

UNIVERZITA JANA AMOSE KOMENSKÉHO PRAHA

MAGISTERSKÉ KOMBINOVANÉ STUDIUM

2013 – 2015

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Kateřina Najmanová

**Vzdělávání žáků se speciálními potřebami na 1. stupni ZŠ v regionu
Mělnicko**

Praha 2015

Vedoucí diplomové práce: Doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.

JAN AMOS KOMENSKY UNIVERSITY PRAGUE

MASTER COMBINED (PART TIME) STUDIES

2013 – 2015

DIPLOMA THESIS

Kateřina Najmanov

**Education of pupils with special educational needs at primary
schools in the region Mělnicko**

Prague 2015

Diploma Thesis Work Supervisor: Doc. PaedDr. Vanda Hajkov, Ph.D.

Prohlášení

Prohlašuji, že předložená diplomová práce je mým původním autorským dílem, které jsem vypracovala samostatně. Veškerou literaturu a další zdroje, z nichž jsem při zpracování čerpala, v práci řádně cituji a jsou uvedeny v seznamu použitých zdrojů.

Souhlasím s prezenčním zpřístupněním své práce v univerzitní knihovně.

V Praze dne 7.března 2015

Kateřina Najmanová

Poděkování

Děkuji vedoucí mé diplomové práce paní Doc. PaedDr. Vandě Hájkové, Ph.D. za odborné vedení, za pomoc a rady při zpracování.

Anotace

Diplomová práce je rozdělena do dvou částí. V teoretické části, kterou tvoří 8 kapitol, se autorka zabývá vymezením pojmů školní integrace a inkluze včetně stručného přehledu historie vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Jedna kapitola je věnována roli neziskových organizací. Dále je pozornost věnována legislativnímu rámci vzdělávání těchto žáků a současným kurikulárním dokumentům pro základní vzdělávání. V souvislosti se vzděláváním žáků se zdravotním postižením je zde také podrobněji pojednáno o tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a o postavení a náplni práce asistenta pedagoga. Praktická část je věnována empirickému výzkumu, který proběhl na 44 školách okresu Mělník. V závěru jsou pak k předem stanoveným cílům zformulována vlastní zjištění týkající se pedagogické integrace žáků se zdravotním postižením na 1. stupni základních škol v okrese Mělník.

Klíčová slova

Asistent pedagoga, individuální vzdělávací plán, integrace, kurikulární dokumenty, legislativní rámec, novela školského zákona, speciální vzdělávací potřeby, vzdělávání, základní školy, zdravotní postižení.

Annotation

The thesis is divided into two parts. In the theoretical part, consisting of eight chapters, the author deals with the definition of school integration and inclusion, including a brief overview of the history of education of students with disabilities. One chapter is devoted to the role of a non-profit organizations. Further attention is paid to the legislative framework of the education of these pupils and the current curriculum documents for primary education. In relation to the education of students with disabilities is also discussed in more detail on preparing individual education plans and the position and job description of assistant teacher. The practical part is devoted to empirical research conducted at 44 schools in the Melnik District. In the end, then on predetermined objectives formulated its own findings regarding pedagogical integration of pupils with disabilities in the first grade of primary schools in the district Melnik.

Key words:

Curricula documents, disability, education, Individual Education Plan, integration, legislative Framework, legal amendment of Education Act, primary schools, special education needs, teaching assistant.

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| ÚVOD..... | 9 |
| TEORETICKÁ ČÁST..... | 12 |
| 1. Historický vývoj integrace | 12 |
| 1.1 Historický vývoj péče o osoby s postižením..... | 12 |
| 1.2 Vzdělávání jedinců se zdravotním postižením na našem území od 2. poloviny 19. století do současnosti | 14 |
| 2. Pedagogická (školní) integrace | 18 |
| 3. Nestátní neziskové organizace a péče o děti se zdravotním postižením..... | 24 |
| 4. Legislativní rámec vzdělávání žáků se zdravotním postižením..... | 27 |
| 4.1. Současná právní úprava vzdělávání žáků se zdravotním postižením | 27 |
| 4.2. Novela školského zákona a její dopad na vzdělávání žáků se zdravotním postižením. | 30 |
| 5. Žáci se zdravotním postižením a možnosti jejich vzdělávání | 35 |
| 5.1. Žáci se specifickými poruchami učení a chování | 36 |
| 5.1.1 Žáci se specifickými poruchami učení..... | 36 |
| 5.1.2 Žáci s poruchami chování | 37 |
| 5.2. Žáci s tělesným postižením | 39 |
| 5.3 Žáci s autismem | 40 |
| 6. Kurikulární dokumenty a vzdělávání žáků se zdravotním postižením | 43 |
| 6.1. Současná podoba kurikulárních dokumentů | 43 |
| 6.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV – LMP)..... | 44 |
| 6.3. Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální – RVP ZŠS | 47 |
| 7. Individuální vzdělávací plán | 50 |
| 8. Asistent pedagoga a jeho úloha ve vzdělávání dětí se zdravotním postižením ... | 53 |
| Praktická část..... | 59 |
| 9. Empirický výzkum..... | 59 |
| 9.1 Empirický výzkum na základních školách okresu Mělník | 60 |
| 9.1.1 Cíle a hypotézy výzkumu..... | 60 |

| | |
|--|------------|
| 9.2 Respondenti..... | 62 |
| 9.3 Použité metody výzkumu..... | 63 |
| 9. 3. 1 Dotazník..... | 64 |
| 9. 4. Průběh výzkumu a jeho výsledky | 65 |
| 9. 4. 1. Vyhodnocení | 66 |
| 9.5. Interpretace výzkumu..... | 97 |
| ZÁVĚR | 102 |
| SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ..... | 104 |
| SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK | 110 |
| Seznam obrázků | 110 |
| Seznam grafů..... | 110 |
| Seznam tabulek | 111 |
| SEZNAM PŘÍLOH | 113 |

ÚVOD

Problematika vzdělávání dětí je jednou z důležitých oblastí určujících významně budoucí směřování společnosti. Ovlivňuje nejen současný život dětí a jeho kvalitu, ale především určuje jeho další směřování. Vhodně zvolená cesta vzdělávání má podstatný vliv na výsledky vzdělávání, na osvojování znalostí a dovedností.

Aktuálním problémem současného školství v České republice je vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami. Jde především o to, nastavit jeho podobu tak, aby byl těmto dětem umožněn spokojený vývoj a aby jim byly vhodným přístupem k jejich edukaci poskytnuty rovnocenné šance. Nevhodně zvolená forma výuky a selhávání ve škole mohou dítě, které vstupuje do školy většinou s radostí, nadějami a velkým očekáváním, negativně ovlivnit a narušit jeho vztah nejen ke škole, nýbrž i k sobě samému a druhým lidem. Neschopnost udržet krok se spolužáky vede k frustraci a má vliv na formování celé osobnosti dítěte.

Právo postižených na vzdělání a rovnost šancí bylo deklarováno v mnoha významných dokumentech. Jeho formulace je prvním krokem k integraci postižených. Dle Būrlího (Vítková, M. (ed.), 2004) lze pedagogickou integraci chápat jako snahu poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které odpovídá jeho skutečným potřebám.

Tématem diplomové práce je vzdělávání žáků se zdravotním postižením formou individuální integrace na 1. stupni základních škol v okrese Mělník. Cílem práce je zjistit na základě empirického výzkumu počet takto vzdělávaných dětí, stav spolupráce škol s poradenskými zařízeními a postoj ředitelů škol k individuální integraci těchto žáků.

Práce je rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V teoretické části, kterou tvoří 8 kapitol, se autorka zabývá vymezením pojmů školní integrace a inkluze včetně stručného přehledu historie vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Jedna kapitola je věnována roli neziskových organizací. Dále je pozornost věnována legislativnímu rámci vzdělávání těchto žáků a současným kurikulárním dokumentům pro základní vzdělávání. V souvislosti se vzděláváním žáků se zdravotním postižením je zde také

podrobněji pojednáno o tvorbě individuálních vzdělávacích plánů a o postavení a náplni práce asistenta pedagoga.

Při zpracování této části bylo vycházeno z odborné literatury, legislativních norem¹ a kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání². Z odborné literatury šlo především o knihy *Integrativní speciální pedagogika: Integrace školní a sociální*³, *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*⁴ a *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*.⁵ Pro vypracování kapitoly o individuálním vzdělávacím programu byla využita publikace *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program* Olgy Zelinkové⁶ a pro popis role asistenta pedagoga se stala významným zdrojem kniha *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*⁷.

¹ Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - aktuální text školského zákona ke dni 9. 12. 2012 ve znění zákona č. 370/2012 Sb., [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

² Konkrétně se rozlišují Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) s přílohou pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením - LMP, Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální (dále jen RVP ZŠS)

³ VÍTKOVÁ, Marie (ed.) *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Brno, Paido, 2004. ISBN 80-7315-071-9., s.463

⁴ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Vyd. 1. Brno: MU, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

⁵ BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD, 2005, 420 s. ISBN 80-86633-37-3.

⁶ ZELINKOVÁ, Olga. Vyd. 3. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Praha, Portál, 3. vydání, 2011, 207 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

⁷ NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0.

Praktická část je věnována empirickému výzkumu, který proběhl na 44 školách okresu Mělník. Nejdříve jsou charakterizovány cíle výzkumu, jeho metodika a zvolený objekt výzkumu. Autorka se poté věnuje popisu sběru dat, jejich vyhodnocování a interpretaci. V závěru jsou pak k předem stanoveným cílům zformulována vlastní zjištění týkající se pedagogické integrace žáků se zdravotním postižením na 1. stupni základních

škol v okrese Mělník. Při zpracování této části diplomové práce byly využity především publikace Václava Lamsera⁸, Keitha Punche⁹ a Jany Veselé¹⁰.

⁸ LAMSER, Václav. *Základy sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1966, 353 s.

⁹ PUNCH, Keith, F. *Úspěšný návrh výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 230 s. ISBN 978-80-7367-468-7.

¹⁰ VESELÁ, Jana. *Sociologický výzkum a jeho metody*. Pardubice: Vyd. 2. Univerzita Pardubice, 2006, 92 s. ISBN 80-7194-847-0.

TEORETICKÁ ČÁST

1. Historický vývoj integrace

1. 1 Historický vývoj péče o osoby s postižením

V každé době i společnosti žili lidé s handicapem. Někteří se s tímto postižením narodili, jiní ho získali v průběhu života. V každé době i společnosti lze nalézt stopy pomoci a péče o tyto jedince, třebaže mnohdy byl postoj většinové společnosti k handicapovaným negativní. Odborná speciálně pedagogická literatura se pokouší o periodizaci přístupů dle historických období, i když jde spíše o tendence a konkrétní podoby chování lidí k postiženým byly vždy pestré. Slowik uvádí tyto přístupy:¹¹

- represivní přístup
- charitativní přístup
- humanistický přístup
- rehabilitační přístup
- preventivně-integrační přístup
- inkluzivní přístup

Represivní přístup je spojován s nejstaršími etapami lidských dějin – pravěkem a starověkem. Objevuje se zde likvidace postižených jedinců, zabíjení slabých dětí doložené například ve starověké Spartě. Na druhé straně existují v dochovaných právních dokumentech i opatření zaručující pro postižené povinnou ochranu jak ze strany rodinných příslušníků, tak někdy i ze strany obce nebo státu. Archeologické doklady svědčí o tom, že se i v této době dožili někteří těžce postižení lidé vysokého

¹¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s 12, ISBN 978-80-247-1733-3.

věku. Někdy je tato skutečnost spojována i s úctou a vírou v magické síly, které některé nevysvětlitelné rysy jejich chování v lidech vzbuzovaly.

Charitativní přístup je netypičtější pro evropskou středověkou společnost, kdy křesťanství zdůrazňuje potřebu milosrdenství pro potřebné a podporuje pomoc nemocným a postiženým jedincům. Církev sama zakládala i podporovala vznik špitálů. Mnohé řády a kongregace spatřovaly v péči o nemocné a postižené své hlavní poslání. Přesto, že úroveň péče byla různá, lze konstatovat, že toto období obohatilo pozitivně chování jednotlivců k postiženým.

Humanistický přístup, který je spojován s obdobím novověku, se 16. až 18. stoletím, zdůraznil proti středověku zejména tělesnou stránku člověka. S rozvojem novověké vědy včetně medicíny se objevuje programová péče o handicapované osoby, ve které se objevuje i specializace v přístupu k lidem s různými druhy postižení. Osobnost začíná být chápána jako spojení fyzického a psychického, duchovního a sociálního. Hojně jsou zakládány ústavy a školy určené pro péči o postižené, z nichž některé existují sice v jiné podobě, ale na stejném místě dodnes.

Rehabilitační přístup je charakteristický zejména pro 2. polovinu 19. a 1. polovinu 20. století, v našem prostředí dozníval až do konce 80. let 20. století. Jeho podstatou byla snaha rehabilitovat, kdy slovo re-habilitace lze přeložit jako znovu-uschopnění, postiženého pro život v běžné společnosti. Ten, kdo toho nebyl schopen, stal se objektem institucionalizované péče, což znamenalo nejčastěji umístění do ústavu. V socialistickém Československu byly tak ve 2. polovině 20. století cíleně a programově skupiny postižených výrazně segregovány.

Preventivně-integrační přístup se objevuje ve vyspělých zemích tehdejšího západního světa po 2. světové válce. Sílí zde snahy o prevenci vzniku postižení a zároveň se začínají hledat cesty k maximální integraci jedinců s postižením do většinové společnosti, kdy tyto snahy mohou narážet na nepřipravenost většinové společnosti a na nepřilíš vstřícné postoje k těmto lidem.

Podstatou inkluzivního přístupu, který je nejmodernějším trendem v přístupu k lidem s postižením, je přirozené začleňování handicapovaných jedinců do běžné společnosti. Možná lepší vyjádření podstaty inkluze je vyjádření, které zdůrazňuje

nevychleňování těchto jedinců ze společnosti. Inkluzivní přístup klade důraz na to, aby, pokud to není nezbytné, nebyly ve výchově a vzdělávání, v pracovním a společenském začleňování postižených preferovány speciální a nestandardní prostředky. I v tomto přístupu existují určitá rizika, ale dle mínění mnohých odborníků lepší reálná varianta soužití intaktní populace s handicapovanými neexistuje.¹²

1.2 Vzdělávání jedinců se zdravotním postižením na našem území od 2. poloviny 19. století do současnosti

V roce 1868 byl přijat zákon o domovském právu, který stanovil nárok postižených osob na sociální pomoc. V praxi to přineslo rozvoj zemských ústavů pro duševně, tělesně a smyslově postižené.

Zákon o obecných školách z roku 1869 vylučoval těžce postižené a mentálně postižené děti ze vzdělávání, pozornost byla věnována pouze vzdělávání smyslově postižených dětí. Teprve Řád školního vyučování z roku 1905 umožnil s povolením zemských úřadů zřizovat pomocné či podpůrné třídy pro méně nadané děti, což znamenalo vznik pomocných škol. Za dva roky po vydání tohoto řádu určilo ministerstvo kultu a vyučování výnosem podmínky pro přijetí a vzdělávání v těchto školách. Pomocná škola měla mít 3-5 tříd, na jednoho učitele mělo připadnout maximálně 20 žáků, vyučování jednoho předmětu nesmělo překročit 25 minut. Po vzniku samostatného československého státu byl v roce 1929 přijat zákon o pomocných školách, spojený se jménem Josefa Zemana. Tento zákon vřadil pomocné školy do školského systému Československé republiky. V roce 1937 bylo na území Československa evidováno 365 tříd v pomocných školách.¹³

Druhou linií vzdělávání dětí s postižením představovaly ústavy, které zakládaly kromě státu v 2. polovině 19. a počátkem 20. století zejména spolky, církve, případně šlo o soukromou iniciativu jednotlivce.

¹² SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 14, ISBN 978-8-0247-173-3.

¹³ VALENTA, Milan, MÜLLER Oldřich. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Vyd. 1. Praha: Parta, 2003, s. 31, ISBN 80-7320-039-2.

Prvním ústavem na našem území, který byl určen pro slabomyslné, se stalo Ernestinum, které bylo založeno roku 1871, a provozoval ho Spolek paní sv. Anny. Prvním ředitelem Ernestina byl Karel Slavoj Amerling. Další významnou osobností, která měla vliv na zkvalitnění činnosti ústavu, je lékař Karel Herfort. Herfort zavedl v ústavu individuální přístup k chovancům vedení chorobopisů atd.

