



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a psychologie

Bakalářská práce

Postoj pedagogických pracovníků k inkluzi

Vypracovala: Veronika Kubecová

Vedoucí práce: PhDr. Olga Vaněčková

České Budějovice 2019

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47 b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích, 23.4.2019

.....

Veronika Kubecová

Poděkování

Mé poděkování patří PhDr. Olze Vaněčkové za odborné vedení, čas, trpělivost, ochotu a cenné rady, které mi v průběhu zpracování bakalářské práce věnovala. Také chci poděkovat za čas a ochotu všem respondentům při vyplňování dotazníku. Dále děkuji své rodině a přátelům, za jejich pomoc a podporu, kterou mi poskytovali po celou dobu mého studia.

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zaměřuje na téma inkluze. Inkluze se v posledních letech stala probíraným tématem v laické i odborné veřejnosti. Názory na inkluzi jsou odlišné. Pedagogický pracovník je především zaměstnanec školy či zaměstnanec v zařízeních sociální péče, který vykonává pedagogickou, výchovnou, pedagogicky – výchovnou přímou činnost. Pedagogický pracovník je tedy pedagog, asistent pedagoga, vychovatel, pedagog volného času, psycholog, speciální pedagog atd. Mezi hlavní témata teoretické části bakalářské práce patří vzdělávání žáků s potřebou podpory v běžném i speciálním školství, obecné informace o inkluzi a inkluzivním vzdělávání. Praktická část se zabývá postojem pedagogických pracovníků pracujících na základních, středních školách a gymnáziích na inkluzi. Získávání dat bylo provedeno pomocí kvantitativního výzkumu metodou dotazníku.

Klíčová slova: inkluze, pedagogický pracovník, inkluzivní vzdělávání

Abstract

This bachelor's thesis focuses on inclusion. Inclusion, is a topic highly developed by the experts and the non-professional public at the moment. Opinions on inclusion are different. Pedagogical workers are employed in schools or social care organization. Pedagogical workers are teachers, assistant of teacher, psychologist, etc. The main themes of theoretical parts include education children with special needs, information about inclusion and inclusion education. The practical part research teacher's opinion on inclusion on elementary and high schools and comprehensive school. Quantitative research was done using questionnaire survey method.

Keywords: inclusion, inclusion education, pedagogical worker

Obsah:

ÚVOD	1
1 TEORETICKÁ ČÁST	2
1. VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ S POTŘEBOU PODPORY	3
1.1 Vzdělávání žáků s potřebou podpory.....	3
1.2 Vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, vzdělávání speciální.....	6
1.3 Poradenský systém v České republice	8
2. ŽÁK S POTŘEBOU PODPORY.....	10
2.1 Inkluze, Integrace	10
2.2 Legislativní opatření v České republice.....	12
2.3 Rodina dítěte se speciální vzdělávacími potřebami.....	15
3. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ	18
3.1 Asistent pedagoga.....	18
3.2 Individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory.....	20
3.3 Příprava pedagogů na inkluzivní vzdělávání	22
2 PRAKTICKÁ ČÁST	24
2.1 CÍL VÝZKUMU A VÝZKUMNÉ OTÁZKY	25
2.1.1 Výzkumné otázky.....	25
2.2 METODIKA VÝZKUMU	26
2.2.1 Metoda výzkumu.....	26
2.2.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika	27
2.2.4 Sběr dat a zpracování dat	27
2.3 VÝSLEDKY	28
2.4 ODPOVĚDI NA VÝZKUMNÉ OTÁZKY.....	49
3 DISKUZE.....	50
ZÁVĚR.....	52
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE:	54
SEZNAM PŘÍLOH.....	57

Úvod

Téma inkluze je v posledních několika letech často skloňovaným problémem. Nejen odborná ale i laická veřejnost se díky značné mediální kampani o toto téma začala zajímat. Názory na inkluzi a začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami se diametrálně odlišují. Často proto tedy dochází ke konfrontaci lidí s odlišným názorem.

Toto téma jsem si zvolila z několika důvodů, ale hlavní z nich byl ten, že jsem několik let pracovala jako osobní i pedagogický asistent u dětí a dospívajících s poruchou autistického spektra a zároveň jsem začátky inkluze tehdy spíše integrace, zažila i jako studentka se spolužákem s Aspergerovým syndromem. Jako členka pedagogického sboru jsem se účastnila pedagogických porad, spolupracovala se speciálně pedagogickým centrem a navštěvovala odborníky zabývající se touto tematikou. Toto všechno mě vedlo ke zvolení právě tohoto tématu.

Ve své bakalářské práci se zaměřím na názor pedagogických pracovníků k inkluzi, jelikož v posledních několika letech jsou především na pedagogy v běžném vzdělávacím proudu kladeny větší a větší nároky nejen týkající se inkluze. Často se stává, že mají začlenit do třídy dítě s potřebou podpory i bez asistenta, který potřebuje zvláštní přístup a zároveň má pedagog na starosti zbytek spolužáků, kteří mají mnohdy také nějaký problém. Práce, která je sama o sobě i bez těchto faktorů obtížná se stává ještě obtížnější. V teoretické části bakalářské práce se zabývám především objasněním a vysvětlením pojmů týkajících se inkluze, vzdělávání žáků s potřebou podpory ve speciálním školství i ve školství běžném a také se zaměřím na další vzdělání pedagogů a stupně podpory. V praktické části se zabývám názorem pedagogických pracovníků na inkluzi, dalším vzděláváním a připraveností na inkluzivní vzdělávání. Výzkumné šetření bude uskutečněno pomocí kvantitativního výzkumu pomocí dotazníku.

1. Teoretická část

1. Vzdelávání žáků s potřebou podpory

1.1 Vzdelávání žáků s potřebou podpory

Vzdelávání žáků se speciálními vzdelávacími potřebami spočívá především v edukaci a rozvoji jedinců, kteří potřebují speciální přístup, podmínky a péči. Zásadním cílem je dosažení maximálních možných výsledků rozvoje v rámci rozsahu daného handicapu. Žák se speciálními vzdelávacími potřebami je takový žák, jenž k uskutečnění svého vzdelávání potřebuje nejen speciální podmínky, ale i podpurná opatření vyplývající z jeho individuálních potřeb vzhledem k jeho zdravotnímu stavu, odlišných životních podmínek či rozdílného kulturního prostředí. Obecně lze také říct, že jsou to žáci, jenž potřebují zvýšenou péči. Ke vzdelávání žáků se speciálními vzdelávacími potřebami se váže i termín vyrovnávacích a podpurných opatření. Podpurná opatření se dělí na pět stupňů a navzájem se mohou prolínat. **První stupeň** podpurných opatření není nijak finančně normován a je zcela v kompetenci školy. Jde především o žáky s pomalejším tempem práce s lehkými problémy se čtením, psaním, počítáním či s mírnými problémy v koncentraci při výuce. První stupeň zahrnuje především mírnou úpravu výuky, hodnocení a organizace vzdelávání u žáka u kterého se projevuje potřeba úpravy. Důležitým podpurným opatřením je v prvním stupni plán pedagogické podpory. Pokud by nedošlo ke zlepšení vzdelávání daného žáka pomocí podpurných opatření prvního stupně doporučí škola či školské zařízení návštěvu školského poradenského zařízení za účelem určení speciálních vzdelávacích potřeb žáka. **Druhý stupeň** podpurných opatření je určen pro žáky s takovými vzdelávacími potřebami, jež jsou ovlivněny aktuálním zdravotním stavem, opožděným vývojem či odlišným kulturním nebo sociálním prostředím, mírnou vadou sluchu, zraku nebo řeči a dalšími specifiky, která vyžadují využívání individuálního přístupu ke vzdelávacím potřebám žáka pomocí úpravy vzdelávání, hodnocení a metod výuky. V případě nutnosti je zde možnost použít individuální vzdelávací plán. V tomto stupni podpory se často využívají speciální učební pomůcky. **Třetí stupeň** podpurných opatření se odvíjí od doporučení ze školských poradenských zařízení a z diagnostiky míry speciálně vzdelávacích potřeb žáka a z vyhodnocení úspěšnosti nižších stupňů podpory. Charakter vzdelávání je zde ovlivněn stupněm handicapu (mentální postižení, poruchy autistického spektra, tělesné postižení) daného jedince či žáků mimořádně nadaných, mnohdy už dochází k razantním zásahům

do metod práce pedagoga, organizace a průběhu vzdělávání a hodnotících výstupů. Využijí se zde různé speciální kompenzační a rehabilitační pomůcky, individuální vzdělávací plán. V tomto stupni je již potřebná pomoc pedagogického pracovníka – asistenta pedagoga. Důležitá je i spolupráce se školními poradenskými zařízeními a dalšími odborníky z jiných resortů. Ve **čtvrtém stupni** podpory se stejně jako ve třetím stupni odvíjí podpůrná opatření od doporučení ze školských poradenských zařízení, výsledků úspěšnosti z nižších stupňů podpory. Zaměřuje se především na žáky se středně těžkým až těžkým mentálním postižením, s poruchami autistického spektra či na žáky s těžkým zrakovým či sluchovým handicapem nebo se závažnými poruchami chování a na jedince mimořádně nadané jenž dosahují mimořádných výsledků. Tyto speciální vzdělávací potřeby si již žádají výrazné úpravy v metodách, organizaci, obsahu a výstupů vzdělávání vzhledem k míře schopnosti a dovedností a zdravotního stavu žáka. V tomto stupni jsou zařazeny také předměty speciální pedagogické péče, které vyplývají z typu handicapu jedince. Žák je vzděláván podle individuálního vzdělávacího plánu. Poslední **pátý stupeň** podpůrných opatření je stejně jako předchozí dva ovlivněn diagnostikou míry speciálně vzdělávacích potřeb žáka a doporučením ze školských poradenských zařízení. V tomto stupni je největší míra přizpůsobení u organizace, obsahu a hodnocení vzdělávání. Je zde značný důraz na podporu rozvoje schopnosti a dovedností žáka vzhledem k jeho možnostem. Možnosti vzdělávání se odvíjí od zdravotního stavu a omezení žáka. Tento stupeň je určen žákům s nejtěžšími stupni zdravotních postižení často doprovázenými dalším postižením. Vzdělávání těchto žáků často vyžaduje úpravu školního prostředí, podporu asistenta pedagoga, speciálního pedagoga. Délka podpůrných opatření se odvíjí od charakteru speciálních vzdělávacích potřeb žáka a může trvat několik měsíců nebo až do konce školní docházky žáka. Délka a stupně podpory mohou být upravovány podle posouzení aktuálního stavu žáka. (www.mšmt.cz)

Žáky se speciálními vzdělávacími potřebami rozdělujeme:

Žáci s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního stavu

Žáci tělesně, sluchově či zrakově handicapovaní, žáci s lehkým mentálním postižením, žáci s kombinovanými vadami a žáci se zdravotním oslabením, dlouhodobou nemocí či lehčími zdravotními poruchami vedoucím k poruchám učení.

Žáci s vadami řeči

Žáci s vadami řeči jsou ti, jenž mají problém se zpracováním jazykové informace nejen při přijímání, ale i při reprodukci. Mezi vady řadíme např. Afázii (porucha produkce a porozumění řeči), Dysfázie (lehčí afázie) či dysartrie (porucha artikulace) aj.

Žáci se specifickými poruchami učení, pozornosti a chování

Poruchy učení jsou takové poruchy, jenž v důsledku nedostatečně rozvinutých schopností způsobují problémy v rámci vzdělávacího procesu.

Patří sem: Dyslexie (narušení schopnosti učit se a porozumět textu běžným způsobem) Dysgrafie (porucha psaného projevu), Dyskalkulie (porucha počítání a pochopení matematických symbolů) či Dyspinxie (porucha úrovně kresby).

Mezi **poruchy pozornosti** řadíme především ADD (Attention Deficit Disorder), což je vývojová porucha pozornosti bez hyperaktivity, pro níž jsou typické problémy s organizací práce, časté zapomínání, rychlé rozptýlení, obtížné postupování podle instrukcí či udržení pozornosti při aktivitách. Druhou poruchou je ADHD (Attention Deficit Hyperactivity Disorder), což je vývojová porucha pozornosti s hyperaktivitou, která se vyznačuje impulzivností, přehnanou aktivitou a obtížemi zvládat pravidla chování.

Poruchami chování rozumíme negativní odchylky od normy v chování, kdy žák neuznává normy chování na úrovni, která odpovídá jeho věku a rozumovým schopnostem, přestože je chápe, rozumí jim, ale nepřijímá je nebo se jimi nedokáže řídit, protože v dané chvíli nebo trvale není schopen ovládat svoje chování. Poruchy chování se obecně charakterizují především třemi znaky: chování nerespektující sociální normy, neschopnost udržovat přijatelné sociální vztahy, agresivita jako rys osobnosti nebo chování.

Žáci z odlišných kulturních a životních podmínek

Žáci s nařízenou ústavní výchovou nebo s nařízenou ochrannou výchovou a žáci ze sociálně znevýhodněného prostředí.

Žáci, jejichž mateřským jazykem není čeština

Žáci, jenž jsou z jiného rozdílného kulturního prostředí či životních podmínek a jejich rodným jazykem není čeština. Většinou jsou to děti cizinců či azylantů jež pobývají na území České republiky.

Žáci nadaní a mimořádně nadaní, pokud mají přidružené speciální vzdělávací potřeby

Za nadaného žáka lze považovat takové žáka, jenž na základě adekvátní podpory dosahuje vysoké úrovně v jedné nebo vícero oblastech rozumových schopností, v pohybových, manuálních, uměleckých nebo sociálních dovednostech ve srovnání s jeho vrstevníky. Mimořádný žák je žák, jenž dosahuje mimořádných dovedností v jedné nebo vícero oblastech. (MŠMT, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami 2018 online)

V posledních několika letech došlo k značným změnám ve vzdělávání těchto žáků. Nejzásadnější změnou bylo, že vzdělávání dětí s handicapem není už jen doménou speciálního vzdělávání, ale v rámci integračního trendu se stává pomalu záležitostí všech typů škol a školských zařízení. Pro úspěšnou integraci je potřeba vytvořit správné podmínky bez nichž je zbytečné až nezodpovědné dítě s jakýmkoliv handicapem do školy přijmout. Nesmírně důležitým faktorem je i připravenost učitelů a kolektivu na příchod takového dítěte. Je nutné, aby se integrovaný žák nestal terčem posměchu či šikany. Důležité je vyhnout se i opačnému extrému, kdy se učitel bude věnovat nadměru integrovanému dítěti a zbytek třídy tím bude trpět.

1.2 Vzdělávání v hlavním vzdělávacím proudu, vzdělávání speciální

Vymezit pojem vzdělávání je i dnes značně nesnadné. Existují značné rozdíly, jak tento pojem vysvětlit. Vzdělání lze tedy chápat jako jakýsi soubor vědomostí, postojů, dovedností a názorů, jichž bylo dosaženo na základě cíleného vzdělávacího procesu ve školách, dalších formách vzdělávání, či praktických zkušenostech. Vzdělávání, jeho pojetí, cíle a obsah se mění a přizpůsobuje se potřebám společnosti. Vzdělávání může být formální – probíhá ve školách a často je ukončeno výstupem (vysvědčením, diplomem atd.), informální – neplánované, náhodné vzdělávání, probíhá většinou v zaměstnání, doma či ve volném čase a zahrnuje i sebevzdělávání a neformální – se zaměřuje na získání vědomostí, dovedností pomocí soukromých vzdělávacích institucí, neziskových organizací či školských zařízení. (Hladílek 2004) Vzdělávací systém v České republice je rozdělen do čtyřech základních oblastí: předškolní (preprimárního), základní (primární), střední (sekundární) a další (terciální), které se navzájem doplňují a tvoří jednotlivé stupně získání kvalifikace.

Speciální školy

Speciální školy zahrnují především školy základní a mateřské. Mateřská speciální škola je často organizačně podobná běžné školce, ale je zde zásadní tendence o zachování co možná nejvyšší míry vlivu rodiny na dítě. Mateřská škola obstarává soustavnou individuální péči o dítě a rozvíjí jeho myšlení, řeč, motoriku. (Fischer, Škoda 2008)

Speciální škola vzdělává žáky, kteří s ohledem na své znevýhodnění nejsou schopni se vzdělávat v běžných školách ani s pomocí podpůrných opatření.

