně abnormální, duševně chybní, duševně úchylní, duševně opoždění, duševně defektní, děti s chybným rozumovým vývojem, rozumově chybní, slabomyslní, rozumově zaostalí, oligofrenní, mentálně defektní, mentálně subnormní, mentálně opoždění, mentálně retardovaní apod.). V poslední době se v této oblasti setkáváme s pojmy mentální postižení a mentální retardace. Všechny definice se ale shodují v tom, že toto postižení označuje celkové snížení rozumových schopností vzniklé v dětském vývoji s následným snížením adaptace na okolní prostředí. (Pipeková, 2010)

Mentální postižení je širší pojem než mentální retardace. Označuje nejen všechny jedince s IQ pod 85 (jedince v pásmu mentální retardace), ale i jedince s IQ pod 70 (jedince nacházející se v tzv. hraničním pásmu mentální retardace). IQ neboli Inteligenční kvocient je standardizované skóre, které se používá jako výstup standardizovaných inteligenčních psychologických testů k vyjádření inteligence člověka v poměru k ostatní populaci. Inteligenci chápeme jako schopnost učit se z minulé zkušenosti a přizpůsobovat se novým životním podmínkám a situacím. (Valenta, Müller, 2010)

Mentálním postižením označujeme vývojovou poruchu integrace psychických funkcí, která postihuje jedince ve všech složkách jeho osobnosti - duševní, tělesné i sociální. Nejvýraznějším rysem je trvale narušená poznávací schopnost. Možnosti výchovy a vzdělávání jsou omezeny v závislosti na stupni postižení. Mentální postižení je stav charakterizovaný celkovým snížením intelektových schopností. U lidí s mentálním postižením dochází k zaostávání vývoje rozumových schopností, k odlišnému vývoji některých

psychických vlastností a k poruchám v adaptačním chování. Jedná se o stav trvalý, který je buď vrozený nebo časně získaný. (Pipeková, 2010)

Od 90.let 20. století platí MKN ve znění desáté decennální revize s názvem Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů (MKN-10), s účinností od 1. 1. 1993 vydaná Světovou zdravotnickou organizací (WHO). V České republice je tato klasifikace v platnosti od roku 1994. Mentální retardace je součástí V. kapitoly nazvané Poruchy duševní a poruchy chování, zařazené pod písmenem „F“. Pomocí inteligenčního kvocientu, který ukazuje stav rozumových schopností, určíme hloubku mentální retardace. (<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

Dle MKN-10 klasifikujeme:

- F 70 Lehká mentální retardace (IQ 69-50)
 - F 71 Středně těžká mentální retardace (IQ 49-35)
 - F 72 Těžká mentální retardace (IQ 34-20)
 - F 73 Hluboká mentální retardace (IQ 19 a méně)
 - F 78 Jiná mentální retardace
 - F 79 Nespecifikovaná mentální retardace (nelze vyšetřit)
- (<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

Charakteristika jednotlivých stupňů mentální retardace

- Lehká mentální retardace je charakteristická opožděným řečovým vývojem, kdy se hlavní problémy vyskytují až s nástupem do školy se čtením a psaním. Většina z jedinců s lehkou mentální retardací dosáhne schopnosti užívat řeč účelně v každodenním životě, udržovat konverzaci a podrobit se klinickému rozhovoru. Většina jedinců je plně nezávislá v osobní péči (jídlo, mytí, oblékání, hygienické návyky) a je schopna vykonávat jednoduchá zaměstnání. V sociálně nenáročném prostředí se dokážou pohybovat bez omezení a problémů. Velký význam má u těchto klientů výchovné prostředí. (Renotierová, Ludíková, 2004)

- Středně těžká mentální retardace- označuje postižení, kdy je výrazně opožděn rozvoj chápání a užívání řeči, myšlení, stejně jako schopnosti sebeobsluhy. Možnosti edukace se omezují na trivium (čtení, psaní, počítání), řeč bývá obsahově chudá i v dospělosti, někdy dokonce zůstává na nonverbální úrovni. V dospělosti jsou tyto jedinci obvykle schopni vykonávat jednoduchou manuální práci se zajištěným odborným dohledem, jestliže jsou úkoly pečlivě strukturovány. Klienti vyžadují chráněné prostředí (tj. hlavně chráněné bydlení a zaměstnání) po celý život. Postižení psychického vývoje je často kombinované epilepsií, neurologickými, tělesnými, smyslovými a dalšími duševními poruchami. U značné části je přítomen dětský autismus nebo jiné pervazivní vývojové poruchy. (Renotírová, Ludíková, 2004)
- Těžká mentální retardace je velmi podobná kategorii středně těžké mentální retardace. Je charakteristická výraznějším opožděním psychomotorického vývoje a sníženou úrovní schopností pozorovatelnou již v předškolním věku. Možnosti sebeobsluhy jsou výrazně a trvale limitované z důvodu značného stupně poruchy motoriky, jedinci nejsou schopni sebeobsluhy. Řečový vývoj stagnuje na úrovni. Typická je kombinace s motorickým postižením a s příznaky celkového poškození CNS. Velmi časté jsou stereotypní pohyby, sebepoškozování, afekty a agrese. I přes veškerá postižení lze takto limitovanému jedinci při včasné, systematické a dostatečně kvalifikované rehabilitační, výchovné a vzdělávací péči významně přispět k rozvoji jeho motoriky, rozumových schopností, komunikačních dovedností, jeho samostatnosti a celkovému zlepšení kvality života. (Renotírová, Ludíková, 2004)
- Hluboká mentální retardace se vyznačuje nutností trvalé péče i v nejzákladnějších životních úkonech, jelikož jsou tyto jedinci těžce omezeni ve své schopnosti porozumět požadavkům či instrukcím nebo jim vyhovět. Trvalá péče je nutná i z důvodu časté imobility nebo výrazně omezeného pohybu. Často jsou také postiženi těžkými senzorickými a motorickými vadami a těžkými neurologickými poruchami. Komunikační schopnosti jsou maximálně na úrovni porozumění jednoduchým požadavkům a nonverbálních odpovědí, proto je možnost jejich výchovy a vzdělávání velmi omezená. Z tohoto důvodu také nelze přesně změřit intelekt, který je v tomto případě pouze odhadován. Etiologie je ve většině případů organická, běžně se vyskytují těžké neurologické nebo jiné tělesné nedostatky postihující hybnost,

epilepsie a poškození zrakového a sluchového vnímání, kombinují se nejtěžší formy pervazivních poruch, atypický autismus. (Renotiárová, Ludíková, 2004)

- Jiná mentální retardace - je použita v případě, kdy stanovení stupně intelektového postižení je pomocí obvyklých metod zvláště nesnadné nebo nemožné z důvodu přidružených senzorických nebo somatických postižení, např. u neslyšících, nevidomých, nemluvících, dále u jedinců s těžkými poruchami chování, osob s autismem či u těžce tělesně postižených osob. (Renotiárová, Ludíková, 2004)
- Nespecifikovaná mentální retardace – je kategorií užívanou v případech, kdy je mentální retardace prokázána, ale není dostatek informací, aby bylo možné zařadit pacienta do jedné z výše uvedených kategorií. (Renotiárová, Ludíková, 2004)

V uvedené klasifikaci není uvedena kategorie mentální retardace Mírná mentální retardace (IQ 85-69). Tato kategorie je uváděna ve starších klasifikacích a někdy se ještě v poradenské praxi používá. Mírná mentální retardace je charakteristická snížením úrovně rozumových schopností, které zpravidla nesouvisí s organickým poškozením mozku, v jehož důsledku by se nemohla psychika mentálně postižených jedinců normálně rozvíjet, ale bývá zapříčiněno jinými faktory (genetickými, sociálními a dalšími). Za děti s mentálním postižením se nepovažují ti jedinci s opožděným rozumovým vývojem, u kterých zaostávání vývoje došlo z jiných příčin než je poškození mozku. Tady můžeme hovořit o sociální zanedbanosti, nepodnětném výchovném prostředí, smyslových vadách apod. (Švarcová, 2000)

Klienty nejen s mentální retardací, ale také s poruchami duševními a jejich sociální integrací se zabývá speciálně-pedagogická disciplína nazývaná **Psychopedie** (z řeckého psýché = duše a paideia = výchova).

1.1.2 Tělesné postižení

Pojmem tělesné postižení bývá obvykle označováno pouze postižení pohybového ústrojí. Jako osoba s tělesným postižením pak jedinec, jehož pohybový handicap je očividně zřetelný

a nelze přehlédnout. Toto postižení může být buď vrozené nebo může vzniknout v důsledku jiného onemocnění nebo úrazu. Primárně se jedná o postižení pohybového aparátu (např. chybějící končetina), ale často jde o onemocnění neurologické, jehož symptomem je porucha hybnosti (např. dětská mozková obrna). (Ludíková, 2005)

Poruchy hybnosti se velmi často pojí s jiným postižením. Potom mluvíme o postižení kombinovaném.

„Tělesná postižení jsou přetrvávající nápadnosti, snížené pohybové schopnosti s dlouhodobým nebo podstatným působením na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Řadíme mezi ně vady pohybového a nosného ústrojí, tzn. kostí, kloubů, šlach, svalů a cévního zásobení. Dále pak poškození nebo poruchy nervového ústrojí, pokud se projevují narušenou hybností“ (Renotierová, Ludíková, 2003)

Tělesné postižení dle zdravotní klasifikace

- II. třída - vadné držení těla
- III. třída - amelie, dysmelie (chybění části končetin při narození)
 - vrozené rozštěpy páteře
 - ortopedické vady páteře
 - amputace a deformace končetiny
 - degenerativní onemocnění svalstva
 - stavy po úrazech pohybového ústrojí s trvalými následky
 - dětská mozková obrna
- IV. třída - akutně nemocní jedinci (Všeobecná encyklopedie, 1999)

Výchovou, vzděláním, rozvojem jedinců tělesně postižených, nemocných a zdravotně oslabených a snahou o jejich plné začlenění (sociální, pracovní) do společnosti se zabývá speciálně-pedagogická disciplína nazvaná **Somatopedie** (z řeckého soma = tělo, paideia = výchova, vedení).

1.1.3 Zrakové postižení

Osobou se zrakovým postižením označujeme jedince s různým druhem a stupněm snížených zrakových schopností. Blíže je tímto termínem myšleno poškození zraku, které nějakým způsobem ovlivňuje činnosti jedince v běžném životě a u nichž běžná optická korekce nepostačuje. Nemluvíme tedy např. o člověku s dioptrickými brýlemi, se kterými docela normálně vidí. Pro zdůraznění tohoto rozdílu mluvíme někdy o *těžce zrakově postižených*. Tím máme na mysli skupinu zrakově postižených, u nichž právě onen vážný funkční důsledek zrakové vady zasahuje do běžného života, lidí, jimž už běžná brýlová korekce k plnému ("normálnímu") vidění nepostačuje. (Finková, Ludíková, Ružičková, 2007)

Skupinu těžce zrakově postižených dále dělíme na nevidomé a slabozraké. Při očních vyšetření se zkoumá zraková ostrost vyjádřená tzv. vizem udávaným zpravidla ve zlomku, kde první číslo znamená vzdálenost v metrech, ze které dotyčný čte a druhé číslo pak vzdálenost, ze které čte tu samou velikost písmene člověk s nepostiženým zrakem. (Vizus zdravého oka je tedy např.: 6/6). Vyšetření zrakové ostrosti do dálky se provádí nejčastěji na Snellenových optotypech, což jsou tabulky s řadami postupně se zmenšujících znaků. Dalším zkoumaným parametrem je velikost zorného pole. Toto pole může být v důsledku zrakové vady zúženo, omezeno nebo v něm může docházet k lokálním výpadkům - tzv. skotomům. (Všeobecná encyklopedie, 1999)

Podle výsledků oftalmologického vyšetření je možné jedince se zrakovým zařadit do některé z **5 kategorií zrakového postižení**:

- kategorie 1: střední slabozrakost
- kategorie 2: silná slabozrakost
- kategorie 3: těžce slabý zrak
- kategorie 4: praktická nevidomost
- kategorie 5: úplná nevidomost (Finková, Ludíková, Ružičková, 2007)

Klasifikace zrakového postižení podle WHO (Světové zdravotnické organizace)

Položka	Druh zdravotního postižení
1.	Střední slabozrakost zřaková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/18 (0,30) - minimum rovné nebo lepší než 6/60 (0,10); 3/10 - 1/10, kategorie zrakového postižení 1
2.	Silná slabozrakost zřaková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 6/60 (0,10) - minimum rovné nebo lepší než 3/60 (0,05); 1/10 - 10/20, kategorie zrakového postižení 2
3.	Těžce slabý zrak a) zřaková ostrost s nejlepší možnou korekcí: maximum menší než 3/60 (0,05) - minimum rovné nebo lepší než 1/60 (0,02); 1/20 - 1/50, kategorie zrakového postižení 3 b) koncentrické zúžení zorného pole obou očí pod 20 stupňů, nebo jediného funkčně zdatného oka pod 45 stupňů
4.	Praktická nevidomost zřaková ostrost s nejlepší možnou korekcí 1/60 (0,02), 1/50 až světlocit nebo omezení zorného pole do 5 stupňů kolem centrální fixace, i když centrální ostrost není postižena, kategorie zrakového postižení 4
5.	Úplná nevidomost ztráta zraku zahrnující stavy od naprosté ztráty světlocitu až po zachování světlocitu s chybnou světelnou projekcí, kategorie zrakového postižení 5

Tabulka č.1: Klasifikace zrakového postižení podle WHO

Zdroj: Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - desátá revize (MKN-10), vydal Ústav zdravotnických informací a statistiky ČR

Výchovou, vzděláním, rozvojem jedince se zrakovým postižením a snahou o jeho plné začlenění (sociální, pracovní) do společnosti se zabývá speciálně-pedagogická disciplína, která se nazývá **Tyflopedie** (z řeckého tyflos = slepý, paideia = výchova, výuka).

1.1.4 Sluchové postižení

Osobou se sluchovým postižením označujeme jedince s různým druhem a stupněm snížených sluchových schopností. Nejčastěji se setkáváme s termíny sluchová vada a sluchové postižení. Termín sluchová vada označuje poškození orgánu nebo jeho funkce tak, že je nějakým způsobem snížena kvantita nebo kvalita slyšení. Sluchové postižení zahrnuje i sociální důsledky, včetně řečového nebo komunikačního deficitu. (Krahulcová 2003)

Poruchy sluchu jsou různého stupně nedoslýchavosti až hluchoty. Na základě odborných vyšetření je stanovena ztráta sluchu v decibelech.

Podle stupně ztráty rozlišujeme sluch takto:

- Lehká nedoslýchavost (26 – 40 dB)
- Střední nedoslýchavost (41 – 55 dB)
- Středně těžká vada sluchu (56 – 70 dB)
- Těžká vada sluchu (71 – 90 dB)
- Velmi závažné poškození sluchu, hluchota (nad 91 dB)

(Edelsberger, 2000)

Lidé s lehkou nedoslýchavostí mívají obtíže se slyšením v hluku, na ulici, v hovoru s více osobami najednou, nebo při sledování televize. Lidé se středně těžkou nedoslýchavostí již potřebují sluchadla, která umožňují dobré rozumění hlasité řeči. U těžké nedoslýchavosti jsou sluchadla nutností a lidé prakticky ohluchlí se bez sluchadel neobejdou. K dobrému rozumění jim také pomáhá odezírání. U úplně hluchých lidí sluch pomocí sluchadel bohužel nelze vůbec korigovat. (Krahulcová 2003)

Výchovou, vzděláním, rozvojem jedince se sluchovým postižením a snahou o jeho plné začlenění (sociální, pracovní) do společnosti se zabývá speciálně-pedagogická disciplína, která se nazývá **Surdopedie** (z latinského urdus – hluchý, z řeckého paideia – výchova).

1.1.5 Narušená komunikační schopnost

Ke vzájemnému dorozumívání lidí slouží především řeč, která začleňuje člověka do společnosti, ovlivňuje jeho prožívání, poznávání a rozumový vývoj. Veškeré zásady mateřského jazyka by mělo zvládnout dítě do 7 let věku. Další rozšiřování vědomostí souvisí se vzděláváním. (Škodová, Jedlička, 2007)

Pod pojmem "vady řeči" se skrývá mnoho různých potíží s nejrůznějšími příčinami a různými způsoby terapie. V roce 1990 byly poruchy nebo vady řeči nahrazeny termínem narušená komunikační schopnost (NKS). Vadou řeči není jen výslovnostní nedostatek neboli vada artikulace. Postižení řeči se týká komunikace s okolím, vztahů s ostatními lidmi i rozvoje psychiky. Patří do péče léčebné (ve zdravotnictví) i výchovné (školní logopedie).

Zdravotnická logopedie řeší převážně těžké logopedické vady a školní se zabývá poruchami komunikace a vadami řeči, sluchu a hlasu. V logopedických poradnách, ale i ve školách a školkách se také setkáváme s problémy, jako je koktavost, brebtavost, opožděný vývoj řeči, vývojová dysfázie. (Pipeková, 2010)

Je důležité rozlišovat proces osvojování řeči, kdy se dítě teprve učí artikulovat a nedostatky jsou náhodné (fyziologická patlavost - asi do 4 let), od situace, kdy tato výslovnost přetrvává. Za narušenou komunikační schopnost nepokládáme fyziologickou nemluvnost (nemluví-li dítě do 1. roku života, jde o přirozený jev), vývojovou dysfluenci (normální jsou okolo 3. roku života), fyziologickou dyslálii (před dovršením 5. roku života - nepřítomnost poruch sluchu apod.), fyziologický dysgramatismus (do 4. roku života - nesprávnosti v morfologické rovině) a nemluvíme o ní ani tehdy, když některá rovina jazykových projevů působí rušivě, ale produktor a recipient nepoužívají stejný kód (komunikace v cizím jazyce). (Škodová, Jedlička, 2007)

Narušenou komunikační schopnost dělíme do deseti okruhů

- Vývojová nemluvnost (dysfázie)
- Získaná orgánová nemluvnost (afázie)
- Získaná neurotická nemluvnost (mutismus, elektivní mutismus)
- Narušení článkování řeči (dyslalie, dysartrie)
- Narušení plynulosti řeči (balbuties, tumultus sermonis)
- Narušení grafické stránky řeči (specifické poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie)
- Narušení zvuku řeči (palatolalie, rinolalie)
- Poruchy hlasu (dysfonie)
- Symptomatické poruchy řeči
- Kombinované vady řeči (Lechta 2003)

Problematikou narušené komunikační schopnosti (NKS) ve všech rovinách u všech věkových kategorií, výchovou, vzděláním, rozvojem jedince s vadou řeči a snahou o jeho plné začlenění (sociální, pracovní) do společnosti se zabývá speciálně-pedagogická disciplína, která se nazývá **Logopedie** (z řeckého logos – slovo, řeč a paideia – výchova).

1.1.6 Kombinované vady

Ani v oblasti kombinovaných vad nelze najít jednotnou definici. V ČR se používají termíny vícenásobné postižení, kombinované postižení, kombinované vady, těžké postižení či souběžné postižení více vadami. Obecně lze říct, že je tato skupina postižení složena z široké škály různorodých kombinací postižení rozličného stupně a hloubky. Kombinovat se mohou nejen závažnější stupně poruch či postižení, ale i lehčí stupně navzájem s těžšími. Není vyloučena prakticky žádná kombinace různých vad, přičemž některé se vyskytují častěji, jiné pouze výjimečně. (Ludíková, 2003)

Stejně různorodé jsou i příčiny vzniku tohoto postižení. K postižení může dojít v období prenatalním (před porodem - infekce matky během těhotenství, její špatná výživa, působení záření a toxických látek, úrazy matky apod.), perinatálním (období porodu a bezprostředně po něm – postižení může vzniknout jako následek hypoxie (nedostatek kyslíku) plodu, porod může být protražovaný (dlouhodobý) či naopak překotný apod.), či postnatálním (po porodu do 2 let věku dítěte – infekce novorozence, záněty mozku, úrazy, špatná výživa apod.). (Slowik, 2007)

Vašek (2003) rozděluje kombinované vady do třech kategorií:

- Mentálně postižení s dalším postižením
- Slepohluchota
- Poruchy chování v kombinaci s dalším postižením či narušením

1.1.7 Autismus

Autismus (z řeckého autos = sám) je jednou z nejzávažnějších poruch dětského mentálního vývoje. Jedná se o vrozenou poruchu některých mozkových funkcí. Porucha vzniká na neurobiologickém podkladě. Důsledkem poruchy je, že dítě dobře nerozumí tomu, co vidí, slyší a prožívá. Duševní vývoj dítěte je díky tomuto handicapu narušen hlavně v oblasti komunikace, sociální interakce a představivosti. Autismus doprovází specifické vzorce chování (např. nereaguje na své jméno, chybí sociální úsměv, raději si hraje o samotě, špatný oční kontakt, záchvaty vzteku, zvláštní pohyby, řadí věci do řad, atd.) (Vágnerová, 2004)

Autismus může být, a často bývá, kombinován s jinými poruchami či handicapy psychického i fyzického rázu (mentální retardace, epilepsie, smyslové poruchy, geneticky

podmíněné vady atd.). Často se přidružuje problematické chování rozdílné intenzity. Někteří lidé s autismem mají pouze mírné problémy (např. nemají rádi změny), u druhých pozorujeme agresivní nebo sebezraňující chování. Často se také s autismem pojí hyperaktivita, neschopnost soustředění nebo výrazná pasivita. Toto postižení se projevuje většinou abnormální sociální interakcí a narušenými komunikačními schopnostmi, které se objevují před třetím rokem věku. Podle výzkumu CDC (Centers for Disease Control and Prevention) z roku 2010 je prevalence výskytu autismu 0,9 %, to znamená, že každé 110. dítě trpí nějakou poruchou **autistického** spektra. (Thorová, 2004)

1.1.8 Specifické poruchy učení

Jako specifické vývojové poruchy učení označujeme různorodou skupinu obtíží, které se projevují při osvojování a užívání řeči, čtení, psaní, naslouchání a matematiky. Tyto obtíže mají u každého člověka trochu jiný charakter, jsou vrozené a vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy. Specifickou poruchou učení (SPU) není pomalé osvojování čtení, psaní, počítání u dětí nezralých a u dětí s nízkou úrovní rozumových schopností nebo výskyt pouze jednoho z projevů (např. záměna písmen b-d-p). Se SPU souvisí poruchy řeči, obtíže soustředění, poruchy pravolevé a prostorové orientace a problémy ve zrakovém a sluchovém vnímání. V ČR je znevýhodněno SPU přibližně 1 – 2 % jedinců z běžné populace dětí. (Kucharská, 2000)

Specifické poruchy učení zahrnují:

- dyslexie- porucha osvojování čtenářských dovedností
 - dysgrafie- porucha osvojování písma, postižena je grafická stránka, ale i čitelnost, úprava
 - dysortografie- porucha osvojování pravopisu
 - dyskalkulie- porucha osvojování matematických dovedností
 - dyspraxie- porucha, která postihuje osvojování, plánování a provádění volných pohybů
 - dysmúzie- porucha v osvojování hudebních dovedností
 - dyspinxie- specifická porucha kreslení, která je charakteristická nízkou úrovní kresby.
- (Pipeková, 2004)

Předpona dys- znamená nedostatečný, nesprávný vývoj dovedností.