Po 2. světové válce významně ovlivnil jak vzdělávání obecně, tak vzdělávání handicapovaných dětí zákon, přijatý po únorovém puči v roce 1948. Šlo o zákon č. 95/1948 Sb., o základní úpravě jednotného školství. Na základě zákona o jednotné škole byly zřízeny školy pro tělesně, smyslově, duševně a mravně vadnou mládež. Dále byl zaveden termín „zvláštní“ místo pomocná škola. Tehdejší režim, což se odrazilo i v tomto zákoně, nedovoľoval existenci alternativního církevního a soukromého školství. V roce 1953 byla na základě zákona č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů, rozšířena edukace žáků s postižením na druhý cyklus škol, zákonem č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání, byla rozšířena síť speciálních škol o školy mateřské. V Československu došlo k rychlému nárůstu zvláštních škol, koncem 50. let zde působilo již cca 400 zvláštních škol s více než 20 tisíci žáky.¹⁴

V tomto období se Československo díky politickému režimu stalo zemí s takřka úplným dělením školství do dvou proudů. Systému obecného – předškolního, základního a středoškolského vzdělávání určeného pro děti fyzicky, mentálně i smyslově zdravé a systému, který byl určen dětem, které tato kritéria nespĺňovaly. Tím byla podporována segregace jedinců s postižením.¹⁵

¹⁴ VALENTA, Milan, MÜLLER Oldřich. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Vyd. 1. Praha: Parta, 2003, s. 34, ISBN 80-7320-039-2.

¹⁵ MICHALÍK, Jan. *Proces transformace ve speciální pedagogice*. IN: RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ Libuše. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 72, ISBN 80-244-0646-2.

V období let 1970 -1989 je možné se sice setkat s postiženými dětmi, které byly vzdělávány v běžných školách, ale šlo o výjimky. Většinou si je dokázali prosadit rodiče. Právní řád integraci dětí s postižením neupravoval a tak vzdělávání těchto žáků záviselo na libovůli škol a učitelů. Zabezpečení speciálně pedagogické podpory bylo ojedinělé.¹⁶

V roce 1984 byl přijat nový školský zákon – zákon č. 29/1984 Sb. V zákoně nebyla, s výjimkou části věnované školám pro mládež vyžadující zvláštní péči, tj. speciálním školám, vůbec řešena možnost zařazení žáka s postižením v běžné škole.

V souvislosti s tímto zákonem vydalo Ministerstvo školství České socialistické republiky vyhlášku č. 123/1984 Sb., která umožnila přesouvání žáků do „škol pro ně vhodných“ když „žáka, který neprokáže předpoklady pro plnění povinné školní docházky ve třídách školy (trvale neuspokojivý prospěch, zdravotní důvody, výchovné důvody apod.), ředitel školy po projednání v pedagogické radě a po oznámení zástupci žáka přeřadí na konci klasifikačního období do příslušné školy (třídy), v níž má plnit povinnou školní docházku. Jestliže o přeřazení žáka požádá zástupce žáka nebo to navrhne ze zdravotních důvodů obvodní dětský (školní) lékař, přeřadí ředitel školy žáka i během klasifikačního období“¹⁷

I při zachování kritického pohledu na tehdejší způsob řešení vzdělávání dětí s postižením, bylo v tehdejších zařízeních pro poskytování speciální péče mnoho odborně vzdělaných a zapálených pracovníků. Vznikaly různé obecné didaktické zásady a metodické postupy. V zařízeních pro poskytování speciální péče byly používány různé didaktické a kompenzační pomůcky, které byly v běžném životě obtížně dostupné. V zařízeních tedy pracovali zdatní profesionálové, ale úloha

¹⁶ MICHALÍK, Jan. *Proces transformace ve speciální pedagogice*. IN: RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003 s. 72, ISBN 80-244-0646-2.

¹⁷ MICHALÍK, Jan. *Proces transformace ve speciální pedagogice*. IN: RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, s. 73, ISBN 80-244-0646-2.

rodiny byla výrazně potlačena a stejně tak byly omezeny sociální vazby dítěte s postižením v jeho přirozeném prostředí.

Tato výše popsaná výchozí situace ovlivnila podobu a průběh změn, které nastaly ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením po změně politického režimu od počátku 90. let 20. století.

V roce 1990 zveřejnilo Ministerstvo školství ČR koncepci výchovy a vzdělávání dětí se zdravotním postižením. Podle této koncepce měla být „*ve všech případech, kdy je to možné, zabezpečena výchova a vzdělávání postižených dětí se zdravými vrstevníky v běžných školách. Těm dětem, pro něž takový způsob vzdělávání není vhodný, je určeno speciální školství*“¹⁸

Lze říci, že již v této koncepci nebyl pojem integrace jednoznačně vymezen a dalších více než deset let se situace příliš nezměnila. Právní vymezení vzdělávání žáků se zdravotním postižením přinesl až školský zákon č. 561/2004 Sb.

¹⁸ MICHALÍK, Jan. *Proces transformace ve speciální pedagogice*. IN: RENOTIÉROVÁ, Marie, LUDÍKOVÁ, Libuše. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2003, S. 74 -75, ISBN 80-244-0646-2.

2. Pedagogická (školní) integrace

Právo postižených na vzdělání a rovnost šancí bylo deklarováno v mnoha významných dokumentech. Jeho formulace je prvním krokem k integraci postižených, o které se hovoří v evropské dimenzi již mnoho let. Analýza OECD popsala čtyři modely integrace¹⁹ - medicínský model, sociálně patologický model, model prostředí a antropologický model.

Medicínský model vychází z biologicko-organických nebo funkčních příčin a je založen na medicínsky orientované péči. Usiluje především o překonání a léčbu postižení. Speciálně pedagogická opatření, podpůrné vyučování a speciální terapie probíhají ve zvláštních zařízeních. Integrace zde znamená reintegraci do běžné školy po předchozím vřazení do školy speciální. Spočívá v přizpůsobení se dítěte stávající struktuře a nevyžaduje tak změnu školského systému.

Sociálně patologický model spatřuje hlavní problémy integrace v sociální oblasti, zdůrazňuje zejména otázku socializace a diskriminaci podmíněnou postižením. Chápe postižené jako sociálně nepřizpůsobivé, kteří musí být pomocí speciální terapie adaptováni a normalizováni.

Model prostředí se soustřeďuje na to, jak se má změnit škola, aby to bylo ku prospěchu postižených žáků. Soustředí pozornost na to, aby vzdělávací kurikulum poskytovalo diferencované nabídky všem žákům podle jejich vzdělávacích potřeb. Za dobrý kompromis je považovaná flexibilní částečná adaptace.

Antropologický model zdůrazňuje význam interpersonální interakce, respektování identity postižených.

Definice integrace existuje více. Pojem pochází z latiny a jeho základem je latinské *integrare* – obnovovat. Opakem integrace je *segregace*, z latinského *segregare* =

¹⁹ MÜLLPACHER, Pavel. *Axiologická a normativní dimenze integrace*. IN: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 16, ISBN 80-7315-071-9.

oddělovat, odlučovat. Dle Jesenského se integrace týká všech dimenzí člověka i hlavních procesů existence člověka. Nejpropracovanější je v oblasti edukace. Ústředním problémem pedagogické integrace je společná výuka zdravotně postižených s intaktními v podmínkách školy běžného typu. Pedagogickou integraci pak Jesenský definuje jako *dynamický, postupně se rozvíjející pedagogický jev, ve kterém dochází k partnerskému soužití postižených a intaktních na úrovni vzájemně vyvážené adaptace během jejich výchovy a vzdělávání a při jejich aktivním podílu na řešení výchovně vzdělávacích situací.*²⁰

Jednu z nejužitečnějších definic podává Švýcar Bürli(Vítková, M. (ed.), 2004), dle kterého je integrace snaha poskytnout v různých formách výchovu a vzdělání jedinci se specifickými vzdělávacími potřebami v co možná nejméně restriktivním prostředí, které odpovídá jeho skutečným potřebám. Bürli(Vítková, M. (ed.), 2004) dále zdůrazňuje, že školní integrace není pevně stanovený stav, ale naopak je dynamickým procesem. Jde o úsilí dosáhnout stavu, který se považuje za ideální. Integrační proces je chápán jako pokračující redukce distance. Postižení žáci se mají vzdělávat v co nejvyšší míře se svými vrstevníky, i když nemusí být vždy vyučováni v běžné třídě.²¹

Aby mohlo k integraci dojít, musí být splněna řada podmínek, bez nichž by se integrace nemohla uskutečnit. V první řadě je důležitá jistota rodiny a žáka samotného, že integrace do běžné školy bude vhodnou variantou pro jeho vzdělávání. Podmínek, které musí škola splňovat, je velká řada. Žákovi musí být škola a třída dostupná nejlépe bez pomoci okolí. Škola musí mít dostatek materiálního vybavení, aby bylo možno co nejučinněji eliminovat handicap. Nezastupitelnou roli hraje také připravenost učitele na

²⁰ JESENSKÝ, Ján. *Integrace – znamení doby*. Praha: Karolinum, 1998, S. 55, ISBN 80-7184-691-0.

²¹ MÜLLPACHER, Pavel. *Axiologická a normativní dimenze integrace*. IN: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 16, ISBN 80-7315-071-9.

práci s handicapovaným žákem. Měl by mít alespoň základní znalosti z oblasti speciální pedagogiky a dostatek informací o handicapu příslušného žáka. Jeho povinností je také připravit na změny třídní kolektiv a nastolit příznivé klima ve třídě. Integrace je velkým přínosem nejen pro žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i pro celý třídní kolektiv.

Také O. Obst (2002) se v knize *Školní didaktika* zamýšlí nad prospěšností či nepospěšností integrace ve výchovně vzdělávacím procesu. Dle něho mezi **výhody integrace** žáka se speciálními vzdělávacími potřebami patří navazování kontaktu se „zdravými“ žáky. Dochází k posilování demokratických hodnot, sociálnímu a kooperativnímu učení. Žák s handicapem se stává součástí třídy, školy a společnosti. Integrace také ovlivňuje ostatní žáky třídy, odstraňuje předsudky a vytváří u žáků empatictější vztah k okolí.

Nevýhodou integrace je její finanční náročnost a větší pracovní nasazení pedagogů. Žák má své speciální potřeby. Obvykle potřebuje různé speciální pomůcky, speciální přístup, který osobní asistent či sám pedagog, na kterého jsou kladeny větší nároky. Škola se také musí potýkat s přírůstkem administrativní práce. Ta v současné době zabírá hodně času všem pedagogům.²² V některých případech může být integrace pro handicapovaného žáka nadměrnou zátěží a může být nevhodná. Proto je důležité zavádět integraci pouze tehdy, když jsou všechny podmínky integrace splněny a integrace se jeví jako prospěšná.

V poslední době se vedle integrace začíná prosazovat trend označovaný jako inkluze. Berberichová a Lang popsali inkluzi takto: „*Inkluze znamená vytvoření takového prostředí ve třídě, které vítá a oceňuje odlišnosti.*“²³ Inkluze popírá vylučování některých lidí ze společnosti, jakékoli předsudky a diskriminaci. Úkolem je vybudovat společenství pečující o všechny a otevřené všem, prostředí, kde už děti se speciálními potřebami nejsou jiné, protože každé z nich má svou cenu.

²² KALHOUN, Zdeněk, OBST, Otto. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2002, s. 85, ISBN 978-80-7367-571-4.

²³ LANG, Greg, BERBERICHOVÁ, Chris. *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Překlad Stanislav Kostihá. Praha: Portál, 1998, s. 28, . ISBN 80-717-8144-4.

Pedagogický slovník formuluje pojem inkluzivní vzdělávání jako *zapojování postižených do hlavního proudu dění ve společnosti. Používá se také jako synonymum integrace. Snaží se odstraňovat diskriminaci zdravotně postižených ve vzdělávání, socializaci, kulturaci i ergotizaci. Opakem inkluze je exkluze. Inkluze se často nepřesně používá jako ekvivalent integrace.*²⁴

Pojem „inkluze“ se objevil v politické diskuzi v Evropě poprvé v 90. letech 20. století v kontextu vzdělávací politiky Salamanského usnesení. Na konferenci, kterou pořádala organizace UNESCO a španělská vláda roku 1994 v Salamance na téma „Pedagogika pro speciální potřeby“, s cílem „Vzdělání pro všechny“. Vlády 92 zemí zde podepsaly rezoluci, ve které propagovaly a stanovily si za cíl zásadní politickou a pedagogickou změnu ve vývoji inkluzivní pedagogiky, tzn. pedagogiky a školy pro všechny děti.²⁵

Pojmy integrace a inkluze nedosáhly dosud definitivního vymezení v naší odborné literatuře, ani ve vztahu k sobě navzájem. Pojem inkluze je spíše chápán v širším významovém smyslu ve srovnání s termínem integrace. V České republice se zatím častěji používá termín integrace.

*Inkluze se dá chápat jako stav, kdy se člověk s postižením rodí do společnosti, která akceptuje jeho odlišnost a odlišnost každého svého člena, kdy je tedy normální být jiný a takové dítě se rodí do společnosti, která se nad jeho stavem vůbec nepozastavuje.*²⁶

²⁴ PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009, s.104-105, ISBN 978-80-7367-647-6.

²⁵ *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education* [online]. [cit. 2014-12-27]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

²⁶ BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Vyd. 1. Brno: MU, 2006, s.7, ISBN 80-210-3971-X.

Jedním z nejdůležitějších principů inkluze a inkluzivního prostředí (školy) je tedy poznání, že všechny děti mají nějaké dary nebo nadání, které mohou být přínosem pro ostatní a jejich odlišnost obohacuje učení a vyučování. Barberichová a Lang uvádí, že inkluze je cíl i metoda, jejíž pomocí vytvářejí učitelé ve třídě společenství, které si váží spolužáků s postižením a pomáhá jim, aby se cítili jistě a aby věděli, že ostatní přijímají je samé i jejich projevy. Součástí této filozofie je i přesvědčení, že každý člověk získává tím, když se naučí lépe rozumět druhým a vážit si jich.

Inkluze ve vzdělávání staví na těchto předpokladech a procesech:

- Všichni žáci a pracovníci školy jsou stejně důležití.
- Zvyšování míry zapojení žáků (snižování míry vyčlenění) do školní kultury, vzdělávacího procesu a komunity.
- Změna školní kultury, politiky a praxe tak, aby byla zohledněna různorodost žáků.
- Odstraňování překážek v učení a zapojení všech žáků, tedy nejen těch, kteří mají určité postižení či jsou označeni jako „žáci se speciálními vzdělávacími potřebami“.
- Využívání zkušeností z konkrétních případů překonávání překážek v přístupu a zapojení tak, aby ze změn mohli čerpat i ostatní žáci.
- Vnímání rozdílů mezi žáky jako inspirace pro podporu učení, nikoliv jako problému, který je třeba řešit.
- Uznávání práva žáků na vzdělávání v místě, kde žijí.
- Zkvalitňování škol pro potřeby žáků i učitelů.
- Vyzdvihování úlohy škol při budování společenství a rozvoji hodnot, nejen při zvyšování výkonů žáků.
- Podpora vzájemně prospěšných vztahů mezi školami a okolní komunitou.
- Zohledňování myšlenky, že inkluze ve vzdělávání je jedním z aspektů inkluze ve společnosti

Vztahy mezi integrací a inkluzí ukazuje následující přehled:²⁷

| Integrace | Inkluze |
|--|--|
| Zaměření na potřeby jedince s postižením | Zaměření na potřeby všech vzdělávaných |
| Expertizy specialistů | Expertizy běžných učitelů |
| Speciální intervence | Dobrá výuka pro všechny |
| Prospěch pro integrovaného studenta | Prospěch pro všechny studenty |
| Dílčí změna prostředí | Celková změna školy |
| Zaměření na vzdělávaného postiženého jedince | Zaměření na skupinu a školu |
| Speciální programy pro studenta s postižením | Celková strategie učitele |
| Hodnocení studenta expertem | Hodnocení učitelem, zaměření na vzdělávací faktory |

²⁷ KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Vyd. 1. Praha: UK-PF, Praha, 2001. s. 37, ISBN 80-7290-060-9.

3. Nestátní neziskové organizace a péče o děti se zdravotním postižením

Po roce 1989 je jedním z rysů vývoje i snaha o vybudování fungující občanské společnosti v České republice. Zjednodušeně řečeno, podstatou občanské společnosti je postupný slábnoucí vliv státu a přechod mnohých práv a povinností do kompetencí občanů. Nejde přitom o náhlou změnu, ale postupný proces, který vyžaduje zájem občanů a jejich ochotu vzít na sebe osobní odpovědnost. Výše popsané změny se týkají i občanů se zdravotním postižením.

Formální rámec pro vznik občanských iniciativ vytvořil ještě v tehdejší Československu zákon č. 83/1990 Sb. o sdružování občanů, zákon č. 308/1991 Sb. o svobodě náboženské víry a postavení církví a náboženských společností a zákon č. 248/199ř Sb. o obecně prospěšných společnostech. Další úpravy přinesl zákon č. 89/2012 Sb. občanský zákoník. Na základě jimi vytvořených podmínek vzniklo v ČR od 90. let 20. století mnoho nevládních neziskových organizací, které vytvářejí alternativu péči státu – poradenská centra, stacionáře, speciální školy, chráněná pracoviště atd. Financování těchto organizací je realizováno formou dotací ze státního rozpočtu.