Cílem speciální školy je speciálními vzdělávacími a výchovnými prostředky umožnit žákům co nejvyšší maximální rozvoj a získání znalostí a dovedností vzhledem k jejich handicapu. Dalším cílem je vybavit absolventa tak, aby ho jeho vědomosti, znalosti a návyky připravily na vstup na další stupeň vzdělávání (často odborná učiliště, či praktické školy) a aby zde získal odbornou přípravu k výkonu povolání, které bude schopen zvládat. Edukační proces na speciální škole se přizpůsobuje fyzickým i psychickým možnostem žáků, jelikož dosažení úrovně jejich schopnosti, dovednosti a znalosti je značně variabilní. Při jejich výchově a vzdělávání často žádoucí individuální přístup. Vzdělávání těchto žáků vyžaduje i speciální vzdělávací metody, učební pomůcky, vhodný výběr učiva, a především individuální přístup pedagoga. Speciální škola se dělí na tři stupně: nižší (1-3 ročník) a zaměřuje se na adaptační a diagnostickou funkci. Další stupeň je střední (4-6 ročník), který se zabývá posílením stávajících znalostí a zařazením nových předmětů. Poslední vyšší stupeň (7-10 ročník) se zabývá přípravou pro následující život žáka. (Pipeková, Vítková 2004)

Praktická škola

V praktických školách se vzdělávají zpravidla děti s lehkým stupněm mentálního handicapu či s nízkou úrovní rozumových schopností, které nejsou schopné vzdělávat se v běžných školách. Praktická škola také cílí na individuální přístup ve vzdělávání, jelikož schopnosti, dovednosti a znalosti žáků jsou značně rozličné. Do učebního plánu praktických škol se zařazuje velké množství hodin praktického vyučování tak, aby si žáci osvojili co možná nejvíce praktických dovedností. (Fišer, Škoda 2008). Praktická škola není jen základní, ale i taková, kde se dá získat nižší střední vzdělání (označována jako praktická škola typu C), a kde absolventi jako výstup vzdělání získají závěrečné vysvědčení. Vzhledem k novele školského zákona se od 1.9.2020 budou žáci těchto škol vzdělávat podle nového školního vzdělávacího plánu, který vychází z rámcového vzdělávacího plánu. Dojde tedy ke změně formy výuky na těchto školách.

1.3 Poradenský systém v České republice

Poradenský systém u nás má počátky ve 20. letech minulého století, kde byl zaměřen spíše na volbu povolání. Po druhé světové válce došlo k rozšíření poradenství z profesního i na výchovně – vzdělávací problematiku. Organizovaný školní poradenský systém vzniká až v 60. letech minulého století. Jako první vznikají psychologicko – pedagogické poradny (1967) a až mnohem později speciálně pedagogická centra (1991). V současné době je poradenský systém orientován především na školská poradenská zařízení (tj. pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra) a na střediska výchovné péče. Nelze také opomenout poradenské služby ve škole, které zabezpečuje nejčastěji výchovný poradce, školní metodik prevence, školní psycholog, školní speciální pedagog či školní sociální pedagog. Tyto jsou nyní označovány jako školní poradenská pracoviště.

Pedagogicko – psychologická poradna

Je poradenské zařízení, které se zabývá především problematikou výchovy a školního vzdělávání dětí a mládeží. Zabývají se také kariérním poradenstvím. Tým pracovníků pedagogicko psychologické poradny tvoří psycholog, sociální pracovník a speciální pedagog. Zaměřují se na děti a mládež od 3 do 19 let. O vyšetření v poradně může požádat rodič, zákonný zástupce či mladiství starší 15 let, doporučení na návštěvu může dát i příslušný pedagog, výchovný poradce nebo ošetřující lékař. Výsledky vyšetření v pedagogicko psychologické poradně (posouzení klientových schopností, zralost atd.) se používají i mimo školní prostředí. Pedagogicko psychologické poradny se setkávají s řadou problematik především sem patří posouzení školní zralosti, zabezpečení výchovy dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami, posouzení vhodnosti integrace atd. (Novosad 2000)

Speciálně pedagogická centra

Poskytují poradenské služby dětem a žákům s různým typem a intenzitou postižení a znevýhodnění ve speciálních výchovných a vzdělávacích zařízeních, nebo těm, kteří jsou integrováni v běžných vzdělávacích institucích. Dále se také zabývají poradenstvím školám, školským zařízením i rodinám dětí s handicapem, a také orgánům státní správy. Snaží se o komplexní diagnostiku dětí, pomáhají hledat další cesty k pomoci např. doporučení a pomoc při zajištění dalších odborných vyšetření, případně pomoc dalších

specializovaných pracovišť. V neposlední řadě se snaží o ucelenou pedagogicko-psychologicko-sociální rehabilitaci. Další nedílnou součástí práce ve speciálně pedagogickém centru je sociálně – právní poradenství a spolupráce na vytváření Individuálního vzdělávacího plánu. (Knotová 2014)

Školská poradenská pracoviště

Vznikají při školách jako tým spolupracovníků – výchovného poradce, školního metodika prevence, školního psychologa, školního speciálního pedagoga či školního sociálního pedagoga. Do týmů mohou být v závislosti na daných problémech školy přizváni ostatní učitelé či případně rodiče. Poradenství je bezplatné a zodpovídá za něj ředitel školy (či jím pověřený pracovník školy). Školská poradenská zařízení vznikají jako prevence patologických jevů, jako poradenská podpora při volbě povolání, při integraci a inkluzi aj. (Knotová 2014)

Střediska výchovné péče

Jsou určena pro děti a mládež, u nichž je riziko vzniku a vývoje poruch chování, výchovných problémů a sociálně patologických jevů a u nichž není nařízena ústavní výchova nebo uložena ochranná výchova. Střediska výchovné péče poskytují služby i rodičům a školám. Střediska výchovné péče mohou navštěvovat klienti od 3 let věku až po ukončení doby přípravy na budoucí povolání. Střediska výchovné péče úzce spolupracují s orgány sociálně právní ochrany dětí, zdravotnickými zařízeními a mají široké spektrum služeb (poradenské, výchovné, vzdělávací činnosti atd.). Poskytuje také ambulantní, stacionární nebo pobytové služby. S klienty mohou pracovat nejen krátkodobě, dlouhodobě, ale i jednorázově. (Knotová 2014)

2. Žák s potřebou podpory

2.1 Inkluze, Integrace

Na samém počátku stála organizace UNESCO, která se začala problematikou vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami zabývat již koncem šedesátých let. Inkluze jako pojem byl zmíněn na Světové konferenci v Salamance v roce 1994, jež byla vyústěním snahy o speciální vzdělávání. Heslem konference v Salamance se stal slogan „Škola pro všechny“. Ten se stal hlavním tématem mezinárodního projektu „Speciální potřeby ve třídě“, který byl zde oficiálně představen. Pojem „Škola pro všechny“ představoval myšlenku rovnoprávného vzdělávání pro všechny děti bez rozdílů pohlaví, rasy nebo etnika. Projekt byl přijat ve čtyřiceti státech (včetně České republiky). V roce 2000 na Mezinárodní konferenci v Manchesteru, se odborníci nebáli tento projekt zhodnotit a konfrontovat přímo s účastníky a i lidmi s postižením. (Vítková 2004)

V České republice se otázkou edukací jedinců se speciálními vzdělávacími potřebami začali odborníci i laická veřejnost zabývat již krátce po událostech v listopadu 1989. Dnes se dovídáme, že inkluze v té době nebyla zrovna šťastně provedena, avšak vedla alespoň k medializaci této problematiky. Sice bylo několik úspěšných případů (především u zrakově a tělesně postižených jedinců), ale jsou známá určitá integrační negativa, jež byla skryta v euforických časech té doby. Známé jsou i případy, kdy se integrované dítě i přes značnou snahu profesionálů vrátilo zpátky do speciálního školství. I když tyto události ukázaly, že ne vždy je cesta integrace pro jedince prospěšná, přesto pracovníci veřejné správy a někteří odborníci volí progresivní cestu integrace občanů se speciálními vzdělávacími potřebami. (Vítková 2004)

Integrace

Idea Integrace jedinců s postižením do běžných škol vznikala postupně. Snaží se o začlenění jedinců se speciálními potřebami do běžného proudu školství bez zjevného upravování podmínek začlenění. Teprve v 60. letech 20. století se stala trvalejší složkou školní politiky mnoha států. Přináší množství pozitiv pro obě zúčastněné strany, např. zmenšení izolace jedinců s handicapem, odstranění předsudků a další. Nese s sebou ale i nevýhody jako nepřijetí žáka kolektivem, nezvládnutí učiva a také nemalé finanční prostředky na vzdělávání těchto žáků.

Integraci lze chápat jako snahu vytvořit společenství, jehož jsou zdraví i postižení pravoplatnými členy a společnou snahou a pomocí se soustředí na přijímání ve všech oblastech společenského života. (Vítková 2004)

Integrace jako pojem je především v pedagogice chápán mnoha různými způsoby i významy. Lze ho vykládat jako scelení, ucelení či úplnost a v současné době je tento pojem spojován především se školou, výukou a vzděláváním. (Podroužek 2002)

Integrace pochází z latinského slova integrare – sjednocovat, scelovat a v širším smyslu pojetí lze tento pojem vyložit jako začlenění osob s nějakým znevýhodněním do běžné společnosti. V užším smyslu lze tento termín vnímat především jako „školskou“ integraci tedy vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném vzdělávacím proudu. (Bendlová, Zinkl 2011)

Předpoklady úspěšné integrace

Žák s postižením se chce seznámit s pravidly třídy, třídním i školním režimem, má přání účastnit se života třídy, aktivit typických pro běžné třídy

Učitelé jsou nakloněni myšlence integrace a mají informace o potřebách žáka se speciálními potřebami a jsou ochotni žáka přijmout

Rodiče těchto žáků a škola mezi sebou udržují užší kontakt

Spolužáci a jejich rodiče dostali dostatečné množství informací o integrovaném žákovi a měli možnost s učiteli chování k takovému žákovi mluvit zcela otevřeně (Kalhous, Obst 2002)

Inkluze

Pojem inkluze se začal objevovat teprve nedávno a stal se velmi medializovaným. Často je zaměňován za integraci. Inkluze se snaží vytvořit takové prostředí, kde se oceňuje a vítá odlišnost. Úkolem je vybudovat takové podmínky a prostředí, kde dítě se speciálními potřebami není jiné než ostatní. Jedním z cílů inkluze (inkluzivního prostředí) je uvědomění si, že každé dítě má nějaké nadání či dar a může být přínosem pro ostatní a obohacením učení a vyučování. Ve školním prostředí je jedním z hlavních cílů inkluze vytvořit pomocí učitele takovou třídu, kde si spolužáci navzájem rozumí a žákovi s handicapem pomáhají, aby se cítil jistě a přijímán ostatními. (Berberich, Lang 1998)

Existují minimálně dvě teoretické koncepce vzdělávací inkluze, které se ve vzdělávacích systémech řady zemí Evropy prakticky realizují často paralelně. V rámci první z nich jsou ke vzdělávání přiváděni často noví žáci, kteří byli dříve z edukačního procesu v důsledku těžkého zdravotního postižení zcela vyloučeni – tj. „osvobození“ od školní docházky

a druhá koncepce inkluze směřuje k tomu, že všechny děti z jedné územní oblasti navštěvují místní školu a jsou společně vzdělávány přiměřeně svým zájmům, schopnostem a nadáním. (Hájková 2010. s.7)

Inkluze jako pojem vychází z anglického slova inclusion, což v širším kontextu znamená zahrnutí, připojení k celku. Inkluzi nelze vyložit jen jako rozšíření, optimalizaci a zlepšení integrace, jedná se především o koncept, kdy by měly všechny děti bez ohledu na jejich handicap navštěvovat třídy hlavního vzdělávacího proudu. (Strnadová, Hájková 2010)

Pojem inkluze lze vyložit také jako vrchol integrace či začlenění do společnosti bez předchozího vyčlenění. Základním principem inkluze je začlenění osoby, která je nějakým způsobem vyčleněná. (Bendlová, Zinkl 2011)

Cílem inkluze je tedy začlenit všechny žáky do hlavního proudu vzdělávání, zajistit optimální podmínky pro sociální a kognitivní rozvoj všech žáků a podpořit vzdělávací úspěšnost každého žáka (Walterová, 2003, s. 389).

Inkluzi lze chápat jako nikdy nekončící proces, ve kterém se osoby s handicapem zapojují do stejných aktivit jako osoby bez něj.

Inkluze je také postoj o tom, že všichni lidé jsou si rovni, mají stejná práva a důstojnost. (Slowík 2007)

2.2 Legislativní opatření v České republice

Legislativní ustanovení vztahující se k oblasti školství, prošly značnými změnami. Česká legislativa se dlouhodobě snaží o implementaci obecných principů z mezinárodních dokumentů. Nejvýznamnějším z těchto dokumentů je bezesporu Úmluva o právech dítěte, kde se státy zavázaly k tomu, že zabezpečí každému dítěti respektování jeho práv, a to bez jakéhokoliv rozlišování podle barvy pleti, rasy, pohlaví, jazyka, politického nebo jiného smýšlení, národnostního nebo sociálního původu, majetku, rodu nebo jiného postavení. Úmluva také obsahuje, že duševně nebo tělesně postižené dítě má právo požívat plného a řádného života v důstojných podmínkách, podporující jeho sebedůvěru a umožnit aktivní účast dítěte ve společnosti. Dále úmluva zaručuje právo postiženého dítěte na speciální péči a podporu osobám jenž se o takové dítě starají. (Úmluva o právech dítěte, 2016)

V českém právním řádu je právo na vzdělání upraveno Listinou základních práv a svobod (článek 33), která zajišťuje právo každého na vzdělávání. Dalším legislativním opatřením je Školský zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Ten je rovněž založen na rovném přístupu každého občana ke vzdělání bez diskriminace. Touto problematikou se zabývá i zákon č.198/2002 Sb. o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů tzv. Antidiskriminační zákon.

V minulosti byla důležitou a jakousi první snahou o pomoc dětem se speciálními potřebami byla novela školského zákona, která zkrátila povinnou školní docházku z deseti let na devět a prodloužila základní školní docházku z osmi let na dnešních devět let. Zrušila jednotnou školu a mimo jiné zavedla i možnost individualizace výuku. Dala také právo řediteli školy např. přeřadit nadaného žáka do jiného ročníku, či zřídit speciální třídy pro žáky s postižením. Dalším důležitým mezníkem bylo vydání směrnice Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do škol a školských zařízení, která vymezuje vzdělávání těchto žáků a klade důraz na jejich speciální vzdělávací potřeby. Zároveň zaručuje vzdělávání podle Individuálního vzdělávacího plánu, jehož náležitosti, formu a způsob přípravy upřesňuje. (www.msmt.cz)

Podstatnou změnu přinesla novelizace školského zákona č.82/2015 Sb., která se více zaměřila mimo jiné i na podporu vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a zavedla nový pojem podpůrná opatření. *Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.* (www.mšmt.cz 23.8.2018)

Na tuto novelu navazuje vyhláška č.27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Tato vyhláška upravuje převážně vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, čímž se rozumí žák, jehož vzdělání vyžaduje určitou míru podpůrných opatření. Největší změnou je nový systém pojetí podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nedrží se již členění žáků podle jejich diagnóz, spíše se zaměřuje na nastavení cíle podpory ve vzdělání těchto žáků.

Společné vzdělávání (inkluzivní vzdělávání) utváří a umožňuje podmínky pro vzdělávání těchto dětí v běžném systému školství, ale zároveň stále dovoluje existenci podstatného speciálního vzdělávacího systému, který je ukotven v § 16 odstavci 9 školského zákona. Dává tak možnost rodičům žáka s potřebou podpory zvolit možnost vzdělávání buďto v běžném vzdělávacím proudu s možností podpůrných opatření, vyplývajících ze zdravotního stavu dítě, nebo ve škole speciálního typu. Důležitou roli při rozhodování hraje posouzení míry závažnosti speciálních potřeb žáka školským poradenským zařízením, které musí dohromady s rodiči zvážit vhodnost daného vzdělání, tak aby bylo v nejlepším zájmu žáka. Školské poradenské zařízení by mělo doporučit míru a skladbu podpůrných opatření. Podpůrná opatření se rozdělují do pěti stupňů podle organizační a finanční náročnosti. První stupeň realizuje škola, školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení, jestliže žák s potřebou podpory má při vzdělání takové obtíže, že jsou potřeba nezbytné změny v jeho vzdělávání (např. změny v organizaci výuky žáka, úpravy hodnocení aj.). Druhý až pátý stupeň podpůrných opatření je na základě doporučení školského poradenského zařízení při speciálních vzdělávacích potřebách žáků. Jednotlivé stupně se můžou mezi sebou kombinovat.

Podpůrná opatření pomáhají v těchto oblastech:

úprava podmínek přijímání ke vzdělávání

vzdělávání žáka podle individuálního vzdělávacího plánu

podpora asistenta pedagoga

poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení,

a v mnoha dalších oblastech. Vyhláškou došlo i ke změně financování těchto podpůrných opatření a stala se tak pro všechny regiony jednotnou normovanou finanční náročností, aby se i mimo jiné zabránilo tomu, že rodiče žáka se speciálně vzdělávacími potřebami zařazeného v běžném vzdělávacím proudu museli např. doplácet na služby asistenta pedagoga. Vytváří se tak nové finanční podmínky pro školy s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jež byly dříve spíše znakem speciálního školství. (Horáčková 2016 online)

2.3 Rodina dítěte se speciální vzdělávacími potřebami

Rodina je často definovaná jako základní jednotka státu, společnosti, nejstarší instituce plnící biologickou, ekonomickou, výchovnou a sociální funkci. Rodina je také skupina lidí spojena manželstvím, příbuzenstvím či adoptí. Seskupení rodiny lze rozdělit na tzv. nukleární (tvořena matkou, otcem, dětmi), rozšířenou (širší příbuzenstvo) či neúplnou (tvořena jedním rodičem a dítětem) aj. Za nejdůležitější funkci rodiny je považována funkce biologická či také reprodukční, jejíž podstatou je rozmnožování. Narození dítěte přináší do rodiny velkou změnu pro všechny členy. Dochází k úbytku volného času, únavě a vyčerpání při starostech o dítě. Narozením dítěte s handicapem však přichází i šok, mnoho otázek či úplná stagnace. Přichází i negativní pocity či úplné odmítnutí dítěte. Důležité jsou i postoje ve společnosti, ve které se daná rodina nachází, protože péče a výchova dítěte s handicapem je nesmírně složitá a vyžaduje velkou dávku trpělivosti, lásky a pochopení. Dnes je možnost mnoho postižení zjistit již na počátku těhotenství, avšak stále se je zde spousta postižení, které se zjistí až po porodu či dokonce až po několika letech. Současně s možností zjištění postižení dítěte už v průběhu těhotenství vznikají otázky, zda dítě donosit či podstoupit potrat. Také záleží na míře handicapu dítěte, a i na osobnosti rodiče, zda je schopen tuto skutečnost přijmout a zvládnout. Značnou míru při přijetí handicapu dítěte hraje i způsob a skutečnost, kdy byli rodiče s tímto faktem seznámeni a jak k nim přistupoval personál nemocnice. Rodina si často projde několika fázemi, kdy se musí s touto skutečností srovnat. (Pipeková 2006) První fází je **popření, šok** – kdy často dochází k odmítnutí situace, negaci často přicházejí i obavy o to, co s dítětem bude. Rodiče se potřebují s faktem, že se jim narodilo dítě s handicapem, vyrovnat.