1.1.9 Specifické poruchy chování

Termínem poruchy chování označujeme projevy chování dětí a mládeže, které nerespektují ustálené společenské normy. Vyskytují se především u mládeže se sociálním narušením, ale také u jedinců s jiným typem postižení. K jejich vzniku přispívá vliv nevhodného nebo nedostatečného výchovného působení, vlivy sociální nebo určité dispozice osobnosti na podkladě centrálního nervového systému. V takovém případě hovoříme o vývojové nebo specifické poruše chování (SPCH). Hodnotíme je podle jejich společenské závažnosti a důsledků v životě jedince. Poruchy chování nemusí být spojeny se specifickými poruchami učení nebo úrovní IQ. (Kucharská, 2000)

Specifické poruchy chování zahrnují:

- ADD- porucha pozornosti.
- ADHD - porucha pozornosti provázená hyperaktivitou.
- dětský vzdor, vzdorovitost, odmítání autorit - neúměrné prosazování osobního názoru
- záškoláctví - neomluvené absence ve vyučování
- agresivita, šikana – agresivní chování, působení fyzických či psychických útrap
- porucha v navazování vztahů
- potulky a útěky, nechut' k učení - svůj čas tráví mimo domov nebo domov zcela opouští
- lhaní a podvody - promyšlené lhaní či obviňování za účelem manipulace s okolím
- krádeže - potřeba opatřit si věc na cizí úkor (Pipeková, 2004)

Souvislost se specifickými poruchami chování mají také děti se syndromem ADD nebo ADHD (u nás se můžeme setkat i s pojmem LMD = lehká mozková dysfunkce). Dítě se syndromem ADD nebo ADHD, podobně jako dítě s poruchou učení, se „neuzdraví“, i když se jednotlivé projevy jeho chování během dospívání mění. (Vágnerová, 2004)

Rozvojem, výchovou a vzděláváním dětí, mládeže a dospělých, kteří mají poruchu emocí a chování se zabývá speciálně-pedagogická disciplína, která se nazývá **Etopedie** (z řeckého etos – mrav, zvyk a paideia – výchova).

1.2 Žáci se zdravotním znevýhodněním

Zdravotním znevýhodněním je pro účely Školského zákona označováno zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Znevýhodnění neboli handicap se projevuje jako omezení vyplývající pro jedince z jeho vady nebo postižení a ztěžuje nebo znemožňuje naplnění role, která je pro něj normální vzhledem k jeho věku, pohlaví a sociálním či kulturním činitelům. (Bartoňová, Vítková, 2011)

Mezi nejčastější dlouhodobá onemocnění, na která je třeba brát při vzdělávání ohled, jsou epilepsie, cukrovka, alergie a astma bronchiale.

Epilepsie

Toto mozkové onemocnění se projevuje různými typy záchvatů spojenými se ztrátou vědomí. Nejedná se o dědičné onemocnění, dědičné jsou pouze dispozice, které způsobují větší náchylnost k vzniku epilepsie. Ojedinělý epileptický záchvat nemusí nutně znamenat epilepsii – během života podobný záchvat prodělá až 25 % lidí. Záchvaty jsou u epilepsie opakované.

Epilepsie postihuje lidi nejrozličnějšího stáří, společenské úrovně a inteligence. V populaci se udává její výskyt 1 %, ale bude pravděpodobně vyšší. Nejčastěji se poprvé objeví lidem do 20 let. Je nutné důsledně dodržovat antiepileptickou léčbu, která umí nemocného zbavit všech záchvatů. (<http://spv.skauting.cz/jak-na-to/zdravotni-znevychodneni/>)

Cukrovka

Cukrovkou mohou onemocnět lidé v každém věku. Jedná se o nedostatek hormonu insulinu, který reguluje množství cukru (glukózy) v krvi. Tento hormon tvoří slinivka břišní. Pokud se tato nemoc neléčí, ohrožuje život. Nedá se vyléčit úplně. Projevuje se velmi různě, většinou nespecificky, často mezi projevy patří rychlá unavitelnost, velký pocit žízně, častá potřeba močení, hubnutí, nechutenství, svědění kůže, opakované infekce

močových cest a kožní onemocnění. (<http://spv.skauting.cz/jak-na-to/zdravotni-znevychodneni/>)

Alergie

Tato jedna z nejčastějších civilizačních chorob se týká přecitlivělosti imunitního systému na nejrůznější podněty: pyl, prach, plísně, peří, chlupy, živočišné jedy, potraviny, léky (např. penicilin v mléce),... (<http://spv.skauting.cz/jak-na-to/zdravotni-znevychodneni/>)

Jejími nejčastějšími projevy jsou:

- kožní vyrážka – zčervenání, puchýřky, vyrážka, kopřivka,
- dýchací problémy – až astma,
- obtíže v trávicím systému – průjem,
- slzení z očí, senná rýma,
- anafylaktický šok. (<http://spv.skauting.cz/jak-na-to/zdravotni-znevychodneni/>)

Astma bronchiale

Astmatem trpí až 7 – 10% dětí. Podnět tohoto zánětu je většinou neznámý (často třeba studený vzduch, pyl, plísně...). Dojde ke stažení dýchacích cest v plicích a tím ke ztížení až k nemožnosti výdechu (lze slyšet vrzání, pískání až sípání při snaze vydechnout). (<http://spv.skauting.cz/jak-na-to/zdravotni-znevychodneni/>)

1.3 Žáci se sociálním znevýhodněním

Sociálním znevýhodněním je pro účely Školského zákona myšleno:

- a)** rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy,
- b)** nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo
- c)** postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Obecně můžeme považovat za sociální znevýhodnění nestejně příležitosti ke vzdělávání jako většinová populace žáků a to především jako důsledek nepříznivých sociokulturních podmínek svých rodin nebo jiných prostředí, v nichž žijí. (Pipeková, 2010)

Prvky nízkého socioekonomického statusu:

- závislost rodin na systému státní sociální podpory, většinou v důsledku nezaměstnanosti
- zadluženost či předluženost rodin,
- nevyhovující bytové, materiální, stravovací, hygienické podmínky atd. (Vítková, 2007)

Prvky rizikových jevů ohrožujících zdravý vývoj dítěte:

- život v kriminogenním prostředí, výrazný výskyt sociálně patologických jevů včetně situací, kdy je rodina obětí trestné činnosti,
- dlouhodobě sníženoá schopnost rodičů v oblasti dostatečného naplňování potřeb dítěte,
- nedostatečné kompetence rodičů k přípravě dítěte na školní docházku atd. ((Vítková, 2007)

Prvky sociokulturní odlišnosti:

- jazyková odlišnost (nedostatečná znalost vyučovacího jazyka),
- významně odlišná rodinná konstelace,
- náboženská odlišnost, rituální nečistota,
- výrazně odlišná hodnotová orientace a uplatňované vzorce chování atd. (Vítková, 2007)

Nic z výše uvedeného ale neznamená, že dítě s odlišným sociokulturním postavením musí být zároveň dítětem sociálně vyloučeným.

2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Vzdělávání dětí, které potřebují při vzdělávacím procesu speciální pedagogické a individuální přístupy, zaznamenalo v posledních letech značné kvalitativní posuny. Celý proces se ubírá především směrem komplexní péče o takto limitované děti. Edukace (výchova a vzdělávání v nejobecnějším slova smyslu) tvoří jednu z klíčových složek komplexně pojímané rehabilitace jedince s postižením. Jejím hlavním úkolem je rozvoj osobnosti a podpora rozvoje sociální, kulturní a pracovní integrace. (Jesenský, 1995)

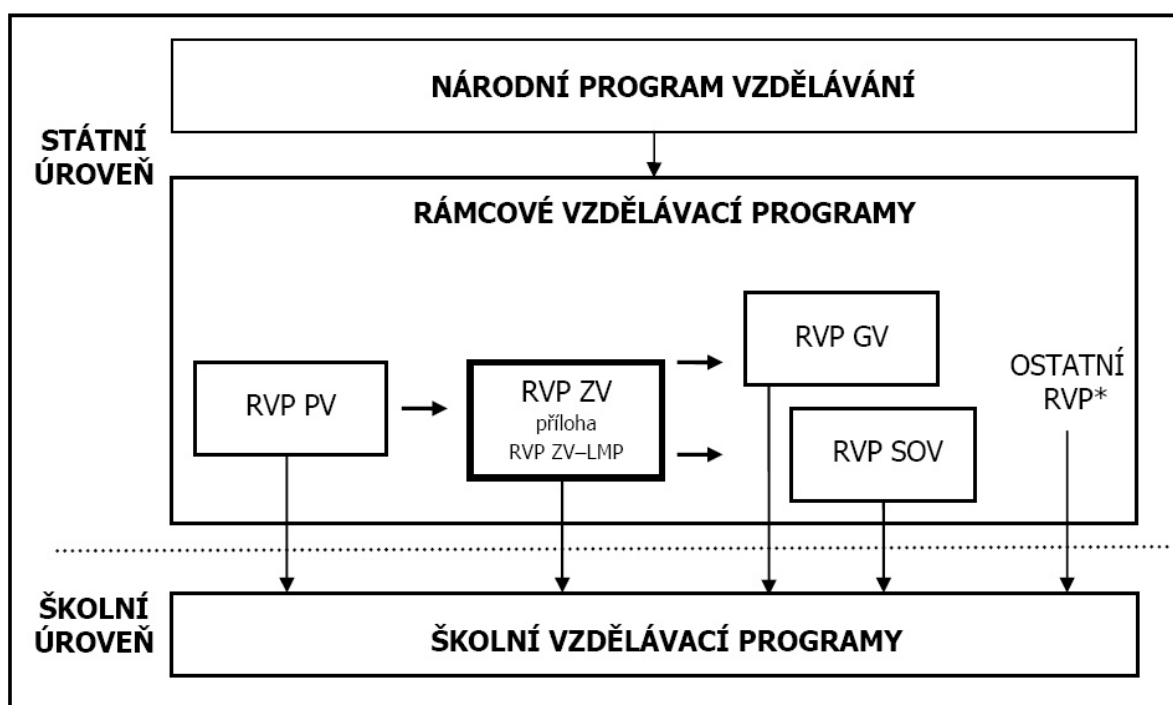
Speciální vzdělávání se poskytuje žákům, u kterých byly speciální vzdělávací potřeby zjištěny na základě speciálně pedagogického, popřípadě psychologického vyšetření školským poradenským zařízením a jejich rozsah a závažnost je důvodem k zařazení žáka do režimu speciálního vzdělávání. (Vyhláška 73/2005 Sb.)

Obecné podmínky pro vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami

- spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo speciálně pedagogickým centrem, zdravotnickým zařízením (diagnostika, doporučení pro výuku, úprava školního prostředí, příprava na povolání)
- připravenost učitelů na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
- úzká spolupráce vyučujících se speciálním pedagogem, výchovným poradcem a spolupráce pedagogů se zákonnými zástupci
- vypracování individuálního vzdělávacího plánu, jeho dodržování a vyhodnocování
- vhodná organizace výuky
- umožnit žákovi používat vhodné relaxační a kompenzační pomůcky
- respektovat zdravotní stav jedince
- podporovat nadání a talent žáka
- při hodnocení zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění
- zkvalitňování odbornosti pedagogických pracovníků
- využití podpůrných a vyrovnávacích opatření a další (Bartoňová, Vítková, 2011)

2.1 Legislativní vymezení

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vychází z pedagogických dokumentů, které vymezují legislativní a obsahový rámec pro tvorbu školního vzdělávacího programu, tzv. kurikulárních dokumentů. Ty vznikají na dvojí úrovni. Státní úroveň představuje Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha MŠMT 2001), který vymezuje počáteční vzdělávání jako celek a rámcové vzdělávací programy vydávané MŠMT pro předškolní, základní, gymnaziální a odborné a další vzdělávání. Rámcové programy vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání). Na školní úrovni vznikají školní vzdělávací programy, podle kterých se uskutečňuje výuka na jednotlivých školách. (Zákon č. 561/2004 Sb.)



Obrázek č. 1 : Systém kurikulárních dokumentů. .

Legenda: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání;

RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP);

RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání;

RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání.

Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, a další.

Zdroj: MŠMT

Kurikulární dokumenty nejsou ale jediné dokumenty, které se týkají vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Listinou základních práv a svobod (1993) a Úmluvou

o právech dítěte (1991) je zajištěno právo všech dětí na vzdělání. Dalšími významnými dokumenty jsou Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, Národní plán pomoci zdravotně postiženým, Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení, Národní plán vyrovnání příležitostí pro občany se zdravotním postižením, Vládní usnesení č. 605 ze dne 16. 6. 2004 – Střednědobá koncepce státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením, Vládní ustanovení č. 1004 ze dne 17. 8. 2005 – Národní plán podpory a integrace občanů se zdravotním postižením, vycházející z cílů a úkolů Střednědobé koncepce, také Národní plán opatření pro snížení negativních důsledků zdravotního postižení a v neposlední řadě Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018. (MŠMT)

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon)

Základním kurikulárním dokumentem, který upravuje i speciální vzdělávání v České republice je zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Tento zákon je účinný od 1. 1. 2005. Stanovuje devítiletou povinnou školní docházku, kterou si žáci se speciálními vzdělávacími potřebami mohou prodloužit na deset let. Pro účely vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je pro nás důležitý především § 16. V odst. 1. až 5. charakterizuje žáky, kterých se speciální vzdělávání týká a kdo zjišťuje jejich potřeby. Odst. 6. a 7. stanovuje právo takto limitovaných dětí na vzdělávání tak, aby jeho obsah, formy a metody odpovídaly jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Předepisuje stanovení vhodných podmínek odpovídajících potřebám žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování. Neméně důležitou částí je přihlížení k povaze postižení nebo znevýhodnění při hodnocení těchto žáků. Výhodou je také možnost prodloužení středního a vyššího odborného vzdělávání jedinců se zdravotním postižením a to až o 2 školní roky. Rodiče jistě ocení právo bezplatně užívat při vzdělávání speciální učebnice a speciální didaktické a kompenzační učební pomůcky poskytované školou. Dětem, žákům a studentům neslyšícím a hluchoslepým se zajišťuje právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob podle jiného právního předpisu. Právo na vzdělávání s použitím Braillova hmatového písma se zajišťuje

dětem, žákům a studentům, kteří nemohou číst běžné písmo zrakem a právo na bezplatné vzdělávání pomocí nebo prostřednictvím náhradních způsobů dorozumívání zase jedincům, kteří se nemohou dorozumívat mluvenou řečí. Odst. 8 pojednává o zřizování škol, jednotlivých tříd, oddělení nebo studijních skupin s upravenými vzdělávacími programy pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, vyžaduje-li to povaha jejich zdravotního postižení. Právo se vzdělávat v základní škole speciální mají žáci se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, žáci se souběžným postižením více vadami a žáci s autismem, nejsou-li vzdělávání jinak. Dětem se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami nebo s autismem se může poskytovat příprava na vzdělávání v přípravném stupni základní školy speciální. Pro děti se speciálními vzdělávacími potřebami je důležitý také odst. 9, který dává právo řediteli mateřské školy, základní školy, základní školy speciální, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy ve třídě nebo studijní skupině, ve které se žák vzdělává, zřídit funkci asistenta pedagoga. §18 povoluje nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami nebo s mimořádným nadáním na jeho žádost vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu. I toto doporučuje řediteli školy školské poradenské zařízení. Také §19 stanovuje ministerstvo pravidla a náležitosti zjišťování vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, úpravu organizace, přijímání, průběhu a ukončování vzdělávání těchto osob, náležitosti individuálního vzdělávacího plánu a podmínky pro přecházení do vyššího ročníku. Třetí část zákona, týkající se základního vzdělávání a plnění povinné školní docházky, zaznamenává problematiku edukace postižených žáků především v §37, jenž se zmiňuje o možnosti odkladu povinné školní docházky, v §41, pojednávajícím o charakteru a tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a v §42a §48 upravujícím vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením, středně těžkým a těžkým mentálním postižením, se souběžným postižením více vadami a s autismem. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Ve Školském zákoně ve znění **zákona č. 82/2015 Sb.** s účinností od 1. 5. 2015 je navíc stanoveno právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením i s jejich výčtem. Vyrovnávacím a podpůrným opatřením se věnují samostatně v kapitole 3. Nově v §16 přibyla písmena a) Poradenská pomoc školského poradenského zařízení a b) Revize. (Novela Školského zákona č. 82/2015 Sb.)

Školská poradenská zařízení

Školská poradenská zařízení zajišťují pro děti, žáky a studenty a jejich zákonné zástupce, pro školy a školská zařízení na základě jeho žádosti nebo na základě rozhodnutí orgánu veřejné moci podle jiného právního předpisu informační, diagnostickou, poradenskou a metodickou činnost, poskytují odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby, preventivně výchovnou péči a napomáhají při volbě vhodného vzdělávání dětí, žáků nebo studentů a přípravě na budoucí povolání. Školská poradenská zařízení spolupracují s orgány sociálně-právní ochrany dětí (OSPOD) a orgány péče o mládež a rodinu, zdravotnickými zařízeními, popřípadě s dalšími orgány a institucemi. (Novela Školského zákona č. 82/2015 Sb.)

Školskými poradenskými zařízeními jsou

- pedagogicko-psychologická poradna (PPP)
- speciálně-pedagogické centrum (SPC)

Revize

Dítě nebo zákonný zástupce může do 30 dnů ode dne obdržení zprávy nebo doporučení školského poradenského zařízení požádat právnickou osobu zřízenou a pověřenou ministerstvem prováděním revizí o jejich revizi. O revizi doporučení může požádat také škola, školské zařízení nebo orgán veřejné moci, který svým rozhodnutím uložil zákonnému zástupci dítěte, dítěti povinnost využít odbornou poradenskou pomoc ve školském poradenském zařízení, do 30 dnů ode dne, kdy doporučení obdrželi. Dále Česká školní inspekce. (Novela Školského zákona č. 82/2015 Sb.)

Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je dále upravováno:

- zákonem č. 109/2002 Sb., *o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*, ve znění zákona č. 383/2005 Sb.
- zákonem č. 563/2004 Sb., *o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*
- vyhláškou č. 48/2005 Sb., *o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky*, ve znění vyhlášky č. 454/2006 Sb.

- vyhláškou č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* a její novelou č. 116/2011 Sb.
- vyhláškou č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* a novelami této vyhlášky - vyhláškou č. 147/2011 Sb.
- vyhláškou č. 103/2014 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., *o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních*, ve znění vyhlášky č. 116/2011 Sb., a vyhláška č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných*, ve znění vyhlášky č. 147/2011 Sb. Vyhláška nabyla účinnosti dne 1. 9. 2014
- vyhláškou č. 27/2016 Sb., *o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných* (platná od 1. 9. 2016), která novelizuje vyhlášku č. 103/2014 Sb.
- vyhláškou č. 458/2005 Sb., kterou se *upravují podrobnosti o organizaci výchovně vzdělávací péče ve střediscích výchovné péče*
- vyhláškou č. 438/2006 Sb., kterou se *upravují podrobnosti výkonu ústavní výchovy a ochranné výchovy ve školských zařízeních*
- *Metodickým pokynem upřesňující podmínky činnosti středisek výchovné péče (MŠMT)*

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016 – 2018.

Pojem inkluze je trendem současnosti. Ale co si pod tímto názvem máme vlastně představit? Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) v návaznosti na schválenou novelu školského zákona systematicky a intenzivně zavádí inkluzivní vzdělávání. Tímto chce nastolit rovný přístup ke vzdělání všech žáků v rámci České republiky. Cílem procesu je nastavení pozitivních podmínek pro vzdělání všech žáků tak, aby bylo možné při zabezpečení adekvátních podpůrných opatření vzdělávání uskutečňovat přednostně v hlavním vzdělávacím proudu, tj. v běžných základních školách. ((Novela Školského zákona č. 82/2015 Sb.)

Inkluzivní vzdělávání má své principy, kterými se liší od vzdělávání dětí se znevýhodněním v běžných základních školách formou integrace. Cílem není pouze umístit znevýhodněné dítě do základní školy tzv. běžné, ale spíše přizpůsobit školy potřebám dítěte. Důraz se klade na kvalitu vzdělávání a zdůrazňuje prospěch pro obě strany.