Organizace občanů zdravotně postižených se angažují především ve spolkové činnosti a v zakládání a provozování nejrůznějších zařízení.

Spolková činnosti je bohatá a zahrnuje aktivní trávení volného času zdravotně postižených, osvětovou činnost, publikační činnost i pořádání nejrůznějších charitativních akcí.

Zastřešující organizací je Národní rada zdravotně postižených. Její vznik je spojen s vývojem po roce 1989, kdy vzniklo mnoho organizací osob se zdravotním postižením, které hájily zájmy jednotlivých druhů zdravotního postižení nebo zájmy lidí se zdravotním postižením v různých městech, obcích a regionech. Tyto nově vzniklé iniciativy se postupně sdružily pod Sbor zástupců organizací zdravotně postižených.

Z bývalého Svazu invalidů postupně vzniklo několik velkých organizací, které vytvořily Sdružení zdravotně postižených v ČR.

Koncem 90. let se stále více projevovalo, že soupeření těchto dvou uskupení nepřispívá k prosazování změn, které by vedly ke zlepšení života lidí se zdravotním postižením. Představitelé Sboru zástupců organizací zdravotně postižených a Sdružení zdravotně postižených v ČR se dokázali domluvit a v roce 2000 společně založili **Národní radu zdravotně postižených v ČR.**

Činnost Národní rady osob se zdravotním postižením ČR se poměrně rychle rozrůstala a počet organizací, které do ní vstupovaly, přibýval. Z původních 40 zakládajících organizací se jejich počet zvýšil na konci roku 2001 na 77. Dnešní počet cca 112 organizací svědčí o tom, že Národní rada osob se zdravotním postižením ČR získala důvěru lidí se zdravotním postižením a jejich organizací a že je jejich reprezentantem.²⁸

V prosazování a hájení zájmů dětí se zdravotním postižením se angažují především rodičovské organizace, které v mnoha zemích hráli velmi důležitou roli v prosazování školské integrace. Tyto sdružení mají většinou lokální nebo regionální význam. Celorepublikovou působnost má **Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v České republice**, která prostřednictvím cca 50 samostatných klubů sdružuje všechny, kteří chtějí aktivně pomoci dětem se zdravotním postižením a jejich rodinám.²⁹ Zabývá se především zpracováním koncepce ucelených rehabilitačních programů péče pro děti se zdravotním postižením a jejich rodiny. Organizuje a realizuje projekty v oblasti zdravotní, výchovné a sociální rehabilitace, především ozdravné pobyty, kurzy, semináře a školení. Dlouholetou tradici mají například psychorehabilitační kurzy pro rodiče, specifické rehabilitační tábory, ozdravné tábory, školení vedoucích táborů apod. Asociace byla založena v roce 1991 a navázala na dlouhou tradici svépomocných

²⁸ *Národní rada zdravotně postižených v ČR.* [online]. [cit. 2014-12-27]. Dostupné z: <http://www.nrzp.cz/o-nas-jak-vznikla-nrzp.html>.

²⁹ *Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v České republice* [online]. [cit. 2014-12-27]. Dostupné z: <http://arpzpd.cz/zde>

organizací rodičů dětí s poškozením, které pracovaly od počátku 70. let v rámci tehdejšího Svazu invalidů.³⁰

Pro informování rodičů dětí se zdravotním postižením je určen portál **Alfabet.cz.**, který je produktem neziskové organizace Alfa Human Service. Jak již říká jeho motto „*Rodič potřebuje být dostatečně a srozumitelně informován o speciální péči svého dítěte se zdravotním postižením a to z hlediska věku dítěte, druhu postižení a vlastní péče o dítě. Rodič potřebuje ale i další informace a zejména pomoc. Naším cílem je, aby se z rodiče “laika” stal rodič “profesionál”, který dostatečně rozumí sdělovaným informacím a chápe jejich souvislosti*“,³¹ nabízí portál informace o jednotlivých typech zdravotního postižení a onemocnění, možnosti léčby, rehabilitace, kompenzačních pomůckách, informace z oblasti legislativy a informace o vzdělávání a integraci dětí se ZP. Dále je zde možno nalézt kontakty na poskytovatele sociálních služeb a jiná zařízení. Portál přináší denní monitoring medií z oblasti života osob se zdravotním postižením a informace o akcích zaměřených na tuto problematiku (odborné semináře, akce, konference apod).

Lze konstatovat, že nestátní neziskové organizace jsou v péči o lidi se zdravotním postižením přínosem. Obohatily tuto činnost specifickými přístupy, metodami práce a také se významně zasloužily o změnu přístupu majority k lidem nějakým způsobem znevýhodněným. Přispěly k překonávání legislativních, sociálních, ekonomických a fyzických bariér a tím vytvořily podmínky pro přirozenou a nenásilnou integraci lidí se zdravotním postižením ve společnosti.³²

³⁰ JANKOVSKÝ, Jiří. Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením. 2. doplněné vyd. Praha: Triton, 2006, s. 95 ISBN 80-7254-730-5.

³¹ Alfabet.cz. [online]. [cit. 2014-12-28]. Dostupné z: <http://www.alfabet.cz/o-alfabetu>

³² JANKOVSKÝ, Jiří. Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením. 2. doplněné vyd. Praha: Triton, 2006, s. 97, ISBN 80-7254-730-5.

4. Legislativní rámec vzdělávání žáků se zdravotním postižením

4.1. Současná právní úprava vzdělávání žáků se zdravotním postižením

Základní právní normy, které upravují vzdělávání žáků se zdravotním postižením jsou především zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění zákona č. 370/2012 Sb. (dále jen školský zákon), vyhláška č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních ve znění vyhlášky 116/2011 Sb, vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb. Existuje mnoho dalších právních norem, které jsou pro tuto oblast důležité, například zákon o pedagogických pracovnících, zákon o sociálních službách aj.

Již odstavec 1 paragrafu 2 školského zákona obsahuje tato klíčová ustanovení:

„Vzdělávání je založeno na zásadách

a) rovného přístupu každého státního občana České republiky nebo jiného členského státu Evropské unie ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, národnosti, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo jiného postavení občana,

b) zohledňování vzdělávacích potřeb jednotlivce,

c) vzájemné úcty, respektu, názorové snášenlivosti, solidarity a důstojnosti všech účastníků vzdělávání“³³

³³ zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - aktuální text školského zákona ke dni 9. 12. 2012 ve znění zákona č. 370/2012 Sb., [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením je pak zásadní paragraf 16 školského zákona, který definuje vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Mezi tyto žáky patří osoba se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním. Pro účely tohoto zákona, ze kterého vychází i pojetí vzdělávání osob zdravotně postižených, je za zdravotní postižení považováno „*mentální, tělesné, zrakové nebo sluchové postižení, vady řeči, souběžné postižení více vadami, autismus a vývojové poruchy učení nebo chování*“.³⁴

Za zdravotní znevýhodnění je považováno pro účely tohoto zákona“ *zdravotní oslabení, dlouhodobá nemoc nebo lehčí zdravotní poruchy vedoucí k poruchám učení a chování, které vyžadují zohlednění při vzdělávání. Sociálním znevýhodněním je pro účely tohoto zákona rodinné prostředí s nízkým sociálně kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, nařízená ústavní výchova nebo uložená ochranná výchova, nebo postavení azylanta, osoby požívající doplňkové ochrany a účastníka řízení o udělení mezinárodní ochrany na území České republiky podle zvláštního právního předpisu.*“³⁵

Žáci se zdravotním postižením mají právo na vzdělání, jehož obsah, forma i metody odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem. Dále mají dle paragrafu 16 školského zákona nárok na „*na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení. Pro žáky a studenty se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním se při přijímání ke vzdělávání a při jeho ukončování stanoví vhodné podmínky odpovídající jejich potřebám. Při hodnocení žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami se přihlíží k povaze postižení*

³⁴ zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - aktuální text školského zákona ke dni 9. 12. 2012 ve znění zákona č. 370/2012 Sb., [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

³⁵ Tamtéž

nebo znevýhodnění.“³⁶ Zdravotně postižení žáci mají také právo na bezplatné používání speciálních učebnic, didaktických a kompenzačních pomůcek. Ve třídě, kde je vzděláván žák se speciálními vzdělávacími potřebami, může ředitel školy zřídit funkci asistenta pedagoga, o čemž rozhoduje příslušný krajský úřad. V případě žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním k tomu potřebuje vyjádření školského poradenského zařízení.

Dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb. je vzdělávání žáku se zdravotním postižením zajišťováno:

- formou individuální integrace
- formou skupinové integrace
- ve škole samostatně zřízené pro žáky se zdravotním postižením (dále jen "speciální škola")
- kombinací forem uvedených pod písmeny a) až c).³⁷

Individuální integrace je především vzdělávání žáka v běžné škole nebo ve specifických příkladech ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem zdravotního postižení. Skupinová integrace znamená vzdělávání žáků ve třídě či oddělení, které jsou zřízeny pro žáky se zdravotním postižením v běžné škole nebo ve speciální škole určené pro žáky s jiným druhem postižení. Jednotlivé typy speciálních škol vymezuje vyhláška č. 73/2005 ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb. takto:

³⁶ zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - aktuální text školského zákona ke dni 9. 12. 2012 ve znění zákona č. 370/2012 Sb., [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

³⁷ vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb., [online]. [cit. 2015-02-27]. Dostupné z: http://www.inkluzi.cz/_upload/73-2005-vezneni-vyhl-c-103-2014-092014.pdf

- mateřská škola pro zrakově postižené, základní škola pro zrakově postižené, střední škola pro zrakově postižené (střední odborné učiliště pro zrakově postižené, odborné učiliště pro zrakově postižené, praktická škola pro zrakově postižené, gymnázium pro zrakově postižené, střední odborná škola pro zrakově postižené), konzervatoř pro zrakově postižené,
- mateřská škola pro sluchově postižené, základní škola pro sluchově postižené, střední škola pro sluchově postižené (střední odborné učiliště pro sluchově postižené, odborné učiliště pro sluchově postižené, praktická škola pro sluchově postižené, gymnázium pro sluchově postižené, střední odborná škola pro sluchově postižen,
- mateřská škola pro hluchoslepé, základní škola pro hluchoslepé
- mateřská škola pro tělesně postižené, základní škola pro tělesně postižené, střední škola pro tělesně postižené (střední odborné učiliště pro tělesně postižené, odborné učiliště pro tělesně postižené, praktická škola pro tělesně postižené, gymnázium pro tělesně postižené, střední odborná škola pro tělesně postižené),
- mateřská škola logopedická, základní škola logopedická,
- mateřská škola speciální, základní škola praktická, základní škola speciální, odborné učiliště, praktická škola,
- základní škola pro žáky se specifickými poruchami učení, základní škola pro žáky se specifickými poruchami chování,
- mateřská škola při zdravotnickém zařízení, základní škola při zdravotnickém zařízení, základní škola speciální při zdravotnickém zařízení.

4. 2. Novela školského zákona a její dopad na vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Od září roku 2014 je v Poslanecké sněmovně Parlamentu České republiky projednávána novela školského zákona, jejíž obsah, bude-li přijata, bude mít významné dopady na vzdělávání žáků se zdravotním postižením.

Dosavadní podoba zákona č. 561/2004 Sb. ve znění zákona č. 370/2012 Sb. staví úpravu vzdělávání hendikepovaných osob na klasifikaci tzv. speciálních vzdělávacích potřeb v paragrafu 16. Rozlišuje zdravotní postižení, zdravotní znevýhodnění a sociální znevýhodnění a každou z těchto podkategorií speciálních vzdělávacích potřeb dále člení na druhy. Staví se tak sice najisto, jaké jsou důvody speciálních vzdělávacích potřeb, zároveň se však tyto důvody taxativně uzavírají.

Současný zákon přiznává dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami „*právo na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají jejich vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení.*”

Novela vychází z předpokladu, že právo „*na vzdělávání, jehož obsah, formy a metody odpovídají vzdělávacím potřebám a možnostem, na vytvoření nezbytných podmínek, které toto vzdělávání umožní, a na poradenskou pomoc školy a školského poradenského zařízení*“³⁸ nemá být výsadou úzce vymezeného okruhu „postižených nebo znevýhodněných“ osob, ale mělo by náležet každému jednotlivci tou měrou, v které je nezbytné pro naplnění jeho práva na vzdělání. Pojem speciální vzdělávací potřeby je v novele zachován, ale zavádí se nové vymezení, kdy žákem se speciálními vzdělávacími potřebami je žák, který k naplnění svých vzdělávacích možností a k realizaci práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje podpůrná opatření. Do popředí tak vystupuje klasifikace podpůrných opatření, od které bude teprve odvozována klasifikace speciálních vzdělávacích potřeb.

V novele se dále upouští od definice zdravotního postižení. Okruh žáků, jimž charakter zdravotního hendikepu aktivuje nárok na určité podpůrné opatření nebo způsob jeho poskytování (nový § 16 odst. 7, § 27 odst. 4 a 6, § 46 odst. 3, § 81 odst. 11 písm. d)), nebo se sice poskytování podpůrných opatření přímo netýká, ale je spojen s jinými zákonem stanovenými důsledky (§ 34 odst. 6, § 55 odst. 2, § 67 odst. 2, § 123 odst. 2, § 181 odst. 1), má být nadále vymezen právě podle druhu tohoto handicapu.

³⁸ Sněmovní tisk [online]. [cit. 2015-02-27]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=7&CT=288&CT1=0>

Podpůrná opatření se volí tak, aby odpovídala žákovu zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám.

Novela definuje podstatu podpůrných opatření jako opatření potřebných k naplnění žákových vzdělávacích možností a práva na vzdělání na rovnoprávném základě s ostatními v souladu s žákovým zdravotním stavem, kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami.

Druhy podpůrných opatření novela vymezuje a jejich konkrétní výčet pak v úplnosti má být upraven prováděcím právním předpisem. Významným prvkem nové právní úpravy proto bude „soubor“ podpůrných opatření, který stanoví Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vyhláškou a roztřídí v něm podpůrná opatření do 5 stupňů dle organizační, pedagogické a finanční náročnosti.

V prvním stupni se předpokládá úprava podpůrných opatření, která nevyžadují ani zvláštní institucionální podporu, ani navýšení finančních prostředků na činnost školy. Dokonce ani jejich použití není podmíněno doporučením školského poradenského zařízení, avšak žák (zákonný zástupce) bude mít možnost vyžádat si poradenskou pomoc školského poradenského zařízení, které případně může podpůrné opatření zařazené do prvního stupně škole doporučit. Podpůrná opatření na prvním stupni se tedy od základní podpory, která vůbec nebude v souboru opatření zahrnuta, liší tím, že mohou být obsahem formalizované spolupráce žáka (zákonného zástupce), školského poradenského zařízení a školy, pokud nestačí pouhé projednání věci na úrovni škola – žák (zákonný zástupce).

Ve druhém stupni již mohou být zařazena náročnější podpůrná opatření, vyžadující i případné navýšení prostředků poskytovaných na činnost školy z veřejných rozpočtů. Směrem k pátému stupni se pak dále zvyšuje náročnost podpůrných opatření. Pátý stupeň podpůrných opatření bude představovat zařazení dítěte, žáka nebo studenta do speciální školy nebo třídy. K použití opatření zařazeného ve druhém až pátém stupni bude vždy nezbytnou podmínkou doporučení školského poradenského zařízení.

Novela nadále počítá s tím, že zřízení funkce asistenta pedagoga bude podmíněno souhlasem krajského úřadu, avšak pouze v případě požadavku navýšení finančních prostředků poskytovaných na činnost školy ze státního rozpočtu. V činnosti

poradenských zařízení novela navrhuje potlačit, i když ho nepopírá, význam diagnostiky a zdůrazňuje roli poradenských institucí jako těch, které doporučují podpůrná opatření. Diagnostika sice logicky musí doporučení nadále předcházet, v novele se ale zřetelněji projevuje korektní vnímání poradenské činnosti, jejímž účelem není zařadit žáka do určité kategorie handicapu, nýbrž najít pro žáka konkrétní druh pomoci.

Poradenská činnost je v naznačené souvislosti vnímána široce – nejde o monopol specializovaných zařízení, ale o systém provázení žáka (zákonného zástupce) i učitele v úsilí o překonání žákova handicapu. Tento systém začíná již ve škole, může se dále naplňovat ve školském poradenském zařízení a odtud se promítá zpět do prostředí školy.