Druhou fází je **vyrovnání se, postupná akceptace** – rodina si začne zjišťovat informace, jak s dítětem pracovat, jaké jsou možnosti rozvoje. Obvykle tato fáze závisí na míře vyrovnání s touto situací na osobnosti rodičů, zkušenostech a postojích. Poslední fází je **dosazení více či méně realistických postojů** – ve většině případů dojde k akceptaci odlišnosti dítěte a přijetí v rodině. Rodiče najdou způsoby a techniky, jak s dítětem efektivně pracovat a rozvíjet jeho schopnosti. Nežádá se, kdy se u rodičů těchto dětí objeví až extrémní nekritické i ochranné sklony, jež jsou značně omezující a nepřispívají k rozvoji dítěte a udržují ho často až v infantilním chování, které v daných situacích není žádoucí. Obvykle tito rodiče mají vůči svému dítěti pocit viny a tímto

způsobem výchovy se ho snaží napravit. Objevují se i rodiče, kteří dítě přetěžují a jsou přehnaně ambiciózní a nerespektují specifika svého dítěte. Nepochybně jsou zde však i rodiče, kteří své dítě nikdy nepřijmou a často jeho výchovu a péči řeší přesunutím do instituce či na jinou pečující osobu. Narození dítěte s handicapem vždy pro rodinu přináší značnou zátěž a pokud začne rodina akceptovat odlišnosti dítěte a zvládne uspořádat rodinný život tak, aby nejen potřeby dítěte, ale i ostatních členů byly naplněny lze hovořit o ideální adaptaci. Mnoho těchto rodin potřebuje zvýšenou finanční, sociální a poradenskou podporu, která se jim ne vždy bohužel dostává v takové míře, jak by bylo potřeba. Velký problém pro rodiče je i to, kam umístit děti v případě, že si potřebují něco zařídit či si jen chtějí odpočinout, jelikož je péče o ně velmi náročná a pokud nemá rodina možnost širokých příbuzných, kteří jsou schopni a ochotni se o dítě postarat, musí se často obracet na další instituce s žádostí o pomoc, což je mnohdy značně finančně náročné. Rodičům by mělo jít především o to, aby se snažili pomoci najít v rámci možností cestu k plnohodnotnému životu. (Vágnerová 2001)

Mnoho rodin dítě s handicapem je tvořeno zároveň i zdravými sourozenci, pro které je soužití s těmito dětmi často komplikované obzvlášť jsou-li mladší než handicapovaný. Rodiče v tomto vztahu hrají důležitou roli. Měli by zdravým sourozencům srozumitelně a přiměřeně jejich věku vysvětlit handicap jejich sourozence, tak aby ho pochopil a akceptoval. Důležité je taky zdravému sourozenci vysvětlit, že diagnóza jejich sourozence neznamena, že může zlobit či si vynucovat jinými způsoby pozornost. Nesmírně důležitý je nejen věk dětí, ale i pořadí narození. Starší může mít pocit zloby, žárlivosti vůči mladšímu, jenž mu ukradl lásku rodičů a může to ohrozit jejich sourozenecký vztah. Značně nebezpečné může být jednostranné zaměření rodičů na jedno z dětí, jež může na druhého sourozence klást nepřiměřené požadavky, jenž není schopno zvládnout. Je nesmírně nutné, aby rodiče svoji pozornost spravedlivě rozdělili mezi všechny sourozence, různé situace vysvětlovali a dostatečně s nimi komunikovali. Často se ve vztahu zdravý a handicapovaný stává zdravý sourozenec jakýmsi ochráncem handicapovaného. Také se mohou setkávat s pocitem, že oni sami jsou diskriminováni, protože jejich sourozenec je jiný a musí tak čelit poznámkám či posměškem od ostatních dětí. Přirozeně je od zdravých sourozenců očekávána určitá pomoc a pochopení. Mnohdy se rodiče unáhlují k větám, že je zdravý sourozenec rozumnější a že je na něj spolehnouti, že by se měl chovat už jako dospělý, což může vést k určité nadměrné rozumnosti. Nadměrné přetěžování v důsledku požadavků rodičů na péči o handicapovaného

sourozence může vést až k trucovitému odmítání sourozence. Je důležité, aby zdravý sourozenec měl dostatek volného času, možnost seberealizace a setkávání se s vrstevníky, a to i tehdy vystupuje-li v roli „ochránce“ handicapovaného. (Pipeková 2004)

3. Inkluzivní vzdělávání

způsoby a možnosti podpory při inkluzivním vzdělávání

3.1 Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je často definován jako pedagogický pracovník, jenž vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, studijní skupině, kde se vzdělává žák se speciálními vzdělávacími potřebami či žák nadaný nebo žák ze sociálně znevýhodněného prostředí. Profese asistenta pedagoga vznikla poměrně nedávno. Snaha o zapojení asistenta do výuky žáků s potřebou podpory vznikala už v devadesátých letech minulého století. Prvotně se toto povolání označovalo jako vychovatel – asistent učitele či konkrétněji romský asistent. Původní myšlenka na asistenta vznikla ve školách s větším počtem vzdělávajících se romských dětí, kde byla snaha zřídit místo asistenta pedagoga a primárně ho obsazovat romskými občany. První romští asistenti začali působit v září 1993 v soukromé Základní škole Přemysla Pittra v Ostravě. Jejich vzdělání a financování bylo v té době (1993-1998) zajištěno přes nestátní neziskové organizace. Nejzásadnějším zdrojem bylo brněnské společenství Romů na Moravě a pražská organizace Nová škola. Později převzal tuto úlohu stát. Výrazná změna pro romské asistenty přišla s metodickým pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele – asistenta učitele v roce 2000, která monopol těchto asistentů zrušila. Dnešní podoba povolání asistenta pedagoga vyšla z legislativního spojení asistentské profese z let 2004–2005. Tyto normy uspořádaly postavení asistentů nejen ve školách speciálních, ale umožnily i vznik role asistentů u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžném proudu školství. (Randák 2008)

Práce asistenta pedagoga je upravena vyhláškou č.27/2016 Sb., která v § 5 k působení asistentů pedagoga uvádí, že asistent pedagoga zajišťuje podporu dalším pedagogickým pracovníkům (učitelům, vychovatelům, speciálním pedagogům apod.) při vzdělávání dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami, dále, že asistent pedagoga pracuje dle možností a potřeby nejen se žákem s potřebou podpory, ale i s ostatními žáky třídy.

Také upravuje hlavní činnosti výkonu práce asistenta pedagoga, které jsou:

pomoc při výchovné a vzdělávací činnosti,
 pomoc při komunikaci se žáky a jejich zákonnými zástupci,
 pomoc žákům s přizpůsobením se školnímu prostředí,
 pomoc žákům při vyučování při přípravě na vyučování (žák je při tom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti),
 pomoci s nezbytnou sebeobsluhou a pohybem během vyučování a při akcích pořádaných, školou mimo místo atd.

Zřízení místa asistenta pedagoga je legislativně zaneseno ve školském zákoně č.561/2004. K zřízení funkce asistenta pedagoga je potřeba souhlas krajského úřadu (pro obecné, krajské či soukromé školy) u škol ostatních zřizovatelů je třeba souhlasu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Podklad pro zřízení místa asistenta pedagoga u žáků s potřebou podpory je nezbytné vyjádření školského poradenského zařízení. U žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí není toto doporučení vyžadováno. (www.mšmt.cz)

Legislativně je upraveno i vzdělání asistenta pedagoga, a to sice v zákoně č.563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících. Podle tohoto zákona musí mít asistent pedagoga vysokoškolské či vyšší odborné vzdělání se zaměřením na pedagogiku nebo střední vzdělání s maturitou a odpovídající pedagogické vzdělání nebo alespoň kvalifikační kurz pro asistenty pedagoga. Také je možné mít pouze střední vzdělání s výučním listem, v odůvodněných případech jen vzdělání základní, podmínkou je absolvování kvalifikačního kurzu pro asistenty pedagoga. Nelze se nezmínit, o to, že by asistent pedagoga měl mít určité osobní dispozice, schopnosti a předpoklady pro práci s těmito žáky. Samozřejmostí by měla být velká míra tolerance a empatie k dětem. Důležité je vybudovat si vztah nejen s žákem, ale i s rodiči žáka a kolegy ve škole. Role asistenta pedagoga ve škole je nesmírně důležitým podpůrným opatřením nejen pro žáka, ale i pro samotné pedagogy, přesto je tato práce pořád a stále ještě nedostatečně oceňovaná nejen finančně, ale často i odbornou i laickou veřejností.

Také se lze setkat s pojmem osobní asistent, což není úplně častou součástí školského prostředí, ale může se zde objevit. Rozdíl mezi asistentem pedagoga a osobním asistentem je velký. Pokud je osobní asistent přítomen ve škole je to často proto, aby poskytoval danému žákovi pomoc se základními potřebami. Osobní asistent není zaměstnancem školy a bývá hrazen neziskovými organizacemi či rodiči.

3.2 Individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory

Plán pedagogické podpory se vytváří především pro žáky s prvním stupněm podpůrných opatření v případech, kdy nestačí zohlednění speciálních vzdělávacích potřeb daného žáka. Plán vytváří škola často na základě dokumentu, který je přílohou č.3 k vyhlášce č.27/20016 sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Plán pedagogické podpory by měl obsahovat jméno žáka, stručný popis žakových obtíží, příčinu vytváření plánu podpory, formy hodnocení žáka, možnosti, jak dále se žákem pracovat, požadavky na organizaci práce pedagoga a v nepolehčí řadě i cíle plánu pedagogické podpory. Součástí by měly být i taková podpůrná opatření, která se nevztahují jen ke vzdělávání žáka, ale i situace v rodině či žákův zdravotní stav či žákovo postavení ve třídě. Důležitou součástí plánu podpory je i podpůrná opatření domácí přípravy žáka. S plánem by měl být seznámen nejen žák a jeho zákonný zástupce, ale i pedagogický sbor (především třídní učitel a vyučující). Plán pedagogické podpory se může průběžně aktualizovat. Plán slouží i jako praktický nástroj pro práci učitele při vzdělávání žáka. Plán pedagogické podpory je důkazem o tom, jakým způsobem se škola snažila vzdělávat žáka po dobu jeho problémů, jenž spadaly do prvního stupně podpůrných opatření. Vyhodnocení plánu podpory by se mělo uskutečnit nejpozději do 3 měsíců od začátku vytvoření plánu pedagogické podpory. (www.msmt.cz)

Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je jedním z podpůrných opatření, které slouží k podpoře žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žákům mimořádně nadaných a zpracovává se až do druhého stupně podpůrných opatření. Individuální vzdělávací plán má mnoho definic. Zelinková (2001) uvádí, že individuální vzdělávací program je takový pracovní program, jenž slouží všem, kteří se na vzdělávání a výchově žáka podílejí a že individuální vzdělávací program vzniká na základě spoluprací mezi rodiči a pedagogy, vedením školy a pracovníky pedagogicko psychologické poradny či speciálně pedagogického centra. Autoři Lang a Barberichová (1998) píší, že individuální vzdělávací program je jedním z klíčových nástrojů pro výuku a odbornou přípravu žáka

se speciálními potřebami. Tito autoři pohlíží na individuální vzdělávací program jako na propojení speciálních potřeb dítěte a individuálních zdrojů školy tak, aby jejich propojením došlo k vytvoření vhodného prostředí pro vzdělávání žáka se speciálními potřebami. (Kaprálek, Bělecký 2004)

Individuální vzdělávací plán vychází ze školního vzdělávacího plánu dané školy. Školní vzdělávací program vytvářejí pedagogové v rámci školy, stanovují se v něm především cíle vzdělávání, formy výuky, časový plán vzdělávání, podmínky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami aj. Školní vzdělávací program vychází z rámcového vzdělávacího plánu, který se tvoří pro jednotlivé stupně vzdělávání zvlášť. Individuální vzdělávací plán vzniká na základě doporučení ze speciálně pedagogického centra či pedagogicko psychologické poradny a žádosti zletilé osoby či jeho zákonného zástupce. O této žádosti rozhoduje ředitel školy, a také ji může povolit. Individuální vzdělávací plán se musí vytvořit nejpozději do jednoho měsíce od obdržení žádosti od zákonného zástupce nebo zletilého žáka a doporučení od školského poradenského zařízení. Tvoří se na jeden školní rok a může být kdykoliv v průběhu školního roku upravován a doplňován podle potřeby. Individuální vzdělávací plán vytváří pověřená osoba, často buď třídní učitel, či výchovný poradce nebo speciální pedagog ,ideálně ve spolupráci s ostatními vyučujícími učiteli, poradenským pracovníkem z školního poradenského zařízení, s rodiči žáka a pokud to možnosti dovolí, tak i s žákem samotným.(Bendová, Zinkl 2011)

Individuální vzdělávací plán by měl obsahovat organizaci výuky, cíle a priority ve vzdělávání žáka, metody výuky, hodnocení žáka, způsoby ověřování vědomostí a dovedností žáka, další podpůrná opatření, pomůcky a učební materiály, úpravy vzdělávání, předměty, které budou realizované podle individuálního vzdělávacího plánu. Součástí formuláře individuálního vzdělávacího plánu je i jméno žáka, datum narození, bydliště, škola, ročník a také jméno konkrétního pracovníka školního poradenského zařízení, i ostatní pracoviště, která se o žáka starají, ostatní pedagogičtí pracovníci především asistent pedagoga, třídní učitel, vyučující, ředitel školy a zákonný zástupce žáka. S individuální vzdělávací plánem musí být seznámeni vyučující, zákonný zástupce, a pokud je to možné, tak v rámci možností i žák. Na dodržování postupů stanovených v individuálním vzdělávacím plánu dohlíží školské poradenské zařízení, a to minimálně jednou ročně návštěvou ve škole. (www.mšmt.cz)

3.3 Příprava pedagogů na inkluzivní vzdělávání

Podmínkou zvládnutí integrace je informovaný učitel, který zná nejen diagnózu žáka, ale i možnosti a postupy, jak s ním vhodně pracovat. Pedagog, jenž má žáka se speciálními vzdělávacími potřebami integrovaného v běžné třídě, by měl být při vzdělávání metodicky veden a měl by mít oporu ve vedení školy a školském poradenském zařízení. Důležitou roli hraje i přístup samotného pedagoga k inkluzi, zda s ní souhlasí či nikoliv a samozřejmě i osobnost učitele. Je tedy jasné, že je zde potřeba jisté formy dalšího vzdělávání těchto pedagogů. (Vosmík, Bělohávková, 2010)

Vzhledem k tomu, že jako pedagog prošel minimálně nějakým pedagogickým vzděláním, měl by mít obecný přehled v speciálně pedagogickém vzdělání a na něj v rámci potřeb inkluze navazovat. Vzdělání probíhá nejčastěji v kurzech, které by měly být zaměřené především na speciální metody práce se žákem, vyplývající z jeho individuálních potřeb. Pedagog by měl tolerovat různorodost a chápat odlišnosti žáka. Vzhledem k tomu, že inkluze zasáhla mnoho pedagogických pracovníků nepřípravených nejen po osobní stránce, ale i po stránce odborné, jsou zde nyní vyšší tendence k mnohem intenzivnějšímu zaměření na budoucí pedagogy, tedy na stávající studenty především vysokých škol pedagogických.