2.2 Rámcový vzdělávací program

V minulé kapitole bylo pojednáváno o tzv. Rámcovém vzdělávacím programu (RVP). To, že RVP je hlavním kurikulárním dokumentem vznikajícím na státní úrovni (vydává MŠMT) už víme. Upřesnili jsme si také, že RVP vymezují závazné „rámce“ pro jednotlivé etapy vzdělávání (předškolní, základní a střední vzdělávání).

Zmínka byla již i o jednotlivých RVP pro všechny úrovně vzdělávání, tj. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV), Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP), RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání, RVP SOV – Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání. Ostatní RVP, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon jsou např. Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, a další. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Co to tedy RVP vlastně je? Na základě zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) byl do vzdělávání začleněn systém víceúrovňové tvorby vzdělávacích programů. V roce 2005 byla spuštěna školská neboli kurikulární reforma, do vzdělávací soustavy byl zaveden nový systém kurikulárních dokumentů pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Dříve platily pro všechny školy jednotné osnovy. V rámci školské reformy se ale postupně přechází na rámcové vzdělávací programy. RVP vychází z Národního programu vzdělávání (Bílá kniha). (Zákon č. 561/2004 Sb.)

RVP vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jichž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání, vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo, zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata, stanovuje standardy pro základní vzdělávání a je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání. (MŠMT)

Kladen je velký důraz na výběr učiva, aby se učilo vše podstatné pro praktické využití v budoucnu. Z těchto důvodů se přechází od běžného předávání poznatků k aktivní práci žáků a propojení různých oborů. Mění se také způsob motivace od zdůrazňování chyb a nedostatků

k příznivému hodnocení, vyzdvihování kladů práce. Každý student nemůže dosáhnout stejné úrovně vědomostí, schopností a dovedností, proto se usiluje o to, aby každý student dosáhl svého osobního maxima. (MŠMT)

Rámcové vzdělávací programy jsou hlavními kurikulárními dokumenty sloužící pro sestavování vlastních školních vzdělávacích programů (dále ŠVP) jednotlivých škol. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném RVP a k jejich tvorbě a úpravě mohou školy využít dostupnou metodickou podporu. Tvorba a implementace RVP i ŠVP probíhá postupně. Funkčnost jednotlivých vznikajících RVP je ověřována v praxi. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

RVP pro obor vzdělání základní škola speciální

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání základní škola speciální vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení. (Národní ústav pro vzdělávání, 2013)

V rámci vzdělávání je kladen důraz především na kompetence komunikativní, sociální, personální a pracovní. Žák na konci vzdělávání dosahuje úrovně klíčových kompetencí v rámci svých schopností a možností. (MŠMT)

Vzdělávací oblasti pro základní školy speciální jsou stejné jako vzdělávací oblasti základních škol. Vzdělávací obsah základního vzdělávání je orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí, mezi něž patří především Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Matematika dále Člověk a jeho svět, společnost, příroda, zdraví, kultura, svět práce a dnes velmi důležitá oblast Informační a komunikační technologie. (MŠMT)

Vzdělávání v základní škole speciální respektuje opoždění psychomotorického vývoje žáků s mentálním postižením, z toho důvodu RVP obsahuje formy speciálního vzdělávání žáků. Speciální vzdělávání je zajišťováno v základní škole speciální, formou individuální nebo skupinové integrace ve třídách běžné základní školy, nebo v rámci jiného způsobu plnění povinné školní docházky. (RVP pro jednotlivé úrovně vzdělávání, 2013)

RVP pro základní vzdělávání (RVP ZV) a příloha RVP pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP)

RVP ZV – LMP představuje modifikaci pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Jeho principem je respektování snížené úrovně rozumových schopností žáků, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady. Vzhledem k tomuto je nezbytné při vzdělávání uplatňovat přístupy odpovídající vývojovým a osobnostním specifikům žáků za přispění podpůrných opatření. Stejně jako RVP ZV vymezuje i tento RVP podmínky pro speciální vzdělávání žáků s LMP, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci s LMP dosáhnout na konci základního vzdělávání a stanovuje cíle vzdělávání žáků s LMP. (Národní ústav pro vzdělávání, 2013)

Základní vzdělávání žáků s LMP se realizuje v základní škole tzv. běžné nebo základní škole samostatně zřízené pro žáky s postižením a je spojeno s povinností školní docházky po dobu devíti školních let, nejvýše však do konce školního roku, v němž žák dosáhne sedmnáctého roku věku. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku. O odkladu školní docházky rozhoduje ředitel školy na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka, která musí být doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Ukončení základního vzdělávání žáků se zdravotním postižením se řídí § 55 zákona č. 561/2004 Sb. (RVP pro jednotlivé úrovně vzdělávání)

Upravený rámcový vzdělávací program pro základní školy

Do 31. 8. 2016 se bude ve všech běžných základních školách vzdělávat podle RVP pro ZŠ. MŠMT však vydalo opatření, kterým v souladu se školským zákonem mění RVP ZV. Příloha rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV - LMP) byla zrušena. Podle Individuálního vzdělávacího plánu se budou žáci vzdělávat na základě doporučení školského poradenského zařízení. (MŠMT)

Běžné základní školy uvedou své školní programy do souladu s upraveným RVP ZV do 1. 9. 2016. Školy nebo třídy, jejichž ŠVP bylo vydáno v souladu s přílohou pro žáky s LMP, uvedou své ŠVP do souladu s upraveným RVP ZV do 1. 9. 2018. Do doby uvedení ŠVP do souladu s upraveným RVP ZV upravuje škola podmínky vzdělávání žáků s lehkým

mentálním postižením podle jejich speciálních vzdělávacích potřeb a vychází přitom z původního RVP ZV. Výjimkou jsou žáci s LMP na 2. stupni základních škol, kteří dokončí své vzdělávání podle dosavadních ŠVP. (Upravený RVP pro ZŠ)

2.3 Formy vzdělávání

Výchovu a vzdělávání dětí a žáků se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním zajišťují přednostně formou individuální integrace základní školy tzv. běžné, dále potom třídy a školy samostatně zřízené pro tyto žáky (speciální třídy, speciální školy) a poradenská a jiná školská zařízení, která poskytují podpůrné služby. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Formy speciálního vzdělávání:

- **Individuální integrace** do tříd v základních školách tzv. běžných vyžaduje současné zajištění odpovídajících vzdělávacích podmínek a nezbytné speciálně pedagogické nebo psychologické péče. Tato volba je upřednostňovaná díky reálným možnostem uspokojování speciálních vzdělávacích potřeb žáka. Individuální integrací se rozumí také vzdělávání žáka v případech hodných zvláštního zřetele ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Ve výběru vzdělávací cesty žáka rozhodují rodiče. Integrovaní žáci jsou zpravidla vzděláváni podle individuálního vzdělávacího plánu. (Vyhláška 73/2005 Sb.)
- **Skupinová integrace** probíhá ve speciálních třídách, které jsou zřizovány pro žáky se zdravotním postižením v základních školách tzv. běžných. Při skupinové integraci se žáci mohou v některých vyučovacích předmětech vzdělávat společně s ostatními žáky školy a v rámci svých možností jsou zapojeni do všech aktivit mimo vyučování. (Vyhláška 73/2005 Sb.)
- **Speciální školy** jsou školy s upraveným vzdělávacím programem samostatně zřízené pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením, slouží žákům především s těžšími formami zdravotního postižení (žáci s těžkým zrakovým postižením, těžkých sluchovým postižením, těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo těžkým

či hlubokým mentálním postižením). Těmto žákům je s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb poskytována nejvyšší míra podpůrných služeb. (Vyhláška 73/2005 Sb.)

Individuální a skupinová integrace se může i kombinovat. Žáci se specifickou vývojovou poruchou učení jsou při vyučovacích předmětech, které jsou nejvíce ovlivněny jejich poruchou, například český jazyk, cizí jazyk a podobně, vzdělávání společně v jedné třídě (skupinová integrace). Při vyučovacích předmětech, kde se jejich porucha neprojevuje do takové míry, jako je například výtvarná výchova, hudební výchova a podobně., jsou rozděleni do „běžných“ tříd, kde jsou žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb (individuální integrace). (Bartoňová, Vítková, 2011)

2.3.1 Integrované vzdělávání

Integrace jsou přístupy a způsoby zapojení žáků se zvláštními vzdělávacími potřebami do hlavních proudů vzdělávání a do běžných škol. (Průcha, Walterová, Mareš)

Iniciátorem školské integrace byla Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu (UNESCO), která se problematikou vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami začala zabývat koncem 60. let minulého století.

Jak uvádí Vítková (2004), Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) popsala čtyři **modely integrace**:

Medicínský model, který vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin. Medicínsky orientovaná péče realizovaná ve speciálních zařízeních předpokládá přizpůsobení se dítěte stávající vzdělávací struktuře.

Sociálně patologický model, který se zaměřuje na sociální aspekty integračního procesu, diskriminaci a sociální adaptaci postižených jedinců.

Model prostředí, který počítá se změnami školských zařízení ve prospěch žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, s diferencovanou nabídkou vzdělávání podle potřeb žáků, optimálním materiálním a personálním vybavením.

Antropologický model, který řeší otázku zlepšení interpersonální interakce a respektování identity postižených či znevýhodněných jedinců. (Vítková, 2004)

Mezi **podmínky ovlivňující úspěšnost školské integrace** patří podle jednotlivých účastníků tohoto procesu rodina postiženého dítěte, dítě se speciálními vzdělávacími potřebami, škola integrující postiženého žáka a poradenské zařízení pečující o postižené či znevýhodněné dítě. (Vítková, 2007)

Hlavním úkolem rodiny je uspokojování základních potřeb dítěte a utváření vhodných podmínek pro jeho socializaci. Rodiče poskytují souhlas s integrovaným vzděláváním dítěte, ale nutné a důležité je také jejich přesvědčení o správnosti volby vzdělávání, jejich informovanost o dané problematice, účast na dlouhodobé přípravě dítěte na integraci, pomoc dítěti při plnění školních povinností a zajištění kontaktu dítěte s intaktními vrstevníky. (Vítková, 2007)

Správné rozhodnutí o výběru formy vzdělávání záleží také na osobnostní charakteristice dítěte, druhu a stupni jeho postižení, přítomnosti přidružených vad nebo znevýhodnění, jeho fyzickém a duševním stavu, postoji k vlastní vadě, úrovni rozumových a komunikačních schopností. (Vítková, 2007)

Nezbytnou podmínkou jsou požadavky kladené na pracovníky školy. Ředitel rozhoduje o přijetí dítěte a zajišťování všech důležitých služeb a podmínek pro jeho vzdělávání. Od pedagogických pracovníků se očekává pochopení a respektování individuálních potřeb integrovaného žáka, znalost možností a ochota jejich uspokojování, ale také schopnost přiblížit danou problematiku intaktním žákům, jejichž chování významně ovlivňuje průběh integrace. Neméně důležité je materiální vybavení školského zařízení. U bariérových škol je to zajištění dostupnosti samostatného pohybu a dále využívání technických a didaktických pomůcek při výuce. Mezi podpůrná opatření a možnost zvýšení úspěšnosti integrace patří i snížení počtu žáků ve třídě a přítomnost asistenta pedagoga. (Vítková, 2007)

Další nezbytnou součástí je práce poradenských pracovníků, včasná a komplexní diagnostika postiženého či znevýhodněného dítěte, odpovídající terapie, správné rozhodnutí o vhodnosti této formy vzdělávání, pomoc při přípravě a v průběhu integrace. (Vítková, 2007)

Výhodu integrovaného vzdělávání vidí Bartoňová a Vítková (2011) především v přípravě dětí s postižením nebo znevýhodněním na dospělý život v běžném prostředí, společné dospívání vrstevníků, ale i rozvoj přátelství dětí se SVP s vrstevníky bez postižení. Mezi další výhody zdůrazňované odborníky bezpochyby patří kvalitnější vzdělávání v důsledku vyšších nároků v běžném prostředí, efektivní využívání zdrojů, snazší přijímání rozdílů, práce v týmu (učitelé běžné školy, speciální pedagogové, rodiče, asistent), individuální přístup, větší zapojení rodičů a podpora naplňování lidských práv a vyrovnávání příležitostí.

Nevýhodami této formy vzdělávání může být horší vybavení běžných základních škol speciálními pomůckami a zařízením, větší počet žáků než ve speciální třídě, tudíž menší možnost individuálního přístupu, odmítání integrovaného žáka intaktními spolužáky či jejich rodiči, negativní vnímání „výhod“ spolužáka s postižením, na druhé straně stres z nezvládnutého učiva pro integrované dítě. (Bartoňová, Vítková, 2011)

Vzdělávání žáků s tělesným postižením

Žáci se zdravotním postižením se mohou vzdělávat ve variantní organizační formě, která nejlépe odpovídá jejich vzdělávacím potřebám, ale také požadavkům jejich rodičů. K zařazení do některé z výše uvedených organizačních forem speciálního vzdělávání se vyžaduje souhlas zákonného zástupce žáka, resp. zletilého žáka. Zařazování žáka se zdravotním postižením do školy řeší školský zákon. § 36 odst. 5 a odst. 7 dává povinnost řediteli spádové školy přednostně přijmout k základnímu vzdělávání žáky s místem trvalého pobytu a žáky umístěné v tomto obvodu školského zařízení. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Ve zvolené organizační formě jsou žáci vzdělávání podle vzdělávacího programu, který odpovídá jejich možnostem a schopnostem. V případě potřeby je možné stanovit žákovi individuální vzdělávací plán (§18 školského zákona). Převedení žáka do vzdělávacího programu základního vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením nebo

do vzdělávacího programu základní školy speciální provádí na základě možnosti § 49 odst. 2 školského zákona ředitel školy. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Žáky s tělesným postižením vzděláváme ve třídách na 1. a 2. stupni běžné základní školy formou individuální integrace. Vzdělávání probíhá podle zpracovaného učebního plánu běžných tříd a na základě individuálních vzdělávacích plánů. Ve spolupráci a na doporučení speciálně pedagogického centra jsou realizovány změny v učebním plánu, týkající se úlev v tělesné výchově, omezení ve výtvarné výchově, pracovních činnostech, popřípadě v ostatních předmětech. V případě bariérové školy je nutné požadovat přítomnost osobního asistenta, který pomáhá žákovi přizpůsobit se školnímu prostředí a při sebeobsluze. Vzdělávání takto handicapovanému žákovi usnadňují především různorodé technické a didaktické pomůcky a předměty speciálně pedagogické péče v podobě rehabilitační tělesné výchovy a logopedické péče. (Pipeková, 2010)

Faktory ovlivňující edukační proces u osob s tělesným postižením:

- prostředí, ve kterém se žák bude pohybovat (situování školy, bezbariérový pohyb)
- možnosti spolupráce (mezi odborníky, pedagogy i nepedagogickými pracovníky, rodiči, dítětem, vztahy s rodinou, mezi učiteli a spolužáky)
- osobnost žáka (individualita, ohled na věk a pohlaví, povaha) (Vítková, 2007)

Charakteristika škol pro žáky s tělesným postižením dle vyhlášky MŠMT č. 147/2011 Sb.:

- mateřské školy pro tělesně postižené,
- základní školy pro tělesně postižené, základní škola praktická a speciální pro tělesně postižené (tělesné postižení v kombinaci s mentálním postižením),
- střední školy pro tělesně postižené, gymnázia pro tělesně postižené, obchodní akademie pro tělesně postižené, střední školy pro tělesně postižené, střední odborné školy pro tělesně postižené. Střední odborná učiliště pro tělesně postižené a praktické školy pro tělesně postižené jsou určeny i pro žáky s kombinovaným postižením. (Vyhláška 147/2011 Sb.)

Vzdělávání žáků s mentálním postižením

Žáky s mentálním postižením řadíme do kategorie žáků se zdravotním postižením. Proces vzdělávání dítěte s mentálním postižením můžeme rozdělit do oblastí předškolního vzdělávání, období plnění povinné školní docházky, středního vzdělávání a celoživotního vzdělávání. V celém vyučovacím procesu se klade důraz na názornost a časté opakování naučeného, a to především spojením nově osvojené činnosti s praktickou aktivitou, společným zapojením co nejvíce smyslů (například žáci se učí poznávat zeleninu, tak jdou do obchodu, kde vše nakoupí, a společně pak jednotlivé kusy ochutnávají). Důležitá je volba vhodných metod, forem výuky, pomůcek, učebnic a způsobů hodnocení odpovídajících rozumovým schopnostem dětí. Hlavním předmětem je Řečová výchova. Hojně se využívá netradiční způsob vyučování a to je Sociální čtení. Je nejčastější metodou a obsahuje poznávání, interpretace a reagování na zrková znamení, obrázky a symboly, piktogramy, slova a skupiny slov. Netradiční už není ani multisenzoriální a pozitivně naladěné prostředí (místnost) zvané snoezelen, které slouží ke stimulaci smyslů. (Valenta, Müller, 2007)

V běžné základní škole může být žák s mentálním postižením vzděláván formou individuální nebo skupinové integrace. Školský zákon stanovuje právo každého dítěte s mentálním postižením na integraci ve spádové škole. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Vzhledem k tomu, že dítě s lehkým mentálním postižením dosahuje školní zralosti v pozdějším věku, než je tomu u intaktních žáků, je tomu přizpůsobeno i vzdělávání na 1. stupni. Většina dětí s lehkým mentálním postižením (LMP) vykazuje opoždění z hlediska sociálního, psychického a fyzického vývoje. Přejchod z rodinné péče nebo předškolního vzdělávání musí být pozvolný a postupný. S ohledem na rozdílnost rozumových schopností žáků, schopnosti učení a pracovních výsledků, je třeba přistupovat ke každému žákovi individuálně, respektovat jeho možnosti a pozitivně hodnotit každý pokrok v rozvoji jeho osobnosti. V tomto období je tedy hlavním úkolem adaptace žáků na nové prostředí, nový styl práce a upevňování základních hygienických návyků a vytváření sociálních návyků. (Bartoňová, Vítková, 2011)

Základní vzdělávání na 2. stupni je zaměřeno na získávání vědomostí, rozvíjení dovedností a návyků, které žáci mohou využít ke zvýšení kvality osobního života včetně profesního uplatnění. Z tohoto důvodu je ve vzdělávacím procesu žáků s lehkým mentálním postižením, na rozdíl od vzdělávání žáků bez postižení, kladen větší důraz na rozvíjení

sociálních a komunikačních schopností a na vytváření praktických dovedností. (Bartoňová, Vítková, 2011)

Výskyt v celkovém počtu jedinců s mentální retardací

- Lehká mentální retardace (IQ 50 – 69) - 80%, v populaci je to 2,6%
- Středně těžká mentální retardace (IQ 35 – 49) - 12%, v populaci je to 0,4%
- Těžká mentální retardace (IQ 21 – 34) - 7%, v populaci to je 0,2%
- Hluboká mentální retardace (IQ nižší než 20) - 1%, v populaci to je 0,03
(<http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>)

Vhodné způsoby komunikace

- **Obrázky** – Využívání obrázku je vhodné pro děti se středním stupněm mentálního postižení, které dokážou postupně z obrázků skládat i věty, ale i pro děti s těžším stupněm mentálního postižení, které zpravidla používají obrázky jednotlivě pro vyjádření svých potřeb nebo pocitů.
- **Pohyby** – pohyby mohou velmi úspěšně nahrazovat běžnou komunikaci. Můžeme mluvit o celé řadě způsobů od znakové řeči po jednoduché pohlazení břicha či ukázání prstem do úst v případě hladu. To, jak se dítě pohybuje, nám může sdělovat, jak se cítí a toho my můžeme využít ke vzájemnému sdělování nálad. Veselost můžeme vyjadřovat poskakováním, smutek posedem se svěšenou hlavou atd.
- **Doteky** – pomocí doteků můžeme vyjadřovat také hodně. Doteky jsou důležité zejména pro vyjadřování vzájemných citů. Významný může být dotek, který se dítě naučí spojovat s tím, že s ním chceme komunikovat (například poklepání na rameno).
- **Hudba** – je prokázáno, že intenzivně reaguje na hudbu většina dětí s různým stupněm mentálního postižení. Hudbou můžete sdělovat dítěti svou náladu nebo ovlivňovat jeho náladu. Pomocí jednoduchých hraček, kde stiskem různých tlačítek (ideálně doplněných obrázky vyjadřujícími náladu), vám může dítě sdělovat svou náladu výběrem melodie.
- **Komunikační systém BLISS** (Statický systém, který využívá symboly. Ty jsou překládány v určité dvojrozměrné nebo trojrozměrné formě, která se v průběhu komunikace nemění. Tyto symboly jsou založeny na významu, nikoli na zvucích a dokážou ho číst i ti jedinci, kteří číst neumí.).

- **Znaková řeč MAKATON** (Dynamický systém, ve kterém se jednotlivá slova vyjadřují pohybem ruky, hlavy apod. Znaky jsou vždy doprovázeny učitelem normální gramatickou řečí, užívá se i mimika obličeje. Tento slovník je mezinárodní.)
- **a další...** (Bartoňová, Vítková, 2011)

Vzdělávání žáků s narušenou komunikační schopností

Komunikace je u lidí velmi důležitá pro život. Hlavním dorozumívacím prostředkem je komunikace verbální. U žáků s vadou řeči dochází především k úpravě způsobů poskytování informací, ověřování znalostí, hodnocení a zajištění logopedické péče. Žák s narušenou komunikační schopností (NKS) může mít problémy v sebepojetí, komunikaci i sociální interakci. Tato porucha se promítá především do psychické a sociální oblasti. (Mlčáková, 2011)

Žáci s NKS zařazení do běžné základní školy navštěvují v pravidelných intervalech klinického logopeda v místě bydliště. Ten je učí správnou výslovnost, procvičuje komunikaci a zároveň zadává úkoly, které plní žák doma. O tomto dostává informaci škola, která může rodině poskytnout pomoc v podobě logopedického asistenta. Ten s dítětem opakuje naučené a procvičuje úkoly ve školním prostředí v době vyučování, případně po jeho skončení. (Bartoňová, Vítková, 2011)

Typy škol pro jedince s narušenou komunikační schopností:

- mateřská škola logopedická
- základní škola logopedická
- speciální třídy pro děti s vadou řeči při běžné MŠ a ZŠ (Vyhláška 73/2005 Sb.)