Škola – tj. učitel, ředitel školy, školní psycholog, by měla vždy být primárně zodpovědná za samostatnou práci se znevýhodněními na nejnižším stupni pedagogické a materiální náročnosti. Proto novela nově stanoví, že podpůrná opatření prvního stupně uplatňuje škola nebo školské zařízení i bez doporučení školského poradenského zařízení. Jedná se o promítnutí zásady subsidiarity, podle níž by nejdříve měly být uplatňovány nástroje nižší intenzity, kdy se žákem pracuje nejdříve sama škola, a teprve nepostačují-li, aktivuje se pomoc specializovaných zařízení. Škola ale bude v případech odůvodněných zájmem žáka povinna doporučit žákovi (zákonnému zástupci), aby si vyžádal pomoc školského poradenského zařízení. Novela počítá s tím, že žák (zákonný zástupce) kontaktuje poradenské zařízení sám a učitel nemůže „dojít s žákem do poradny“. Pokud ale zákonný zástupce nedá na doporučení školy, nevyžádá si pomoc poradenského zařízení a může-li tím být dle názoru školy vážně ohrožen zájem žáka, uplatní se oznamovací povinnost školy podle § 10 odst. 4 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů.

Novela nově stanoví také povinnost školského poradenského zařízení předat doporučení, tedy formalizovaný výstup poradenských služeb, škole, v níž se dotčený žák vzdělává. Výstupy činnosti školských poradenských zařízení – zpráva a doporučení – budou podléhat revizi. Žadatelem o revizi může být žák, zákonný zástupce, škola, školské zařízení, orgán veřejné moci, který uložil využít odbornou poradenskou pomoc ve školském zařízení, a Česká školní inspekce. Revizní instancí bude právnická osoba

zřízená a pověřená ministerstvem. Součástí revizního postupu může být v případě potřeby také nové zjišťování vzdělávacích potřeb žáka. To bude možné provést pouze se souhlasem žáka (zákonného zástupce).

Na základě těchto opatření bude součástí diagnostiky a poradenské činnosti v souladu s prováděcím právním předpisem také spolupráce poradenského zařízení se školou, jejímž cílem je zjištění školního prostředí, a žákem a zákonným zástupcem. To obnáší dílčí zvýšení časové náročnosti diagnostických a poradenských výkonů, avšak protihodnotou bude vyšší spolehlivost výstupů poradenské činnosti a pravděpodobnost, že přijatá podpůrná opatření budou již napoprvé funkční a bezrozporná. Předejde se tak i přetěžování revizních mechanismů.

Změny v systému vzdělávání hendikepovaných žáků potřebují intenzivní spolupráci ministerstva s odbornými neziskovými organizacemi a školskými asociacemi. Bude zapotřebí také zvýšit podíl této tematiky v obsahu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

Obsahové vymezení podpůrných opatření a soubor praktických postupů jejich uplatňování ve školách bude předmětem metodických katalogů, které vznikají v projektu *Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*.

Novela předpokládá, že se sjednotí praxe školských poradenských zařízení, což zvýší předvídatelnost systému a možnosti prověřování jeho účinnosti. Základ pro sjednocení praxe bude položen prováděcí vyhláškou na základě nového znění § 19 zákona č. 561/2004 Sb.

Pro školy by neměl být nový systém administrativně náročnější. Škola bude i nadále muset věnovat pozornost vzdělávacím potřebám každého žáka. Podpůrná opatření budou podobně jako dosud vycházet z diagnostiky školských poradenských zařízení a školy se budou muset seznamovat s výstupy poradenské činnosti a umět je interpretovat. Jednotnost výstupů a důslednější metodická podpora škol však může zjednodušit administrativu škol. Základní nástroje speciálního vzdělávání, jako např. individuální vzdělávací plán, budou stále v gesci ředitele školy; již dnes ředitel rozhoduje o povolení individuálního vzdělávacího plánu a novela neztěžuje rozhodovací proces ani nebude řediteli ukládat vyšší míru správního uvážení nebo vyžadovat práci s širším rozsahem dokumentace než dnes.

5. Žáci se zdravotním postižením a možnosti jejich vzdělávání

Pojem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, kterých se integrace týká, jak bylo již uvedeno v předchozí kapitole, zahrnuje žáky se zdravotním postižením, na které především je zaměřena tato práce, dále žáky se zdravotním znevýhodněním a sociálním znevýhodněním. Zdravotním postižením je míněno tělesné, zrakové, sluchové, mentální postižení, dále autismus, vady řeči, souběžné postižení více vadami a specifické poruchy učení či chování. Žáci se zdravotním znevýhodněním jsou ti žáci, jež jsou zdravotně oslabení, s dlouhodobým onemocněním a lehčími zdravotními odchylkami, které vedou k poruchám učení a chování. Za sociálně znevýhodněné se považují žáci z rodinného prostředí s nízkým sociálně-kulturním postavením, ohrožení sociálně patologickými jevy, s nařízenou ústavní výchovou nebo uloženou ochrannou výchovou a žáci v postavení azylantů a účastníků řízení o udělení azylu. Patří sem i žáci nadaní a mimořádně nadaní.³⁹ V další části bude věnována pozornost charakteristice jednotlivých druhů zdravotního postižení a specifikům vzdělávání v této oblasti.

³⁹ §16 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání v platném znění zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - aktuální text školského zákona ke dni 9. 12. 2012 ve znění zákona č. 370/2012 Sb., [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://msmt.cz/dokumenty/novela-skolskeho-zakona-c-472-2011-sb-vyklady-a-informace>

5.1. Žáci se specifickými poruchami učení a chování

5.1.1 Žáci se specifickými poruchami učení

Přední český odborník na problematiku specifických poruch učení (dále jen SPU), prof. Zdeněk Matějček se přiklání k definici expertů z USA z r. 1990, která zní: „*Poruchy učení jsou souhrnným označením různorodé skupiny poruch, které se projevují zřetelnými obtížemi při nabývání a užívání takových dovedností, jako je mluvení, porozumění mluvené řeči, čtení, psaní, matematické usuzování nebo počítání. Tyto poruchy jsou vlastní postiženému jedinci a předpokládají dysfunkci centrálního nervového systému. I když se porucha učení může vyskytnout souběžně s jinými formami postižení (např. smyslové vady, mentální retardace, sociální a emocionální poruchy) nebo souběžně s jinými vlivy prostředí (např. kulturní zvláštnosti, nedostatečná nebo nevhodná výuka, psychogenní činitelé), není přímým následkem takových postižení nebo nepříznivých vlivů*“⁴⁰ Poruchy učení vznikají na podkladě dysfunkcí centrální nervové soustavy.

Název SPU je třeba chápat jako termín nadřazený pojům označujícím specifickou poruchu čtení (dyslexie), psaní (dysgrafie), pravopisu (dysortografie), počítání (dyskalkulie), hudebnosti (dysmuzie), kreslení (dyspinxie) a schopnosti vykonávat složité úkony (dyspraxie) nadřazen.

Žáci se SPU mohou být vzděláváni v základní škole pro žáky se specifickými poruchami učení, ve speciální třídě základní školy nebo v běžné základní škole. Tvoří pravděpodobně největší skupinu integrovaných žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na základních školách. Jejich vzdělávání se v zásadě neliší od edukace

⁴⁰ BARTOŇOVÁ, Marie. *Základní problematika specifických poruch učení*. IN: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 154-155, ISBN 80-7315-071-9.

intaktních žáků, je však nutné poskytnout jim speciálně pedagogickou péči. Tuto péči poskytuje na základě odborného vyšetření škola či školské poradenské zařízení.

pro úspěšnou edukaci je nutná individuální péče učitele a respektování obtíží žáka učitelem. Ten musí dále respektovat i žákovo pracovní tempo a specifické potřeby, vytvořit mu vhodné podmínky pro klidnou a samostatnou práci, umožnit mu pravidelný denní režim s možností relaxace. V hodnocení žáka je nutné přihlídnout k charakteru jeho poruchy. Počet žáků ve třídě by měl být snížen a měla by probíhat dobrá komunikace mezi rodiči – školou – dítětem.

5.1.2 Žáci s poruchami chování

Kromě poruch učení se u žáků mohou vyskytnout i sekundární psychopatologické projevy, které se manifestují v chování jedince. Za poruchy chování jsou považovány takové projevy *jedince, které se vymykají přiměřenému chování dané věkové a sociokulturní skupiny.*⁴¹ Žáci s poruchami učení mohou mít sociální a emocionální problémy. Zhoršení sociálních schopností se může projevovat jako poruchy chování. Často u těchto jedinců vzrůstá frustrace v důsledku selhávání ve školním prostředí. Frustrace a pocity úzkosti mohou vyvolat hněv a agresivitu vůči okolí. Je třeba správně odlišit poruchy chování, které vznikají:

- primárně jako součást obrazu lehké mozkové dysfunkce a deficitů dílčích funkcí
 - sekundárně jako důsledek prožívání neúspěchu, negativního hodnocení dospělých a bezmoci vůči obtížím
- od poruch chování, kdy žáci porušují společenské normy.

⁴¹ SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 135, ISBN 978-8-0247-173-3.

Pojem porucha chování zahrnuje širokou škálu nekontrolovaného chování. Nejčastějšími symptomy jsou zlozvyky, lhaní, ničení majetku, krádeže, záškoláctví, úteky, toulání, patologické závislosti, agresivita a šikanování, sexuální deviace, sebevražedné jednání atd.⁴²

V souvislosti s poruchami chování se nesmí opomenout ani kategorie opozičního chování (ODD). Odborníci zatím nejsou zajedno, zda opoziční chování je zvláštní jednotkou v oblasti poruch chování, nebo jejich častá manifestace. Typickými rysy pro dítě s opozičním chováním je fyzická agresivita, ztráta přizpůsobivosti, opakované odmítání plnění požadavků dospělých. Často tyto děti provádějí činnosti obtěžující ostatní, jsou zlomyslné, mstivé. V konfliktech vidí vždy chybu v druhých, sebe za příčinu obtíží nepovažují. Je třeba opoziční chování nezaměňovat za poruchu pozornosti s hyperaktivitou (ADHD). ADHD je spolu se SPU a poruchami komunikace často průvodním jevem ODD. Opoziční chování se liší od ADHD tím, že narušené chování nepramení z poruch soustředění ani impulzivity. Děti s opozičním chováním jsou bezohlednější, hlučnější, agresivnější než děti s ADHD, chybějí jim výčitky svědomí. Některé nestandardní projevy chování mohou být také průvodním jevem syndromu týraného a zneužívaného dítěte (CAN – Child Abused and Neglect), jehož příznaky nejsou snadno rozpoznatelné a řešení je často velmi obtížné a složité jak pro dítě, tak pro rodinu.

Vzdělávání žáků s poruchami chování probíhá v základních školách, speciálních třídách při základní škole nebo v základních školách praktických. Speciální školská zařízení pro žáky s poruchami chování jsou již určena pro jedince, jejichž poruchy chování mají protispolečenský charakter. Ústavní nebo ochranná výchova dětí starších tří let je realizována ve čtyřech typech zařízení. Jedná se o⁴³:

⁴² SLOWÍK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, s. 136, ISBN 978-8-0247-173-3.

⁴³ PROCHÁZKOVÁ, Marie. *Ústavní a preventivní výchovná péče o děti a mládež s poruchami chování*. IN: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 80, ISBN 80-7315-071-9.

- diagnostické ústavy
- dětské domovy
- dětské domovy se školou
- výchovné ústavy

V současné době kladen důraz zejména na preventivně výchovnou péči, v níž významnou roli plní například střediska výchovné péče (SVP).

Aby bylo vzdělávání žáků s poruchami chování efektivní, je třeba správně rozlišit žáky s problémy v chování, kteří svými výkony ve škole a svým chováním nesplňují očekávání učitele a žáky s poruchami chování, kteří nerespektují některé normy společenského chování. Hlavními předpoklady úspěšného vzdělávání je zajištění nižšího počtu žáků ve třídě, použití speciálně pedagogickým metod a forem práce, zřízení odpočinkového koutu ve třídě, využívání sportovních a volnočasových aktivit, které žáci s poruchami učení potřebují.

5.2. Žáci s tělesným postižením

Osoby s tělesným postižením představují velmi různorodou skupinu, která má společný znak – omezení pohybu. Tělesné postižení omezuje ve větší či menší míře pohyb, v nejtěžších případech vede až k celkové nehybnosti. Může se jednat o prvotní nebo druhotné omezení hybnosti. V prvním případě jde buď o postižení vlastního hybného ústrojí nebo o postižení centrální či periferní nervové soustavy. Ve druhém případě je hybnost omezena z jiných příčin – jedná se o důsledky úrazů či nemocí.⁴⁴

⁴⁴ VÍTKOVÁ, Marie. *Edukace jedinců s tělesným postižením*. IN: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 169, ISBN 80-7315-071-9.

Pohybové vady dělí autoři podle různých kritérií. Vítková uvádí tyto druhy tělesného postižení. Mozkové pohybové poruchy, obrnu míchy, rozštěp páteře, spinální dětskou obrnu, svalovou dystrofií, deformity páteře, chronické a jiné nemoci, chybějící funkce orgánů.⁴⁵

Vzdělávání žáků s tělesným postižením probíhá v základní škole pro tělesně postižené, v základní škole při zdravotnických zařízeních nebo formou integrace v běžné základní škole. Edukace žáků s tělesným postižením má svá specifika, která se odvíjí od somatických a psychických zvláštností těchto jedinců.

Ve škole je třeba respektovat žákovy obtíže se sebeobsluhou, problémy komunikační a společenské a obtíže s pohybem a dopravou. Integrovaný žák by měl být sociálně adaptabilní, měl by mít dostatečnou míru volných vlastností na překonávání překážek, které se mohou v průběhu integrace vyskytnout. Je nutné mu zajistit vhodné podmínky ke vzdělávání, jde např. o bezbariérový vstup do školy, odpovídající technické vybavení pro pohyb žáka ve škole, didaktické pomůcky, PC pro žáky, kteří nemohou psát, a o vybavení kompenzačními pomůckami. Zde jsou důležité zejména vhodné stolky a židle, vozík, lehátko.

5.3 Žáci s autismem

Autismus je chorobná zaměřenost k vlastní osobě spojená s poruchou kontaktu s vnějším světem. Tato porucha postihuje celou osobnost člověka, který má problém porozumět komunikaci a sociálnímu chování. Symptomy autismu se objevují ve třech oblastech, kterými jsou oblast sociální interakce, komunikace a repertoár zájmů a činností. Člověk s autismem není schopen sociálních vztahů, které jsou doprovázeny pohledem z očí do očí, gesty, mimikou, haptikou. Není schopen vyjadřovat ani sdílet

⁴⁵ VÍTKOVÁ, Marie. *Edukace jedinců s tělesným postižením*. IN: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 169, ISBN 80-7315-071-9.

city s jinými lidmi. Neúčastní se her s vrstevníky, dává přednost aktivitám prováděných o samotě.

V oblasti komunikace je opožděn vývoj řeči, v mnoha případech řeč chybí a není nahrazena gesty ani mimikou. Jedinec není schopen začít ani udržet komunikaci. Jeho vyjadřování je stereotypní a stále se opakuje. Znakem autistického chování je také odmítání jakýchkoli změn, neschopnost improvizace při hrách a odmítání tělesného kontaktu. Typický je tělesný neklid, spojený se stereotypními, opakujícími se pohyby. Autisté jsou samotáři, uzavření do vlastního světa.

Statistiky uvádějí, že autismus je častější u mužů než u žen. Příčiny autismu nejsou dosud prokázány. Jedna z teorií se přiklání k nedostatečnému přístupu ze strany rodičů. Wingová přikládá význam onemocněním, která se podílí na vývoji mozku. Dalším vysvětlením jsou metabolické poruchy organismu člověka. Shrnutím docházíme k závěru, že autismus je dysfunkce, která je způsobena mnoha defekty a abnormalitami v oblasti mozku. Některé případy mají základ v genetice, jiné ve specifických poruchách mozku a jsou spojeny se somatickými obtížemi. Současně je možné, že autismus může být způsoben poškozením mozku během těhotenství, porodu nebo v postnatálním období.⁴⁶

Výchova a vzdělávání autistických dětí je velmi náročným úkolem, a proto je důležité začít co nejdříve. Počátku výchovy by měla předcházet správná a kvalitní diagnóza. Pro vzdělávání dětí s autismem jsou v současné době vytvářeny speciální třídy, protože zkušenosti s touto poruchou ukazují, že tyto děti nejsou schopny navštěvovat běžné nebo dosud existující speciální školy. Vzdělání v existujících institucích je znemožněno především komunikační bariérou a odlišným způsobem myšlení. Rodiče i učitelé, kteří se věnují výchově a vzdělávání dětí s autismem by měli mít dostatečné teoretické znalosti týkající se problematiky autismu. Děti s autismem potřebují speciální vzdělávací metody, pomůcky, ale také individuální přístup vyučujícího. Při zařazení do skupinového vyučování vzniká nebezpečí, že dítě bude v

⁴⁶ MÜLPACHER, Pavel. *Autismus*. IN: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrate školní a sociální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 348, ISBN 80-7315-071-9.

obtížných situacích reagovat problémovým chováním. Stejně tak může nastat problém při zadávání úkolů, kdy dítě s autismem těžko chápe běžné pokyny učitele, které intaktnímu dítěti vyhovují a postačují. Při výchově a vzdělávání autistů je důležité pozorování jejich reakcí, gest, rituálů a chování, abychom mohli proniknout do jejich světa a navázat s nimi kontakt.⁴⁷

Vhodnou pomůckou pro děti s autismem jsou komunikační knihy s obrázky, které umožňují a usnadňují komunikaci mezi tímto dítětem a jeho okolím. Obrázky obecně jsou vhodnou pomůckou pro autisty. Pomáhají jim i při nácviku dovedností a hygienických návyků. Ulehčením pro život autistického dítěte je sestavování denních režimů dítěte, a to ve škole i doma. Věci, které slouží takovému dítěti, můžeme označovat jeho fotografií, aby mu bylo jasné, že slouží jemu, nejprve ho však s takovou věcí musíme seznámit.