Ministerstvo školství proto vydalo několik opatření:

Zdůraznit důležitost role pedagoga jako pomáhající profese na vzdělávací cestě žáka

Proměnit stávající roli pedagogů změnou stávajícího vzdělávání pedagogů

Získání a uplatňování odborných poznatků souběžně s praxí

Zlepšit profesní přípravy pedagogů přidáním většího množství praktické složky už na počátku vzdělávání

Upravit kurikula pedagogických oborů

Stanovit a společně vypracovat standardy a stanovit standardu profese pedagoga

Podpořit profesní rozvoj pedagogů pomocí dalšího vzdělávání, sdílením dobré praxe a oddělením administrativní práce od pedagogické práce

Zaměřit se na podporu, rozvoj a přípravu vysokoškolských učitelů

Podporovat učitelství jako elitní a atraktivní povolání jasnou karierní perspektivou (Michalík, 2018)

Dalším z dokumentů Ministerstva školství, který se mimo jiné zaměřuje na vzdělání pedagogů k inkluzi je i Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018, kde se objevuje celá kapitola s názvem vysoce kvalifikovaní odborníci, kde jsou popsány nejen vize pro odborné vzdělávání pedagogů, ale i způsoby podpory pedagogického vedení škol či možnosti vzdělávání vedoucí k překonání předsudků a projevů diskriminace.

2 Praktická část

2.1 Cíl výzkumu a výzkumné otázky

Cílem praktické části bakalářské práce je zjistit především postoj pedagogických pracovníků k inkluzi na základních, středních školách a gymnáziích. Také se zaměříme na další otázky, týkající se pedagogů a inkluze, zda mají dostatečné množství informací, vzdělání a podpory ke vzdělávání žáků s potřebou podpory.

2.1.1 Výzkumné otázky

Výzkumné otázky

Výzkumné otázky jsou stěžejními body při plánování výzkumu. Na začátku jsme stanovili výzkumné otázky při jejichž formulaci jsme vycházeli z výzkumných cílů. Pro potřebu výzkumu jsme definovali následující otázky.

Hlavní výzkumnou otázkou je:

Jaký mají postoj pedagogičtí pracovníci k inkluzi?

Specifické výzkumné otázky jsou:

1. Znájí pedagogičtí pracovníci vyhlášku č. 27/2006 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?
2. Absolvovali pedagogičtí pracovníci školení či další vzdělávání pro práci se žáky s potřebou podpory?
3. Má pedagog dostatečnou podporu vedení školy při vzdělávání žáků s potřebou podpory?
4. Jak pedagogičtí pracovníci hodnotí své kompetence ohledně vzdělávání žáků s potřebou podpory?

2.2 Metodika výzkumu

V praktické části této práce jsou zpracovány výsledky kvantitativního výzkumného přístupu metodou dotazování na různých základních a středních školách. Dotazník je souhrn psaných otázek, jehož podstatou je objevit názory, postoje o respondentovi, které zajímají dotazujícího. Dotazník je nejrozšířenější výzkumnou metodou, jelikož jde o univerzální nástroj k získávání dat. (Skutil 2011). Pro účely dotazování byl vypracován dotazník vlastní konstrukce.

2.2.1 Metoda výzkumu

Dotazníkové šetření jsme vybrali proto, že jde o relativně nenáročnou a levnou techniku získávání dat. Metoda dotazníků je dobrým nástrojem pro získávání informací. Dotazník byl navržen pro nenáročný a rychlý způsob vyplnění dotazovaných. Přestože metoda dotazníků má mnoho výhod (anonymita respondentů, oslovení většího počtu dotazovaných aj.) i zde je řada nevýhod, které jsou podstatné pro výzkum jako možnost nepochopení otázek či možnost subjektivních či nepravdivých odpovědí.

Úvodní část dotazníku se zaměřuje na seznámení a vysvětluje, z jakých důvodů se dotazník vyplňuje a pro jaké účely budou výsledky použity. Je zde zdůrazněna anonymita respondentů. Na začátek dotazníků jsou směřované především otázky identifikačního typu, zjišťující informace o respondentovi. V hlavní části se zaměřujeme na otázky týkající se inkluze a vzdělávání pedagogických pracovníků. V další části dotazníkového šetření cílíme na spolupráci s dalšími organizacemi a rodiči dětí s potřebou podpory. V závěru dotazníkové metody se uchylujeme k otázkám, týkajících se připravenosti škol a pedagogů na vzdělávání žáků s potřebou podpory. V dotazníku je celkově dvacet otázek uzavřeného, polouzavřeného a otevřeného typu.

2.2.3 Výzkumný soubor a jeho charakteristika

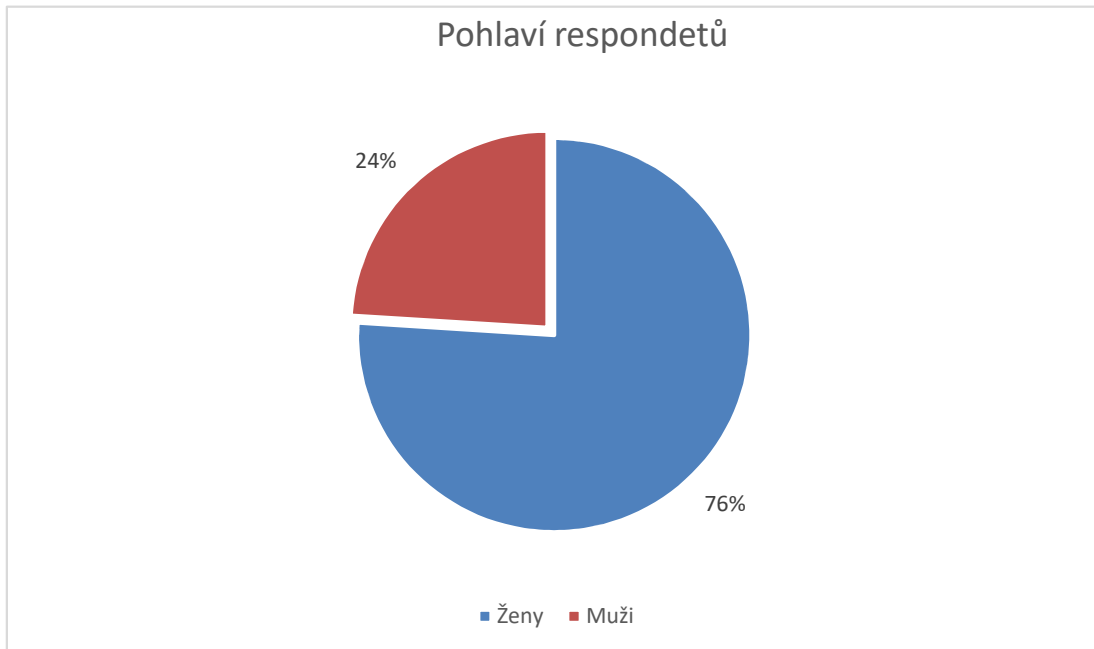
Celkem bylo rozdáno 100 dotazníků napříč různými školami. Celkem se vrátilo zpět 75 vyplněných dotazníků z nichž z různých důvodů (neúplnost, vynechávání otázek, nebo nečitelnost) bylo 15 dotazníků vyřazeno. Pro výzkumné šetření byl zvolen výzkumný soubor především z pedagogických pracovníků (pedagogové, asistenti pedagoga a ředitelé) ze základních, středních škol a gymnázií z táborského kraje. Dotazování byli muži i ženy.

2.2.4 Sběr dat a zpracování dat

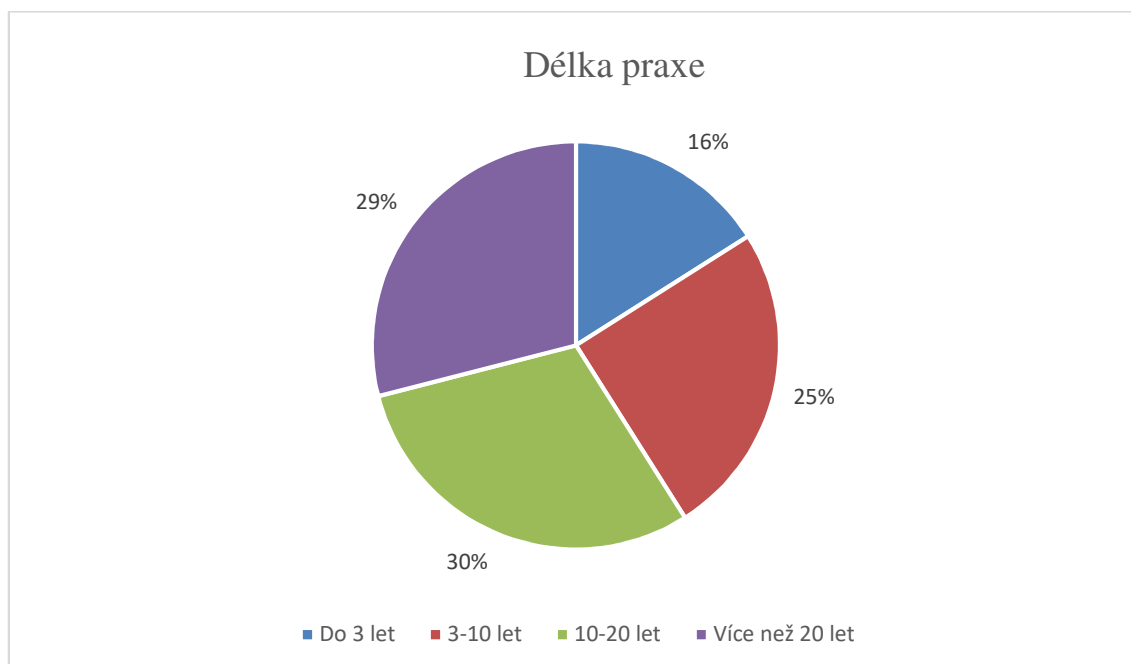
Dotazníkové šetření probíhalo na začátku měsíce března 2019. Dotazníky byly předány osobám z prostředí základních škol, středních škol a gymnázií, jež byly ochotny dotazník vyplnit. Zároveň jim při předání dotazníku byl vysvětlen postup vyplňování a znovu zdůrazněna anonymita respondentů a využití výsledku jen pro potřeby této bakalářské práce.

2.3 Výsledky

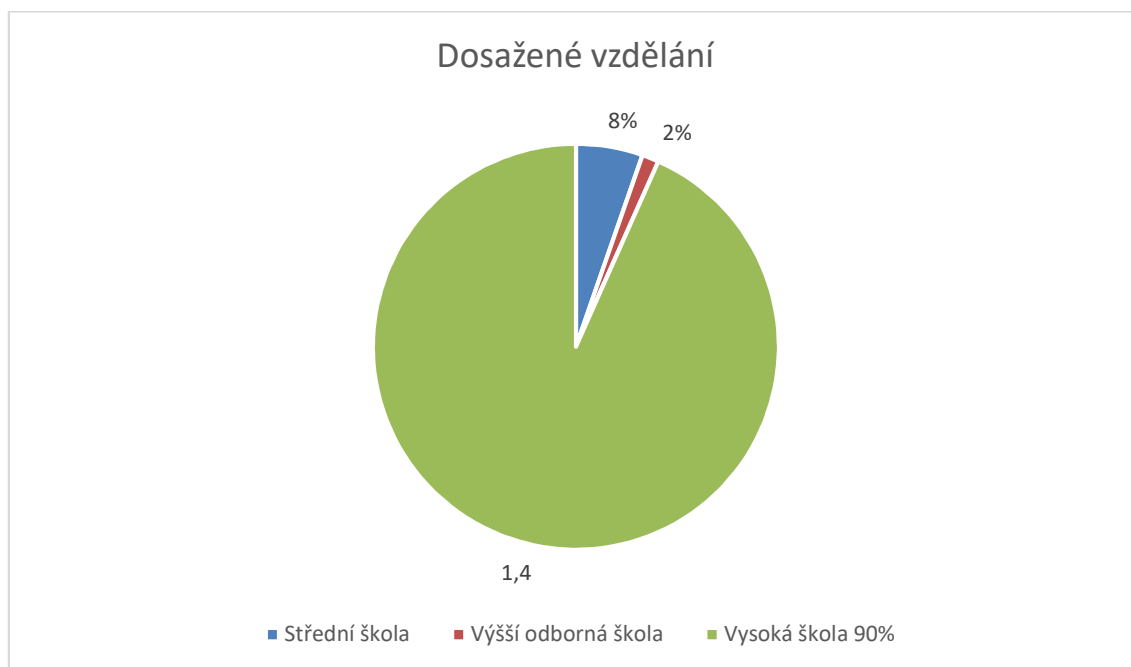
Graf. č. 1 Pohlaví respondentů



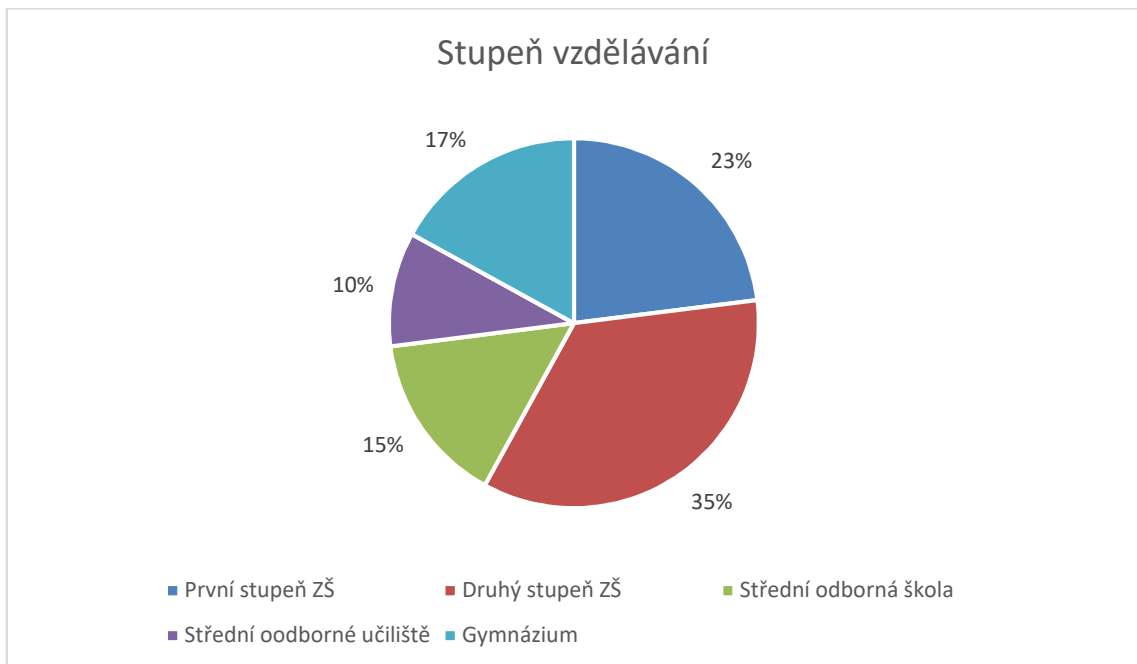
V otázce číslo 1 jsme se zaměřili na pohlaví respondentů. Ze 76 % odpovídaly především ženy. Muži jsou zastoupeni ve 24 %. Tato otázka poukázala i na dlouhodobý problém českého školství, a to menší počet mužských pedagogů. Uvádí se, že počet mužských pedagogů je 2x menší než počet ženských pedagogů.

Graf č. 2 Délka praxe

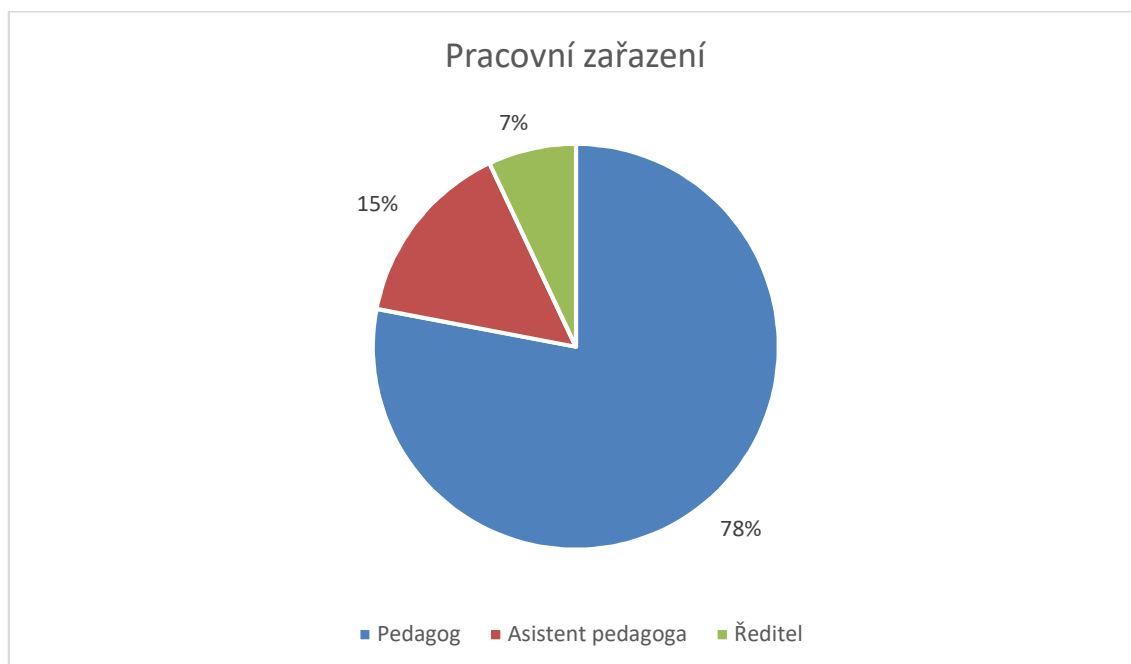
V otázce číslo 2 jsme zkoumali délku praxe respondentů. Mezi nejpočetnější se zařadila skupina s délkou praxe v rozmezí od 10-20 let 30 % a skupina s praxí delší než 20 let 29 %. Poté následovali respondenti s praxí 3-10 let 25 %. Nejmenší zastoupení měli respondenti s délkou praxe do 3 let 16 %. Výsledky této otázky mě nepřekvapují, protože je stále značná část učitelů důchodového věku, kteří místo odpočinku vzdělávají žáky, a bohužel mnohdy již nestačí plnit své pedagogické povinnosti jako kdysi.