Vzdělávání žáků s kombinovanou vadou

Při vzdělávání osob s kombinovaným postižením je nutné řídit se zásadou individuálního přístupu a využití maximálního potenciálu každého člověka. Nesmíme opomenout ani zásadu hodnocení, kdy jsou podstatné zachované schopnosti a možnosti. Takový přístup umožní každému jedinci maximální osobní rozvoj a co největší míru integrace do společnosti. ((Bartoňová, Vítková, 2011))

Osoby s kombinovaným postižením můžeme podle míry postižení rozdělit do dvou skupin. První skupinou jsou osoby s lehkým stupněm postižení. Tito jedinci jsou vzdělávání v běžných základních školách nebo ve školách praktických, pokud je stupeň postižení těžší v základních školách speciálních zaměřených na určitý typ postižení. Většinou je potřeba pomoc asistenta pedagoga, popř. osobního asistenta. Jsou schopni vést samostatný život, začlenit se do společnosti a dosáhnout průměrné kvality života. Formou podporovaného zaměstnávání jsou na základě své pracovní kvalifikace zařazeni na trhu práce. Ve druhé skupině jsou osoby, které se neobejdou bez pomoci a sami zvládají pouze základní životní situace. Vzdělávají se na základních školách speciálních. Tady si osvojují základní hygienické návyky, úkony spojené se sebeobsluhou, rozvíjí si pohyblivost, orientaci ve vztazích a vytváření pozitivního vztahu k okolí, rozvíjí pozornost, vnímavost a poznání. Často je u nich výrazně narušena komunikační schopnost a je nutné využití alternativní a augmentativní komunikace. (Ludíková, 2005)

Vzdělávání žáků s poruchou autistického spektra (PAS)

Vzdělávání žáků s PAS vyžaduje přísně individuální přístup, přesné strukturování prostoru a času a úpravu prostředí, zajišťující izolovanost žáka od všech rušivých vlivů okolí. Tito jedinci jsou vzdělávání v běžných základních školách nebo v základních školách speciálních, vzhledem k druhu a stupni postižení. (Bartoňová, Vítková, 2011)

U autistických dětí mluvíme především o narušení oblasti sociálních vztahů, komunikace a chování. Specifickými rysy jejich osobnosti bývá neschopnost společenské interakce, komunikace a omezenost a stereotypnost zájmů. (Švarcová, 2000)

Vzdělávání žáků s poruchami učení

Žáci s poruchami učení patří do skupiny žáků se zdravotním postižením (střední a těžší formy) nebo do skupiny žáků se zdravotním znevýhodněním (lehčí formy). Děti s SVPU se vzdělávají v běžných školách a každému je vypracován individuální vzdělávací plán, popř. ve speciálních třídách určených pro žáky s poruchami učení. (Kucharská, 2000)

V běžných školách se pedagogové dlouhodobě věnují žákům se specifickými vývojovými poruchami učení. Žáci s podezřením na vývojovou poruchu učení jsou

se souhlasem rodičů vyšetření v Pedagogicko-psychologické poradně. Na základě doporučení poradny zajišťují asistentky na ZŠ ve spolupráci s třídními učiteli a výchovným poradcem reedukaci SVPU podle pravidelně aktualizovaného individuálního plánu a dle potřeb dítěte, zpravidla jednou týdně v délce 45 minut. (Bartoňová, Vítková, 2011)

Vzdělávání žáků s poruchami chování

V současné době přibývá ve školách žáků s poruchami chování. Je velmi těžké rozpoznat specifickou poruchu chování od chování problematického, které má svoji příčinu v nedostatečném výchovném působení rodiny. Jedná se o žáky hyperaktivní, popřípadě s edukačními problémy, kteří nerespektují některé normy společenského chování, jsou nepřízpůsobiví, impulsivní a snadno unavitelní. Tato diagnóza lze určit za pomoci odborníků – dětských psychologů a psychiatrů. Vzdelávání těchto žáků probíhá ve třídách na 1. a 2. stupni běžné základní školy formou individuální integrace. Ve spolupráci a na doporučení pedagogicko-psychologické poradny se žáci vzdělávají podle zpracovaného individuálního výchovně-vzdělávacího plánu. Pro žáky, které není možné integrovat do běžné základní školy jsou k dispozici základní školy pro děti s poruchami chování. (Kucharská, 2000)

Práce s dětmi s poruchou chování je náročná na osobnost a pedagogické dovednosti učitele. Učitel musí s žáky stanovit přesná pravidla chování a způsob komunikace ve třídě i mimo vyučování, zavést systém pochval a trestů a důsledně je dodržovat. Zároveň je vhodná spolupráce rodiny s etopedem. Se souhlasem rodičů může být žák vyšetřen ve středisku výchovné péče a učitel pak se žákem pracuje dle doporučení této instituce. Možná je i denní výuka nebo pobyt v tomto zařízení na dohodnutou dobu. (Bartoňová, Vítková, 2011)

Vzdělávání žáků se zdravotním a sociálním znevýhodněním

Děti se zdravotním a sociálním znevýhodněním, stejně jako děti se zdravotním postižením, mají podle § 16 školského zákona právo na uzpůsobení vzdělávání včetně jeho obsahu, používaných forem a metod vzhledem k jejich vzdělávacím potřebám a možnostem. Zároveň má škola povinnost vytvořit nezbytné podmínky, které toto vzdělávání umožní. Dále mají nárok na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Žáci

se znevýhodněním mají také právo úlevy v podobě hodnocení, kdy má škola povinnost přihlížet k povaze jejich znevýhodnění. K zařazení do některé z výše uvedených organizačních forem speciálního vzdělávání se vyžaduje souhlas zákonného zástupce žáka, resp. zletilého žáka. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných uvádí, že vzdělávání dětí se zdravotním a sociálním se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích opatření. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Vyrovňovací opatření zahrnují:

- využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků,
- poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku,
- využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení,
- individuální vzdělávací plán
- služby asistenta pedagoga (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Děťmi se sociálním znevýhodněním se označují žáci z různých u nás žijících menšin, žáci přicházející do České republiky v rámci migrace nebo žáci se sociálně nízkým a kulturním znevýhodněním. Někteří z těchto žáků se bez závažnějších problémů integrují do běžné základní školy. U většiny je hlavním problémem nedostatečná znalost jazyka. Proto je nutné věnovat pozornost osvojení českého jazyka, zajistit možnost získávat také informace, které jim umožní budování své vlastní identity. Je potřebné doplnit vzdělávací obsah specifickými materiály o historii, kultuře a tradicích jejich znevýhodňujícího prostředí, ochrana jejich minoritní kultury a podpora jejich úspěšnosti v majoritní společnosti. V rámci možností škola vypracuje pro tyto žáky individuální vzdělávací programy, které jim maximálně vyhovují. U žáků pocházejících z rodinného prostředí s nízkým sociálně kulturním a ekonomickým postavením, kteří jsou častěji ohroženi sociálně patologickými jevy, jako je např. zneužívání návykových látek apod., je nezbytné věnovat specifickou péči v rozsahu, který potřebují. (Vítková, 2004)

2.3.2 Speciální vzdělávání

Rodiče (zákonní zástupci) dětí se speciálními vzdělávacími potřebami mohou zvolit vzdělávání v systému škol samostatně zřízených pro žáky se zdravotním postižením – tj. ve speciální škole. Forma a obsah speciálního vzdělávání žáka a míra podpůrných opatření se stanoví podle rozsahu speciálních vzdělávacích potřeb žáka. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Podle vyhlášky MŠMT č.73/2004 Sb. se týkají základního speciálního vzdělávání následující typy škol:

- základní škola pro zrakově postižené, praktická škola pro zrakově postižené
- základní škola pro sluchově postižené, praktická škola pro sluchově postižené
- základní škola pro hluchoslepé
- základní škola pro tělesně postižené, praktická škola pro tělesně postižené
- základní škola logopedická,
- základní škola praktická, základní škola speciální
- základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení, základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování
- základní škola speciální při zdravotnickém zařízení. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Základní škola pro zrakově postižené, pro sluchově postižené a pro hluchoslepé

Základní školy pro zrakově postižené, pro sluchově postižené a pro hluchoslepé poskytují vzdělávání podle Školního vzdělávacího programu pro základní vzdělávání s úpravami pro žáky se zrakovým a sluchovým postižením, zpracovaného podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání. Stejně tak jako ostatní speciální školy i tento druh školy zajišťuje individuální přístup ke každému žákovi v malém třídním kolektivu, u integrovaných žáků se vyučuje podle individuálního vzdělávacího plánu, tj. akceptuje individuální zvláštnosti a potřeby žáků, doporučení SPC nebo PPP, dodržuje specifika vzdělávacího procesu jako je každodenní zajištění zrakové a sluchové hygieny žáků při školní práci, využívání speciálně pedagogických metod, postupů a pomůcek, odlišná struktura hodiny, střídání činností podle potřeby, možnost pohybového uvolnění při vyučování apod.. Většina těchto škol zajišťuje výuku předmětu Speciální péče (návlek

a rozvoj zrakového vnímání, sluchového vnímání, podpora motorických funkcí, nácvik a vedení při práci s optickými a surdopedickými pomůckami, zaměření na zrakovou a sluchovou hygienu, relaxační metody a postupy atd.). Součástí výuky je i prostorová orientace a samostatný pohyb zrakově postižených, psaní bodovým písmem i na klávesnici, práce se speciálními softwary, hra na klavír, sborový a sólový zpěv, mediální techniky. Nechybí ani výuka cizího jazyka i plavání jako náplň tělesné výchovy. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Nutností těchto školských zařízení jsou vybavené PC učebny, bezbariérový přístup a úzká spolupráce s rodiči žáků i s SPC pro zrakově nebo sluchově postižené. (Finková, Ludíková, Růžicková, 2007)

Základní škola praktická

Nový školský zákon č. 561/2004 Sb., rušil v lednu 2005 vstoupení v platnost dřívější „Zvláštní školy“. Ty byly většinou přejmenovány na „Školy základní se vzdělávacím programem školy praktické“. V současné době je používán název „Základní škola praktická“. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

V Základní škole praktické studují děti, které nemohou s úspěchem studovat na běžné základní škole. Jsou to většinou děti s lehkým mentálním postižením nebo s podprůměrnou rozumovou schopností, nebo také děti hyperaktivní, s poruchami koncentrace, psychicky a nervově nemocné, děti se SPU apod. Seznam vyučovaných předmětů je srovnatelný s běžnou základní školou, ale hodinová dotace na jednotlivé předměty je nižší a obsah učiva není tak rozsáhlý jako na běžných základních školách. Důraz je kladen na velký počet praktických hodin a tělesné výchovy. Cílem je příprava žáků na zapojení, případně úplnou integraci do běžného života. Po ukončení základní školy praktické s devítiletou povinnou školní docházkou získá žák základní vzdělání (stejně jako při ukončení běžné základní školy). Na základní škole praktické se v současné době žáci vzdělávají podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání – přílohy upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV-LMP). (Vyhláška 147/2011 Sb.)

Základní škola speciální

V základní škole speciální jsou vychovávaní a vzdělávání obtížně vzdělavatelní žáci (nemají dostatek intelektu, aby se mohli vzdělávat v ZŠ praktické). Většinou jsou to jedinci se středně těžkou mentální retardací, v současné době i s těžkou a hlubokou mentální retardací. Jejich vzdělávání je velmi náročné, proto je potřeba zajistit vhodné podmínky pro výuku (speciální pedagog, malý počet žáků, speciální učebnice, sešity, rozvrh, klidné prostředí, ...atd.). Specifickou vlastností těchto žáků je nízká koncentrace, proto je velmi důležitá motivace. Cílem tohoto speciálního vzdělávání je osvojení hygienických návyků, sebeobsluhy, pracovních dovedností s předměty denní potřeby, rozvíjet psychické a fyzické schopnosti a předpoklady, vybavit žáky vědomostmi, dovednostmi a návyky a tím jim umožnit maximální zapojení do společnosti. Důležitým cílem je během desetileté povinné školní docházky vybavit žáky triviem základních vědomostí a dovedností (čtení, psaní, počítání).

(https://cs.wikipedia.org/wiki/Speci%C3%A1ln%C3%AD_%C5%A1kolstv%C3%AD_v_%C4%8Cesku)

Vzdělávací program se dělí na 4 stupně:

- nižší (3 roky)
- střední (3 roky)
- vyšší (2 roky)
- pracovní (2 roky)

Žáci jsou vzdělávání podle Rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ speciální složeného ze dvou částí:

- Díl I se zaměřením na vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.
- Díl II obsahující vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami. (MŠMT)

Česká legislativa zmiňuje i jiný způsob plnění povinné školní docházky, o kterém hovoří § 40–42 školského zákona. Ten může mít podobu **individuálního vzdělávání** nebo

vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením. Individuální vzdělávání je taková forma, kdy žák plní povinnou školní docházku, aniž by pravidelně docházel na výuku v budově školy. Vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením se realizuje, pokud nepříznivý zdravotní, popřípadě psychický, stav dítěte nedovoluje docházku do školy (u žáka je přítomno kombinované postižení, závažné tělesné postižení, případně zásadní zdravotní obtíže). (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Přípravný stupeň školy speciální

K základní škole speciální může být přiřazen přípravný stupeň školy speciální vymezený zákonem č. 49/2009 Sb. (novela školského zákona z 18. února 2009). Ten umožňuje vzdělání žákům, kteří nejsou schopni prospívat na nižším stupni školy speciální z důvodu těžší mentální retardace nebo jiných důvodů (autismus, kombinované vady atd.), ale je u nich předpoklad pro další rozvoj intelektových schopností. Dítě má možnost ho navštěvovat po dobu 3 let. Po splnění určitých podmínek může již po prvním nebo druhém roce přejít na nižší stupeň ZŠ speciální. Pokud ani po třech letech nedosahuje určitých rozumových schopností, vzdělává se podle **Rehabilitačního vzdělávacího programu pomocné školy**, určeného pro žáky s těžkým a hlubokým mentálním postižením. V obou případech zajišťují vzdělávací činnost dva pedagogičtí pracovníci. U rehabilitačního programu by měl být jeden z nich orientován na rehabilitaci. Třídy mají 4 - 6 žáků. Ke komunikaci se používají alternativní metody jako nonverbální komunikace, znaková řeč Makaton, globální metoda, sociální metoda a jiné. (https://cs.wikipedia.org/wiki/Speci%C3%A1ln%C3%AD_%C5%A1kolstv%C3%AD_v_%C4%8Cesku))

Speciálně-pedagogická centra (SPC)

Dalším zařízením zabývajícím se vzděláváním dětí se speciálními vzdělávacími potřebami jsou speciálně-pedagogická centra. Fungují jako součást mateřských škol speciálních, základních škol praktických nebo speciálních, ale i samostatně. Činnost centra probíhá buď ambulantně na pracovišti centra, nebo pracovníci docházejí do škol a školských zařízení, do zařízení pečujících o mentálně postižené nebo přímo do rodin. Služby poskytují dětem v podstatě i dříve než od tří let (neexistuje raná péče pro děti s mentálním postižením)

do ukončení vzdělávání. Tým pracovníků SPC tvoří psycholog, speciální pedagog a sociální pracovník. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Speciálně pedagogická centra patří spolu s pedagogicko-psychologickými poradnami a středisky výchovné péče mezi školská poradenská zařízení. SPC poskytují poradenské služby žákům se zdravotním postižením a žákům se zdravotním znevýhodněním integrovaných ve školách a školských zařízeních, dále pak žákům se zdravotním postižením a znevýhodněním ve školách, třídách, odděleních nebo studijních skupinách s upravenými vzdělávacími programy, žákům se zdravotním postižením v základních školách speciálních a dětem s hlubokým mentálním postižením. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

2.4 PEDAGOGICKÝ PRACOVNÍK VE SPECIÁLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Podmínky pro výkon funkce pedagogických pracovníků formuluje zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Jak tento zákon uvádí v §2, pedagogickým pracovníkem je ten, kdo koná přímou vyučovací, přímou výchovnou, přímou speciálněpedagogickou nebo přímou pedagogicko-psychologickou činnost přímým působením na vzdělávaného, kterým uskutečňuje výchovu a vzdělávání na základě zvláštního právního předpisu. Podle §3 se pedagogickým pracovníkem může stát pouze ten, kdo splní určité podmínky, a to například: způsobilost k prvním úkonům, odbornou kvalifikaci pro přímou pedagogickou činnost, bezúhonnost, zdravotní způsobilost, znalost českého jazyka. Ve speciálním vzdělávání přímou pedagogickou činnost podle tohoto zákona vykonává speciální pedagog a asistent pedagoga. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

2.4.1 Speciální pedagog

Speciální pedagog vykonává podle §2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů přímou pedagogickou činnost ve školských zařízeních pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. V §18 výše uvedeného zákona je stanovena požadovaná odborná kvalifikace vysokoškolským vzdláním získaným studiem

v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd, které jsou zaměřené na speciální pedagogiku, nebo jsou zaměřené na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Úkolem speciálního pedagoga je výchova a vzdělávání dětí postižených různými nedostatky - tělesnými, smyslovými, duševními, zdravotními nebo poruchami chování. (Vítková, 2007)

2.4.2 Asistent pedagoga

Vedle speciálního pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost asistent pedagoga. Je to vcelku nová profese v našem školství a v posledních letech se ukazuje jako jedno z nejlépe fungujících podpůrných a vyrovnávacích opatření. Tento pomocník pedagoga podílející se velkou měrou na vzdělávacím procesu je podle ustanovení §16 odst. 9 zákona č. 82/2015 Sb., podpůrným opatřením. (Zákon č. 82/2015 Sb.)

Potřebnou kvalifikaci asistenta pedagoga určuje především §2 a §20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Svoji přímou pedagogickou činnost vykonává ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace. Šance dítěte na zvládnutí školních nároků se s podporou asistenta pedagoga mnohonásobně zvyšuje. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Hlavní činnost asistenta pedagoga podle §7 vyhlášky č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných spočívá v pomoci pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoci při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází, podporou žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí, pomoci žákům při výuce a při přípravě na výuku a v nezbytné pomoci žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných

školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Podporu asistenta pedagoga doporučuje školské poradenské zařízení. Zároveň stanoví zdůvodnění pro toto podpůrné opatření, časovou dotaci, platnost posudku a návrh činností zařazených do jeho pracovní náplně. Rodiče předají potřebné dokumenty z Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) a Speciálně pedagogického centra (SPC) řediteli, který zašle žádost na krajský úřad zřizuje. Ten vydá souhlas či nesouhlas se zřízením funkce asistenta pedagoga pro dané dítě od začátku školního roku a rozhoduje také o výši jeho úvazku. . (Zákon č. 82/2015 Sb.)

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR vyhlašuje každoročně rozvojový program Financování asistentů pedagoga pro děti, žáky a studenty se sociálním znevýhodněním na období kalendářního roku. Další možností, jak získat část finančních prostředků na funkci asistenta pedagoga, je oslovit Úřad práce ČR. (MŠMT)

2.4.3 Učitel přípravného stupně základní školy speciální

Učitel přípravného stupně základní školy speciální získává odbornou kvalifikaci vzděláním podle § 7 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. (Zákon č. 563/2004 Sb.)

Výchovně vzdělávací činnosti zabezpečují ve třídě současně dva pedagogičtí pracovníci. Pedagog hodnotí děti v přípravném stupni slovně, zaměřuje se na vyzvednutí dovedností, které dítě zvládlo a kladně tak motivuje dítě i rodiče k další práci. Na konci prvního a druhého pololetí se dítěti zařazenému do přípravného stupně vydává osvědčení. (Zákon č. 82/2015 Sb.)

2.5 Individuální vzdělávací plán

Podle §18 školského zákona může s písemným doporučením školského poradenského zařízení povolit ředitel školy nezletilému žákovi se speciálními vzdělávacími potřebami na žádost jeho zákonného zástupce a zletilému žákovi nebo studentovi se speciálními vzdělávacími potřebami vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Na základě §6 vyhlášky č. 73/2005, Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se IVP stanoví v případě potřeby především pro individuálně integrovaného žáka, žáka s hlubokým mentálním postižením, případně také pro žáka skupinově integrovaného nebo pro žáka speciální školy. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu (ŠVP) příslušné školy, závěrů speciálně-pedagogického vyšetření a psychologického vyšetření školským poradenským zařízením, nebo doporučení registrujícího praktického lékaře nebo dalšího odborníka, a vyjádření zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka. IVP je závazným dokumentem pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka a je součástí jeho dokumentace. Daná vyhláška dále vymezuje obsah IVP, zpracování ve spolupráci se školským poradenským zařízením a zákonným zástupcem žáka nebo zletilým žákem a odpovědnost ředitele školy za jeho zpracování. Rozhodně by to ale neměl být jen další nepotřebný dokument. Naopak. Měl by to být přehledný a srozumitelný nepostradatelný pomocník, se kterým se pracuje v průběhu celého školního roku, je aktualizován a doplňován na základě praktických zkušeností a je přínosem pro všechny zúčastněné. (Zelinková, 2007)

Cílem IVP je zajistit nějakým způsobem limitovanému dítěti takovou vzdělávací péči, jakou s ohledem na své aktuální vzdělávací potřeby vyžaduje. Může to být podpora rozvoje dílčích oblastí, kde je aktuálně nějaké oslabení (např. formou intenzivnějšího nácviku v hodinách či mimo ně), nebo alespoň zohledňování v určitých oblastech výuky. Po celou dobu školní docházky je doporučeno takové žáky hodnotit slovně. (Zelinková, 2007)

2.6 Hodnocení žáků

Hodnocení výsledků vzdělávání žáků se řídí § 51 až 53 školského zákona. Podrobnosti o hodnocení výsledků žáků a jeho náležitostech stanovuje MŠMT v § 11 vyhlášky č. 48/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení nebo znevýhodnění podle § 16 školského zákona. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

U všech žáků může ředitel školy se souhlasem školské rady rozhodnout o možnosti hodnotit klasifikačním stupněm, slovně i kombinací. U žáků se specifickými poruchami učení rozhoduje podle § 51 školského zákona ředitel o slovním hodnocení na základě žádosti zákonného zástupce. V tomto případě jsou výsledky vzdělávání žáka popsány tak, aby zahrnovaly posouzení výsledků vývoje vzdělávání žáka, ohodnocení jeho píle a přístupu ke vzdělávání i v souvislostech, které ovlivňují jeho výkon, a naznačení dalšího rozvoje žáka. Obsahuje také zdůvodnění hodnocení a doporučení, jak předcházet případným neúspěchům vzdělávaného žáka a jak je překonávat. Obdobně se podle vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky postupuje i v případě použití klasifikace. Způsob hodnocení a klasifikace vychází ze znalosti příznaků postižení a uplatňuje se ve všech vyučovacích předmětech, ve kterých se projevuje postižení žáka, a to na obou stupních základní školy. Vždy se žák klasifikuje s přihlédnutím k druhu a stupni postižení i k jeho celkovému zdravotnímu stavu. (Vyhláška č. 48/2005 Sb.)