⁴⁷ Mühlpacher in V MÜLPACHER, Pavel. *Autismus*. IN: VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšíř. a přeprac. vyd. Brno: Paido, 2004, s. 352, ISBN 80-7315-071-9.

6. Kurikulární dokumenty a vzdělávání žáků se zdravotním postižením

6.1. Současná podoba kurikulárních dokumentů

Výrazná změna vzdělávání přišla s rokem 2001, kdy byl vydán Národní program rozvoje vzdělávání v České republice, takzvaná Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice představuje systémový projekt spojující východiska, záměry a rozvojové programy české vzdělávací soustavy. Vychází z něj již zmiňovaný školský zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání ve znění zákona č. 370/2012 Sb, na jehož základě byla realizována školská reforma.

Cílem reformy je modernizace vzdělávání, realizace takového vzdělávacího procesu, na jehož konci je kriticky myslící a vzdělaná osobnost, která se bude celoživotně vzdělávat.⁴⁸ Dále chce posílit pedagogickou autonomii škol, profesní odpovědnost učitelů za výsledky vzdělávání, komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu a přispět k vytvoření komunikativního prostředí mezi pedagogy, pedagogy a žáky a mezi pedagogy a vedením školy.

Reforma prosadila tzv. dvoustupňové kurikulum, které se skládá ze státní a školní roviny. Státní rovinu představují rámcové vzdělávací programy, které určují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání.⁴⁹ Školní úroveň představují školní vzdělávací programy (dále ŠVP), které si školy vytváří na základě konkretizace obecných zásad příslušného rámcového vzdělávacího programu.

⁴⁸ Jedná se o koncepci celoživotního učení.

⁴⁹ Konkrétně se rozlišují Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) s přílohou pro vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením - LMP, Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělávání základní škola speciální (dále jen RVP ZŠS), Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (RVP G), rámcové vzdělávací programy pro střední odborné vzdělávání a ostatní rámcové vzdělávací programy.

Kurikulární dokumenty - vzdělávací programy řídí jako normativní dokumenty průběh vzdělávání na příslušné úrovni vzdělávacího systému, pro kterou jsou určeny. Kurikulární dokumenty jsou obvykle schvalovány a zaváděny ministerstvem školství nebo jinými orgány řízení vzdělávání ve státě nebo regionu. Komplexně vymezují koncepci, cíle, obsah a jiné složky vzdělávání v určitém stupni a druhu škol. Pomáhají konkretizovat kurikulum, tedy to, co chce učitel v žácích rozvíjet, jakými prostředky a na jakém obsahu učiva. Ve vzdělávacím programu jsou zpracovány koncepce vzdělávání pro danou etapu, cíle vzdělávání, učební plán, učivo, cílové standardy a implementační plán.

Ani sebelepší reforma nevytvoří zástupy kvalitních pedagogů. Dobří učitelé, stejně jako ti méně kvalitní, zde byli i před reformou. Pokud se pedagog s reformou neztotožní, její výsledek nemůže být optimální. Školská reforma jen vytyčila nový směr českého školství, které by mělo produkovat vzdělané lidi, uplatnitelné na moderním trhu práce a v moderní společnosti. Umožnila také promítnout do vzdělávacího procesu místní specifika.

6.2. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) a příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV – LMP)

RVP ZV je otevřený, inovativní, kurikulární dokument, jehož poslední platná verze vznikla v roce 2013. Obsah RVP ZV se neaplikuje přímo do výuky, jak tomu bylo u dřívějších kurikulárních dokumentů. RVP ZV je obecným rámcem, do kterého základní školy zasadily své vlastní ŠVP, sestavené podle manuálů pro tvorbu školních vzdělávacích programů. Takový obsah ŠVP je pak ale závazný pro všechny pedagogy školy. Pokud se ukáže, že neodpovídá školní realitě, lze ho na základě nových zkušeností na začátku školního roku pozměnit.

RVP ZV orientačně rozděluje vzdělávací obsah do devíti vzdělávacích oblastí: Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, Informační a komunikační technologie, Člověk a jeho svět, Člověk a společnost, Člověk a příroda, Umění a kultura, Člověk a zdraví a Člověk a svět práce. Vzdělávací oblasti se dále člení na více příbuzných vzdělávacích oborů, případně jen jeden vzdělávací obor,⁵⁰ které vymezují vzdělávací obsah - očekávané výstupy⁵¹ a učivo⁵². Kromě vzdělávacích oblastí se v RVP ZV nachází také šest průřezových témat.⁵³ Průřezová témata mají reprezentovat okruhy aktuálních problémů současného světa a mají být především formativním prvkem základního vzdělávání.

Část D je v RVP ZV věnována vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jsou zde vymezena specifika vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním i specifika vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním a žáků mimořádně nadaných.

Pro úspěšné vzdělávání těchto žáků je zde zdůrazněna nutnost zabezpečit tyto podmínky:

- *„uplatňovat zdravotní hlediska a respektovat individualitu a potřeby žáka;*
- *umožnit využívat všech podpůrných opatření při vzdělávání žáků;*
- *uplatňovat princip diferenciacce a individualizace vzdělávacího procesu při organizaci činností, při stanovování obsahu, forem i metod výuky;*
- *zabezpečit odbornou výuku předmětů speciálně pedagogické péče;*
- *zohlednit druh, stupeň a míru postižení nebo znevýhodnění při hodnocení výsledků vzdělávání;*

⁵⁰ Například vzdělávací oblast Člověk a jeho svět na 1. stupni základního vzdělávání obsahuje jen jeden, stejnojmenný, vzdělávací obor.

⁵¹ Očekávané výstupy představují „stěžejní část vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů. Jsou ověřitelné, prakticky zaměřené, mají činnostní povahu a jsou využitelné v běžném životě. Vymezují úroveň, které mají všichni žáci prostřednictvím učiva dosáhnout.“ RVP ZV. Praha 2013. s. 144.

⁵² Učivo „je chápáno jako prostředek pro dosažení očekávaných výstupů“. RVP ZV. Praha 2013 s. 146.

⁵³ Jsou jimi Osobnostní a sociální výchova, Výchova demokratického občana, Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, Multikulturní výchova, Environmentální výchova, Mediální výchova, Etická výchova.

- *odstraňovat architektonické bariéry a provádět potřebné změny, případně úpravy školního prostředí;*
- *spolupracovat se zákonnými zástupci žáka, školskými poradenskými zařízeními a odbornými pracovníky školního poradenského pracoviště, v případě potřeby spolupracovat s odborníky z jiných resortů (zejména při tvorbě individuálních vzdělávacích plánů);*
- *spolupracovat s ostatními školami, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním;*
- *podporovat nadání a talent žáků vytvářením vhodné vzdělávací nabídky.“*

Jako další podmínky týkající se vzdělávání žáků se zdravotním postižením je v RVP ZV uvedeno:

- *„umožnit využití vyšší časové dotace (ve všech ročnících) k posílení předmětů, které vzhledem k postižení žáků vyšší časovou dotaci vyžadují;*
- *umožnit využití maximální týdenní časové dotace stanovené pro jednotlivé ročníky ve školském zákoně k zařazení předmětů speciálně pedagogické péče;*
- *upravit a formulovat očekávané výstupy vzdělávacích oborů v jednotlivých obdobích tak, aby byly pro tyto žáky z hlediska jejich možností reálné a splnitelné, a těmto výstupům přizpůsobit i výběr učiva;*
- *umožnit ve ŠVP – pokud zdravotní postižení žáka (žáků) objektivně neumožňuje realizaci vzdělávacího obsahu některého vzdělávacího oboru RVP ZV nebo jeho části – nahradit příslušný vzdělávací obsah nebo jeho část příbuzným, případně jiným vzdělávacím obsahem, který lépe vyhovuje jeho (jejich) vzdělávacím možnostem (viz poznámky k RUP);*
- *uplatňovat alternativní formy komunikace – znaková řeč, Braillovo písmo, náhradní formy komunikace;*
- *umožnit v případě potřeby, v souladu s právními předpisy, působení asistenta pedagoga ve třídě nebo studijní skupině.“⁵⁴*

⁵⁴ RVP ZV. Praha 2013, s. 127.

Příloha Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání RVP ZV – LMP nebyla upravena v rámci vzniku nové verze RVP ZV (2013). Důvodem je to, jak již bylo zmíněno v kapitole věnované legislativnímu rámci vzdělávání žáků se zdravotním postižením, že je v současné době projednávána novela školského zákona, která by měla dosti podstatně změnit i obsah paragrafu 16. V platné verzi přílohy je vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením koncipováno tak, aby žáci v různém pásmu lehkého mentálního postižení mohli dosáhnout co nejvyšší možné úrovně osobnostních kvalit, za podpory speciálně vzdělávacích metod a díky vyváženému působení na jejich rozvoj v oblasti kognitivní, sociální, emocionální i volní.

Nutností je vytvoření optimálních podmínek, které vyžadují především přátelskou atmosféru a takové pracovní klima, aby žáci navštěvovali školu rádi, nebáli se případných neúspěchů a v rámci svých možností dosáhli základního vzdělání.

Z hlediska cílů vzdělávání je zde konstatováno, že ve vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je možné a žádoucí naplňovat stejné cíle, které jsou uvedeny v RVP ZV, ale za uplatňování přístupů, metod a forem, které odpovídají vývojovým a osobnostním zvláštnostem žáků. Proto jsou u jednotlivých cílů naznačena možná úskalí, která je nutno mít na zřeteli, a doporučení, která by mohla napomoci dosažení daných cílů.⁵⁵

6.3. Rámcový vzdělávací program pro obor základní škola speciální – RVP ZŠS

Tento program navazuje svým pojetím na přílohu RVP ZV – LMP. Přizpůsobuje vzdělání úrovní psychického a fyzického rozvoje žáků s těžkým zdravotním postižením, přičemž:

⁵⁵ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální. [online]. MŠMT ČR. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-aodborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-programy-prospecialni-vzdelavani>*

„respektuje opoždění psychomotorického vývoje žáků se středně těžkým a těžkým mentálním postižením, jejich fyzické a pracovní možnosti a předpoklady;

- vymezuje podmínky pro speciální vzdělávání žáků s různým stupněm mentálního postižení;*

- umožňuje využití podpůrných opatření zohledňujících speciální vzdělávací potřeby žáků, s jejichž pomocí mohou žáci dosahovat výsledků, které odpovídají jejich maximálním možnostem;*

- umožňuje upravit vyučovací hodiny podle potřeb žáků a vyučovací hodiny dělit na více jednotek;*

- stanovuje cíle vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením, těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami;*

- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by mohli žáci s těžkým postižením dosáhnout na konci základního vzdělávání;*

- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo na úrovni, kterou by si žáci v průběhu základního vzdělávání měli osvojit;*

- zařazuje jako součást základního vzdělávání průřezová témata;*

- podporuje přípravu na společenské uplatnění, popřípadě na výkon jednoduchých pracovních činností;*

- stanovuje základní vzdělávací úroveň, kterou škola musí respektovat ve svém školním vzdělávacím programu. „⁵⁶*

Protože je obtížné stanovit hloubku mentálního postižení, bylo pro potřeby zařazování žáků do vzdělávacího systému přistoupeno ke klasifikaci stupňů mentálního postižení podle 10. revize Světové zdravotnické organizace.⁵⁷

RVP-ZŠS je podle stupně mentálního postižení rozdělen do dvou dílů, které jsou dostupné:

- Díl I. je určen vzdělávání žáků se středně těžkým mentálním postižením.

⁵⁶ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální. [online]. MŠMT ČR. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-aodborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-programy-prospecialni-vzdelavani>, s. 6*

⁵⁷ *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální. [online]. MŠMT ČR. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-aodborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-programy-prospecialni-vzdelavani>, s. 7*

- Díl II. je určen vzdělávání žáků s těžkým mentálním postižením a souběžným postižením více vadami.

7. Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán je závazný materiál, který slouží všem, kteří se podílejí na výchově a vzdělávání integrovaného žáka. Jde o dokument, který má zajišťovat speciální vzdělávací potřeby žáka s důrazem na spolupráci rodiny, školy a poradenského pracoviště. Zpracování individuálního vzdělávacího plánu (dále jen IVP) je specifikováno v paragrafu 18 školského zákona č. 561/2004 Sb. a v paragrafu 6 vyhlášky č. 73/2005 Sb. ve znění vyhlášky č. 103/ Sb. Je zde deklarováno, že za tvorbu IVP odpovídá ředitel školy, který může na základě doporučení školského poradenského pracoviště žákovi se zdravotním postižením tento plán povolit.

IVP vychází ze školního vzdělávacího programu příslušné školy a je součástí dokumentace žáka. Vypracovává se většinou před nástupem žáka do školy, nejpozději do jednoho měsíce po jeho nástupu. Ředitel seznámí s podobou IVP rodiče nebo zákonné zástupce žáka a ti ho stvrdí svým podpisem. Školské poradenské zařízení dvakrát ročně sleduje plnění a dodržování postupů, které jsou v plánu stanoveny. Zároveň poskytuje všem zúčastněným poradenskou podporu. Dle vyhlášky č. 73/2005 Sb. IVP obsahuje:⁵⁸

a) *údaje o obsahu, rozsahu, průběhu a způsobu poskytování speciálně pedagogické nebo psychologické péče*

⁵⁸ vyhláška č. 73/2005 Sb [online].. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z http://www.inkluze.cz/_upload/73-2005.pdf.

b) údaje o cíli vzdělávání žáka, časové a obsahové rozvržení učiva, včetně případného prodloužení délky středního nebo vyššího odborného vzdělávání, volbu pedagogických postupů, způsob zadávání a plnění úkolů, způsob hodnocení, úpravu konání závěrečných zkoušek, maturitních zkoušek nebo absolutoria,

c) vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah; u žáka střední školy se sluchovým postižením a studenta vyšší odborné školy se sluchovým postižením se uvede potřebnost nezbytných tlumočnických služeb a jejich rozsah⁸), případně další úprava organizace vzdělávání,

d) seznam kompenzačních, rehabilitačních a učebních pomůcek, speciálních učebnic a didaktických materiálů nezbytných pro výuku žáka nebo pro konání příslušných zkoušek,

e) jmenovité určení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, se kterým bude škola spolupracovat při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb žáka,

f) předpokládanou potřebu navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, kterou se stanoví členění krajských normativů, ukazatele rozhodné pro jejich stanovení, jednotky výkonu pro jednotlivé krajské normativy, vztah mezi ukazateli a jednotkami výkonu, ukazatele pro výpočet minimální úrovně krajských normativů a zásady pro zvýšení krajských normativů (vyhláška o krajských normativech),

g) závěry speciálně pedagogických, popřípadě psychologických vyšetření.

IVP zpracovává třídní učitel ve spolupráci s učiteli, kteří vyučují jednotlivé předměty, pedagogickým asistentem, za asistence rodičů a s odbornou pomocí pracovníků poradenských zařízení.

Ze zahraničních zkušeností vyplývá, že neexistuje optimální struktura IVP.⁵⁹

Musí však sledovat dvě linie. První linií je obsah vzdělávání, určení metod a postupů. Ve druhé linii jsou sledovány specifické problémy, jsou zde popisovány snahy o omezení příznaků a pozitivní oblasti vývoje žáka.

⁵⁹ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, s. 173, ISBN 978-80-262-0044-4.

IVP by měl vycházet z diagnostiky odborného pracoviště. Dále by se učitel měl opírat o vlastní pedagogickou diagnostiku, zkušenost a intuici. Při tvorbě plánu je třeba respektovat závěry, které vyplynuly z diskuze s rodiči žáka.