Graf č. 3 Dosažené vzdělání

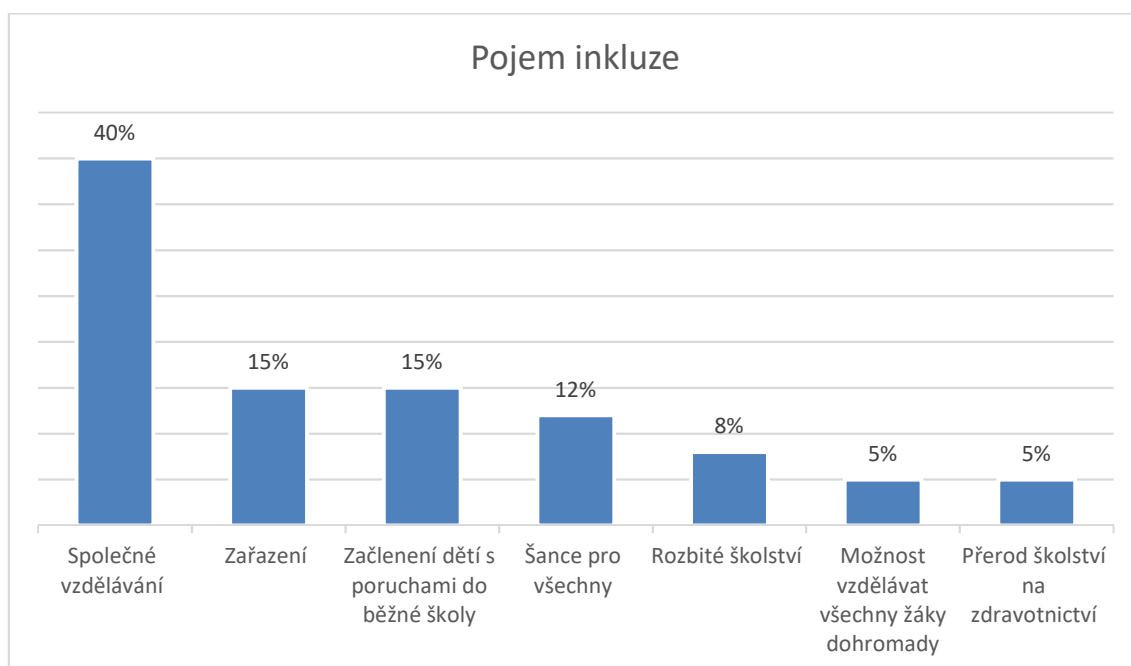
Otázka číslo 3 se zaměřuje na nejvyšší dosažené vzdělání účastníků výzkumu. Největší procento tvoří absolventi vysokých škol 90 %. Poté absolventi středních škol 8 %. Nejnižší zastoupení mají absolventi vyšších odborných škol 1 %. Tato otázka není překvapující, jelikož pedagogičtí pracovníci by měli mít minimálně středoškolské vzdělání a vzhledem k tomu, že podstatná část respondentů jsou učitelé, je tedy zřejmé, že největší procento zastoupení bude z řad absolventů vysokých škol.

Graf č. 4 Stupeň vzdělávání

Otázka číslo 4 se týkala stupně vzdělávání na kterém respondenti pracují. Největší počet respondentů označil druhý stupeň základní školy 35 %, za ním bylo nejvíce respondentů z prvního stupně základních škol 23 %. Dále respondenti z gymnázií 17 % a střední odborné školy 15 %. Nejméně respondentů bylo ze středních odborných škol 10 %.

Graf č.5 Pracovní zařazení

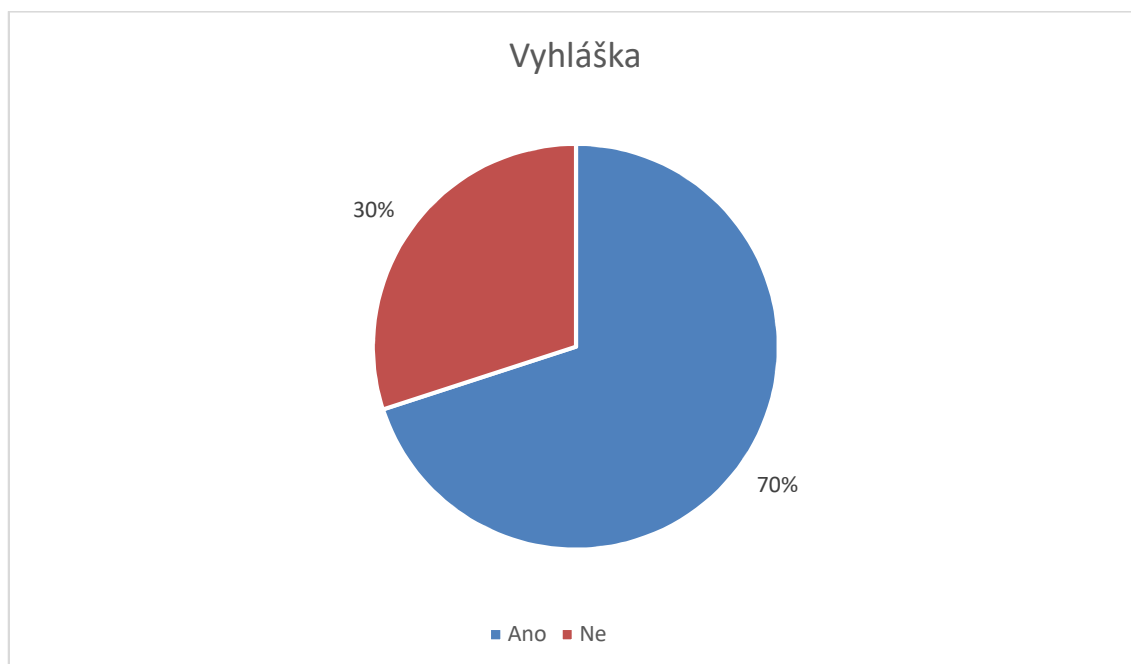
Otázka číslo 5 se zabývala pracovním zařazením dotazovaných. Nejvyšší procento tvoří pedagogové 78 % dále asistenti pedagoga 15 % a nejmenší procento respondentů tvoří ředitelé škol 7 %.

Graf č. 6 Pojem inkluze

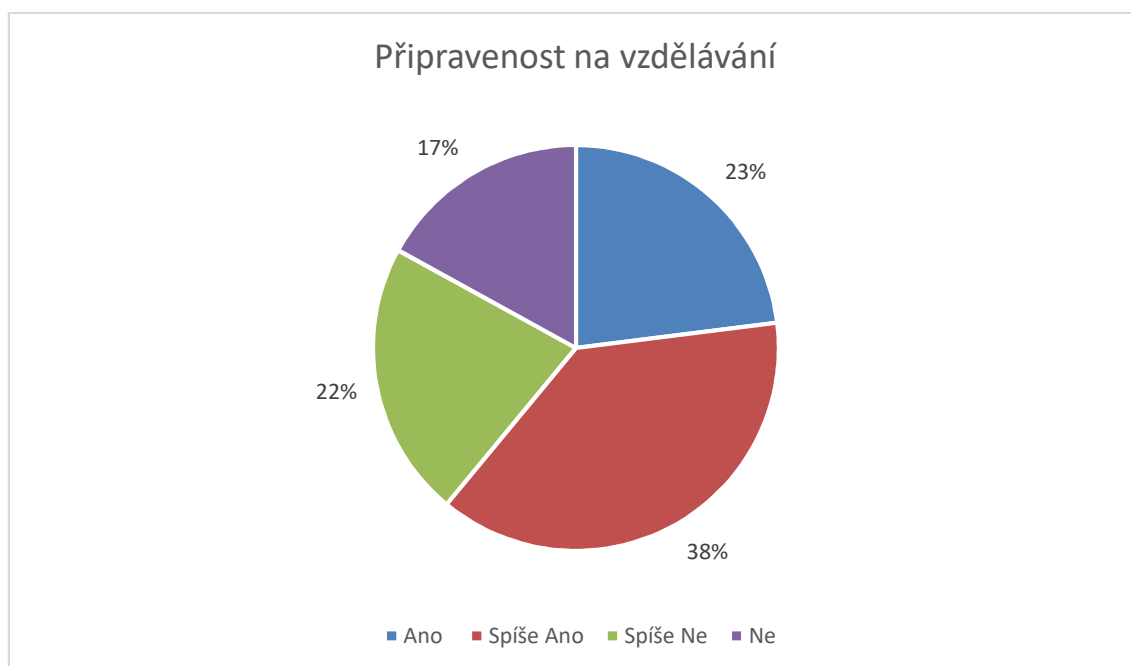
Otázka číslo 6 se zaměřila na pojem inkluze. Podstatná část respondentů 40 % odpověděla, že inkluze je společné vzdělávání. Dále že jde o začleňování dětí s poruchami do běžné školy 15 % a také o zařazení 15 %. Respondenti také uvedli, že pojem inkluze je šance pro všechny 12 %. V menší míře 8 % zde byl zastoupen názor respondentů, že pojem inkluze znamená rozbité školství. Respondenti se domnívají, že jde i o přechod školství na zdravotnictví 5 % a také, že jde o možnost vzdělávat všechny žáky dohromady 5 %. Výsledky této otázky do značné míry kopírují i mediální obraz, který je nám nastavován. Často se hovoří o společném vzdělávání, šanci pro všechny normálně se vzdělávat, vzdělávat všechny žáky dohromady, ale současně s tím je zde zachycen i opačný názor – rozbité školství, přechod ze školství na zdravotnictví.

Graf č. 7 školení nebo vzdělávání zaměřené na téma inkluze

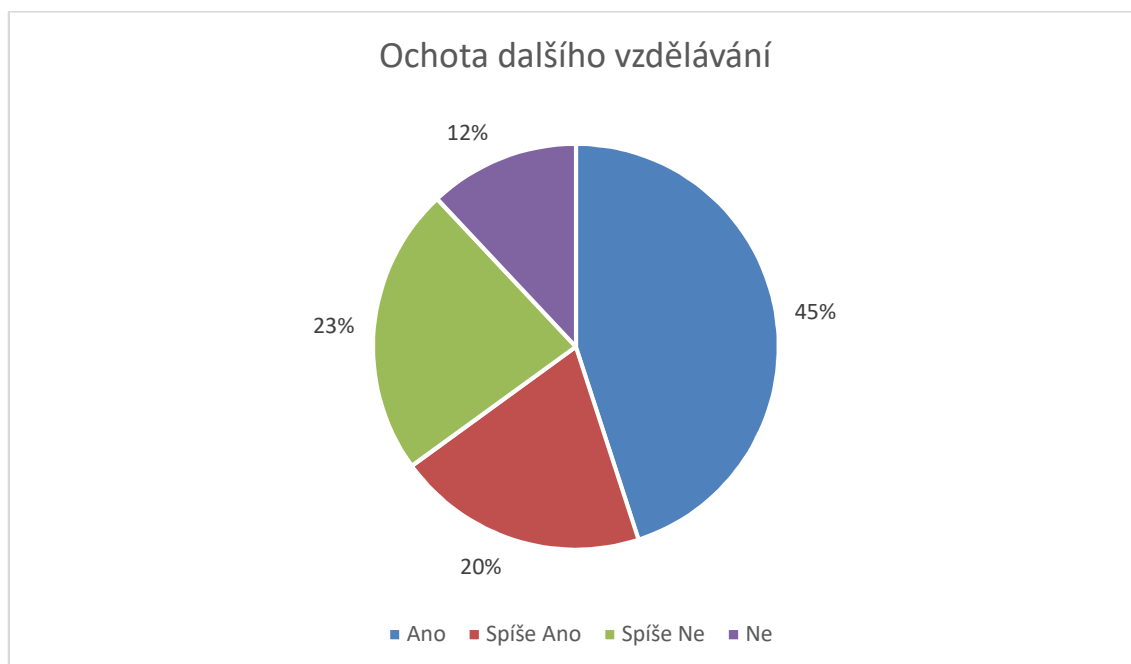
V otázce číslo 7 jsme se zaměřili na otázku, zda respondenti absolvovali školení či vzdělávání týkající se inkluze. Větší počet respondentů odpověděl, že ne 53 %. Zbývají respondenti 47 % uvedli, že ano. V případě uvedení odpovědi ano měli respondenti popsat, jakým vzděláváním či školením prošli. Dvanáct respondentů uvedlo, že prošli školením Děti se speciálními vzdělávacími potřebami, pět respondentů uvedlo, že absolvovali vzdělávání během svého studia na vysoké škole. Sedm respondentů uvedlo, že mělo školení na téma inkluze a čtyři respondenti uvedli, že se zúčastnili školení práce s inkluzivními žáky. Impuls pro další vzdělávání a školení na téma inkluze by měl především přicházet ze strany vedení školy, kde se nám v této otázce ukázalo, že tomu zdaleka není a je spousta pedagogů, kteří pokud nezvolili samostudium, tak vzdělávají žáky s potřebou podpory bez hlubších znalostí.

Graf č.8 Seznámení s vyhláškou č.27/2016 Sb.

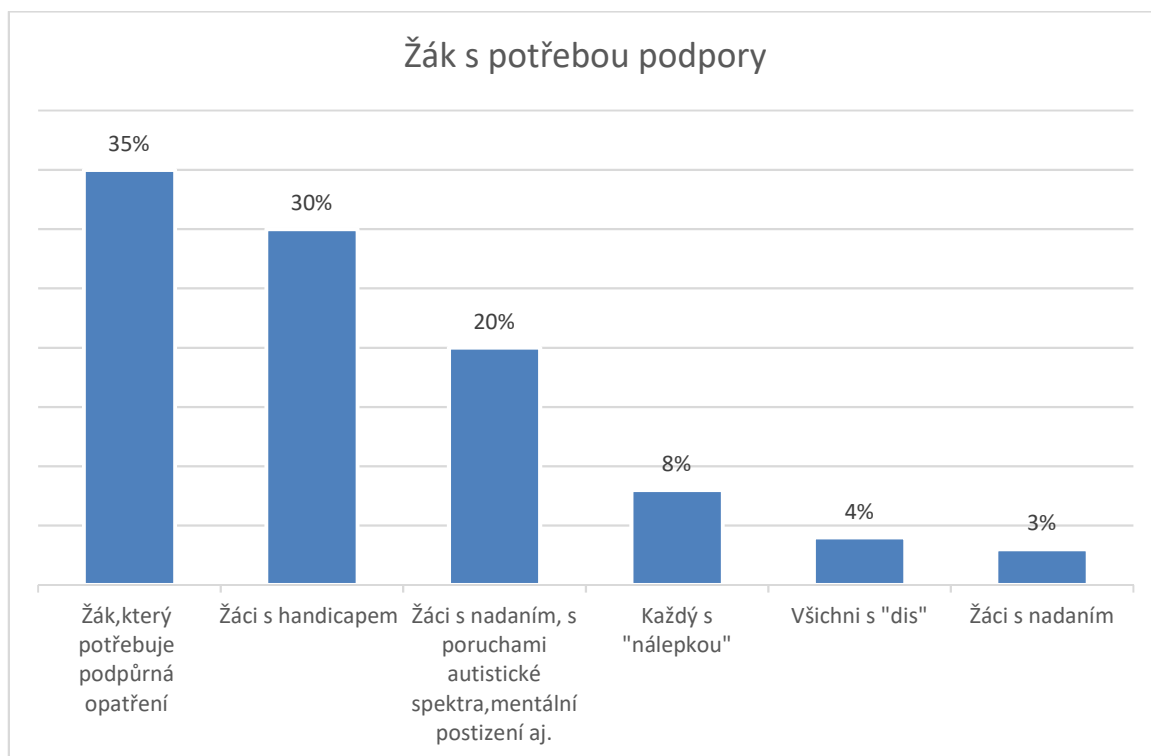
Otázka číslo 8 se zabývala tím, zda byli respondenti seznámeni s vyhláškou č.27/2016 sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Největší množství respondentů odpovědělo, že ano 70 %. Zbývající většina dotazovaných odpověděla, že ne 30 %. Vzhledem k tomu, že tato vyhláška se přímo týká vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a i žáků s nadáním měli by s touto vyhláškou být seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci, kteří takové žáky vzdělávají. Myslím, že by se na tom, aby s touto vyhláškou byli seznámeni všichni pedagogičtí pracovníci, mělo více podílet vedení školy, protože je jen málo pedagogů, kteří se sami aktivně zajímají a chtějí získávat další informace o vzdělávání žáků s potřebou podpory.