3 VYROVNÁVACÍ A PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

Problematika podpůrných a vyrovnávacích opatření je tématem všech zákonů a vyhlášek včetně jejich novel týkajících se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. I v této oblasti je stále co zlepšovat. Cílem je především vyrovnávat podmínky ke vzdělávání žáka ovlivněny mírnými problémy nebo závažnými obtížemi, které jsou způsobeny nepřipraveností žáka na školu, odlišnými životními podmínkami a odlišným kulturním prostředím, ze kterého žák pochází včetně žáka znevýhodněného nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka. Další početnou skupinu představují žáci s nepříznivým aktuálním zdravotním stavem, který může ovlivňovat vzdělávání žáků nebo zdravotní postižení žáka.

Dle § 16 školského zákona mají děti se zdravotním postižením a sociálním i zdravotním znevýhodněním *„právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.“* Z tohoto textu vyplývá, že děti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na přizpůsobení vzdělávání jejich potřebám a možnostem, včetně jeho obsahu, forem výuky a používaných metod. Zároveň vzniká povinnost i pro školu, která má vytvořit potřebné podmínky a tím umožnit jejich vzdělávání. (Zákon č. 561/2004 Sb.)

Ve vyhlášce č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných je stanoveno, že vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se uskutečňuje s využitím vyrovnávacích a podpůrných opatření. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

3.1 Vyrovnávací opatření

Vyrovnávací opatření poskytuje škola a to na základě pedagogického posouzení vzdělávacích potřeb žáka, průběhu a výsledků jeho vzdělávání, popřípadě ve spolupráci se školským poradenským zařízením. Vyrovnávací opatření může tedy škola navrhnout i bez doporučení školského poradenského zařízení. Výjimkou je zajištění služeb asistenta pedagoga pro žáky se zdravotním znevýhodněním a individuální vzdělávací plán, kde je podle školského zákona nezbytné doporučující stanovisko pedagogicko-psychologické poradny

nebo speciálně-pedagogického centra. Cílem je poskytnout žákům se speciálním vzděláváním pedagogickou podporu ještě před provedením odborného vyšetření, popř. před případným zařazením žáka do vzdělávání ve speciálním školství. (Vyhláška č. 147/2011)

Zavedení vyrovnávacích opatření klade v rámci školy větší důraz na individuální přístup učitele, pedagogickou diagnostiku a včasnou intervenci. Nejdříve tedy poskytuje preventivně vyrovnávací opatření pedagogický pracovník, škola a rodina dítěte. Pokud se poskytnutá opatření neosvědčí a projeví se jako nedostatečná, následuje diagnostika a intervence psychologů a speciálních pedagogů ve školském poradenském zařízení. To může případně doporučit podpůrná opatření. (Pipeková, 2010)

Vyrovňovací opatření zahrnují:

- využívání pedagogických, popřípadě speciálně pedagogických metod a postupů, které odpovídají vzdělávacím potřebám žáků,
- poskytování individuální podpory v rámci výuky a přípravy na výuku,
- využívání poradenských služeb školy a školských poradenských zařízení,
- individuální vzdělávací plán
- služby asistenta pedagoga (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

3.2 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření (PO) představují hlavně podporu pro práci pedagoga se žákem v případě, kdy jeho vzdělávání v různé míře vyžaduje úpravu průběhu jeho vzdělávání.

Podle vyhlášky č. 73/2005 sb., §1 se rozumí podpůrnými opatřeními při vzdělávání žáků se zdravotním postižením „*využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání, kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů, zařazení předmětů speciálně pedagogické péče, poskytování pedagogicko-psychologických služeb, zajištění služeb asistenta pedagoga, snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině nebo jiná úprava organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka.*“ Nejvyšší míra podpůrných opatření pak náleží žákům s těžkým zdravotním postižením jako jsou žáci s těžkým zrakovým postižením, s těžkým sluchovým postižením, s těžkým tělesným postižením, s těžkou poruchou dorozumívacích schopností, hluchoslepí, se souběžným postižením více vadami, s autismem, s těžkým tělesným nebo

středně těžkým, těžkým či hlubokým mentálním postižením s ohledem na rozsah speciálních vzdělávacích potřeb. Formu a obsah speciálního vzdělávání, míru podpůrných opatření a jejich zabezpečení školou ve spolupráci se školským poradenským zařízením pak stanovuje §8. Vedle organizace vzdělávání obsahují také speciální učebnice a pomůcky a kompenzační pomůcky. (Vyhláška č. 73/2005 Sb.)

Podpůrná opatření podle vyhlášky č. 147/2011 Sb. zahrnují:

- využití speciálních metod, postupů, forem a prostředků vzdělávání
- využití kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů,
- zařazení předmětů speciálně pedagogické péče,
- poskytování pedagogicko-psychologických služeb,
- snížení počtu žáků ve třídě nebo studijní skupině,
- jinou úpravu organizace vzdělávání zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka (SVP) (Vyhláška 147/2011 Sb.)

Novelou školského zákona č. 82/2015 Sb. s platností od 1. září 2016 se zavádí nový pojem podpůrná opatření určená dětem se SVP a definuje je jako „*nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků.*“ Žák se SVP má podle této novely právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření, která by mu měla pomoci naplnit jeho vzdělávací potenciál a to v běžné i speciální škole. (Novela Školského zákona č. 82/2015 Sb.)

Podle rozsahu a obsahu se podpůrná opatření člení do I. – V. stupně a lze je různě kombinovat. Při charakteru obtíží žáka, kde postačují pedagogické postupy, tvořivost, dovednost a profesionalita pedagoga, navrhuje a poskytuje I. stupeň vždy škola, II. -V. stupeň navrhuje a metodicky provází v jeho naplňování školské poradenské zařízení. Obecně platí, že ŠPZ navrhuje podpůrná opatření vyššího stupně tam, kde je neefektivní využívat podpůrná opatření nižšího stupně. Pokud postačuje zvýšená individualizace v postupech se žákem nebo se na úpravách v postupech vzdělávání domlouvá více pedagogů, je vhodné vytvořit Plán pedagogické podpory. Ten stručně popisuje žákovy problémy, změny v postupech práce a jejich promítnutí do metod práce, organizaci vzdělávání žáka i jeho hodnocení. Pokud po 3 měsících obtíže žáka pokračují a nevedou k očekávané změně, nebo se dokonce zhoršují,

odešle škola zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka do školského poradenského zařízení (PPP nebo SPC). Školské poradenské zařízení objedná žáka k posouzení jeho vzdělávacích potřeb. Na základně vyhodnocení všech podkladů poskytnutých školou a zákonnými zástupci (Plán pedagogické podpory, vyšetření z jiných školských poradenských zařízení, vyšetření lékařů a klinických odborníků, atd.) je tady žák vyšetřen s cílem posoudit jeho speciální vzdělávací potřeby. Výstupem je doporučení škoie ke vzdělávání žáka se SVP obsahující závěry z vyšetření žáka a doporučovaná podpůrná opatření. (Vyhláška 147/2011 Sb.)

Podpůrná opatření spočívají v

- a) poradenské pomoci školy a školského poradenského zařízení,
- b) úpravě organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, včetně zabezpečení výuky předmětů speciálně pedagogické péče a včetně prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání až dva roky,
- c) úpravě podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání,
- d) použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, využívání komunikačních systémů neslyšících a hluchoslepých osob), Braillova písma a podpůrných nebo náhradních komunikačních systémů,
- e) úpravě očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy a akreditovanými vzdělávacími programy,
- f) vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu,
- g) využití asistenta pedagoga,
- h) využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočníka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících dítěti, žákovi nebo studentovi po dobu jeho pobytu ve škole nebo školském zařízení podporu podle zvláštních právních předpisů, nebo
- i) poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených. (Novela Školského zákona č. 82/2015 Sb.)

3.2.1 Katalog podpůrných opatření

Dostupné prostředky speciálně pedagogické podpory (podpůrná opatření) nalezneme v Katalogu podpůrných opatření.

V obecné části najdeme pojednání o organizaci výuky, modifikaci vyučovacích metod a forem, intervenci, pomůckách, úpravě obsahu vzdělávání, hodnocení, přípravě na výuku, zdravotní a sociální podpoře a práci s třídním kolektivem. (<http://katalogpo.upol.cz/>)

Katalog podpůrných opatření pojednává o následujících oblastech:

- organizace výuky
- modifikace vyučovacích metod a forem
- intervence
- pomůcky
- obsah vzdělávání
- hodnocení
- příprava na výuku
- zdravotní a sociální
- práce s třídním kolektivem
- úprava prostředí (<http://katalogpo.upol.cz/>)

Z důvodu obsáhlosti Katalogu podpůrných opatření uvádíme pouze zdroj, kde lze veškeré oblasti shledat v plné formě.

PRAKTICKÁ ČÁST

4 METODOLOGICKÁ VÝCHODISKA

Tato kapitola je věnována specifikaci cílů výzkumu, popisuje průběh šetření a šetřené vzorky, a charakterizuje metodu, která je k šetření využita.

4.1 Cíl výzkumu, vstupní předpoklady a domněnky

Cílem výzkumu bylo zjistit postoje učitelů základních škol tzv. běžných a základních škol speciálních a praktických na současné vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v okrese Hodonín.

Dílčím cílem bylo zjistit využívání vyrovnávacích a podpůrných opatření, jako jsou asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán nebo vybavení tříd speciálními pomůckami zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka a činnosti asistenta pedagoga v jednotlivých třídách. Neméně důležitá je připravenost a kompetentnost pedagogů, zda tito souhlasí s integrací dětí s jednotlivým postižením do základní školy tzv. běžné a jejich obavy z takového začlenění.

Předpokladem je, že většina pedagogů základních škol tzv. běžných zatím nemá zkušenost s integrací žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a tudíž ani nevyužívá vyrovnávací a podpůrná opatření, a že více takových opatření využívají učitelé škol speciálních a praktických.

Zároveň se autorka domnívá, že délka a druh vykonávané praxe má vliv na postoj pedagoga ke vzdělávání žáků se SVP. Čím delší praxe, tím má učitel více zkušeností a komplexnější schopnosti, a tím kladněji vnímá možnost takové integrace. Záporně se zřejmě budou k tomuto problému stavět učitelé ze škol speciálních a praktických, protože vnímají spokojenost svých žáků ve svých školách z bezprostřední blízkosti.

4.2 Charakteristika šetřených vzorků

Šetření proběhlo mezi pedagogickými pracovníky v základních školách tzv. běžných, základních školách praktických a speciálních v okrese Hodonín, kde zároveň autorka žije. Celkem bylo osloveno 40 základních škol tzv. běžných a 5 škol praktických a speciálních. Všechny školy, kde bylo šetření prováděno, neposkytují vzdělávání žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Je tomu tak záměrně, protože ke své práci potřebujeme znát i postoj učitelů, kteří se s integrací žáka se SVP zatím osobně nesetkali.

4.2.1 Základní školy tzv. běžné

ZŠ Archlebov	ZŠ Mor. Písek
ZŠ Blatnice	ZŠ Mutěnice
ZŠ Bukovany	ZŠ Petrov
ZŠ Bzenec	ZŠ Prušánky
ZŠ Dambořice	ZŠ Radějov
ZŠ Domanín	ZŠ Ratíškovice
ZŠ Dubňany	ZŠ Rohatec
ZŠ Hovorany	ZŠ Strážnice, Marie Kudeříkové
ZŠ Hodonín, Červené domky	ZŠ Strážnice, Školní
ZŠ Hodonín, Očovská 1	ZŠ Svatobořice-Mistřín
ZŠ Hodonín, Mírové náměstí 9	ZŠ Uhřice
ZŠ Hodonín, Vančurova	ZŠ Vacenovice
ZŠ Hroznová Lhota	ZŠ Veselí nad Moravou, Hutník
ZŠ Ježov	ZŠ Veselí nad Moravou církevní, Školní
ZŠ Kuželov	ZŠ Veselí nad Moravou, Milokoš'
ZŠ Kyjov, Bohuslavice	ZŠ Veselí nad Moravou, Zarazice
ZŠ Kyjov, Dr. Joklíka	ZŠ Vnorovy
ZŠ Kyjov, Komenského	ZŠ Vracov
ZŠ Milotice	ZŠ Ždánice
ZŠ Mikulčice	ZŠ Žeravice

Tabulka č. 2 : Základní školy tzv. běžné
Zdroj: internetové portály

4.2.2 Základní školy speciální a praktické a jejich stručná charakteristika

MŠ a ZŠ Veselí nad Moravou, Kollárova Kollárova 1045, 698 01 Veselí nad Moravou http://zsveselikollarova.cz/	Poskytuje výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zařazování žáci s různým stupněm mentálního postižení a žáci, kde je k mentálnímu postižení přidružena další vada.
MŠ a ZŠ Hodonín, nám. B. Martinů Nám. B. Martinů 29525, 695 01 Hodonín http://www.mszshodonin.cz/	Poskytuje výchovu a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
MŠ a ZŠ Kyjov, Školní Školní 3208/51, 69701 Kyjov, Boršov http://www.mszskyjov.cz/	Poskytuje vzdělávání pro děti se sluchovým postižením, vadami řeči a autismem
Mateřská škola a Základní škol, Kyjov Za humny 3304, 697 01 Kyjov http://www.skolazahumnykyjov.cz/	Poskytuje vzdělávání pro žáky se zdravotním a mentálním postižením, přípravného stupně základní školy speciální
Základní škola speciální, Praktická škola a Dětský domov Vřesovice, příspěvková organizace Vřesovice č. p. 243, 696 48 Vřesovice http://www.skolavresovice.cz/	Poskytuje vzdělávání žáků se středně těžkým, těžkým mentálním postižením, žáků se souběžným postižením více vadami a s poruchou autistického spektra.

Tabulka č.3 : Základní školy speciální a jejich stručná charakteristika
Zdroj: internetové portály

4.3 Metody a metodika šetření

Pro dosažení cílů autorka ve své diplomové práci využila metody dotazníku. Chráska (2007) popisuje dotazník jako častou metodu ke sběru dat v pedagogickém výzkumu. Dotazník produkuje psané odpovědi respondentů na předem připravené otázky. Respondenti mají dostatek času k vyplnění dotazníku a píší vše, co o dané problematice ví. Hendl (2005)

Dotazník byl sestaven ze 3 otevřených otázek (respondenti odpověděli vlastními slovy), 5 částečně otevřených (respondenti mohli svoji vybranou odpověď z nabízených možností doplnit textem) a 7 uzavřených otázek (odpovědi vybírali z 2 a více nabízených možností). Celkem tedy respondenti odpovídali na 15 otázek, které vycházely z cílů práce. K sestavení dotazníku bylo využito dostupných zdrojů problematiky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dotazník byl shodný pro učitele všech zkoumaných škol a je v plném znění součástí přílohy diplomové práce.

Dotazníky autorka rozeslala elektronicky přes službu Vyplňto.cz přímo ředitelům uvedených škol i konkrétním učitelům. K dispozici ho měli 14 dní. Poté se jí z celkového počtu 426 vrátilo 142 (návratnost 33,33 %), z toho 108 od učitelů tzv. běžných základních škol (76,06 %) a 34 od učitelů škol speciálních a praktických (23,94 %).

Při následném vyhodnocování autorka zpracovávala zvlášť dotazníky učitelů tzv. běžných základních škol a zvlášť učitelů škol speciálních a praktických. Důvodem byla možnost porovnání postojů a zkušeností obou kategorií učitelů.

5 PREZENTACE ŠETŘENÍ A POSTOJE UČITELŮ

Vlastní šetření započalo sestavením dotazníku určeného pro učitele základních škol tzv. běžných a základních škol speciálních a praktických. Pro dosažení přesnějších výsledků byl dotazník pro obě skupiny učitelů shodný. Vyhodnocení dotazníků předcházelo výběr škol pro toto šetření, tedy škol, které se jakýmkoliv způsobem podílí nebo mohou podílet na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále pak následovalo samotné oslovení respondentů.

Doručené odpovědi autorka seřadila do přehledných tabulek s počtem respondentů korespondujícím k možnostem otázek. V textu pod tabulkou je v závorce také uveden procentuelní výskyt.

5.1 Vyhodnocení dotazníkového šetření provedeného s učiteli základních škol tzv. běžných

Vyhodnocení šetření vycházelo ze 108 dotazníků vyplněných učiteli základních škol tzv. běžných v okrese Hodonín v České republice. Jedná se o pedagogické pracovníky, kteří se buď již nějakým způsobem podílí na výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) nebo se na tomto vzdělávání podílet mohou, v případě integrace takového žáka do jejich školy, resp. kmenové třídy.

Otázka č. 1: **JSEM:**

Otázka č. 2: **VĚK:**

Tyto dvě uzavřené otázky autorka seřadila do jedné tabulky záměrně, protože pohlaví a věk patří k faktorům, které zásadně ovlivňují postoj jedince. Postoje jsou součástí osobnosti a souvisí především s chápáním, myšlením a cítěním. Není proto překvapivé, že je získáváme v průběhu života vzděláváním a sociálními vlivy.

POHLAVÍ	VĚK / kategorie					
	□ 24	24 - 30	31 - 40	41 - 50	51 □	CELKEM
žena	3	8	29	37	6	83
muž	0	3	7	13	2	25
CELKEM	3	11	36	50	8	108

Tabulka č.4: Pohlaví a věk respondentů

Jak je z tabulky patrné, nejvíce respondentů tvoří ženy, a to v počtu 83, tj. 76,85 % z celkového počtu 108. Nejpočetnější kategorií je skupina žen ve věku 41 – 50 v počtu 37, tj. 34,26 %. Výsledky této práce budou tedy nejvíce ovlivněny ženami ve středním věku.

Otázka č. 3: **V JAKÉM TYPU ŠKOLY PRACUJETE?**

Otázka č. 4: **DÉLKA VAŠÍ PRAXE VE ŠKOLSTVÍ**

Prostřednictvím této otázky chtěla autorka zjistit, jak ovlivňuje postoje učitelů jejich vykonávaná, popř. celoživotní praxe. Porovnáním obou kategorií respondentů vzhledem k odpovídaným otázkám můžeme vidět další z faktorů ovlivňujících postoje jedinců a to je vykonávaná praxe.

TYP ŠKOLY	DÉLKA PRAXE			
	□ 5 let	6 – 14 let	15 □	CELKEM
ZŠ tzv. běžná	5	27	76	108

Tabulka č.5: Typ školy a délka praxe

Větší část respondentů pracuje v základních školách tzv. běžných a to celkem 108 (76,06 %). Tento velký rozdíl je dán především markantním poměrem vybraných škol pro šetření, kdy základních škol tzv. běžných autorka oslovila 40 z celkového počtu 45 škol (88,89 %), základních škol speciálních a praktických tudíž jen 5 (11,11 % škol).

Nejvíce početnou kategorií v ZŠ tzv. běžných jsou pedagogičtí pracovníci s délkou praxe 15 a více let, tedy 70,37 % z celkového počtu respondentů.

Otázka č. 5: **JE PRO NĚKTERÉ DÍTĚ VE VAŠÍ TŘÍDĚ VYPRACOVÁN INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN?**

Další povinná otázka k vyplnění byla polouzavřená, tj. výběr ze dvou možností odpovědí (ne, ano) a doplnění vlastními slovy (důvod). Týkala se vyrovnávacího opatření – individuálního vzdělávacího plánu (IVP).

ODPOVĚĎ	POČET
Ne	61
Ano	47
CELKEM	108

Tabulka č.6: Využití IVP na ZŠ tzv. běžných

DŮVOD	POČET
Zrakové postižení	2
Sluchové postižení	1
Tělesné postižení	4
Mentální postižení	5
Vady řeči	2
Kombinované vady	0
Autismus	1
Specifické poruchy učení	11
Specifické poruchy chování	6
Zdravotní znevýhodnění	8
Sociální znevýhodnění	7
CELKEM	47

Tabulka č.7: Důvod vypracování IVP

Z výsledků vyplývá, že IVP využívá 47 respondentů, tj. 43,52%. Většina pedagogických pracovníků ze zúčastněných šetřených vzorků tedy nepracuje ve své kmenové třídě s integrovaným žákem.