Při zpracovávání IVP sleduje učitel jak vzdálené, tak dlouhodobé a krátkodobé cíle. U vzdáleného cíle by si měl položit otázku: „Co by měl žák zvládnout, aby splňoval profil absolventa jednotlivých stupňů?“⁶⁰ Dlouhodobé cíle se zabývají tím, co by měl žák zvládnout v daném ročníku. Je v pravomoci učitele provést takové úpravy obsahu vzdělávání, aby si žák mohl osvojit alespoň základy učiva. S učivem, které žák není schopen vzhledem ke svému postižení zvládnout, ho lze seznámit pouze orientačně. O těchto změnách musí být informován ředitel školy. Krátkodobé cíle se týkají toho, co má žák zvládnout v nejbližší době a očekávaných výsledků.

Obsah IVP by měl vždy respektovat individuální potřeby žáka. Individuální přístup k němu by měl učitel uplatňovat volbou vhodných vyučovacích metod jak při prezentaci učiva i při jeho opakování a upevňování, tak při ověřování vědomostí a dovedností, včetně rozsahu písemných prací. Měl by zohledňovat některé charakteristiky žáka, například pomalé pracovní tempo, psychomotorický neklid, možnost pohybu ve třídě atd.

Na základě zjištění, že ve tvorbě IVP existuje nejednotnost a nepřesnosti, řešil Výzkumný ústav pedagogický v roce 2008 úkol MŠMT, který se zaměřil na strukturalizaci IVP. Výsledkem byla doporučená struktura IVP, která je přílohou této práce.⁶¹

⁶⁰ ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, s. 175, ISBN 9788026200444.

⁶¹ Příloha B

8. Asistent pedagoga a jeho úloha ve vzdělávání dětí se zdravotním postižením

Již více než dvě desetiletí existuje v českém vzdělávacím systému profese asistentů. V průběhu tohoto období došlo k různým změnám jak v zaměření jejich pracovní náplně, tak i v pojmenování této profese.

Základem pro rozšíření této profese ve vzdělávání žáků se zdravotním postižením byla Vyhláška č. 127/1997 Sb., o speciálních školách a speciálních mateřských školách, podle které ve speciálních třídách pro žáky autistického spektra, ve třídách pro hluchoslepy, na přípravných stupních a ve třídách pro žáky s více vadami mohli vzdělávací činnost zabezpečovat dva pedagogičtí pracovníci.⁶² Tuto činnost zpočátku často zabezpečovali pracovníci, kteří tímto způsobem náhradně plnili vojenskou službu.

Ve vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním byli asistenti určeni nejdříve výhradně pro romské žáky. Na školách s větším počtem těchto žáků působili neoficiálně již v první polovině 90. let 20. století, ale oficiálně byla profese „romský asistent“ do praxe zavedena ve školním roce 1997/98. Pracovní náplň měl stanovovat ředitel školy na základě konkrétních potřeb školy s tím, že hlavními cíli činnosti asistenta je:⁶³

- *Pomoc pedagogům školy ve vlastní výchovně vzdělávací činnosti při komunikaci s romskými dětmi,*
- *při individuálním přístupu k žákům a při odstraňování výchovných a vzdělávacích obtíží,*
- *pomoc při mimotřídních a mimoškolních činnostech třídy, školy,*
- *spolupráce s rodiči žáků*
- *spolupráce s romskou komunitou v místě školy.*

⁶² NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČIKOVÁ, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, s. 10, ISBN 978-80-7290-712-0.

⁶³ *Informace o zřízení funkce romského asistenta na základní a střední škole. IN: Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. č.6/1998[online].. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z <http://msmt.cz/dokumenty/1998-6>*

Počet romských asistentů prudce rostl. V letech 2000 - 2001 se však prosadilo širší pojetí asistence bez ohledu na etnickou příslušnost žáka. Byl změněn název profese na „vychovatel-asistent učitele“.⁶⁴

Nové pojetí asistenta pedagoga bylo zavedeno školským zákonem a s ním souvisejícími právními normami v letech 2004 -2005. Podle této právní úpravy, která s několika dílčími úpravami vydržela do konce roku 2014, jsou dle paragrafu 16 školského zákona, jak již bylo řečeno v předchozích kapitolách, žáci se zdravotním postižením, zdravotním znevýhodněním nebo sociálním znevýhodněním označováni jako žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Asistence je těmto žákům poskytována dvěma způsoby – prostřednictvím asistenta pedagoga nebo zapojením osobního asistenta.

Funkce asistenta pedagoga je zřizována ředitelem školy. Pro její vznik je potřebný souhlas krajského úřadu a u žáků se zdravotním postižením nebo zdravotním znevýhodněním i vyjádření školského poradenského zařízení. Asistent pedagoga je zaměstnancem školy. Mzda asistenta pedagoga je určována na základě *Nářízení vlády č. 564/2006 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě (ve znění nařízení vlády 448/2011 Sb. Nářízení vlády č. 222/2010 Sb., katalogu prací ve veřejných službách a správě Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků*

Podle nařízení vlády č. 564/2006 Sb., ve znění nařízení vlády 448/2011 Sb., se může tarifní mzda asistenta pedagoga při plném úvazku pohybovat:

od 9.550,- Kč (4. platová třída, stupeň 1 – pedagogická praxe menší než 6 let)
do 22.050,- Kč (9. platová třída, stupeň 5 – pedagogická praxe delší než 27 let).

⁶⁴ *Metodický pokyn MŠMT ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustavení funkce vychovatele - asistenta učitele. IN: Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. č.1/2001*

V praxi se plat většiny asistentů pedagoga pohybuje blíže dolní platové hranici profese, k dalšímu snížení reálného platu pak dochází tím, že mnoho asistentů pedagoga je zaměstnáno jen na částečný úvazek.

Nařízení vlády č. 222/2010 Sb. v příloze (díl 2.16 výchova a vzdělávání) uvádí zařazení asistentů pedagoga do platových tříd podle složitosti, odpovědnosti a namáhavosti jejich profese. Na rodiče žáků nejsou kladeny žádné finanční ani organizační nároky.⁶⁵ Osobní asistence je služba, kterou upravuje zákon č. 108/2006 Sb., o sociálních službách. Většinou je osobní asistent zaměstnanec neziskové organizace a ve škole působí na základě smlouvy mezi organizací a ředitelem školy. Zaměstnávající organizace hradí mzdové náklady asistenta za příspěví rodičů žáka. Tato skutečnost se jeví v rozporu s povinností základní školy zajistit všem žákům bezplatné vzdělání. Autoři publikace *Asistent v pedagogické praxi* považují proto funkci asistenta pedagoga za systémové řešení, které je garantované státem, a spatřují v podpoře pedagogických asistentů jednu z klíčových podmínek rozvoje inkluzivního vzdělávání. Funkci osobního asistenta považují i díky tomu, že je limitována možnostmi rodičů, spíše za doplňkovou.⁶⁶

Požadavky na odbornou kvalifikaci asistenta pedagoga jako pedagogického pracovníka, jehož činnost je zaměřena na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, jsou legislativně vymezeny v paragrafu 20 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících takto:⁶⁷

Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost ve třídě, ve které se vzdělávají děti nebo žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, nebo ve škole zajišťující vzdělávání dětí a žáků formou individuální integrace), získává odbornou kvalifikaci

⁶⁵<http://www.asistentpedagoga.cz/plat-asistenta-pedagoga> [online]. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/zakony-a-vyhlasky/>

⁶⁶ NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, s. 11, ISBN 978-80-7290-712-0.

⁶⁷ zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění [online]. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-pedagogickych-pracovnicich.k.+lednu>

a) vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném studijním programu v oblasti pedagogických věd,

b) vysokoškolským vzděláním získaným studiem jiného akreditovaného studijního programu než podle písmene a) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. absolvováním vzdělávacího programu pro asistenty pedagoga uskutečňovaného vysokou školou nebo zařízením pro další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „studium pro asistenty pedagoga“),

c) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením akreditovaného vzdělávacího programu vyšší odborné školy v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením,

d) vyšším odborným vzděláním získaným ukončením jiného akreditovaného vzdělávacího programu než podle písmene c) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga,

e) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání s pedagogickým zaměřením, nebo

f) středním vzděláním s maturitní zkouškou získaným ukončením jiného vzdělávacího programu středního vzdělávání než podle písmene e) a

1. vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném vysokou školou a zaměřeném na pedagogiku,

2. studiem pedagogiky, nebo

3. studiem pro asistenty pedagoga.

(2) Asistent pedagoga, který vykonává přímou pedagogickou činnost spočívající v pomocných výchovných pracích ve škole, ve školském zařízení pro zájmové vzdělávání, ve školském výchovném a ubytovacím zařízení, ve školském zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, nebo ve školském zařízení pro preventivně výchovnou péči, získává odbornou kvalifikaci

a) vzděláním podle odstavce 1,

b) středním vzděláním s výučním listem získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a studiem pedagogiky,

c) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání v oboru vzdělání zaměřeném na přípravu asistentů pedagoga,

d) středním vzděláním získaným ukončením vzdělávacího programu středního vzdělávání a

1. studiem pedagogiky, nebo

2. studiem pro asistenty pedagoga, nebo

e) základním vzděláním a studiem pro asistenty pedagoga.

Je tedy zřejmé, že kvalifikace pro výkon práce asistenta pedagoga je v současnosti dosti různorodá, minimem je základní vzdělání doplněné kvalifikačním kurzem pro asistenty pedagoga, maximem vysokoškolské vzdělání v pedagogickém oboru. Měla by to být zároveň pozitivní, vyrovnaná osobnost, které je vlastní trpělivost, vstřícnost, empatie a laskavost. Podle dostupných výzkumů je velmi důležitá kvalita a intenzita spolupráce asistenta a učitele, které se v jednotlivých případech mohou značně lišit. Většina pedagogů neprošla žádnou speciální přípravou pro spolupráci s asistentem a i proto jsou reakce učitelů na přítomnost asistenta ve třídě různé. Někteří pedagogové vítají tuto podporu, jiní jen obtížně přijímají přítomnost další dospělé osoby ve třídě.⁶⁸

⁶⁸ NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. Asistent pedagoga v inkluzivní škole. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, s. 19, ISBN 978-80-7290-712-0.

Počet pedagogických asistentů se v období školních roků 2005/200ž – 2010/2011 ztrojnásobil:

Náplň práce asistenta pedagoga je ve značné míře ponechána v kompetenci ředitelů jednotlivých škol. Obecně závazný rámeček jí poskytuje vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, která jako hlavní činnosti asistenta pedagoga uvádí:⁶⁹

a) pomoc pedagogickým pracovníkům školy při výchovné a vzdělávací činnosti, pomoc při komunikaci se žáky a zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází,

b) podpora žákům při přizpůsobení se školnímu prostředí,

c) pomoc žákům při výuce a při přípravě na výuku,

d) nezbytná pomoc žákům s těžkým zdravotním postižením při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání.

Osobní asistent je na rozdíl od asistenta pedagoga poskytován přímo osobám se zdravotním postižením nebo seniorům, kteří nejsou soběstační a vyžadují pomoc jiné osoby. Osobní asistence je služba, která zahrnuje pomoc při zvládnutí běžných úkonů péče o vlastní osobu, pomoc při osobní hygieně, chodu domácnosti, ale také zprostředkování kontaktu se společenským prostředím. Tato služba je hrazena klientem. Osobní asistence je terénní služba, která je poskytována bez časového omezení. V případě služby osobě s postižením se ze strany osobního asistenta jedná také o výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti.

⁶⁹ vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb. [online]. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z <http://www.inkluze.cz/upload/73-2005-vezneni-vyhl-c-103-2014-092014.pdf>

Praktická část

9. Empirický výzkum

Empirický výzkum zajišťuje přenos informací mezi realitou a jejím vědeckým zachycováním, zpracováním a uchováním. Pomocí konkrétních metod a technik jsou získávána empirická data v sociální a sociálně psychické realitě, která jsou následně zpracována. Data, která jsou získávána a mají zdroj bezprostředně v realitě, jsou nazývána data primární. Jsou chápána jako bezprostřední projev nebo registrace reality.
70

Činnosti, realizované v rámci výzkumu jsou rozděleny do jednotlivých etap na přípravnou etapu, etapu realizační a etapu vyhodnocovací.⁷¹

V přípravné etapě jsou definovány cíle, je specifikován zkoumaný problém a probíhá hlubší seznámení se zkoumaným problémem. Je zpracován projekt výzkumu, který zahrnuje cíle, hypotézy, zvolené metody a techniky sběru dat. Před vlastním empirickým šetřením je zpravidla proveden předvýzkum, jehož cílem je dle Veselé⁷²:

- ověření vhodnosti navrhované techniky sběru dat
- upřesnění cílů a hypotéz
- ověření organizační náročnosti terénních prací.

V rámci etapy realizační probíhá terénní sběr dat prostřednictvím jednotlivých výzkumných technik. Shromážděný materiál je dále podrobován kritice z hlediska úplnosti, validity a pravdivosti.

⁷⁰ VESELÁ, Jana, Sociologický výzkum a jeho metody, Pardubice, Univerzita Pardubice, 2. vydání, 2006, s. 92, ISBN 80-7194-847-0 s. 8

⁷¹ VESELÁ, Jana, Sociologický výzkum a jeho metody, Pardubice, Univerzita Pardubice, 2. vydání, 2006, s. 92, ISBN 80-7194-847-0 s. 15

⁷² VESELÁ, Jana, Sociologický výzkum a jeho metody, Pardubice, Univerzita Pardubice, 2. vydání, 2006, s. 92, ISBN 80-7194-847-0 s. 19

Ve vyhodnocovací etapě dochází ke zpracování a interpretaci dat. Zpracování dat závisí na tom, zda jde o výzkum kvalitativní nebo kvantitativní. V případě výzkumu kvalitativního je zpracování založeno na kvalitativní analýze, v případě výzkumu kvantitativního jde o analýzu statistickou. Prvním krokem je třídění empirického materiálu. Interpretace je pak vytvářením popisu a propojováním empirických výsledků s příslušnými teoretickými koncepcemi.

9.1 Empirický výzkum na základních školách okresu Mělník

Před započítím samotného výzkumu byla nejdříve vyhledána a prostudována odborná literatura týkající se daného problému. Poté byly určeny metody a techniky výzkumu a postup zpracování získaných informací. Následně byli vybráni respondenti – ředitelé základních škol okresu Mělník. Na závěr této etapy proběhl předběžný výzkum, který ověřil vhodnost zvolených metod a technik. Po té následoval sběr dat, jejich zpracování a interpretace. Na základě interpretace a vyhodnocení proběhla konfrontace s původními hypotézami, a tak došlo k jejich potvrzení či vyvrácení.

9.1.1 Cíle a hypotézy výzkumu

Pro výzkum byly stanoveny tři základní cíle:

1. zjistit počet individuálně integrovaných žáků se zdravotním postižením na 1. stupni základních škol okresu Mělník,
2. zjistit počet asistentů pedagoga na 1. stupni základních škol okresu Mělník,
3. zjistit, zda jsou ředitelé škol, ve kterých jsou integrováni na 1. stupni žáci se zdravotním postižením, stoupenci či odpůrci integrace žáků se zdravotním postižením v běžné základní škole.

Dále byly určeny dílčí cíle.

1. Jaké činnosti by měl dle ředitelů škol vykonávat asistent pedagoga?

2. Jsou školy spokojené s vybavením didaktickými a kompenzačními pomůckami?

3. Spolupracují školy při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se speciálními pedagogickými centry?

4. Jaké nejčastější obtíže při integraci žáků se zdravotním postižením uvádějí ředitelé škol?

Na základě těchto cílů byly stanoveny konkrétní hypotézy.

Hypotéza 1: každá základní škola okresu Mělník zajišťuje na 1. stupni vzdělávání alespoň jednoho žáka se zdravotním postižením formou individuální integrace.

Hypotéza 2: ve více než 50% základních škol okresu Mělník, ve kterých jsou vzdělávání na 1. stupni žáci se zdravotním postižením, nepracuje asistent pedagoga.

Hypotéza 3: 75% ředitelů škol, ve kterých jsou integrováni na 1. stupni žáci se zdravotním postižením, je stoupencem integrace žáků se zdravotním postižením v běžné škole.

Hypotéza 4: všechny základní školy, ve kterých se vzdělávají na 1. stupni žáci se zdravotním postižením, spolupracují se speciálními pedagogickými centry.

Hypotéza 5: 75% ředitelů škol, ve kterých jsou individuálně integrováni na 1. stupni žáci se zdravotním postižením, považuje vybavení didaktickými a kompenzačními pomůckami za dostatečné.