Graf č. 9 Přípravenost pedagoga na vzdělávání žáků s potřebou podpory

V otázce číslo 9 jsme zjišťovali, zda si respondenti myslí, že jsou připraveni na práci se žáky s potřebou podpory. Nejčastěji dotazovaní odpověděli, že spíše ano 38 %. Ano odpovědělo 23 % dotazovaných. Hned za nimi se objevil názor, že spíše ne 22 %. A nejméně respondentů odpovědělo, že ne 17 %. Více než polovina respondentů se v této otázce vyjádřila, že si myslí, že jsou připraveni na vzdělávání žáků s potřebou podpory, ale mnohdy zjišťujeme, že tomu tak není, resp. pedagogové si mohou myslet, že jsou dostatečně připraveni na takové vzdělávání, ale realita může být úplně jinde a může se stát, že dané metody, o kterých si pedagog myslí, že jsou pro takového žáka vhodné mu spíše uškodí, než aby mu pomohly.

Graf č. 10 Ochota dalšího vzdělávání v inkluzi

Otázka číslo 10 se týkala názoru respondentů, zda si myslí, že jsou ochotni se dále vzdělávat v inkluzivním vzdělávání. Nejčastější názor byl, že ano 45 %, a spíše ne 23 % následovala odpověď spíše ano 20 %. 12 % dotazovaných na tuto otázku zvolilo možnost ne. Respondenti v této otázce odpovídali především kladně, tedy že jsou ochotni se dále vzdělávat ve vzdělávání žáků s potřebou podpory. Není ale ani zanedbatelné procento těch pedagogických pracovníků, kteří se nadále vzdělávat nechtějí. Myslím, že tito respondenti mohou být ovlivněni mnoha faktory, které se týkají celé inkluze či negativní zkušenosti s žákem s potřebou podpory či pouhou nechutí se tímto zabývat.

Graf č. 11 Žák s potřebou podpory

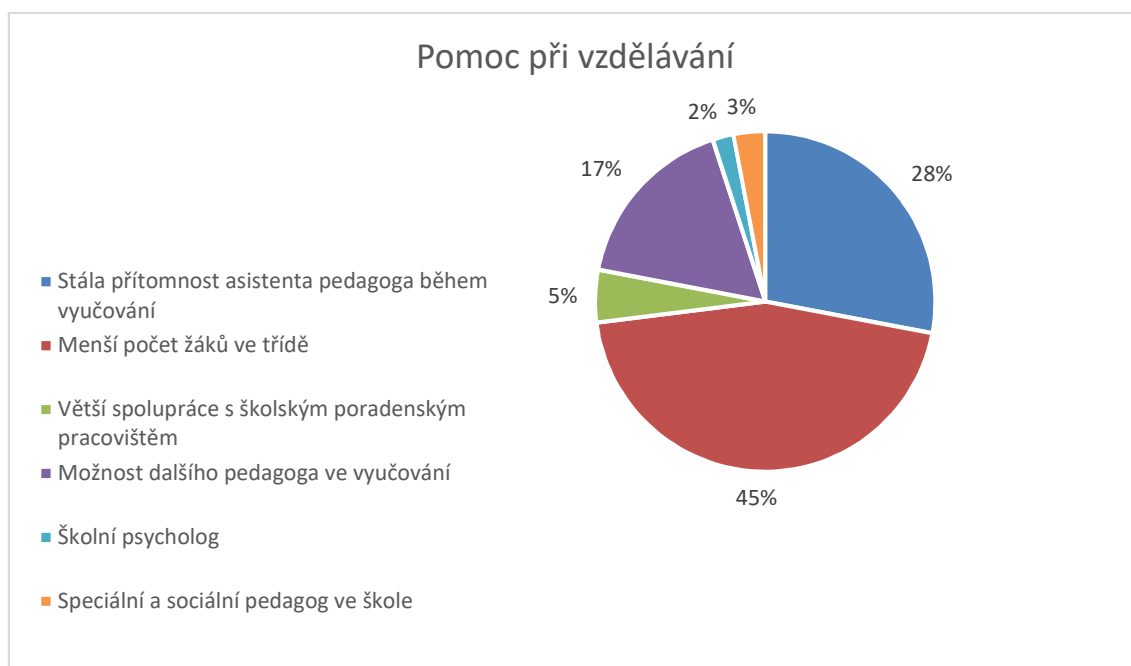
Otázka číslo 11 se zaměřila na pojem žák s potřebou podpory. Největší množství dotazovaných odpovědělo, že jde o žáka, který potřebuje podpůrná opatření 35 %, dále, že je to žák s handicapem 30 %. Početným byl i názor, že jde o žáky s nadáním, s poruchami autistického spektra, mentálním postižením aj. 20 %. Dále zde byli odpovědi, že jde o každého s „nálepkou“ 8 % či všechny s „dis“ 4 % a že jde i o žáky s nadáním 3 %. Vzhledem k tomu, že výzkum probíhal u respondentů z oblasti školství, tak je zřejmé, že nejvíce dotazovaných odpovědělo, že jde o žáky s podpůrným opatřením. Zároveň se objevily názory, že je to každý žák s „nálepkou“ či všichni s „dis“. Některé odpovědi jsou velice zajímavé a mnohdy i překvapující. Označení, že jde jen o žáky s „dis“ je poněkud strohé, ale myslím, že hezky zde objevila odpověď každý s „nálepkou“, protože to často vystihuje situaci v běžné škole, kde dětí s „nálepkou“ je čím dál tím více a bude jich i nadále přibývat, jelikož se hodnotící metody zlepšují a vyvíjejí a přibývá i více odborníků, kteří se zaměřují se na tuto problematiku.

Graf č. 12 Zařazení dětí s potřebou podpory

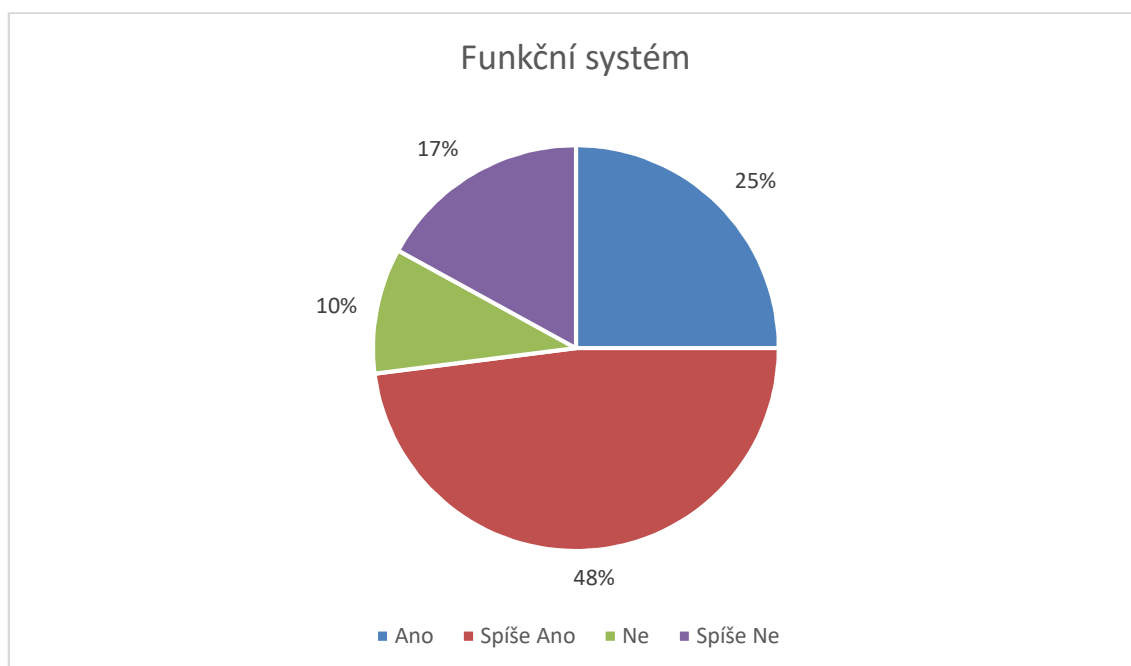
	Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Specifické poruchy chování	8 %	30 %	25 %	37 %
Specifické poruchy učení	25 %	53 %	15 %	7 %
Poruchy autistického spektra	18 %	35 %	33 %	14 %
Tělesné postižení	70 %	18 %	5 %	7 %
Mentální postižení	3 %	20 %	33 %	44 %
Sluchové postižení	40 %	42 %	10 %	8 %
Zrakové postižení	38 %	37 %	18 %	7 %
Narušené komunikační schopnosti	11 %	45 %	35 %	9 %

V otázce číslo 12 jsme se zaměřili na názor respondentů na zařazení žáků s potřebou podpory do běžného vzdělávacího proudu. U specifických poruch chování odpovědělo 37 % dotazovaných, že se zařazením naprosto nesouhlasí. Naopak dalších 30 % respondentů odpovědělo, že spíše souhlasí. Spíše nesouhlasilo 25 % respondentů a 8 % dotazovaných odpovědělo, že naprosto souhlasí se zařazením. U specifických poruch učení nejvíce respondentů 53 % spíše souhlasí a 25 % naprosto souhlasí se zařazením. S tímto tvrzením spíše nesouhlasím bylo 15 % dotazovaných a nejméně odpovědělo možnost naprosto nesouhlasím 7 %. U poruch autistického spektra nejvíce respondentů označilo možnost spíše souhlasím 35 % a spíše nesouhlasím 33 %. S tvrzením, že naprosto souhlasím vyjádřilo souhlas 18 % dotazovaných a s tvrzením naprosto nesouhlasím 14 % respondentů. U tělesného postižení odpovědělo nejvíce dotazovaných, že naprosto souhlasí 70 %. Dále, že spíše souhlasí 18 % a 7 % naprosto nesouhlasí. Nejméně respondentů odpovědělo, že spíše nesouhlasí 5 %. U mentálního postižení 44 % dotazovaných souhlasilo s tvrzením, že naprosto nesouhlasí se zařazením. Dalších 33 % respondentů odpovědělo, že spíše nesouhlasí. 20 % dotazovaných odpovědělo, že spíše

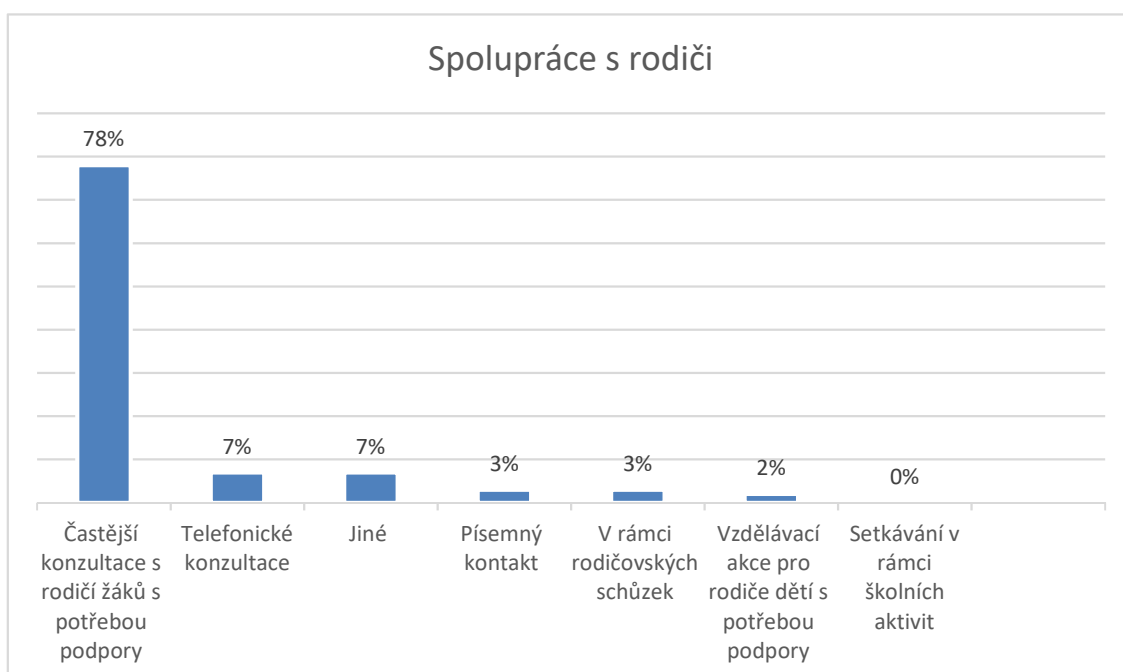
souhlasí a 3 % naprosto souhlasí. U sluchového postižení nejvíce respondentů odpovědělo, že spíše souhlasí 42 % a naprosto souhlasí 40 %. S tvrzením, že spíše souhlasí se zařazením odpovědělo 10 % a 8 % dotazovaných zvolilo možnost, že naprosto nesouhlasí. U zrakového postižení nejvíce respondentů zvolilo odpověď naprosto souhlasím 38 % a spíše souhlasím 37 %. Naopak možnost spíše nesouhlasím odpovědělo 18 % respondentů a 7 % zvolilo možnost naprosto nesouhlasím. U narušení komunikačních schopností nejvíce respondentů zvolilo možnost spíše ano 45 % a spíše ne 35 %. Dále 11 % respondentů zvolilo možnost naprosto souhlasím a 9 % dotazovaných odpovědělo, že naprosto nesouhlasí se zařazením. Z dalších výzkumů vyplývá, že zařazení dětí s mentálním postižením a se specifickými poruchami chování se jeví jako problematické. Podobný problém tvoří i zařazení žáků s poruchami autistického spektra, které se v našem výzkumu sice úplně neprokázalo, ale dlouhodobě to tvoří značný problém, pokud se tedy nejedná o žáky s Aspergerovým syndromem. Zároveň se zde ukázalo, že nejmenší problém se zařazením do běžné školy mají pedagogičtí pracovníci se žáky s tělesným, zrakovým a sluchovým postižením.

Graf č. 13 Pomoc při vzdělávání dětí s potřebou podpory

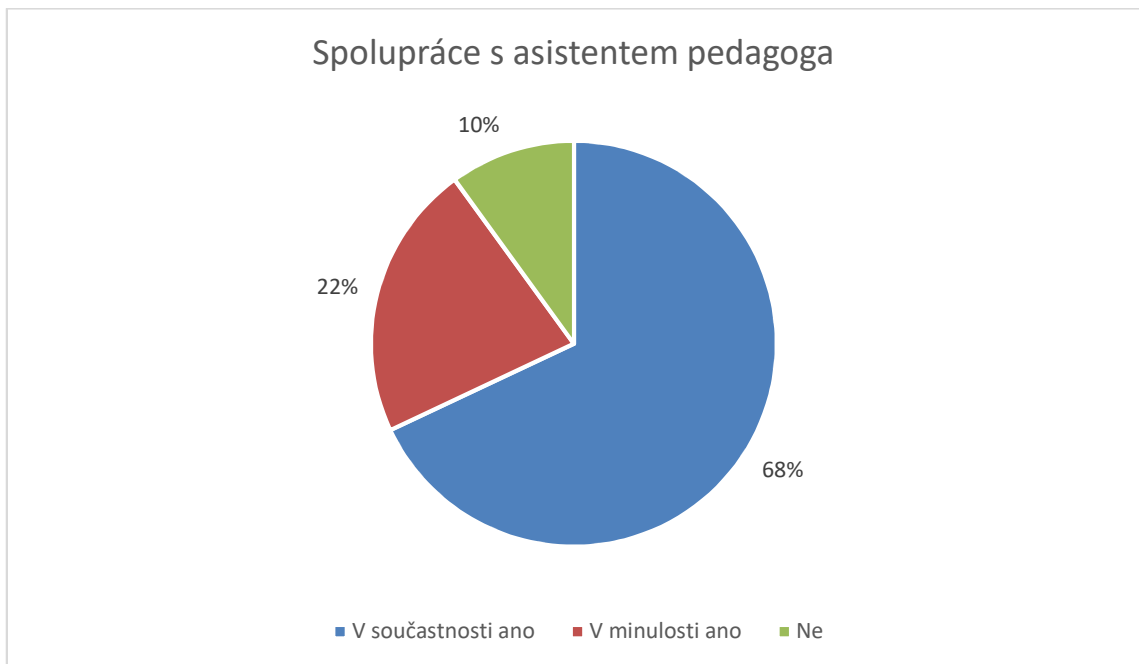
V otázce číslo 13 jsme se zaměřili na otázku co by respondentům v rámci inkluze nejvíce pomohlo při vzdělávání dětí s potřebou podpory. Nejvíce respondentů 45 % zvolilo možnost menšího počtu žáků ve třídě. Dalších 28 % respondentů zvolilo možnost stálé přítomnosti asistenta pedagoga během vyučování. Dále 17 % dotazovaných zvolilo možnost dalšího pedagoga ve vyučování. Nejméně procent získaly možnosti větší spolupráce se školským poradenským pracovištěm 5 % a speciální a sociální pedagog 3 % a školní psycholog 2 %. Výsledky v této otázce navazují na problém, o němž mnoho pedagogů již řadu let mluví, a to sice velký počet žáků ve třídě a horší možnosti vzdělávání v takové třídě. Také se zde ukazuje nutnost přítomnosti asistenta pedagoga, který mnohdy bývá přítomen jen určitý počet hodin či se naráz stará o více žáků s potřebou podpory. Také se zde ukazuje, že pojem školní psycholog a speciální a sociální pedagog jsou pořád novinkou na mnoha školách.