Nejpočetnějším důvodem vypracování IVP na ZŠ tzv. běžných jsou v tomto případě specifické poruchy učení (11, tj. 23,4 %), následuje zdravotní znevýhodnění (8, tj. 17,02 %)

a sociální znevýhodnění (7, tj. 14,89%). Naproti tomu žák s kombinovanými vadami nevzdělává žádný z respondentů.

Otázka č. 6: MÁTE VE SVÉ TŘÍDĚ ASISTENTA PEDAGOGA?

U této otázky měli respondenti na výběr ze dvou možností – ano, ne. Záměrem bylo zjistit využití dalšího možného vyrovnávacího a podpůrného opatření, a to přítomnost asistenta pedagoga.

ODPOVĚĎ	POČET
Ne	92
Ano	16
CELKEM	108

Tabulka č.8: Využití asistenta pedagoga

Tato tabulka nám ukazuje, že v množství 47 využívaných IVP pomáhá a spolupracuje ve třídách pouze 16 asistentů pedagoga, což je 34,04%. Ve zbylých 65,96 % není asistent pedagoga využíván a pedagogický pracovník se musí spoléhat na vlastní schopnosti a zkušenosti.

Otázka č. 7: JAKÉ ČINNOSTI VYKONÁVÁ ASISTENT PEDAGOGA VE VAŠÍ TŘÍDĚ?

Následující otázka byla určena pouze pro respondenty, kteří ve své kmenové třídě spolupracují s asistentem pedagoga, tzn. odpověděli v předchozí otázce kladně. Týkala se tedy jen 16 respondentů. Vybrat si mohli ze 7 činností vycházejících z vyhlášky č. 73/2005 Sb., *o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných* a novely této vyhlášky č. 147/2011 Sb., popř. doplnit další činnost. Ostatní respondenti mohli pokračovat otázkou č. 8.

ČINNOST	POČET
nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze během vyučování a při akcích pořádaných školou	11
pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí	16
pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku	16
pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází	13
spolupráce při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se SVP	12
pomoc žákům intaktním při vyučování	8
pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti	16
Jiné: - asistence při přesunech žáků po škole	8
- dozor na chodbě	3
- uklízí zvratky	1
- konzultace s ostatními učiteli	4
- výuka žáků, přičemž já se věnuji žákovi s IVP	5

Tabulka č.9: Využití asistenta pedagoga

Odpovědi na tuto otázku doplňují a zjišťují problematiku funkce asistenta pedagoga. Ukázalo se, že ne všichni pedagogové využívají kompletní výčet činností, které jsou náplní práce asistenta pedagoga. Jako nezbytná se ukazuje pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku a pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti. Tyto činnosti označilo všech 16 respondentů. Jako doplnění činností uvedli dotázaní asistenci při přesunech žáků po škole (50 %), výuku žáků, přičemž se pedagog věnuje žákovi s IVP (31,25 %), konzultace s ostatními učiteli (25 %), dozor na chodbě (18,75 %) a uklízení zvratků (6,25 %).

Otázka č. 8: **SOUHLASÍTE S INTEGRACÍ ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH?**

Touto nejobsáhlejší otázkou autorka zjišťovala postoje pedagogů k integraci žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných. Pro větší hodnověrnost kategorizovala žáky dle jednotlivých typů postižení a znevýhodnění. U každé otázky měli respondenti možnost odpovědět ano nebo ne, v případě záporné odpovědi uvést důvod.

Žáci	ANO	NE
se zrakovým postižením	81	27
se sluchovým postižením	63	45
s tělesným postižením	85	13
s lehkým mentálním postižením (MP)	49	59
se středně těžkým MP	5	103
s těžkým a hlubokým MP	4	104
s vadou řeči	99	9
s kombinovanou vadou	54	54
s autismem	48	60
se specifickou poruchou učení	103	5
se specifickou poruchou chování	98	10
se zdravotním znevýhodněním	98	10
se sociálním znevýhodněním	90	18

Tabulka č.10: Souhlas s integrací žáků s jednotlivým postižením

Už při zpracování této otázky v dotazníku se autorka potýkala s problémem nejednoznačnosti této otázky. Jak charakterizovat škálu, aby vystihla individuální předpoklady každého jedince s různým typem a stupněm postižení? Toto bohužel nelze. V opačném případě by to bylo téma na další diplomovou práci. Záměrně tedy zvolila škálu odpovědí ano a ne a u záporné odpovědi dala respondentům možnost se vyjádřit. Všechny odpovědi se v podstatě dotýkaly právě individuálních předpokladů jedinců s postižením, uzpůsobení a vybavenosti škol, kompetentnosti učitelů apod.

Jako příklad odpovědí týkajících se všech druhů postižení citujeme tyto:

Děti s jakýmkoliv handicapem potřebují soustavnou, intenzivní, individuální péči včetně rehabilitačních prostředků, AAK apod. V běžné ZŠ to nebude možné v plné míře a pokud ano na úkor intaktních žáků. Nezažijí úspěch, budou frustrováni, budou dříve, či později šikanováni, jak verbálně, tak fyzicky.

Je celkově těžké odpovědět pouze ano/ne (např. kombinovaná vada, lehké mentální ap.). Rozsah vady, podmínky rodiny, postoj, pocity a schopnosti samotného dítěte jsou silně individuální. Učila jsem 2x slepé dítě, dívka plně závislá na asistentce, těžkopádná i povahou, ač chytrá, vyrůstala s rodině dospělých plus prarodičů, zájmy i představa o budoucnosti poměrně pasivní. Chlapec naopak temperamentní a zvědavý, sám si vybíral změnu

školy, náročnost ... Ad důvody "ne" u otázek: Osobně vidím současnou školu silně přetíženou tím, že se objevují nové a nové potíže dětí (dnes už je DYS zcela běžné, ale objevují se naopak stále větší psychické potíže žáků, řešené psychology a psychiatry), dané děti vyžadují pozornost, učí se standard a nezbyvá čas na nadané děti. V současné době beru zařazení dětí s mentálním postižením či autismem jako nevýhodné i pro ně samotné. Opět záleží na konkrétním jedinci, jeho schopnosti socializace, spokojenosti v kolektivu apod.

Myslím si, že děti se středně těžkým, hlubokým mentálním postižením a kombinovanými vadami se nedokáží přizpůsobit životu v tzv. běžné škole

Myslím si, že při těchto znevýhodněních mu běžná škola nezaručí kvalitu vzdělání tak, jako speciální škola, která je tomu uzpůsobena.

Myslím si, že ve speciálních školách je žákům věnována dostatečná pozornost, školy dosud velmi dobře plnily svoji funkci, systém vzdělávání je zde důkladně a dobře propracován, jsou zde se žáky se stejným nebo podobným postižením, odpadá stres z výsměchu a ponižování ze strany "zdravých" žáků při integraci do běžných škol.

Myslím, že děti s tímto typem postižení potřebují již speciální péči a v běžné škole by to pro ně nebylo vhodné.

Ne všechny typy postižení umožňují zařazení do běžné ZŠ.

Nejsou dostatečně vybaveny pomůckami, prostředím a spec. pedagogy.

Není to vhodné, žák nebude zvládat učivo pro běžné školy.

Nesplňují podmínky pro zařazení do běžné ZŠ.

Nezvládání učebních nároků běžné základní školy, brzdění šikovných žáků.

Středně těžké a těžké či hluboké mentální postižení klade tak vysoké nároky, že není možné zařazení do běžné školy. Už i u lehkého mentálního postižení dochází v průběhu času k tak velkému rozevření pomyslných nůžek, že tyto děti nemají šanci zažít v běžném kolektivu úspěch a i úspěch v rámci svých možností vnímají jako úspěch okrajový, tj. nedokáží to, co běžné děti. Je to demotivující prvek. U kombinovaných vad záleží, o jaké vady se jedná.

Střední a těžké mentální postižení je natolik závažné, že podle mého integrace není možná.

Škola nemá potřebné speciální vybavení a odborníky.

Školy na to nejsou připraveny.

Tyto děti vyžadují specifickou odbornou péči, kterou v běžných školách (malých a menších) nelze zajistit.

U některých typů postižení není vhodná integrace, záleží na individualitě dítěte

V běžné výuce se těmto dětem individuálně plně věnovat nelze.

Základní škola nedokáže zajistit adekvátní podmínky pro vzdělávání žáků s LMP, tak aby žák dosáhl ve vzdělávání svého maxima.

Žáci s MP nezvládají učivo s ostatními žáky, a pak jsou sami ve škole nešťastní.

Nejvíce respondentů v počtu 103 se kladně přiklonilo k integraci žáků se specifickými poruchami učení (95,37 %), 99 souhlasí s integrací žáků s vadou řeči (91,67 %), 98 se zdravotním znevýhodněním a stejně tak se specifickou poruchou chování (90,74 %), 90 se sociálním znevýhodněním (83,33 %), 85 s tělesným postižením (78,7 %) a 81 se zrakovým postižením (75 %). Naopak nejméně respondentů (5) se kladně postavilo k integraci žáků se středně těžkým MP (4,62 %) a pouze 4 s těžkým a hlubokým MP (3,7 %). Pro ostatní druhy postižení se výsledky šetření pohybovaly kolem 50 %.

Otázka č. 9: JAKÁ JE PODLE VÁS PŘIPRAVENOST UČITELŮ NA INTEGRACI ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH?

Jak vyplývá z otázky č. 8, připravenost učitelů na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do základních škol tzv. běžných je jedním z klíčových důvodů záporného postoje většiny respondentů na toto téma. Touto otevřenou otázkou chtěla autorka již otevřený problém upřesnit.

ÚROVEŇ	POČET
Nízká , špatná	32
Záleží na učiteli	11
Nedostatečné podmínky školy, zájem ředitele	4
Nulová, žádná	53
Průměrná	6
Je třeba řešit konkrétní postižení a vzdělání zaměřit tímto směrem	2
CELKEM	108

Tabulka č.11: Přípravenost učitelů ZŠ tzv. běžných na integraci žáků se SVP

V dotaznících uvedla téměř polovina respondentů, že úroveň připravenosti učitelů na integraci žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných je nulová nebo žádná (49,07 %). S nutností dalšího vzdělávání souhlasí dalších 32 osob, kteří uvedli připravenost nízkou nebo špatnou (29,63 %). 11 lidí tvrdí, že záleží na zájmu učitele (10,19 %). Jako průměrnou popsalo odpověď 6 respondentů (5,56 %) a další 4 poukazují především na nedostatečné podmínky školy a také zájem ředitele (3,70 %). 2 respondenti tvrdili, že problém integrace je nutné řešit až na základně postižení integrovaného žáka a poté se vzdělávat s konkrétním zaměřením (1,86 %).

Otázka č. 10: CÍTÍTE SE BÝT PLNĚ KOMPETENTNÍ NA VÝUKU ŽÁKŮ SE SVP?

Na rozdíl od předešlé otázky, která byla zaměřena na názor respondentů všeobecně, tato otázka se týká právě každého z nich. Respondent musel zvolit jednu z nabízených odpovědí (ano, ne), v případě záporné odpovědi napsat vlastními slovy co by uvítali a co by jim pomohlo.

ODPOVĚĎ	POČET
Ne	63
Ano	45
CELKEM	108

Tabulka č.12: Kompetentnost pedagogů na výuku žáka se SVP

Odpovědi na tuto otázku mohou být zkresleny vlastním postojem k dané problematice a také sebevědomím respondentů. Přesto jako nepřipraveno se cítí být 63 pedagogů (58,33 %) a ve vlastní schopnosti a znalosti problematiky jich věří 45 (41,67 %).

Mezi nejčastějšími důvody ke zlepšení se objevovaly především adekvátní finanční ohodnocení, pomoc asistenta pedagoga, samostudium, školení a praxe, odložení inkluze a prvotní proškolení pedagogických pracovníků, zachování nastavení stávajícího systému školství a možnost konzultací s odborníkem při přípravách na vyučování.

Otázka č. 11: **V ČEM VIDÍTE PROBLÉM NEBO Z ČEHO MÁTE OBAVY PŘI INTEGRACI ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH?**

Tato otázka patřila mezi ty otevřené, takže měl každý respondent možnost se vyjádřit. Je překvapivé, jak se odpovědi často opakovaly. Nejvíce zmiňovaným problémem při integraci žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných se ukázal být nedostatek času na intaktní žáky, velký počet žáků ve třídách, nízká připravenost učitelů, nedostatečné vybavení škol a s tím spojený problém financování. Hrozbu spatřovali respondenti v posměchu integrovaným žákům ze strany intaktních spolužáků z důvodu nezvládnání učiva, nepřizpůsobení se kolektivu a samotnému nezvládnutí učiva i přes IVP. Pouze 7 respondentů z celkového počtu 108 (6,48 %) nenašlo žádný problém a nemá z takové integrace obavy.

Otázka č. 12: **MĚLA BY BÝT PODLE VÁS VĚNOVÁNA VĚTŠÍ PODPORA PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP:**

Další otázka byla určena k upřesnění předcházejících výsledků šetření. Respondenti museli zvolit pouze jednu z nabízených možností. Tato otázka patří mezi ty klíčové, důležité ke splnění cílů práce.

MOŽNOSTI	POČET
integraci do základních škol tzv. běžných	14
základním školám speciálním a praktickým	94
CELKEM	108

Tabulka č.13: Podpora při vzdělávání žáků se SVP

Po zpracování předešlých odpovědí a procentuálním porovnávání výsledků nebyl rozdíl pro autorku zarážející. Pro větší podporu při vzdělávání žáků se SVP základním školám speciálním a praktickým je 94 respondentů (87,04 %) a pouze 14 by více podpořilo integraci do škol tzv. běžných (12,96 %).

Otázka č. 13: **MYSLÍTE SI, ŽE INTEGRACE ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH MÁ**

V této otázce umožnila autorka respondentům zvolit více možností tak, aby jejich odpověď plně odpovídala vlastnímu postoji. Cílem je zjistit, jak danou problematiku cítí z pohledu na žáka.

MOŽNOSTI	POČET
pozitivní přínos pro integrované žáky	38
pozitivní přínos pro intaktní spolužáky	36
negativní přínos pro integrované žáky	54
negativní přínos pro intaktní spolužáky	57
nedokážu posoudit	41
CELKEM	108

Tabulka č.14: Přínos integrace žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných

Z porovnání odpovědí u této otázky vyplývá, že nejvíce respondentů cítí vliv integrace žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných jako negativní přínos především pro intaktní spolužáky. Tuto možnost uvedlo 57 z nich (52,78 %). 54 vnímá podobně tento problém u žáků integrovaných (50 %). Jako pozitivní přínos pro integrované spolužáky vnímá 38 pedagogů (35,19 %) a 36 pro žáky intaktní (33,33 %). Z celkového počtu 108 respondentů odpovědělo 41, že toto nedokáže posoudit (37,96 %).

Vzhledem k tomu, že zde autorka nespécifikovala druh a stupeň postižení integrovaného žáka, jedná se o obecné odpovědi.

Otázka č. 14: MYSLÍTE SI, ŽE TŘÍDY, KTERÉ NAVŠTĚVUJÍ VE VAŠÍ ŠKOLE ŽÁCI SE SVP JSOU DOSTATEČNĚ VYBAVENY SPECIÁLNÍMI POMŮCKAMI?

V dotazníku měli respondenti u této otázky uvést kladnou nebo zápornou odpověď, v případě odpovědi záporné dopsat, jaké pomůcky by doporučili.

ODPOVĚĎ	POČET
Ne	78
Ano	30
CELKEM	108

Tabulka č.15: Vybavenost tříd navštěvovaných žáky se SVP

Další z polozavřených otázek může sloužit i jako upřesnění odpovědí v otázce č. 11. S vybaveností tříd navštěvovaných žáky se SVP je spokojeno 30 respondentů (27,78 %), většina však vybavenost vnímá jako slabou (72,22 %). Bohužel však nikdo z nespokojených pedagogů neuvedl konkrétní pomůcky jako doporučení. Autorka si je ale vědoma toho, že pro přesnější odpovědi by byla opět nutná specifikace jednotlivých postižení a to nejen druhu, ale i stupně.

Otázka č. 15: . ZDE MŮŽETE DOPLNIT NEBO VYJÁDŘIT SVÉ ZKUŠENOSTI, POZNATKY A POSTOJE, KTERÉ NEBYLY V DOTAZNÍKU ZMÍNĚNY.

Poslední otázka byla nepovinná a respondenti mohli napsat odpověď vlastními slovy. Ze 108 respondentů využilo tuto možnost jen 29 (26,85 %). Odpovědi byly pestré, ale většinou jen opakovaly již uvedené problémy, zkušenosti a názory z předešlých otázek. Pro představu citujeme několik z nich:

Inkluze v takové míře je zaváděna jako reakce na rozhodnutí evropského soudu. Je ostudou, že Česká republika si neumí obhájit stávající systém škol speciálních, které jsou mimořádným počinem a přinášejí obrovský pokrok ve vzdělávání žáků se specifickými potřebami. Romska otázka je tak řešena opět nesystémově a s vaničkou vylijeme i to pomyslné dítě.

Je velký rozdíl, pokud žák s LMP přijde do základní školy spolu s kolektivem svých vrstevníků z MŠ, kteří ho znají, a do školy, kde nejsou žáci zvyklí s těmito spolužáky žít. Velmi záleží i na počtu žáků ve třídě. My jsme málotřídní škola spojená s mateřskou školou, kde se daří žáky integrovat zatím úspěšně. Děti postiženého žáka respektují, pomáhají mu. Nevím, ale jak dlouho to půjde. Ostatní SVP nejsou v běžných školách problémem.

V otázce 12 jsem se více rozepsala. Znovu chci zdůraznit, že nesouhlasím s paušálním řešením - praktické školy rušit, nebo nechat. Je důležité posoudit každého žáka jednotlivě, zkoumat klima třídy, do které má jít, zamyslet se nad tím, jestli s těmito dětmi navštěvoval mateřskou školu a je přijímán, zda má mladší sourozence, které vyžadují hodně péče a na integrovaného staršího sourozence nebude moc času se mu věnovat, jakou má povahu, jakou povahu má učitel, který takového žáka bude učit - zda bude mít dostatek trpělivosti, zda asistentovi pedagoga bude na dítěti záležet a bude vytrvalý v procvičování stále stejného učiva či dovednosti....

5.2 Vyhodnocení dotazníkového šetření provedeného s učiteli základních škol speciálních a praktických

Vyhodnocení šetření vycházelo ze 34 dotazníků vyplněných učiteli základních škol speciálních a praktických v okrese Hodonín v České republice. Jedná se o pedagogické pracovníky, kteří se každodenně podílí na výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Charakteristika jednotlivých otázek koresponduje s otázkami ve vyhodnocení šetření provedeného s učiteli základních škol tzv. běžných, proto zde již není uvedena.

Otázka č. 1: **JSEM:**

Otázka č. 2: **VĚK:**

POHLAVÍ	VĚK / kategorie					CELKEM
	□ 24	24 - 30	31 - 40	41 - 50	51 □	
žena	1	5	9	14	3	32
muž	0	0	1	1	0	2
CELKEM	1	5	10	15	3	34

Tabulka č.16: Pohlaví a věk respondentů

Z tabulky je patrné, že převážnou většinu respondentů z oblasti speciálních a praktických škol tvoří ženy, a to v počtu 32, (94,12 %) z celkového počtu 34. Nejpočetnější kategorií je skupina žen ve věku 41 – 50 v počtu 14, (41,18 %). Nejméně zastoupenou

kategorií v oblasti speciálního školství jsou muži. Ve věkových kategoriích do 30 let a nad 51 let neodpovídal žádný respondent. Výsledky šetření v této oblasti budou tedy nejvíce ovlivněny ženami ve středním věku.

Otázka č. 3: **V JAKÉM TYPU ŠKOLY PRACUJETE?**

Otázka č. 4: **DÉLKA VAŠÍ PRAXE VE ŠKOLSTVÍ**

	DÉLKA PRAXE			
TYP ŠKOLY	□ 5 let	6 – 14 let	15 □	CELKEM
ZŠ speciální a praktická	1	11	12	34

Tabulka č.17: Typ školy a délka praxe

Menší část respondentů pracuje v základních školách speciálních a praktických, a to celkem 34 (23,94 %). Tento velký rozdíl je dán především markantním poměrem vybraných škol pro šetření, kdy základních škol tzv. běžných jsem oslovila 40 z celkového počtu 45 škol (88,89 %), základních škol speciálních a praktických tudíž jen 5 (11,11 %).

Nejvíce početnou kategorií v ZŠ speciálních a praktických jsou pedagogičtí pracovníci s délkou praxe 15 a více let, tedy 12 (35,29 %) z celkového počtu respondentů.

Otázka č. 5: **JE PRO NĚKTERÉ DÍTĚ VE VAŠÍ TŘÍDĚ VYPRACOVÁN INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN?**

ODPOVĚĎ	POČET
Ne	0
Ano	34
CELKEM	34

Tabulka č.18: Využití IVP na ZŠ tzv. běžných

DŮVOD	POČET
Zrakové postižení	0
Sluchové postižení	4
Tělesné postižení	5
Mentální postižení	11
Vady řeči	2
Kombinované vady	4
Autismus	5
Specifické poruchy učení (SPU)	0
Specifické poruchy chování (SPCH)	0
Zdravotní znevýhodnění	2
Sociální znevýhodnění	1
CELKEM	34

Tabulka č.19: Důvod vypracování IVP

Z výsledků vyplývá, že IVP využívá všech 34 respondentů, (100 %). Všichni pedagogičtí pracovníci ze zúčastněných šetřených vzorků tedy pracují ve své kmenové třídě s jedincem s postižením.

Nejpočetnějším důvodem vypracování IVP na ZŠ speciálních a praktických je v tomto případě mentální postižení 11x (32,35 %), následuje tělesné postižení a autismus 5x (14,71 %), kombinované vady a sluchové postižení 4x (11,76 %). Naproti tomu žáka se zrakovým postižením, SPU nebo SPCH nevzdělává žádný z respondentů. Tuto skutečnost si vysvětlují výběrem šetřených vzorků, kdy není žádná ze škol zaměřena na zraková postižení a dále tím, že žáci se SPU a chování jsou spíše integrováni do ZŠ tzv. běžných.