Hypotéza 6: jako nejčastější obtíže individuální integrace žáků se zdravotním postižením uvádějí ředitelé škol, ve kterých jsou na 1. stupni integrováni žáci se zdravotním postižením, nekvalifikovanost pedagogů v oblasti speciální pedagogiky a neexistenci bezbariérového přístupu.

9.2 Respondenti

Pro výběr respondentů bylo zvoleno jako jediné kritérium územní hledisko. Byli osloveni ředitelé základních škol okresu ⁷³ Mělník ⁷⁴. V okresu Mělník se nachází 48 základních škol. Tři z nich jsou školy praktické či speciální(Mělník, Kralupy nad Vltavou, Neratovice), jedna je škola při dětském domově (Liběchov). Protože je cílem výzkumu zmapování individuální integrace žáků se zdravotním postižením na 1. stupni běžné základní školy, nebyli ředitelé těchto škol zařazeni mezi respondenty.

Osloveno bylo tedy 44 základních škol.⁷⁵ Z toho počtu je 21 úplných základních škol, 7 základních škol s 1. – 5. postupným ročníkem a 16 malotřídních škol.

Přehled zapojení škol okresu Mělník do výzkumu – v číselných hodnotách a v procentech.

| | Celkem | % | Z toho úplné ZŠ | % | Z toho ZŠ 1. – 5. ročník | % | Z toho malotřídní ZŠ | % |
|---|--------|-----|-----------------|------|--------------------------|------|----------------------|------|
| Oslovené základní školy | 44 | 100 | 21 | 47,7 | 7 | 15,9 | 16 | 36,4 |
| Základní školy, které se odmítly výzkumu zúčastnit | 5 | 100 | 1 | 20 | 3 | 60 | 1 | 20 |
| Základní školy, které se výzkumu zúčastnily | 39 | 100 | 20 | 51,3 | 4 | 10,3 | 15 | 38,4 |
| z nich: | | | | | | | | |

⁷³ Okres je územně-správní jednotka zpravidla střední úrovně, vyšší než obec a nižší než kraj. Dne 13. června 2002 byl schválen zákon č. 320/2002 Sb., o změně a zrušení některých zákonů v souvislosti s ukončením činnosti okresních úřadů.[3] Dle článku CXVII zákona č. 320/2002 Sb. byly dnem nabytí účinnosti, tj. 1. ledna 2003, zrušeny okresní úřady. Kompetence okresních úřadů převzaly zčásti krajské úřady a zčásti obecní úřady obcí s rozšířenou působností státní správy, čímž okresy přestaly plnit funkci samosprávních územních jednotek. Nadále však zůstala zachována okresní organizace u soudů, policie (bývalá Okresní ředitelství byla přeměněna na tzv. Územní odbory), archivů a okresy jsou také používány pro potřeby statistické a územně-orientační.

⁷⁴ Dle údajů Českého statistického úřadu, které jsou dostupné na http://www.czso.cz/xs/redakce.nsf/i/charakteristika_okresu_melnik, měl okres Mělník k 31. 12. 2013 rozlohu 701 km² a žilo v něm 104 tisíc obyvatel. Na území okresu bylo 69 obcí, z toho 7 měst a 1 městyň.

⁷⁵ Seznam oslovených základních škol viz příloha C

| | | | | | | | | |
|--|----|-----|----|------|---|------|---|---------|
| Základní školy, které nevzdělávají žáky se zdravotním postižením formou individuální integrace | 7 | 100 | 1 | 14,3 | 0 | 0 | 6 | 85,7 |
| Základní školy, ve kterých jsou vzdělávání žáci se zdravotním postižením formou individuální integrace | 32 | 100 | 19 | 59,4 | 4 | 12,5 | 9 | 28,1170 |

9.3 Použité metody výzkumu

Metody a techniky výzkumu byly vybrány na základě stanovených cílů. Byla použita metoda výzkumu dotazníkem.⁷⁶ Při použití této metody jsou příslušné informace získávány pomocí písemného dotazování. Komunikaci mezi badatelem a respondentem zprostředkovávají otázky, které by měly pokrývat zkoumanou oblast. Metoda dotazníku je dnes jednou z nejvyužívanějších metod, protože relativně jednoduše umožňuje získat poměrně rychle a efektivně potřebné informace. Realizace výzkumu pomocí dotazníku má po vytýčení cíl výzkumu a hypotéz tyto základní fáze⁷⁷:

⁷⁶ VESELÁ, Jana, Sociologický výzkum a jeho metody, Pardubice, Univerzita Pardubice, 2. vydání, 2006, s. 92, ISBN 80-7194-847-0 s. 49

⁷⁷ VESELÁ, Jana, Sociologický výzkum a jeho metody, Pardubice, Univerzita Pardubice, 2. vydání, 2006, s. 92, ISBN 80-7194-847-0 , s. 50

- výběr zkoumaného vzorku
- sestavení dotazníku
- předběžný výzkum
- předání dotazníku respondentům a jejich zpětné soustředění
- vyhodnocení odpovědí, eliminace nesprávně vyplněných dotazníků
- sumarizace a zpracování údajů, zpravidla statistickými metodami
- analýza, interpretace údajů.

Vlastní vyplňování dotazníků může být zajištěno buď přímým výzkumem, kdy badatel osobně předloží respondentům dotazník k vyplnění, nebo nepřímým výzkumem, kdy je dotazník respondentovi doručen. U nepřímého výzkumu je nevýhodou nízká návratnost dotazníků. Největšími metodologickými obtížemi při výzkumu dotazníkem je kontrola pravdivosti dat a problém reprezentativnosti, protože reprezentativnost v sociologii není totéž co ve statistice. Ve statistice platí zásada, že každý hlas má stejnou cenu.

9. 3. 1 Dotazník

Dotazník pro výzkum individuální integrace žáků se zdravotním postižením na 1. stupni základních škol v okrese Mělník byl připraven tak, aby jeho vyplnění nepožadovalo mnoho času a příliš nezatížilo již tak hodně zaměstnané ředitele škol.

V dotazníku byly použity tři formy otázek – otevřené, uzavřené a polouzavřené⁷⁸. Základní otázkou byla filtrační⁷⁹ otázka č. 1, která zjišťovala, zda jsou ve škole na 1.

⁷⁸ V uzavřených otázkách je respondentovi předložen zároveň s otázkou výčet odpovědí, v polouzavřených je možné stanovené varianty odpovědí doplnit či rozvést.

⁷⁹ Dle Veselá jde o otázku, která umožní rozdělit respondenty na informované a neinformované o výzkumné oblasti, čímž je umožněno vyřadit ty respondenty, kteří nemohou ke sledované problematice nic sdělit viz VESELÁ, Jana, Sociologický výzkum a jeho metody, Pardubice, Univerzita Pardubice, 2. vydání, 2006, s. 92, ISBN 80-7194-847-0 s.

stupni individuálně integrování žáci se zdravotním postižením. Ředitelé škol, kteří odpověděli, že v jejich škole takoví žáci nejsou, již dále nepokračovali ve vyplňování dotazníku. Otevřené otázky 5, 3 a 2 byly použity k popisu přesných číselných údajů. Uzavřené otázky jsou otázky 6, 7, 8 a 11. Polouzavřené otázky jsou jednak otázky 9 a 10, kde je respondentovi nabídnuta možnost doplnit a rozvést nabídnutou odpověď, jednak otázka 4, ve které má respondent možnost vyjádřit se kromě nabízených variant pomocí odpovědi „jiné“.

Jádro dotazníků tvořily otázky 2, 3, 5 a 6, které měly zjistit převážně kvantitativní údaje - počet individuálně integrovaných žáků se zdravotním postižením na 1. stupni základních škol okresu Mělník, počet pedagogických asistentů tamtéž, počet žáků se zdravotním postižením s individuálními vzdělávacími plány, počet škol spolupracujících se speciálními pedagogickými centry.

Druhý okruh představovaly otázky 4, 9 a 10, které byly zaměřeny na vybavení školy, na obtíže, které integraci provázejí, a na roli pedagogických asistentů.

Otázky 7, 8 a 11 pak zjišťovaly postoj ředitelů škol k individuální integraci žáků se zdravotním postižením.

Dotazník je přílohou této práce.⁸⁰

9. 4. Průběh výzkumu a jeho výsledky

Výzkum probíhal od února 2014 do února 2015. Během února až dubna 2014 byl vytvořen plán výzkumu a byla vybrána vhodná metoda k získání potřebných údajů. Poté byl sestaven dotazník a byli vybráni respondenti. V červnu 2014 proběhl předvýzkum na jedné základní škole. V září 2014 byli osloveni ředitelé všech základních škol okresu Mělník a byl jim rozeslán dotazník. Protože ale návratnost dotazníků byla velice malá, začala autorka práce objíždět v listopadu a prosinci 2014 jednotlivé školy, kde respondentům dotazník osobně předložila. Sběr dat byl ukončen v lednu 2015 a následně byla shromážděná data vyhodnocena a interpretována.

⁸⁰ Příloha A

9. 4. 1. Vyhodnocení

Materiál a metodika

V průběhu statistického vyhodnocení dotazníkového šetření byla použita především popisná statistika v podobě tabulek rozdělení četností. Grafické znázornění četností bylo provedeno prostřednictvím výsečových a sloupcových grafů.

V případě zajímavých otázek, se dále uplatnilo dvojné třídění získaných dat a to především díky kategoriální povaze sledovaných názorů jednotlivých respondentů. Toto dvojné třídění umožnilo získat dvojdimenzionální kontingenční tabulky typu $r \times c$. Následně bylo na základě pozorovaných absolutních četností provedeno testování hypotéz o nezávislosti v kontingenčních tabulkách. Pro tento účel byl využit χ^2 -kvadrát test na nezávislost, testující nulovou hypotézu: $\pi_{ij} = \pi_{i+} \cdot \pi_{+j}$ proti alternativní hypotéze: $non H_0$. V případě, že kontingenční tabulka neobsahovala dostatečné počty u jednotlivých kombinací, byl použit pro otestování nezávislosti i exaktní zobecněný Fisherův faktoriálový test. Grafické znázornění pozorovaných absolutních četností v jednotlivých kontingenčních tabulkách bylo provedeno prostřednictvím tzv. balonových grafů (balloon graph).

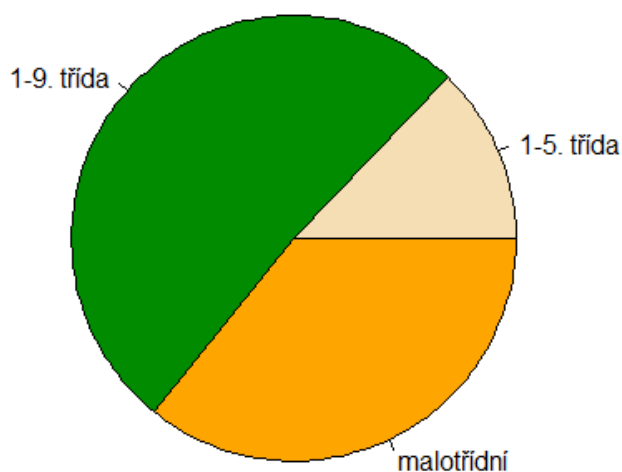
V některých případech byla klasická frekvenční analýza doplněna ještě analýzou textu. Výsledky analýzy textu jsou zachyceny prostřednictvím tzv. mraku slov „wordcloud“.

Pro otestování některých hypotéz byl využit jednovýběrový asymptotický test na shodu relativní četnosti s konstantou. Výsledky jsou ve všech případech interpretovány na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tj. s 95 % spolehlivostí. Nutné výpočty byly realizovány prostřednictvím programovacího prostředí R 3.0.3, případně prostřednictvím statistického software SPSS 13.

Vyhodnocení

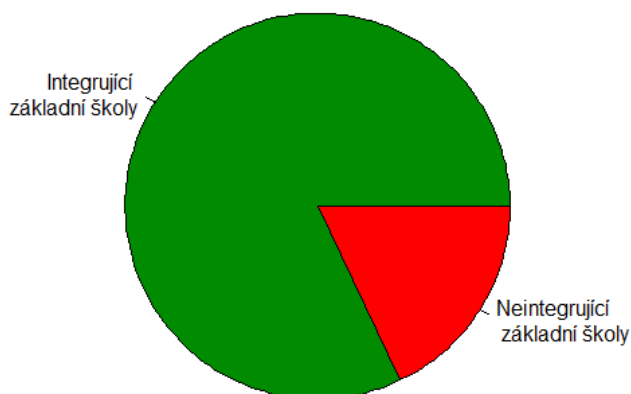
Analyzovaný soubor obsahoval odpovědi ředitelů 39 škol z okresu Mělník. Všechny školy lze charakterizovat jako základní. Podrobněji je lze rozčlenit do tří typů, a to na tzv. malotřídní (n = 14), 1-5. třída (n = 5) a klasické devítileté základní školy (n = 20). Zastoupení těchto typů základních škol je patrné z grafu 1.

Graf 1: Zastoupení jednotlivých typů základních škol v analyzovaném souboru.



Z celkového počtu 39 škol lze na základě odpovědí respondentů klasifikovat 32 škol jako integrujících, zatímco zbývajících 7 škol za neintegrující školy, viz následující graf.

Graf 2: Zastoupení jednotlivých typů základních škol v analyzovaném souboru – z hlediska integrace žáků se zdravotním postižením



Soubor respondentů lze z hlediska pohlaví charakterizovat jako nevyvážený, neboť obsahoval 11 mužů a 28 žen. Nicméně tato diskrepance je charakteristická právě pro školství v celé ČR.

Zjistit počet individuálně integrovaných žáků se zdravotním postižením na prvním stupni základních škol okresu Mělník

V analyzovaných školách bylo umístěno celkem 366 individuálně integrovaných žáků. Rozdělení jejich zastoupení je pro různé kategorie stanoveno v níže uvedené tabulce číslo 1.

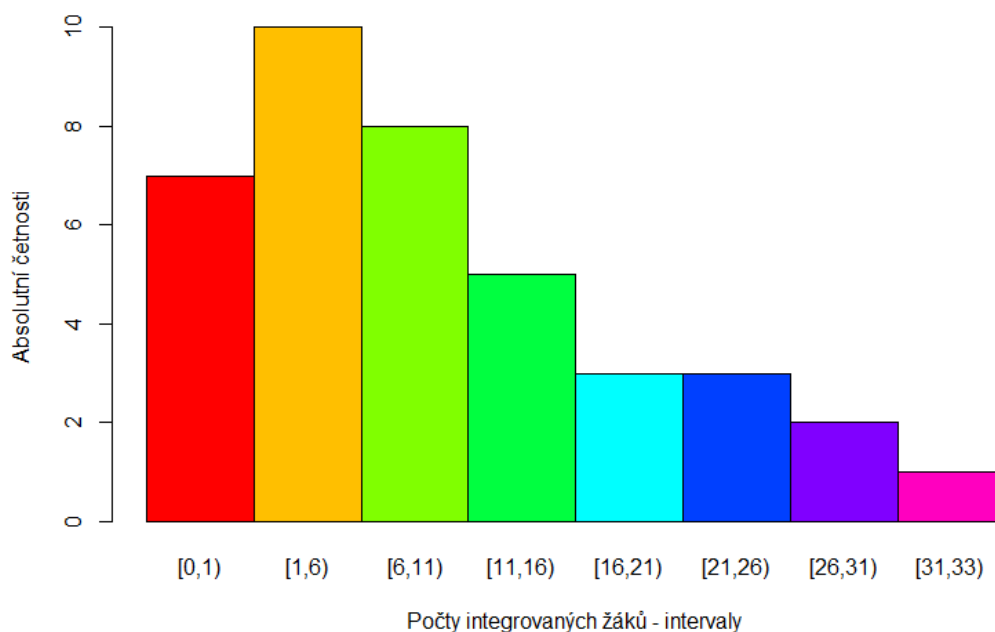
Tabulka 1: Rozdělení četností zachycující distribuci počtů individuálně integrovaných žáků v analyzovaném vzorku základních škol.

| | Absolutní četnosti | Relativní četnosti [v %] | Kumulativní absolutní četnosti | Kumulativní relativní četnosti [v %] |
|--------------|--------------------|-----------------------------|-----------------------------------|--|
| Žádný žák | 7 | 17,95 | 7 | 17,95 |
| 1 – 5 žáků | 10 | 25,64 | 17 | 43,59 |
| 6 – 10 žáků | 8 | 20,51 | 25 | 64,10 |
| 11 – 15 žáků | 5 | 12,82 | 30 | 76,92 |
| 16 – 20 žáků | 3 | 7,69 | 33 | 84,62 |
| 21 – 25 žáků | 3 | 7,69 | 36 | 92,31 |
| 26 – 30 žáků | 2 | 5,13 | 38 | 97,44 |
| 32 žáků | 1 | 2,56 | 39 | 100,0 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z tabulky četností je zřejmé, že více než polovina škol (64,10 %) vzdělává maximálně deset žáků se zdravotním postižením. Zbýlých 38,9 % základních škol vzdělává vyšší počet žáků se zdravotním postižením. Plných 17,95 % škol nevzdělává žádného žáka se zdravotním postižením. Pouze jedna základní škola vzdělávala v době výzkumu 32 žáků se zdravotním postižením! Pro lepší představu je distribuce počtů integrovaných žáků v analyzovaném vzorku zachycena prostřednictvím grafu 3.