Graf č. 14 Vytvoření funkčního systému práce se žáky s potřebou podpory

U otázky číslo 14 jsme se zabývali tím, zda má daná škola vytvořený funkční systém péče o žáky s potřebou podpory. Nejvíce respondenti zvolili odpověď spíše ano 48 % a ano 28 %. Dále 17 % dotazovaných uvedlo, že spíše ne a 10 % odpovědělo, že ne. Výsledky v této otázce jsou především kladné, tedy že škola má vytvořený systém práce se žáky, kteří potřebují speciální podporu. Bohužel zde není ukázáno, jaký konkrétní systém práce s těmito žáky jednotlivé školy mají. Bylo by zajímavé se na to zaměřit. U této otázky, stejně jakou u otázky týkající se podpory vedení při vzdělávání myslím, že část pedagogů mohla odpovídat kladně, jen z důvodu toho, že by vedení školy mohlo vidět jejich odpovědi a oni tak mohli mít problémy. Mnohem menší část respondentů odpověděla, že funkční systém práce s takovými žáky nemají, což je také velice zajímavé, protože jsem něco podobného sama zažila při své roli asistenta pedagoga a myslím tedy, že na jiných školách vzdělávání žáků s potřebou podpory probíhá stejně. A to sice, že je velká část vzdělávání na třídním učiteli daného žáka, a pokud je přítomen asistent tak na asistentovi pedagoga, který sám chodí za jednotlivými vyučujícími a hledá nejlepší možnosti ke vzdělávání žáka s potřebou podpory.

Graf č.15 Spolupráce školy s rodiči žáků s potřebou podpory

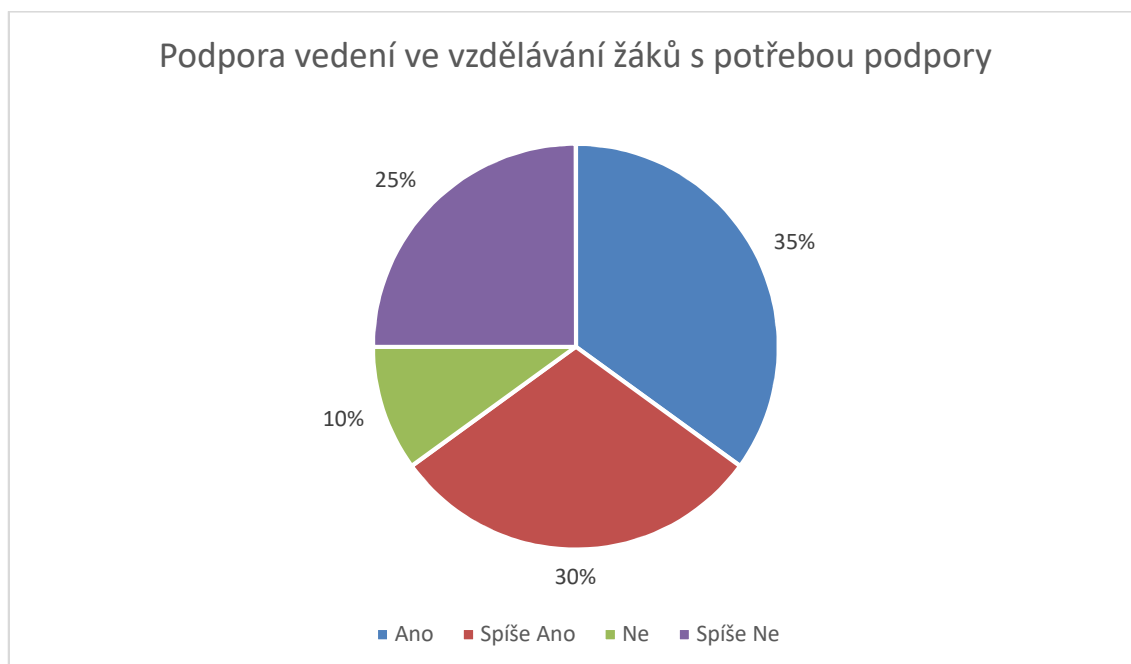
Otázka číslo 15 zjišťovala spolupráci školy s rodiči žáků s potřebou podpory. 78 % dotazovaných zvolilo možnost častějších konzultací s rodiči žáků s potřebou podpory. 7 % dotazovaných zvolilo telefonické konzultace i jiné možnosti, kde uvedli nejčastěji úzkou spolupráci s rodiči žáka s potřebou podpory skrz asistenta pedagoga. 3 % respondentů odpovědělo, že komunikace probíhá v rámci rodičovských schůzek a písemným kontaktem. Vzdělávací akce pro rodiče žáků s potřebou podpory zvolilo jako možnost 2 % respondentů a žádný z dotazovaných nezvolil možnost setkávání v rámci školních aktivit. Z mých zkušeností vyplývá, že častější konzultace s rodiči (osobní či telefonické nebo e-mailem) jsou nejčastější, což potvrdila i tato otázka. Také si myslím, že pro styk mezi školou a rodiči se často využívá asistent pedagoga, který pokud to je tak nastaveno školou, bývá s žákem častěji v úzkém kontaktu a může tedy jednat v jeho nejlepším zájmu tak, aby došlo k co možná nejlepšímu vzdělávání takového žáka.

Graf č. 16 Spolupráce s asistentem pedagoga

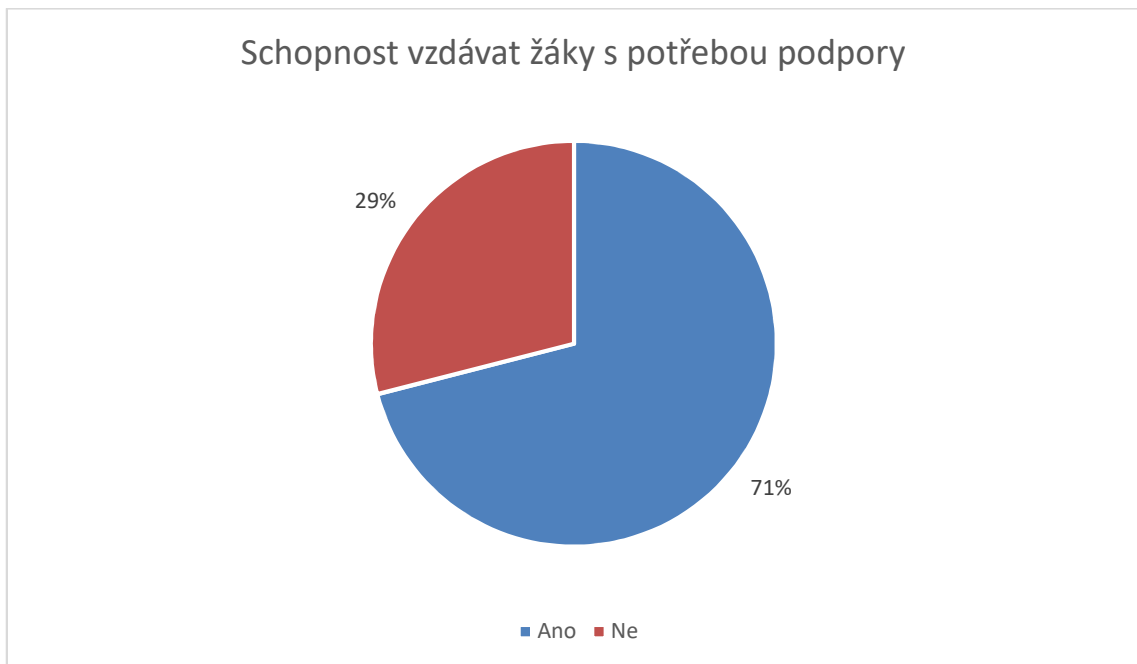
Otázka číslo 16 se zabývala tím, zda respondenti spolupracovali někdy s asistentem pedagoga. Největší počet respondentů zvolil možnost v současnosti ano 68 % a v minulosti ano 22 %. 10 % dotazovaných uvedlo, že ne. Otázka ukázala dlouhodobý záměr, aby v běžných školách bylo více asistentu pedagogů, kteří se mohou věnovat žákům s potřebou podpory. Tento trend i nadále stoupá a počet asistentů pedagogů roste.

Graf č. 17 Připravenost na vzdělávání žáků s nadáním

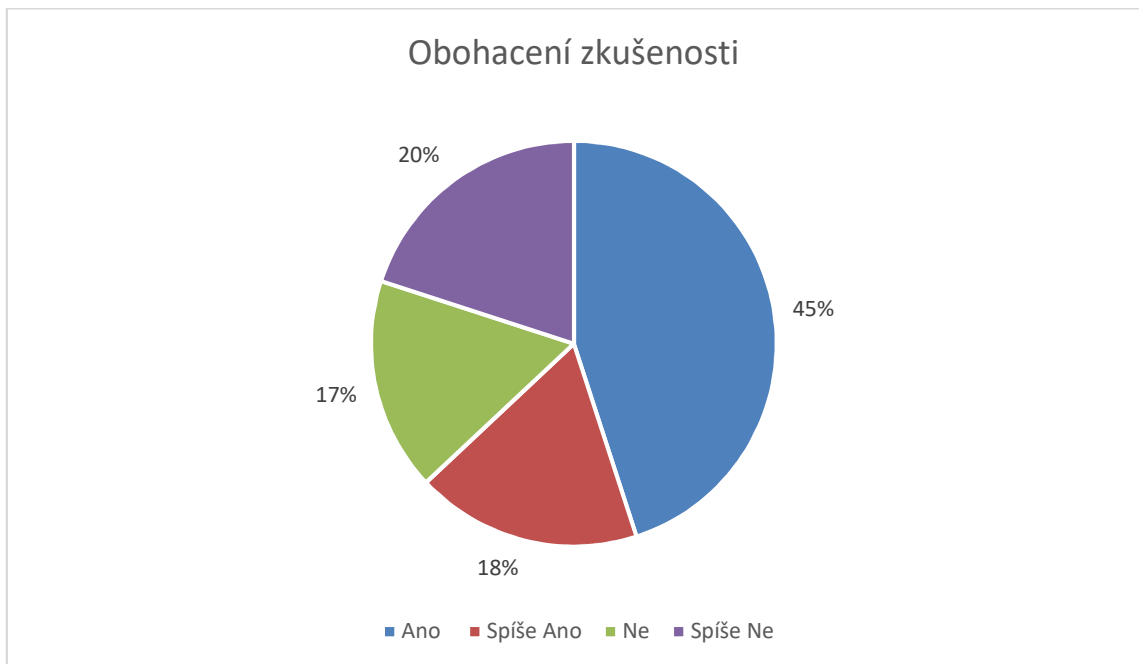
V otázce číslo 17 jsme se zaměřili na připravenost respondentů na vzdělávání žáků s nadáním. 35 % dotazovaných souhlasilo s možností ano a 30 % s možností spíše ano. S odpovědí spíše ne souhlasilo 25 % respondentů a 10 % dotazovaných zvolilo možnost ne. Výsledky v této otázce ukázaly, že vzdělávání žáků s nadáním není pro spoustu pedagogů problém a cítí se na něj připraveni. Myslím, a výsledky této otázky to i ukazují, že ke vzdělávání žáků s nadáním přistupují pedagogové mnohem pozitivněji a působí na ně lepší dojmem než např. vzdělávání žáků se specifickými poruchami chování či s poruchou autistického spektra.

Graf č.18 Poskytnutí podpory vedením při vzdělávání žáků s potřebou podpory

V otázce číslo 18 jsme se zabývali tím, zda je respondentům poskytována dostatečná podpora vedením školy při vzdělávání žáků s potřebou podpory. Nejvíce dotazovaných zvolilo možnost, že ano 35 % a spíše ano 30 %. Dále 25 % respondentů zvolilo možnost spíše ne a 10 % dotazovaných odpovědělo, že ne. V této otázce se ukázalo, že více jak polovina respondentů cítí podporu svého vedení ve vzdělávání žáků s potřebou podpory. Tento výsledek mě překvapil, jelikož se spíše setkávám s opačným názorem a často i s negativním hodnocením vedení školy. Myslím, že velkou roli v této otázce hraje i fakt, že si určitá část respondentů mohla myslet, že jejich odpovědi na tento dotazník uvidí jejich vedení a mohli by z toho mít problémy. Toto se ukázalo především na jedné základní škole, kde byla tato otázka několikrát vynechána.

Graf č. 19 Schopnost vzdělávat žáka s potřebou podpory

Otázka číslo 19 se zabývala tím, zda si respondenti myslí, že jsou schopni vzdělávat žáka s potřebou podpory. 71 % respondentů zvolilo, že ano a 29 % odpovědělo, že ne. Výsledky v této otázce byly poměrně jednoznačné. Respondenti si myslí, že jsou schopni vzdělávat žáky s potřebou podpory, ale není zde bohužel zobrazeno, jakými metodami a způsoby. Bylo by zajímavé toto zjistit.

Graf. č. 20 Obohacení zkušenosti v rámci vzdělávání žáků s potřebou podpory

Otázka číslo 20 se zaměřila na to, zda si respondenti myslí, že je práce s žáky s potřebou podpory obohatila. Největší počet respondentů zvolil možnost, že ano 45 %. 20 % dotazovaných odpovědělo, že spíše ne. Dále 17 % respondentů uvedlo, že ne a 18 % zvolilo odpověď spíše ano. Tato otázka ukázala, že inkluzivní vzdělávání má pozitivní dopad i na pedagogy, kteří takové žáky vzdělávají. Minimálně tím, že obohatila jejich pedagogické zkušenosti.

2.4 Odpovědi na výzkumné otázky

Výzkumné šetření ukázalo, že postoj pedagogických pracovníků k inkluzi je převážně pozitivní, ale jejich názor se odvíjí od zkušeností, znalostí a také konkrétního problému daného žáka.

Znají pedagogičtí pracovníci vyhlášku č.27/2006 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?

Z výzkumu vyplynulo, že více než polovina dotazovaných má znalosti o této vyhlášce a seznámila se s ní. Ovšem počet respondentů z řad pedagogických pracovníků, kteří se s vyhláškou neseznámili nebyl zanedbatelný. Otázkou tvoří také to, zda by s tímto faktem nemělo pracovat vedení školy a danou vyhlášku předat svým zaměstnancům.

Absolvovali pedagogičtí pracovníci školení či další vzdělávání pro práci s žáky s potřebou podpory?

Nejčastější odpověď byla, že neabsolvovali, a to více než polovinou zúčastněných ve výzkumu. Druhá část dotazovaných, jež odpověděla, že se školení nebo vzdělávání zúčastnila uváděla vzdělávání v rámci výuky na vysoké škole, školení na téma práce s inkluzivními žáky a školení na téma dětí se speciálně vzdělávacími potřebami. Může se tedy stát, že žáka s potřebou podpory učí pedagog, který o této problematice nemá žádné informace. Impuls pro další vzdělávání či školení v inkluzivním vzdělávání by měl přicházet především ze strany vedení školy.

Má pedagog dostatečnou podporu vedení školy při vzdělávání žáků s potřebou podpory?

Na základě informací, jež jsme získali ve výzkumu se zdá, že pedagogičtí pracovníci cítí podporu ze strany vedení školy, a to více než polovina všech dotazovaných. Zbývající část vyjádřila nesouhlas s tímto tvrzením odpovědí ne či spíše ne. Nelze zde nesdělit, že v rámci odevzdaných dotazníků se objevily ty, které nemohly být do výzkumu zahrnuty právě z důvodu vynechání této otázky.

Jak pedagogičtí pracovníci hodnotí své kompetence ohledně vzdělávání žáků s potřebou podpory?

Z výzkumného šetření vyplývá, že kladně. Otázky zabývající se tímto tématem vycházely pozitivně s častými odpověďmi ano, spíše ano. Z toho výzkumu je tedy zřejmé, že pedagogičtí pracovníci jsou schopni vzdělávat žáky s potřebou podpory v hlavním vzdělávacím proudu.

3 Diskuze

Dle Lechty (2016) je jedním z hlavních cílů inkluze začlenění jedinců s postižením do běžného školního prostředí. Je důležité si uvědomit, že není hlavním cílem inkluzivního vzdělávání likvidovat vzdělávání speciální. Nejpodstatnějším cílem by mělo být vytvoření lepšího, průchodnějšího a pružnějšího systému vzdělávání žáka.

Rodiče žáků s potřebou podpory by měli rozumně zvolit takový typ školy, ať už speciálního či běžného typu, aby vyhovoval potřebám žáka a zároveň aby byly v rámci možností maximálně rozvíjeny jeho schopnosti, dovednosti a vzdělávací potřeby. Ze získaných výsledků lze říci, že respondenti si myslí, že jsou schopni vzdělávat žáky s potřebou podpory a rozvíjet tak jejich schopnosti a dovednosti. Také z výzkumu vyplynulo, že mají vytvořený funkční systém práce s těmito žáky.

Vzhledem k získaným výsledkům z našeho výzkumného šetření můžeme konstatovat, že inkluze v hlavním vzdělávacím proudu napříč stupni vzdělávání již funguje a se žáky s potřebou podpory pracuje mnohem více pedagogických pracovníků, než tomu bylo kdysi. Z výzkumu také vyplynulo, že názor pedagogických pracovníků na inkluzi je vesměs pozitivní.