Otázka č. 6: MÁTE VE SVÉ TŘÍDĚ ASISTENTA PEDAGOGA?

ODPOVĚĎ	POČET
Ne	0
Ano	34
CELKEM	34

Tabulka č.20: Využití asistenta pedagoga

Tato tabulka nám ukazuje, že množství 34 využívaných IVP koresponduje s množstvím asistentů pedagoga, což je 100 %. Tuto skutečnost lze vysvětlit tím, že se ve školách speciálních a praktických vzdělávají žáci, kteří potřebují pomoc druhé osoby.

Otázka č. 7: JAKÉ ČINNOSTI VYKONÁVÁ ASISTENT PEDAGOGA VE VAŠÍ TŘÍDĚ?

Odpovědi na tuto otázku doplňují a zjišťují problematiku funkce asistenta pedagoga. Ukázalo se, že většina pedagogů využívá kompletní výčet činností, které jsou náplní práce asistenta pedagoga. Jako nezbytná se ukazuje pomoc žákům při sebeobsluze během vyučování a při akcích pořádaných školou, v adaptaci na školní prostředí, pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku, spolupráce při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se SVP a pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti. Tyto činnosti označilo všech 34 respondentů téměř 100 %. Nevyužitá zůstává pomoc žákům intaktním při vyučování, jelikož se v těchto zařízeních intaktní žáci nevyskytují. Jako doplnění činností uvedli dotázaní výuku žáků, přičemž se pedagog věnuje individuálnímu vzdělávání 26x (76,47 %), asistenci při přesunech žáků po škole 19x (55,89 %), dozor na chodbě 5x (14,71 %) a konzultace s ostatními učiteli 2x (5,89 %).

ČINNOST	POČET
nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze během vyučování a při pořádaných akcích	34
pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí	34
pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku	34
pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází	31
spolupráce při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se SVP	28
pomoc žákům intaktním při vyučování	0
pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti	23
Jiné: - asistence při přesunech žáků po škole	19
- dozor na chodbě	5
- konzultace s ostatními učiteli	2
- výuka žáků, přičemž já se věnuji individuálnímu vzdělávání	26

Tabulka č.21: Využití asistenta pedagoga

Otázka č. 8: SOUHLASÍTE S INTEGRACÍ ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH?

Žáci	ANO	NE
se zrakovým postižením	19	15
se sluchovým postižením	14	20
s tělesným postižením	25	9
s lehkým mentálním postižením (MP)	1	33
se středně těžkým MP	0	34
s těžkým a hlubokým MP	0	34
s vadou řeči	5	29
s kombinovanou vadou	0	34
s autismem	28	6
se specifickou poruchou učení	34	0
se specifickou poruchou chování	34	0
se zdravotním znevýhodněním	31	3
se sociálním znevýhodněním	31	3

Tabulka č.22: Souhlas s integrací žáků s jednotlivým postižením

Nejvíce respondentů v počtu 34 se kladně přiklonilo k integraci žáků se specifickými poruchami učení a poruchami chování (100 %), 31 souhlasí s integrací žáků se sociálním a zdravotním znevýhodněním (91,18 %), 28 s autismem (82,35 %), 25 s tělesným postižením (73,53 %), 19 se zrakovým postižením (55,89 %) a 14 se sluchovým postižením (41,18). Naopak všichni respondenti se postavili záporně k integraci žáků se středně těžkým MP, s těžkým a hlubokým MP a s kombinovanou vadou (100 %). Integraci do tzv. běžných škol by žákovi s vadou řeči doporučilo jen 5 pedagogů (14,71 %) a žákovi s lehkým MP jen 1 (2,94 %).

Otázka č. 9: JAKÁ JE PODLE VÁS PŘIPRAVENOST UČITELŮ NA INTEGRACI ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH?

ÚROVEŇ	POČET
Nízká , špatná	18
Záleží na učiteli	3
Nedostatečné podmínky školy, zájem ředitele	9
Nulová, žádná	4
Průměrná	0
Je třeba řešit konkrétní postižení a vzdělání zaměřit tímto směrem	0
CELKEM	34

Tabulka č.23: Připravenost učitelů ZŠ tzv. běžných na integraci žáků se SVP

V dotaznících uvedla více než polovina respondentů, že úroveň připravenosti učitelů na integraci žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných je nízká nebo špatná (52,94 %). S nutností dalšího vzdělávání souhlasí dalších 16 osob, kteří poukazovali především na nedostatečné podmínky školy a také zájem ředitele (26,47%), připravenost nulovou nebo žádnou (11,76 %). Pouze 3 lidé tvrdí, že záleží na zájmu učitele (8,82 %). Jako průměrnou připravenost a řešení až v případě integrace neoznačil nikdo.

Otázka č. 10: CÍTÍTE SE BÝT PLNĚ KOMPETENTNÍ NA VÝUKU ŽÁKŮ SE SVP?

ODPOVĚĎ	POČET
Ne	0
Ano	34
CELKEM	34

Tabulka č.24: Kompetentnost pedagogů na výuku žáka se SVP

Plně kompetentní a připraveno se cítí být 100 % pedagogů ze škol speciálních a praktických.

Otázka č. 11: V ČEM VIDÍTE PROBLÉM NEBO Z ČEHO MÁTE OBAVY PŘI INTEGRACI ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH?

Výsledek šetření je plně shodný s výsledkem šetření této otázky v předešlé kapitole.

Otázka č. 12: MĚLA BY BÝT PODLE VÁS VĚNOVÁNA VĚTŠÍ PODPORA PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP:

MOŽNOSTI	POČET
integraci do základních škol tzv. běžných	0
základním školám speciálním a praktickým	34
CELKEM	34

Tabulka č.25: Podpora při vzdělávání žáků se SVP

Takový výsledek této otázky není překvapující. Pro větší podporu při vzdělávání žáků se SVP základním školám speciálním a praktickým je 34 respondentů (100 %) a žádný pedagog by více nepodporoval integraci do škol tzv. běžných (0 %).

Otázka č. 13: MYSLÍTE SI, ŽE INTEGRACE ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH MÁ

MOŽNOSTI	POČET
pozitivní přínos pro integrované žáky	3
pozitivní přínos pro intaktní spolužáky	2
negativní přínos pro integrované žáky	29
negativní přínos pro intaktní spolužáky	28
nedokážu posoudit	0
CELKEM	34

Tabulka č.26: Přínos integrace žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných

Z porovnání odpovědí u této otázky vyplývá, že nejvíce respondentů cítí vliv integrace žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných jako negativní přínos především pro integrované žáky. Tuto

možnost uvedlo 29 z nich (0,85 %). 28 vnímá podobně tento problém u žáků intaktních (82,35 %). Jako pozitivní přínos pro integrované spolužáky vnímá integraci 3 učitelé (8,82 %) a 2 pro žáky intaktní (5,88 %). Z celkového počtu 34 respondentů neodpověděl žádný, že toto nedokáže posoudit (0 %).

Vzhledem k tomu, že zde není specifikován druh a stupeň postižení integrovaného žáka, jedná se o obecné odpovědi.

Otázka č. 14: MYSLÍTE SI, ŽE TŘÍDY, KTERÉ NAVŠTĚVUJÍ VE VAŠÍ ŠKOLE ŽÁCI SE SVP JSOU DOSTATEČNĚ VYBAVENY SPECIÁLNÍMI POMŮCKAMI?

ODPOVĚĎ	POČET
Ne	1
Ano	33
CELKEM	34

Tabulka č.27: Vybavenost tříd navštěvovaných žáky se SVP

Další z polozavřených otázek může sloužit i jako upřesnění odpovědí v otázce č. 11. S vybaveností tříd navštěvovaných žáky se SVP je spokojeno 33 respondentů (97,06 %), 1 však vybavenost vnímá jako slabou (2,94 %). Autorka si je vědoma toho, že pro uvedení doplňující odpovědi by byla opět nutná specifikace jednotlivých postižení a to nejen druhu, ale i stupně.

Otázka č. 15: . ZDE MŮŽETE DOPLNIT NEBO VYJÁDŘIT SVÉ ZKUŠENOSTI, POZNATKY A POSTOJE, KTERÉ NEBYLY V DOTAZNÍKU ZMÍNĚNY.

Poslední otázka byla nepovinná a respondenti mohli napsat odpověď vlastními slovy. Ze 34 respondentů využilo tuto možnost jen 5 (14,71 %). Odpovědi byly pestré, ale většinou jen opakovaly již uvedené problémy, zkušenosti a názory z předešlých otázek. Pro představu jsme několik z nich citovali u otázky č. 15 v předešlé kapitole.

6 POROVNÁNÍ ŠETŘENÍ, DISKUZE

Z provedeného šetření u pedagogů pracujících na základních školách tzv. běžných a pedagogů ze základních škol speciálních a praktických měla autorka k dispozici 142 dotazníků, z toho 108 dotazníků od učitelů z prvního typu školy a 34 od učitelů z druhého typu školy. Celkový počet respondentů nebyl rovnoměrně rozdělen na stejné skupiny, proto bylo obtížnější srovnání jednotlivých dílčích otázek mezi oběma kategoriemi učitelů a zhodnotit tak jejich názory a postoje ke vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

6.1 Věk a pohlaví pedagogů

V první a druhé otázce týkající se věku a pohlaví pedagogů autorka zjistila, že v obou případech jsou ve školství nejvíce zastoupenou kategorií ženy ve věku 41 – 50 let. Naopak zde chybí muži ve věku do 30 let pracující v ZŠ speciálních a praktických a i celkově jich dotazník vyplnilo jen 27 z celkového počtu dotázaných, což je pouhých 19,01 %.

6.2 Délka a typ praxe

Další dvě otázky o délce praxe a školním zařízení potvrdily předchozí výsledek. Nejvíce respondentů vykonává praxi ve školství déle jak 15 let. Pokud vezmeme v úvahu, že dotazovaných pedagogů ze ZŠ tzv. běžných je přibližně trojnásobek, jsou obě kategorie poměrně vyrovnané.

	DÉLKA PRAXE			
TYP ŠKOLY	□ 5 let	6 – 14 let	15 □	CELKEM
ZŠ tzv. běžná	5	27	76	108
ZŠ speciální a praktická	0	11	23	34
CELKEM	5	38	99	142

Tabulka č.28: Porovnání délky praxe učitelů ZŠ tzv. běžných a speciálních nebo praktických

6.3 Využití individuálního vzdělávacího plánu

U otázky týkající se využívání individuálního vzdělávacího plánu (IVP) už tak srovnaný výsledek nebyl. Z výsledků vyplývá, že IVP jsou využívány v obou typech šetřených škol. V ZŠ tzv. běžných je využíván ve 43 % případů, v ZŠ speciálních a praktických ve 100 % případů. Jak jsem předpokládala, jednoznačně je IVP více využíván ve druhém typu škol, i když rozdíl není v tabulce zřetelný z důvodu nesouladu počtu respondentů v obou kategoriích.

	POČET / typ školy		
ODPOVĚĎ	ZŠ tzv. běžná	ZŠ tzv. speciální a praktická	CELKEM
Ne	61	0	61
Ano	47	34	81
CELKEM	108	34	142

Tabulka č.29: Srovnání využití IVP

IVP oba typy škol vypracovávají ze stejných důvodů. Liší se ovšem poměr charakteru postižení, který je příčinou využití IVP.

	POČET	
DŮVOD	ZŠ běžná	ZŠ speciální a praktická
Zrakové postižení	2	0
Sluchové postižení	1	4
Tělesné postižení	4	5
Mentální postižení	5	11
Vady řeči	2	2
Kombinované vady	0	4
Autismus	1	5
Specifické poruchy učení (SPU)	11	0
Specifické poruchy chování (SPCH)	6	0
Zdravotní znevýhodnění	8	2
Sociální znevýhodnění	7	1
CELKEM	47	34

Tabulka č.30: Srovnání důvodů vypracování IVP

Z tabulky jasně vyplývá, že největší počet integrovaných žáků se SVP v ZŠ tzv. běžných je pro SPU a SPCH, zdravotního a sociálního znevýhodnění, v ZŠ speciální a praktické naopak pro mentální postižení. Jelikož není uvedena míra a stupeň postižení, nelze jednoznačně určit, jaký druh postižení je v které škole více zastoupený. Z obecného hlediska výsledky ukazují, že v ZŠ speciální a praktické se vzdělávají převážně obtížně vzdělavatelné děti a žáci, kteří nemohou úspěšně studovat v tzv. běžné ZŠ.

6.4 Využití služby asistenta pedagoga

Stejně jako u předchozí otázky dopadly shodně výsledky i při srovnání využití služby asistenta pedagoga. Tato tabulka nám ukazuje, že v ZŠ tzv. běžné ve třídách pomáhá pouze 16 asistentů pedagoga, což je 34,04 % z celkového počtu dotázaných a v případě školy speciální a praktické je využití 100%. Činnosti vykonávané asistentem pedagoga jsou v obou kategoriích téměř shodné.

ODPOVĚĎ	POČET	
	ZŠ běžná	ZŠ speciální a praktická
Ne	92	0
Ano	16	34
CELKEM	108	34

Tabulka č. 31: Srovnání využití služeb asistenta pedagoga

Výsledky předchozích dvou otázek, tj. využití IVP a asistentů pedagoga se potvrdil předpoklad, že většina pedagogů základních škol tzv. běžných zatím nemá zkušenost s integrací žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a tudíž ani nevyužívá vyrovnávací a podpůrná opatření. Více takových opatření využívají učitelé škol speciálních a praktických.

6.5 Postoj k integraci žáků se SVP

Další klíčovou otázkou byl postoj učitelů k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do základních škol tzv. běžných. Autorka se domnívá, že délka a druh

vykonávané praxe má vliv na postoj pedagoga ke vzdělávání žáků se SVP, taktéž že učitelé ze škol speciálních a praktických vnímají tuto problematiku spíše negativně. Výsledky dotazníků ukázaly, že se nemýlila. Pro lepší možnost srovnání je v tabulce použito procentuelní vyjádření.

Žáci	ANO v %			NE v %	
	ZŠ běžná	ZŠ speciální a praktická		ZŠ běžná	ZŠ speciální a praktická
se zrakovým postižením	75	56		25	44
se sluchovým postižením	58	41		42	59
s tělesným postižením	79	24		11	26
s lehkým mentálním postižením (MP)	45	3		55	97
se středně těžkým MP	5	0		95	100
s těžkým a hlubokým MP	4	0		96	100
s vadou řeči	92	15		8	85
s kombinovanou vadou	50	0		50	100
s autismem	44	82		56	18
se specifickou poruchou učení	95	100		5	0
se specifickou poruchou chování	92	100		8	0
se zdravotním znevýhodněním	91	91		9	9
se sociálním znevýhodněním	83	91		17	9

Tabulka č.32: Srovnání postoje k integraci žáků s SVP

Odpovědi mohou být zkresleny nejednoznačností této otázky. Nelze charakterizovat škálu tak, aby vystihla individuální předpoklady každého jedince s různým typem a stupněm postižení. Všeobecně by učitelé ZŠ tzv. běžných souhlasili s integrací žáků do tohoto druhu škol se zrakovým a tělesným postižením, s vadou řeči, se specifickou poruchou učení nebo chování a se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Všechny tyto kategorie zvolilo nad 75 % respondentů. Naopak téměř jednohlasně nesouhlasí s integrací žáků se středně těžkým MP a s těžkým a hlubokým MP. V tomto se shodli také učitelé škol speciálních a praktických. Shodli se také ve vhodnosti integrace pro žáky se specifickou poruchou učení nebo chování. Překvapil mě výsledek hodnocení žáků s autismem, kdy se učitelů z této kategorie přiklonilo k integraci 82 % z celkového počtu dotázaných. Rozhodně byl ale výsledek rozdílný u žáků s kombinovanou vadou. Učitelé tzv. běžných ZŠ souhlasili

v polovině případů, učitelé škol speciálních a praktických v případě žádném. Autorka si to vysvětluje pravděpodobnou neznalostí učitelů škol tzv. běžných z oblasti kombinovaných vad. Ovlivnění prováděnou praxí je zcela zřetelné a tímto bylo potvrzena další z předpokladů.

6.6 Přípravenost učitelů na integraci žáků se SVP

Dalším okruhem týkajícím se cílů práce bylo zjistit připravenost a kompetentnost učitelů na integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) do základních škol tzv. běžných. V tzv. běžných ZŠ se učitelé cítí být připraveni ve 42 % dotázaných respondentů, naopak ve školách speciálních a praktických ve 100 %.

ÚROVEŇ	POČET v %	
	ZŠ tzv.běžné	ZŠ spec. a praktic.
Nízká , špatná	30	53
Záleží na učiteli	10	9
Nedostatečné podmínky školy, zájem ředitele	4	26
Nulová, žádná	49	12
Průměrná	6	0
Je třeba řešit konkrétní postižení a vzdělání zaměřit tímto směrem	2	0

Tabulka č.33: Srovnání názorů na připravenost učitelů na integraci žáků se SVP

Názor na úroveň připravenosti učitelů tzv. běžných ZŠ porovnává tabulka. Pro přesnější srovnání je opět uvedena procentuelně. V první kategorii si myslí 49 % respondentů, že úroveň je nulová nebo žádná a 30 % že je nízká nebo špatná. Podobný názor má i druhá kategorie učitelů, kteří poukazují na nedostatečné podmínky škol a nevyhovující zájem ředitelů. V podstatě žádný respondent nezhodnotil tuto otázku kladnou odpovědí, nikdo si nemyslí, že učitelé tzv. běžných ZŠ jsou na integrované vzdělávání připraveni.

Nízká připravenost učitelů, nedostatečné vybavení škol a s tím spojený problém financování, nedostatek času na intaktní žáky a velký počet žáků ve třídách patřil mezi nejčastěji zmiňovaný problém při integraci žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných. Tyto výsledky vyplynuly ze šetření v další otázce. Hrozbu spatřovali respondenti v posměchu integrovaným

žákům ze strany intaktních spolužáků z důvodu nezvládání učiva, nepřizpůsobení se kolektivu a samotnému nezvládnutí učiva i přes IVP. Celkem 11 respondentů z celkového počtu 142 (7,75 %) nenašlo žádný problém a nemá z takové integrace obavy.

6.7 Podpora při vzdělávání žáků se SVP

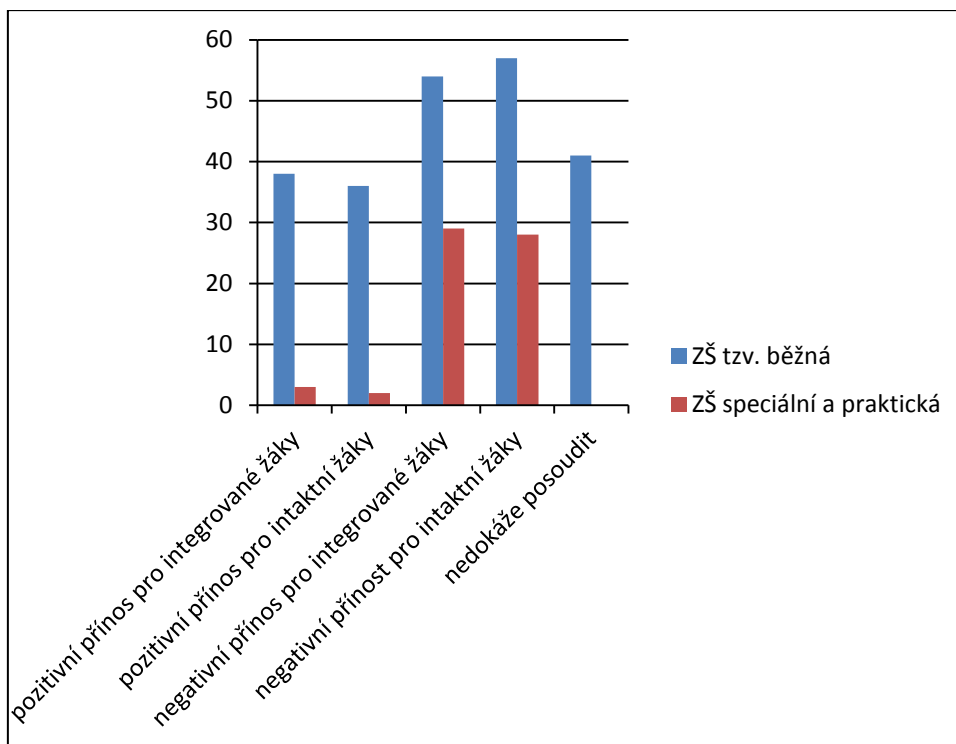
Předcházející výsledky šetření a také další z cílů tohoto průzkumu upřesnila otázka týkající se podpory při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Pro větší podporu při vzdělávání žáků se SVP základním školám speciálním a praktickým je 90 % z celkového počtu respondentů. Podporu integraci do škol tzv. běžných vyjádřilo pouze 10 % z celkového počtu respondentů a všichni to byli pedagogové ZŠ tzv. běžných.

ODPOVĚĎ	POČET v %	
	ZŠ běžná	ZŠ speciální a praktická
integraci do základních škol tzv. běžných	12,96	0
základním školám speciálním a praktickým	87,04	100

Tabulka č.34: Srovnání názorů na podporu při vzdělávání žáků se SVP

6.8 Přínos integrace žáků se SVP

Pro větší přehlednost jsou seřazeny výsledky šetření další otázky do grafu. Údaje jsou uvedeny v %. Když bereme v úvahu, že 41 respondentů ze ZŠ tzv. běžných z celkového počtu 108 nedokázalo situaci posoudit, vyjadřovalo svůj názor v této kategorii škol pouze 67 dotázaných. Z porovnání odpovědí u této otázky vyplývá, že nejvíce respondentů cítí negativní přínos integrace žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných především pro intaktní žáky.



Graf č.2: Srovnání postoje k přínosům integrace žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných v %

Vzhledem k tomu, že zde není specifikován druh a stupeň postižení integrovaného žáka, jedná se o obecné odpovědi.

6.9 Vybavení škol speciálními pomůckami

Poslední povinná otázka týkající se vybavení tříd speciálními pomůckami pro žáky se SVP pomohla objasnit další dílčí cíl diplomové práce a zároveň upřesnit předešlé výsledky. Spokojení s vybavením škol speciálními pomůckami jsou především učitelé ZŠ speciálních a praktických, spíše nespokojení jsou učitelé z druhé kategorie. Z celkového počtu dotázaných je spokojeno 44,3 %, tedy necelá polovina. Docela je ale mrzuté, že žádný z nespokojených respondentů neuvedl doporučení pomůcek. Na druhou stranu musíme brát v zřetel, že nebyla specifikována oblast postižení a že každé postižení má své specifické potřeby.

ODPOVĚĎ	POČET v %	
	ZŠ běžná	ZŠ speciální a praktická
ne	85,19	0
ano	14,81	100

Tabulka č.35: Vybavenost tříd navštěvovaných žáky se SVP

6.10 Doplnění zkušeností, poznatků a postojů učitelů

Dotazník byl ukončen nepovinnou otázkou, ve které mohli respondenti vyjádřit nebo doplnit zatím své zatím neuvedené zkušenosti, poznatky a postoje. Většina odpovědí se směřovala stejným směrem a tím byla nutnost individuálního posouzení každého jedince s postižením nebo znevýhodněním, tedy jedince se speciálními vzdělávacími potřebami.

ZÁVĚR

Diplomová práce byla zaměřena na vzdělávání osob se speciálními vzdělávacími potřebami. Úkolem bylo charakterizovat žáky s speciálními vzdělávacími potřebami, vymezit jejich speciální potřeby, popsat jejich vzdělávání včetně legislativy a forem a objasnit oblast vyrovnávacích a podpůrných opatření. Cílem práce bylo zjistit a porovnat postoje učitelů základních škol tzv. běžných a základních škol speciálních a praktických k současnému vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich názor na tuto problematiku.

V praktické části bylo použito výzkumné šetření realizované celkem ve 45 základních školách, z toho ve 40 ve školách tzv. běžných a 5 ve školách speciálních a praktických. Jako výzkumnou metodu autorka použila dotazník učitelů základních škol tzv. běžných a základních škol speciálních a praktických, který je přílohou této práce. Dotazník vyplnilo 142 respondentů, z toho 108 ze základních škol tzv. běžných a 34 ze škol speciálních a praktických. Šetření probíhalo prostřednictvím elektronické komunikace přes portál Vyplňto.cz. Výsledky zpracovala autorka do tabulek a grafů a přidala komentář s početním i procentuálním vyjádřením.

Z dotazníkového šetření vyplývá, že jsou ve školství nejvíce zastoupenou kategorií pedagogů ženy ve věku 41 – 50 let. Výsledky průzkumu poukázaly na fakt, že většina pedagogů základních škol tzv. běžných zatím nemá zkušenost s integrací žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a tudíž ani nevyužívá vyrovnávací a podpůrná opatření jako jsou individuální vzdělávací plán a asistenta pedagoga. Potvrdilo se, že více vyrovnávacích a podpůrných opatření využívají učitelé škol speciálních a praktických. Výsledky také ukázaly, že by se mělo více řešit vybavení tříd speciálními pomůckami zohledňující speciální vzdělávací potřeby žáka. Jelikož vzdělání a zkušenosti pedagogů ovlivňují zásadním způsobem míru výchovně vzdělávacího procesu, měla by být v budoucnu zaměřena pozornost především na jejich připravenost a kompetentnost.

Autorka poskytla výsledky práce respondentům s doporučením dalšího vzdělávání a sebevzdělávání v oblasti edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

POUŽITÁ LITERATURA

BARTOŇOVÁ, M., VÍTKOVÁ, M. et al. Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Education of Pupils with Special Educational Needs V. Výzkumný záměr MSM0021622443. Brno : Paido, MU. 2011. s. 299. ISBN 978-80-7315-220-8 (Paido), ISBN 978-80-210-5709-8 (MU).

FINKOVÁ, D., LUDÍKOVÁ, L., RŮŽIČKOVÁ, V.: *Speciální pedagogika osob se zrakovým postižením*. Olomouc, Univerzita Palackého, 2007. ISBN 978-80-244-1857-5.

ČESKO. MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. *MŠMT: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy* [online]. MŠMT, ©2006 [cit. 2016-03-22]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/>

ČESKO. Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. In: *Sbírka zákonů České republiky*, č. 561/2004, částka 190. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/skolsky-zakon>

ČESKO. Zákon č. 109 ze dne 5. února 2002 o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*, Č. 109/2002, částka 48. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>

ČESKO. Novela Školského zákona č. 82 ze dne 17. dubna 2015. In: *Sbírka zákonů České republiky*, č. 82/2015, částka 37. Dostupný také z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/konsolidovany-text-skolskeho-zakona>

ČESKO. Zákon č. 563 ze dne 24. září 2004, o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. In: *Sbírka zákonů České republiky*, č. 563/2004, částka 190. Dostupný také z: <http://zakony.centrum.cz/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich/cast-1>

ČESKO. Vyhláška MŠMT č. 72 ze dne 9. února 2005., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. In: *Sbírka zákonů České republiky*, č. 72/2005, částka 20. Dostupný také z: <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>

ČESKO. Vyhláška MŠMT ČR č. 73 ze dne 9. února 2005 o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In:

Sbírka zákonů České republiky, č. 73/2005, částka 20. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-73>

ČESKO. Vyhláška MŠMT ČR č. 147 ze dne 25. května 2011, kterou se mění vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných. In: *Sbírka zákonů České republiky*, č. 147/2011, částka 56. Dostupný také z: <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2011-147>

EDELSBERGER, L. *Defektologický slovník*. Praha : Nakladatelství H&H, 2000. ISBN 80-86022-76-5.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. 1.vyd. Praha: Portál, 2005. 408 s. ISBN 80-7367-040-2.

JESENSKÝ, J; et al 1995. *Problémy pedagogické integrace: Kontrapunkty integrace zdravotně postižených*. Praha: Karolinum, 1995. ISBN 8071840300, 9788071840305.

KRAHULCOVÁ, B. *Komunikace sluchově postižených*. Praha: Nakladatelství Karolinum, 2003. ISBN 80-246-0329-2.

KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení a chování*. Praha: Nakladatelství Portál, 1. Vyd., 2000. 168 s. ISBN 10-80-7178-389-7.

LECHTA, V. (2003a). *Narušená komunikační schopnost*. In Lechta V a kol.: *Diagnostika narušené komunikační schopnosti*. Praha: Portál, 2003. 358 s. ISBN 8071788015.

LUDÍKOVÁ, L. *Kombinované vady*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2005.

Mezinárodní klasifikace nemocí. Instrukční příručka. Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů ve znění desáté decennální revize. Instrukční příručka. Praha : ÚZIS ČR, 1996. ISBN 80-901856-4-9.

MLČÁKOVÁ, R. (2011). *Osoby s narušením komunikační schopnosti*. In Michalík, J. a kol. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-859-3.

MPSV. *Úmluva OSN o právech osob se zdravotním postižením*. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/10775/umluva_info_160511.pdf.

Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010-2014. Praha : Úřad vlády České republiky, 2010. ISBN 978-80-7440.

NESSE (2012), *Education and disability/special needs: policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU*, An independent report prepared for the European Commission by the NESSE network of experts. As of 30 March 2013: Dostupný z: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1>

OPATŘILOVÁ, D. *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2013. ISBN 978-80-210-6221-4.

PETERS, S.J. (2003), *Inclusive education: achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*, Prepared for the Disability Group, The World Bank.

POSADA, M., et al. (2007), European Autism Information System (EAIS) Report on the 'Autism Spectrum Disorders Prevalence Data and Accessibility to Services' Questionnaire (Q-EAIS), Madrid: Research Institute for Rare Diseases, Instituto de Salud Carlos III.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ J.; *Pedagogický slovník*. Nové, rozšířené a aktualizované vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0403-9.

Rámcový vzdělávací program pro základní předškolní vzdělávání.. Praha : VÚP, 2004.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. Praha : VÚP, 2005.

RENOTIÉROVÁ, Marie; LUDVÍKOVÁ, Libuše a kol. 2003. *Speciální pedagogika*. 1. Vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003. 290 s. ISBN 80-244-0646-2.

SLOWÍK, J. *Speciální pedagogika*. Vydání 1. Praha : GradaPublishing, a. s., 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.; PIPEKOVÁ, J. et al. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 3., přeprac. a rozšířené vydání. Brno : Paido, 2010. ISBN 978-80-7315-198-0.

ŠKODOVÁ, E., JEDLIČKA I. a kol. *Klinická logopedie*. Praha: Portál, 2007a, ISBN 978-80-7367-340-6.

ŠVARCOVÁ, I. *Mentální retardace*. Praha: Portál, 2000, 184s. ISBN 80-7178-506-7.

THOROVÁ, K. *Poruchy autistického spektra – Včasná diagnóza branou k účinné pomoci*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-2546-339-0.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2004. 356 s. ISBN 80-2460841-3.

- VALENTA, M. a MÜLLER, O. *Psychopedie*. 3. vyd. Parta, 2007. ISBN: 978-80-7320-099-2
- VAŠEK, Š; *Základy speciální pedagogiky*. Bratislava: Sapiientia, 2003. ISBN 80-968797-0-7.
- VÍTKOVÁ, M. (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido, 2004. 463 s. 2. rozšířené a přepracované vydání. ISBN 80-7315-071.
- VITKOVA, M. et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Paido: Brno, 2007. ISBN 978-80-7315-163-8.
- Všeobecná encyklopedie v osmi svazcích. 3. svazek G - J*. 1. vyd. Praha: Diderot, 1999. s. 131. ISBN 80-902555-5-8
- ZELINKOVA, O. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-326-0.

INTERNETOVÉ ZDROJE

- Český statistický úřad [online]. 2014. [cit. 2016-03-12]. Dostupné z <https://www.czso.cz>
- Katalog podpůrných opatření ČR [online]. 2015-2016. [cit. 2016-03-25]. Dostupné z: <http://katalogpo.upol.cz/>
- Mezinárodní statistická klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů - MKN-10 [online]. 2016. [cit. 2016-04-15]. Dostupné z: <http://www.uzis.cz/cz/mkn/index.html>
- MŠMT. *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/socialni-programy/narodni-akcni-plan-inkluzivniho-vzdelavani>.
- Nadační fond J&T ČR [online]. 2016. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <https://www.nadacnifondjt.cz/nadacni-fond-jt-k27.html>
- Nadační fond Leontinka [online]. 2016. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://www.nadaceleontinka.cz/o-nadaci/>
- Nadační fond Charty 77 [online]. 2016. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://www.kontobariery.cz/nadace/Nadace-Charty-77.aspx>

Nadační fond Konto bariéry [online]. 2016. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://www.kontobariery.cz/Komu-pomahame.aspx>

Nadační fond Sport bez bariér [online]. 2016. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://www.kontobariery.cz/Projekty/Sport-bez-barier.aspx>

Nadační fond Paraple [online]. 2016. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://www.paraple.cz/>

Nadační fond Klausových [online]. 2016. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://nadacnifondklausovych.cz/>

Nadační fond Vize [online]. 2016. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: <http://www.vize.cz/>

Rámcové vzdělávací programy. *Národní ústav pro vzdělávání* [online]. 2013-2016 [cit. 2016-04-01]. Dostupné z: <http://nuv.cz/ramcove-vzdelavaci-programy>

Skauting pro všechny [online]. 2016. [cit. 2016-03-14]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/>

SORIANO, V., and KYRIAZOPOULOU, M. (eds.) (2010) *Early childhood intervention. Progress and Developments 2005–2010*, European Agency for Development in Special Needs Education. As of 15 April 2013: Dostupný z: <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention-progress-and-evelopments/early-childhood-intervention-progress-and-developments>

Statistika a My [online]. 2016. [cit. 2016-03-16]. Dostupné z: <http://www.statistikaamy.cz/2014/04/v-cr-byl-zdravotne-postizeny-kazdy-desaty/>

Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR [online]. 2016. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z: www.inkluzie.upol.cz

UNESCO, *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. As of November 2012: Dostupný z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

POUŽITÉ ZKRATKY A SYMBOLY

tj.	to je, to jsou
atd.	a tak dále
apod.	a podobně
MŠ	Mateřská škola
ZŠ	Základní škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
RVP	Rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání;
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením (RVP ZV – LMP);
RVP GV	Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání;
RVP SOV	Rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání
ŠVP	Školní vzdělávací program
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
IVP	Individuální vzdělávací plán
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
□	je menší
□	je větší

SEZNAM OBRÁZKŮ

Obrázek č. 1 : Systém kurikulárních dokumentů.

SEZNAM TABULEK

Tabulka č.1: Klasifikace zrakového postižení podle WHO

Tabulka č. 2 : Základní školy tzv. běžné

Tabulka č.3 : Základní školy speciální a jejich stručná charakteristika

Tabulka č.4: Pohlaví a věk respondentů

Tabulka č.5: Typ školy a délka praxe

Tabulka č.6: Využití IVP na ZŠ tzv. běžných

Tabulka č.7: Důvod vypracování IVP

Tabulka č.8: Využití asistenta pedagoga

Tabulka č.9: Využití asistenta pedagoga

Tabulka č.10: Souhlas s integrací žáků s jednotlivým postižením

Tabulka č.11: Připravenost učitelů ZŠ tzv. běžných na integraci žáků se SVP

Tabulka č.12: Kompetentnost pedagogů na výuku žáka se SVP

Tabulka č.13: Podpora při vzdělávání žáků se SVP

Tabulka č.14: Přínos integrace žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných

Tabulka č.15: Vybavenost tříd navštěvovaných žáky se SVP

Tabulka č.16: Pohlaví a věk respondentů

Tabulka č.17: Typ školy a délka praxe

Tabulka č.18: Využití IVP na ZŠ tzv. běžných

Tabulka č.19: Důvod vypracování IVP

Tabulka č.20: Využití asistenta pedagoga

Tabulka č.21: Využití asistenta pedagoga

Tabulka č.22: Souhlas s integrací žáků s jednotlivým postižením

Tabulka č.23: Připravenost učitelů ZŠ tzv. běžných na integraci žáků se SVP

Tabulka č.24: Kompetentnost pedagogů na výuku žáka se SVP

Tabulka č.25: Podpora při vzdělávání žáků se SVP

Tabulka č.26: Přínos integrace žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných

Tabulka č.27: Vybavenost tříd navštěvovaných žáky se SVP

Tabulka č.28: Porovnání délky praxe učitelů ZŠ tzv. běžných a speciálních nebo praktických

Tabulka č.29: Srovnání využití IVP

Tabulka č.30: Srovnání důvodů vypracování IVP

Tabulka č. 31: Srovnání využití služeb asistenta pedagoga

Tabulka č.32: Srovnání postoje k integraci žáků s SVP

Tabulka č.33: Srovnání názorů na připravenost učitelů na integraci žáků se SVP

Tabulka č.34: Srovnání názorů na podporu při vzdělávání žáků se SVP

Tabulka č.35: Vybavenost tříd navštěvovaných žáky se SVP

SEZNAM GRAFŮ

Graf č.1: Typy zdravotního postižení v %

Graf č.2: Srovnání postoje k přínosům integrace žáků se SVP do ZŠ tzv. běžných v %

PŘÍLOHA

VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Dobrý den,

jsem studentkou kombinovaného studia pátého ročníku Univerzity Palackého v Olomouci, obor Učitelství pro 1.stupeň a speciální pedagogika.

Dovolte mně požádat Vás o vyplnění následujícího dotazníku, který slouží pro moji Diplomovou práci ke zjištění postojů, názorů a zkušeností učitelů se vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP).

Dotazník je anonymní. V jednotlivých otázkách vždy zaškrtněte tu variantu, která nejvíce vystihuje Váš názor (odpovědi můžete zvolit v každé otázce libovolný počet) nebo napište stručnou odpověď. V případě zájmu o výsledky šetření mě můžete kontaktovat přes e-mail alena.stvanova@seznam.cz Děkuji Vám za ochotu a čas.

Bc. Alena Štvánová

1. JSEM: ☐ muž ☐ žena

2. VĚK: ☐ mladší než 24 let ☐ 24 – 30 ☐ 31 – 40 ☐ 41 – 50 ☐ 51 a více

3. V JAKÉM TYPU ŠKOLY PRACUJETE?

☐ základní škola tzv. běžná

☐ základní škola tzv. speciální

4. DÉLKA VAŠÍ PRAXE VE ŠKOLSTVÍ:

☐ 5 let a méně

☐ 6 – 14 let

☐ 15 let a více

5. JE PRO NĚKTERÉ DÍTĚ VE VAŠÍ TŘÍDĚ VYPRACOVÁN INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVACÍ PLÁN?

☐ ne

☐ ano

Pokud ano, doplňte počet a důvod:

6. MÁTE VE SVÉ TŘÍDĚ ASISTENTA PEDAGOGA?

ano

☐ ne

Pokud jste odpověděl/a NE, pokračujte otázkou č. 8

7. JAKÉ ČINNOSTI VYKONÁVÁ ASISTENT PEDAGOGA VE VAŠÍ TŘÍDĚ?

- ☐ nezbytná pomoc žákům při sebeobsluze během vyučování a při akcích pořádaných školou
 - ☐ pomoc žákům v adaptaci na školní prostředí
 - ☐ pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku
 - ☐ pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a s komunitou, ze které žák pochází
 - ☐ spolupráce při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se SVP
 - ☐ pomoc žákům intaktním při vyučování
 - ☐ pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti
 - ☐ jiné: _____
-

8. SOUHLASÍTE S INTEGRACÍ ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH?

	ANO	NE	Pokud ne, napište důvod
Žáci se zrakovým postižením	☐	☐	_____
Žáci se sluchovým postižením	☐	☐	_____
Žáci s tělesným postižením	☐	☐	_____
Žáci s lehkým mentálním postižením	☐	☐	_____
Žáci se středně těžkým mentálním postižením	☐	☐	_____
Žáci s těžkým a hlubokým mentálním postižením	☐	☐	_____
Žáci s vadou řeči	☐	☐	_____
Žáci s kombinovanou vadou	☐	☐	_____
Žáci s autismem	☐	☐	_____
Žáci se specifickou poruchou učení	☐	☐	_____
Žáci se specifickou poruchou chování	☐	☐	_____
Žáci se zdravotním znevýhodněním	☐	☐	_____
Žáci se sociálním znevýhodněním	☐	☐	_____

9. JAKÁ JE PODLE VÁS PŘÍPRAVENOST UČITELŮ NA INTEGRACI ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH?

10. CÍTÍTE SE BÝT PLNĚ KOMPETENTNÍ NA VÝUKU ŽÁKŮ SE SVP?

- ☐ ano
- ☐ ne

Pokud ne, co byste uvítali a co by vám pomohlo?

11. V ČEM VIDÍTE PROBLÉM NEBO Z ČEHO MÁTE OBAVY PŘI INTEGRACI ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH?

12. MĚLA BY BÝT PODLE VÁS VĚNOVÁNAVĚTŠÍ PODPORA PŘI VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SVP:

- ☐ integraci do základních škol tzv. běžných
- ☐ základním školám speciálním a praktickým

13. MYSLÍTE SI, ŽE INTEGRACE ŽÁKŮ SE SVP DO ZÁKLADNÍCH ŠKOL TZV. BĚŽNÝCH MÁ:

- ☐ pozitivní přínos pro integrované žáky
- ☐ pozitivní přínos pro intaktní spolužáky
- ☐ negativní přínos pro integrované žáky
- ☐ negativní přínos pro intaktní spolužák
- ☐ nedokážu posoudit

14. MYSLÍTE SI, ŽE TŘÍDY, KTERÉ NAVŠTĚVUJÍ VE VAŠÍ ŠKOLE ŽÁCI SE SVP JSOU DOSTATEČNĚ VYBAVENY SPECIÁLNÍMI POMŮCKAMI?

- ☐ ano
- ☐ ne

Jaké pomůcky byste doporučili:

15. ZDE MŮŽETE DOPLNIT NEBO VYJÁDŘIT SVÉ ZKUŠENOSTI, POZNATKY A POSTOJE, KTERÉ NEBYLY V DOTAZNÍKU ZMÍNĚNY.

ANOTACE

Jméno a příjmení	Bc. Alena Štvánová
Katedra	Ústav speciálně pedagogických studií
Vedoucí práce	Mgr. Zdeňka Kozáková, Ph.D.
Rok obhajoby	2016

Název práce:	Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
Název v angličtině:	Education of pupils with special educational needs
Anotace práce:	Diplomová práce se zabývá vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v základních školách tzv. běžných a stejně tak v základních školách speciálních nebo praktických. U vybraných žáků charakterizuje jejich speciální vzdělávací potřeba a zjišťuje postoje učitelů k integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol tzv. běžných a škol speciálních nebo praktických.
Klíčová slova:	Speciální vzdělávací potřeby, postoje učitelů, integrace
Anotace v angličtině:	The diploma thesis deals with education of pupils with special educational needs in common basic schools as well as in special basic school or practical schools. It defines special educational needs of these pupils and barches attitudes of teachers to integration of pupils with special educational needs in common basic schools and in special basic schools or practical schools.
Klíčová slova v angličtině:	Special educational needs, attitudes of teachers, integration
Přílohy vázané v práci:	
Rozsah práce:	106 s. + 3 s. příloh
Jazyk práce:	Český