Značné obavy jsme měli na začátku výzkumného šetření s neochotou respondentů zúčastnit se vyplňování dotazníků. Tyto obavy se nakonec ukázaly oprávněnými, jelikož z rozdaných 100 dotazníků po základních a středních školách a gymnáziích se jich vrátilo řádně vyplněných a použitelných pro tento výzkum 60. Mnoho pedagogických pracovníků nebylo ochotno dotazník vyplnit, jelikož jich vyplňují mnoho a také protože inkluze pro ně není zajímavým tématem či s ní přímo nesouhlasí. Svůj výzkum jsme zaměřili především na pedagogické pracovníky z Tábora a blízkého okolí.

K získání dat jsme zvolili kvantitativní přístup metodou dotazování, nikoliv kvalitativní přístup, z něhož bychom dostali více informací a dat pro výzkum. Bylo by také vhodné porovnat výsledky s dalšími regiony České republiky či obohatit o rozhovory.

Nelze opomenout nesouměrnost výzkumného vzorku, jelikož více než polovinu respondentů tvoří ženy, které mají až 2x větší zastoupení ve školství než muži a také, že největší část dotazovaných působí na druhém stupni základních škol.

Postojem pedagogických pracovníků k inkluzi se zabýval i Michalík (2018), který zpracoval rozsáhlý výzkum, kde porovnával názory pedagogů nejen v hlavním vzdělávacím proudu, ale i ve speciálním školství. Michalík došel k podobným výsledkům o začlenění dětí s mentálním postižením a specifickými poruchami chování a poruchami

autistického spektra, které tvoří problém. Stejně tak jako o začlenění žáků s fyzickým, sluchovým a zrakovým handicapem. Přesto, že je toto téma poměrně značně medializováno a rozebíráno laickou i odbornou veřejností, není zde zatím moc studií zabývajících se touto tematikou.

Závěr

Bakalářská práce se zabývala Postoji pedagogických pracovníků k inkluzi. Byla rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. Praktická část této práce se zabývala především objasněním pojmů, týkajících se inkluze, integrace, legislativy ohledně inkluze, vzděláváním v hlavním vzdělávacím proudu i speciálním školstvím. V praktické části jsme zvolili metodu dotazování, která nám pomohla k získání dostatečného množství informací tak, aby došlo k naplnění výzkumného cíle.

Cílem práce bylo zjistit jaký mají názor pedagogičtí pracovníci na inkluzi. Z výzkumného šetření vyplývá, že názor je převážně pozitivní a s inkluzí většina pedagogických pracovníků souhlasí. Z výzkumu vzešlo, že většina pedagogů je spokojena s podporou ze strany vedení školy. Dále také to že, většina pedagogických pracovníků je schopna a ochotna vzdělávat žáky s potřebou podpory. Zároveň se zde ukázalo, že podstatná část pedagogických pracovníků není seznámena s vyhláškou

27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která je zásadní pro vzdělávání těchto žáků. Dále se také ukázalo, že velká část pedagogů neprošla vzděláváním ani školením na téma inkluze, takže se může stát, že žáky s potřebou podpory vzdělává pedagog, který nemá dostatečující informace pro jejich vzdělávání. Vyvstala tak otázka, zda by se těmito záležitostmi nemělo zabývat více vedení školy tak, aby vznikly nejlepší podmínky pro vzdělávání žáků s potřebou podpory. Zajímavým bylo zjištění ohledně jednotlivých typů postižení a názory na jejich začlenění do hlavního vzdělávacího proudu. Zatímco tělesné, zrakové či sluchové postižení se pro velkou část respondentů nejeví jako velký problém, inkluze žáků s mentálním postižením či poruchou autistického spektra nebo specifické poruchy chování už problém představují. Z výzkumu také vyplynulo, že setkání s žákem s potřebou podpory řadu pedagogických pracovníků obohatilo.

Za významné lze považovat, že v rámci metody dotazování pedagogičtí pracovníci vyjádřili názor nejen inkluzi a na žáky s potřebou podpory, ale i na možnosti ulehčení jejich práce ve vzdělávání těchto žáků.

Tato práce mě obohatila v mnoha aspektech. Nejen že mi dala možnost nahlédnout do inkluzivního procesu na jednotlivých školách, porovnat jednotlivé názory pedagogů na zařazení žáků s potřebou podpory do jejich škol, ale zároveň mě překvapila i tím, že spousta pedagogů nebere inkluzi jako „nutné zlo“, ale že se snaží s žáky pracovat tak, aby jim poskytli maximum možností pro jejich rozvoj. Také mě potěšilo, že spousta pedagogů

už má zkušenost s asistent pedagoga. Když se zpětně dívám na tuto práci, příště bych zvolila místo dotazníků raději rozhovor s pedagogy, protože by mohl přinést další jiné a zajímavé informace a viděla bych i reakce pedagogů na otázky.

Použitá literatura a zdroje:

BENDOVÁ, Petra, - (speciální pedagog). *Dítě s mentálním postižením ve škole : mentální postižení ... sociální služby*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-3854-3.

FISCHER, Slavomil. *Speciální pedagogika : edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. V Praze: Triton, 2008. ISBN 978-80-7387-014-0.

HÁJKOVÁ, Vanda. STRNADOVÁ Jarmila. *Inkluzivní vzdělávání*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3070-7.

HLADÍLEK, Miroslav. *Úvod do didaktiky*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J.A. Komenského, 2004. ISBN 80-86723-07-0.

HENDL, J., 2008. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-485-4

KALHOUS, Zdeněk. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-571-4.

KAPRÁLEK, Karel, - (pedagog). *Jak napsat a používat individuální vzdělávací program*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-887-2.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014. ISBN 978-80-247-4502-2

LANG, G.; BERBERICH, Ch., 1998. *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál. Speciální pedagogika (Portál). ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, Viktor. *Inkluzivní pedagogika*. Vyd. 1. Praha : Portál, 2016. ISBN 978-80-262-1123-5

MICHALÍK, Jan, Pavlína BASLEROVÁ a Michal RŮŽIČKA. *Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. ISBN 978-80-244-5321-7.

NOVOSAD, Libor. *Základy speciálního poradenství: struktura a formy poradenské pomoci lidem se zdravotním nebo sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-197-5.

PIPEKOVÁ Jarmila. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2., rozš. a přepr. vyd. Brno: Paido, 2006. ISBN 80-7315-120-0.

PODROUŽEK, Ladislav. *Integrovaná výuka na základní škole v teorii a praxi*. 1. vyd. Plzeň: Fraus, 2002. ISBN 80-7238-157-1.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J., 2003. *Pedagogický slovník*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-772-8.

SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. ISBN 80-247-1733-6.

SKUTIL, Martin. *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-778-7

VÁGNEROVÁ, Marie, - (psycholožka). *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum, 2001. ISBN 80-7184-929-4.

VOSMIK, Miroslav. *Žáci s poruchou autistického spektra v běžné škole : možnosti integrace na ZŠ a SŠ*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-687-2.

Úmluva o právech dítěte a související dokumenty. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR, 2016. ISBN 978-80-7421-120-1.

Internetové zdroje:

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. Vyhláška č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných: ©2018 [cit. 24. 9. 2018]. Dostupné z:

http://www.msmt.cz/uploads/Vyhlaska_c._272016_Sb._o_vzdelavani_zaku_se_specialnimi_vzdelavacimi_potrebami_a_zaku_nadanych.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami: ©2019 [cit. 12. 1. 2019]. Dostupné z:

http://www.msmt.cz/file/44243_1_1/

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělání (školský zákon) ©2018 [cit. 28. 7. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/zakon-c-561-2004-sb-o-predskolnim-zakladnim-strednim-vyssim>

Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. Směrnice k integraci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. ©2017 [cit. 12. 7. 2017]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/socialni-programy/smernice-msmt-k-integraci-deti-a-zaku-se-specialnimi-vzdelavacimi-potrebami-do-skol-a-skolskych-zarizeni>

HORÁČKOVÁ, Jana. [online] Novela školského zákona od 1.9.2016. ©2017 [cit. 12. 7. 2017]. Dostupné z: <Http://www.sancedetem.cz/cs/hledam-pomoc/deti-se-zdravotnim-postizenim/vzdelavani-deti-se-specialnimi-potrebami/novela-skolskeho-zakona-od-1-9-2016.shtml>.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. [online]. Zákon č. 82/2015 školský zákon ©2018 [cit. 28. 7. 2018]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-od-1-9-2017-do-31-8-2018>

Seznam příloh

Příloha č. 1. – Dotazník

Příloha č. 2 – Vyplněný dotazník

Vážení,

jsem studentkou Pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a nyní píši bakalářskou práci na téma Postoj pedagogických pracovníků k inkluzi. Součástí mé bakalářské práce je tento dotazník. Tímto bych Vás chtěla požádat o spolupráci na tomto výzkumném šetření. Veškeré údaje jsou zcela anonymní a výsledky budou použity pouze v mé bakalářské práci.

Děkuji Vám za ochotu a spolupráci při vyplnění dotazníku.

Veronika Kubecová

1. Jaké je Vaše pohlaví?
 - a. Žena
 - b. Muž

2. Jaká je délka Vaší praxe?
 - a. Do 3 let
 - b. 3-10 let
 - c. 10-20 let
 - d. Více než 20 let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a. Střední škola
 - b. Vyšší odborná škola
 - c. Vysoká škola

4. Na jakém stupni vzdělávání pracujete?
 - a. První stupeň základní školy
 - b. Druhý stupeň základní školy
 - c. Střední odborná škola
 - d. Střední odborné učiliště
 - e. Gymnázium

5. Jaké je vaše pracovní zařazení?
 - a. Pedagog
 - b. Asistent pedagoga
 - c. Ředitel

6. Co si představujete pod pojmem inkluze?

.....
.....
.....
.....

7. Absolvoval/a jste školení nebo vzdělávání zaměřené na téma inkluze?

- a. Ano
- b. Ne

Pokud ano blíže specifikujte

.....
.....

8. Seznámil/a jste se s vyhláškou č.27/2006 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?

- a. Ano
- b. Ne

9. Myslíte si, že Vy, jako pedagog jste dostatečně připraven pro práci s žáky s potřebou podpory?

- a. Ano
- b. Spíše ano
- c. Spíše Ne
- d. Ne

10. Myslíte si, že jste ochotný/á se vzdělávat v oblasti inkluzivní pedagogiky?

- a. Ano
- b. Spíše Ano
- c. Spíše Ne
- d. Ne

11. Kdo je žákem s potřebou podpory? Uvedte

.....
.....

12. Jaký je Váš názor na zařazení žáků s potřebou podpory v hlavním vzdělávacím proudu?

	Naprostou souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Naprostou nesouhlasím
Specifické poruchy chování	1	2	3	4
Specifické poruchy učení	1	2	3	4
Poruchy autistického spektra	1	2	3	4
Tělesné postižení	1	2	3	4
Mentální postižení	1	2	3	4
Sluchové postižení	1	2	3	4
Zrakové postižení	1	2	3	4
Narušené komunikační schopnosti	1	2	3	4

13. Co by Vám v rámci inkluze nejvíce pomohlo při vzdělávání dětí s potřebou podpory?

- a. Stálá přítomnost asistenta pedagoga během vyučování
- b. Menší počet žáků ve třídě
- c. Větší spolupráce se školním poradenským pracovištěm
- d. Možnost dalšího pedagoga ve vyučování
- e. Školní psycholog
- f. Speciální a sociální pedagog ve škole

14. Má vaše škola vytvořený funkční systém práce s žáky s potřebou podpory?

- a. Ano
- b. Spíše Ano
- c. Spíše Ne
- d. Ne

15. Jak vaše škola spolupracuje s rodiči žáků s potřebou podpory?
- V rámci rodičovských schůzek
 - Častější konzultace s rodiči žáků s potřebou podpory
 - Vzdělávací akce pro rodiče žáků s potřebou podpory
 - Telefonické konzultace s rodiči žáků s potřebou podpory
 - Písemný kontakt s rodiči žáků s potřebou podpory
 - Setkávání v rámci školních aktivit
 - Jiné
16. Spolupracujete s asistentem pedagoga?
- V současnosti ano
 - V minulosti ano
 - Ne
17. Myslíte, že je vaše škola dostatečně připravená na práci s žáky s nadáním?
- Ano
 - Spíše ano
 - Spíše ne
 - Ne
18. Poskytuje Vám vedení školy dostatečnou podporu při inkluzivním vzdělávání?
- Ano
 - Spíše Ano
 - Spíše Ne
 - Ne
19. Myslíte si, že jste schopný/á vzdělávat žáka s potřebou podpory?
- Ano
 - Ne
20. Pokud jste pracoval/a s žákem s potřebou podpory obohatila Vás tato zkušenost?
- Ano
 - Spíše ano
 - Spíše Ne
 - Ne

Vážení,

jsem studentkou Pedagogické fakulty na Jihočeské univerzitě v Českých Budějovicích a nyní píši bakalářskou práci na téma Postoj pedagogických pracovníků k inkluzi. Součástí mé bakalářské práce je tento dotazník. Tímto bych Vás chtěla požádat o spolupráci na tomto výzkumném šetření. Veškeré údaje jsou zcela anonymní a výsledky budou použity pouze v mé bakalářské práci.

Děkuji Vám za ochotu a spolupráci při vyplnění dotazníku.

Veronika Kubecová

1. Jaké je Vaše pohlaví?
 - a. Žena
 - b. Muž

2. Jaká je délka Vaší praxe?
 - a. Do 3 let
 - b. 3-10 let
 - c. 10-20 let
 - d. Více než 20 let

3. Jaké je Vaše nejvyšší dosažené vzdělání?
 - a. Střední škola
 - b. Vyšší odborná škola
 - c. Vysoká škola

4. Na jakém stupni vzdělávání pracujete?
 - a. První stupeň základní školy
 - b. Druhý stupeň základní školy
 - c. Střední odborná škola
 - d. Střední odborné učiliště
 - e. Gymnázium

5. Jaké je vaše pracovní zařazení?
 - a. Pedagog
 - b. Asistent pedagoga
 - c. Ředitel

6. Co si představujete pod pojmem inkluze?

.....
*koordinovanu práci s VV, zdravotním pedagogem,
 psychologem, autismem od do běžných škol
 a běžného vyučování*

7. Absolvoval/a jste školení nebo vzdělávání zaměřené na téma inkluze?

a. Ano

b. Ne

Pokud ano blíže specifikujte

.....

8. Seznámil/a jste se s vyhláškou č.27/2006 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných?

a. Ano

b. Ne

9. Myslíte si, že Vy, jako pedagog jste dostatečně připraven pro práci s žáky s potřebou podpory?

a. Ano

b. Spíše ano

c. Spíše Ne

d. Ne

10. Myslíte si, že jste ochotný/á se vzdělávat v oblasti inkluzivní pedagogiky?

a. Ano

b. Spíše Ano

c. Spíše Ne

d. Ne

11. Kdo je žákem s potřebou podpory? Uvedte

.....
*žák s poruchou - psychickou funkcí, s radou
 který proto, normální fungování potřebuje určitá podpírná
 opatření*

12. Jaký je Váš názor na zařazení žáků s potřebou podpory v hlavním vzdělávacím proudu?

	Naprosto souhlasím	Spíše souhlasím	Spíše nesouhlasím	Naprosto nesouhlasím
Specifické poruchy chování	1	2	3	4
Specifické poruchy učení	1	2	3	4
Poruchy autistického spektra	1	2	3	4
Tělesné postižení	1	2	3	4
Mentální postižení	1	2	3	4
Sluchové postižení	1	2	3	4
Zrakové postižení	1	2	3	4
Narušené komunikační schopnosti	1	2	3	4

13. Co by Vám v rámci inkluze nejvíce pomohlo při vzdělávání dětí s potřebou podpory?

- a. Stálá přítomnost asistenta pedagoga během vyučování
- b. Menší počet žáků ve třídě
- c. Větší spolupráce se školním poradenským pracovištěm
- d. Možnost dalšího pedagoga ve vyučování
- e. Školní psycholog
- f. Speciální a sociální pedagog ve škole

14. Má vaše škola vytvořený funkční systém práce s žáky s potřebou podpory?

- a. Ano
- b. Spíše Ano
- c. Spíše Ne
- d. Ne

15. Jak vaše škola spolupracuje s rodiči žáků s potřebou podpory?
- a. V rámci rodičovských schůzek
 - b. Častější konzultace s rodiči žáků s potřebou podpory
 - c. Vzdělávací akce pro rodiče žáků s potřebou podpory
 - d. Telefonické konzultace s rodiči žáků s potřebou podpory
 - e. Písemný kontakt s rodiči žáků s potřebou podpory
 - f. Setkávání v rámci školních aktivit
 - g. Jiné
16. Spolupracujete s asistentem pedagoga?
- a. V současnosti ano
 - b. V minulosti ano
 - c. Ne
17. Myslíte, že je vaše škola dostatečně připravená na práci s žáky s nadáním?
- a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše ne
 - d. Ne
18. Poskytuje Vám vedení školy dostatečnou podporu při inkluzivním vzdělávání?
- a. Ano
 - b. Spíše Ano
 - c. Spíše Ne
 - d. Ne
19. Myslíte si, že jste schopný/á vzdělávat žáka s potřebou podpory?
- a. Ano
 - b. Ne
20. Pokud jste pracoval/a s žákem s potřebou podpory obohatila Vás tato zkušenost?
- a. Ano
 - b. Spíše ano
 - c. Spíše Ne
 - d. Ne