Graf 3: Graf zachycující distribuci počtů individuálně integrovaných žáků v analyzovaném vzorku základních škol.



Z výše uvedené tabulky rozdělení četností (tabulka 1) a grafu 2 je zřejmé, že nejtypičtějším, tj. modálním intervalem je interval [1; 6), tedy 1 až 5 individuálně integrovaných žáků. Pokud bychom připustili, že analyzovaný výběr je reprezentativním vzorkem základních škol v okrese Mělník, pak lze předpokládat, že se počet integrovaných žáků v jedné základní škole bude pohybovat zpravidla v rozsahu cca 0 až 10 integrovaných žáků. Tento rozsah tvoří v analyzovaném vzorku plných 64,10 %. Za účelem detailnějšího popisu je níže uvedena i tabulka základních popisných charakteristik, viz tabulka 2.

Tabulka 2: Základní popisné charakteristiky pro počty individuálně integrovaných žáků v analyzovaném vzorku základních škol z okresu Mělník.

| <i>Min.</i> | <i>První kvartil</i> | <i>Medián</i> | <i>Modus</i> | Aritmetický průměr ^a | <i>Třetí kvartil</i> | <i>Max.</i> | Směrodatná odchylka ^a |
|-------------|----------------------|---------------|--------------|---------------------------------|----------------------|-------------|----------------------------------|
| 0 | 2 | 6 | 5 a 6 | 9,8385 | 13,5 | 32 | 9,0775 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z tabulky 2 dále plyne, že čtvrtina škol vzdělává maximálně 2 žáky se zdravotním pojištěním. Tři čtvrtiny škol pak vzdělávají maximálně 13,5 žáků se zdravotním pojištěním (přibližně tedy 13 žáků se ZP). Polovina škol pak vzdělává přibližně 5 nebo 6 žáků se zdravotním pojištěním.

Hypotéza 1: *Každá základní škola okresu Mělník zajišťuje na prvním stupni vzdělávání alespoň jednoho žáka se zdravotním postižením formou individuální integrace.*

Na otázku „Kolik žáků se ZP má individuální vzdělávací plán“ odpovědělo pouze 32 ředitelů základních škol. Jejich odpovědi jsou zachyceny v následující tabulce četností.

Tabulka 3: Tabulka rozdělení četností zachycující distribuci počtů integrovaných žáků s individuálním výukovým plánem v analyzovaném vzorku základních škol.

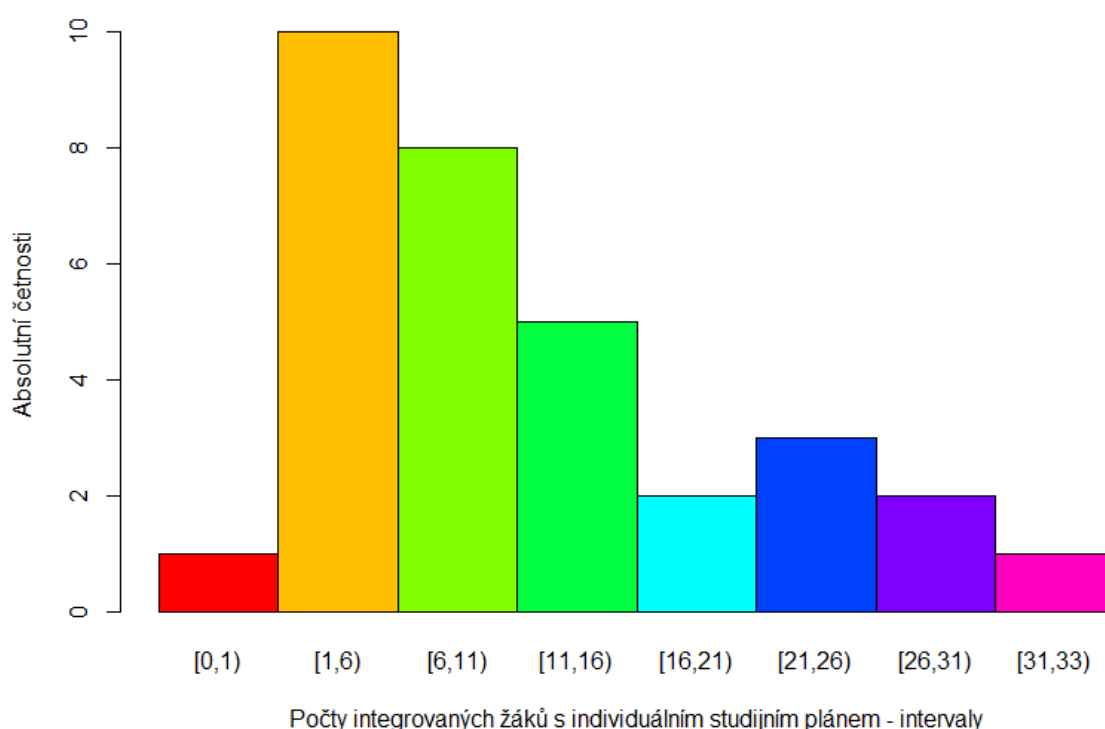
| Počty individuálně integrovaných žáků (intervaly) | Absolutní četnosti | Relativní četnosti [v %] | Kumulativní absolutní četnosti | Kumulativní relativní četnosti [v %] |
|---|--------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| Žádný žák | 1 | 3,12 | 1 | 3,12 |
| 1 – 5 žáků | 10 | 31,25 | 11 | 34,38 |
| 6 – 10 žáků | 8 | 25,00 | 19 | 59,38 |
| 11 – 15 žáků | 5 | 15,62 | 24 | 75,00 |
| 16 – 20 žáků | 2 | 6,25 | 26 | 81,25 |
| 21 – 25 žáků | 3 | 9,38 | 29 | 90,62 |
| 26 – 30 žáků | 2 | 6,25 | 31 | 96,88 |
| 32 žáků | 1 | 3,12 | 32 | 100,00 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z výše uvedené tabulky četností je patrné, že pouze jeden respondent uvedl, že v jím vedené škole není integrovaný žák s individuálním vzdělávacím plánem. Na

základě těchto dat se lze oprávněně domnívat, že většina škol okresu Mělník má více než jednoho integrovaného žáka s individuálním vzdělávacím plánem. Pro základní školy v okrese Mělník je nejtypičtějším, tj. nejvíce zastoupeným intervalem, interval [1; 5] integrovaných žáků s individuálním výukovým plánem (31,25 % škol, jejichž ředitelé se na danou otázku vyjádřili). Pro lepší názornost je situace zachycena i na grafu 4.

Graf 4: Graf zachycující rozdělení četností počtů integrovaných žáků s individuálním výukovým plánem v analyzovaném vzorku základních škol.



Zjistit počet asistentů pedagoga na prvním stupni základních škol okresu Mělník

Ve vzorku analyzovaných škol působilo podle výpovědí respondentů v době výzkumu celkem 41 pedagogických asistentů. Jejich rozdělení je patrné z následující tabulky četností, viz tabulka 4.

Tabulka 4: Tabulka četností zachycující rozdělení počtu pedagogických asistentů na základních školách.

| Počty pedagogických asistentů | Absolutní četnosti | Relativní četnosti [v %] | Kumulativní absolutní četnosti | Kumulativní relativní četnosti [v %] |
|-------------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| Bez pedagogického asistenta | 17 | 43,59 | 17 | 43,59 |
| Jeden pedagogický asistent | 11 | 28,21 | 28 | 71,79 |
| Dva pedagogičtí asistenti | 3 | 7,69 | 31 | 79,49 |
| Tři pedagogičtí asistenti | 8 | 20,51 | 39 | 100 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z výsledků uvedených v tabulce četností plyne, že celkem 17 základních škol z 39 analyzovaných základních škol bylo bez pedagogického asistenta (43,59 % z celku). Jedenáct škol, mělo k dispozici jednoho pedagogického asistenta (28,21 % z celku). Pouze tři školy měly k dispozici tři pedagogické asistenty (7,69 % z celku). Osm škol mělo k dispozici 3 pedagogické asistenty (20,21 % z celku).

Pokud bychom se podívali blíže na vztah mezi „velikostí školy – typem školy“ a počty pedagogických asistentů, zjistíme následující počty škol, viz kontingenční tabulka níže. Hodnoty v jednotlivých buňkách tabulky představují absolutní četnosti

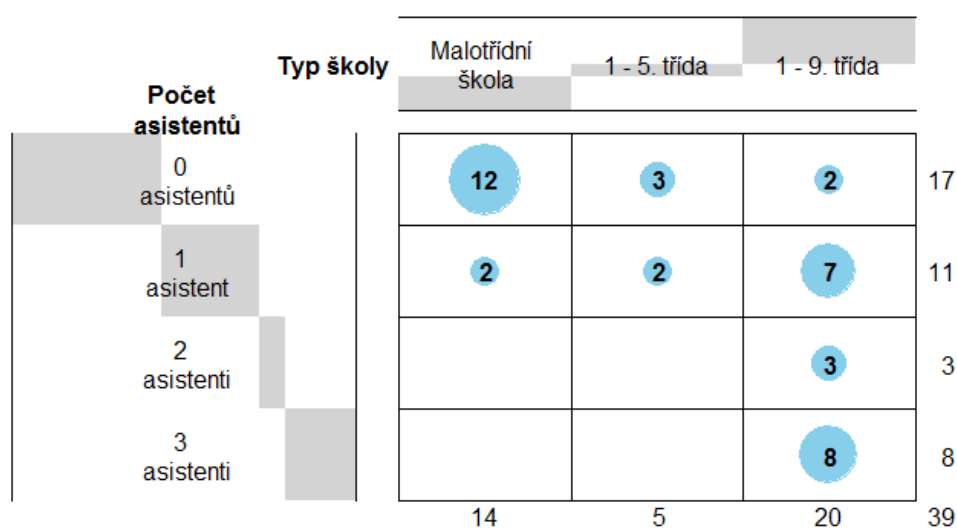
Tabulka 5: Kontingenční tabulka zachycující vztah mezi „velikostí školy – typem školy“ a počty pedagogických asistentů ve školách.

| Velikost – typ školy | Počet pedagogických asistentů působících na škole | | | | Celkem |
|----------------------|---|----------------|---------------|---------------|--------|
| | Bez asistenta | Jeden asistent | Dva asistenti | Tři asistenti | |
| Malotřídní škola | 12 | 2 | 0 | 0 | 14 |
| 1 – 5. Třída | 3 | 2 | 0 | 0 | 5 |
| 1 – 9. Třída | 2 | 7 | 3 | 8 | 20 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Na základě hodnot absolutních četností uvedených v kontingenční tabulce lze říci, že většina škol pracuje bez pedagogických asistentů či pouze s jedním asistentem. Tato situace zvláště markantní v případě škol malotřídního typu. Zároveň není překvapivé, že větší počet asistentů (konkrétně tři pedagogičtí asistenti) byl identifikován pouze v osmi případech u „velkých“ základních škol. Obdobně tomu bylo i v případě dvou asistentů, přičemž ti byli přítomni pouze ve třech „velkých“ školách. Pro lepší názornost je vztah zachycen na grafu 5.

Graf 5: Grafické znázornění vztahu mezi typem – velikostí školy a počtem pedagogických asistentů



Test:

$$H_0 : \pi_{1j}, \pi_{2j}, \dots, \pi_{rj} \text{ je stejné } \forall j$$

$$H_A : \text{non } H_0$$

Pozn.: Vzhledem k tomu, že výše uvedená kontingenční tabulka vykazuje nedostatečné zastoupení jednotlivých četností, bude spolu s klasickým testem homogenity multinomických rozdělení použit a uveden i zobecněný Fisherův exaktní test (někdy se lze dočíst i o tzv. Fisherovo-Freemanovo-Haltonovo testu) pro kontingenční tabulky typu $r \times c$, kde obě dimenze mohou být větší než 2.

Numerický výsledek testu:

$$\chi^2 = 23,1706 \text{ sv} = 6 \quad \text{p-value} = 0,0007413 \text{ (klasický test); zobecněný Fisherův exaktní test p-value} = 9,16 \cdot 10^{-5}$$

Závěr:

Na základě provedeného zobecněného Fisherova exaktního testu lze říci, že se podařilo, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ (tj. s 95% ní spolehlivostí), zamítnout nulovou hypotézu o homogenitě rozdělení ($p\text{-value}=9,16 \cdot 10^{-5}$). Jinými slovy, podařilo se prokázat, že distribuce počtu pedagogických asistentů je ovlivněna typem – „velikostí“ školy.

Zjistit, zda jsou ředitelé škol, ve kterých jsou integrováni na prvním stupni žáci se zdravotním postižením, stoupeni či odpůrci integrace žáků se zdravotním postižením v běžné základní škole.

Analyzovaný soubor obsahoval odpovědi celkem 32 ředitelů základních škol, které podle svého tvrzení integrují žáky se zdravotním postižením. Následující tabulka četností udává odpovědi ředitelů škol, ve kterých jsou integrováni na prvním stupni žáci se zdravotním postižením.

Tabulka 6: Tabulka četností zachycující odpovědi ředitelů na otázku, zda souhlasí s integrací žáků se ZP do běžných škol

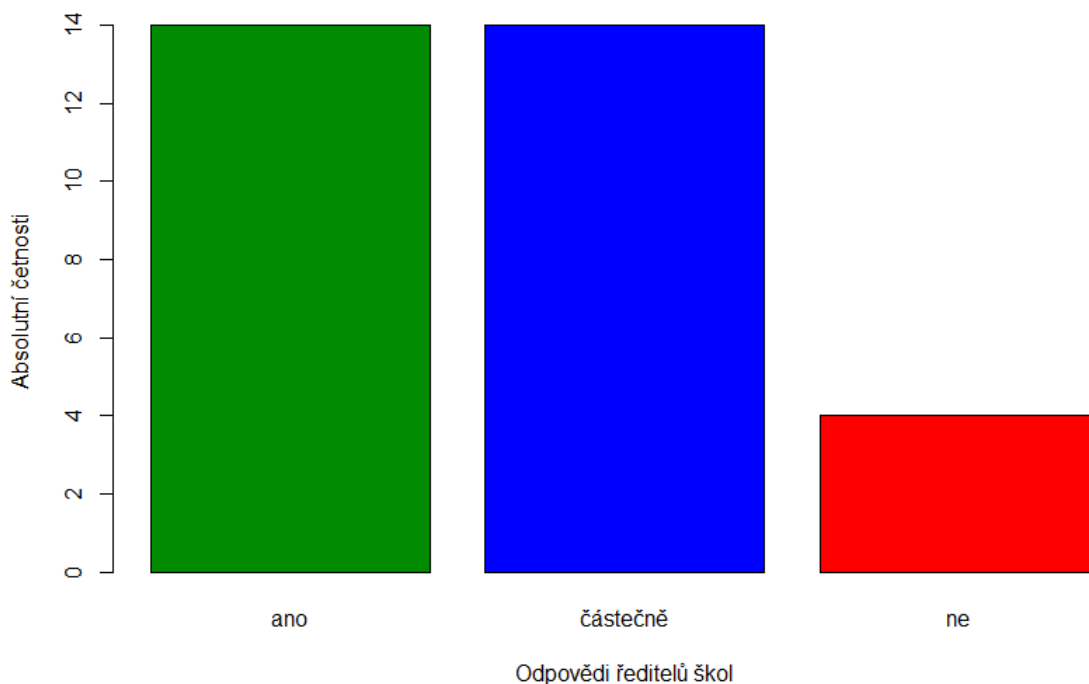
| Postoje ředitelů škol na otázku: Souhlasíte s integrací žáků se ZP do běžných škol | Absolutní četnosti | Relativní četnosti [v %] | Kumulativní absolutní četnosti | Kumulativní relativní četnosti [v %] |
|---|--------------------|--------------------------|--------------------------------|--------------------------------------|
| Ano | 14 | 43,75 | 14 | 43,75 |
| Částečně | 14 | 43,75 | 28 | 87,5 |
| Ne | 4 | 12,50 | 32 | 100 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z hodnot uvedených v tabulce č. 6 plyne, že převážná většina ředitelů škol, které integrují žáky se zdravotním postižením, se vyslovuje kladně či „nerozhodně“ k integraci žáků se zdravotním postižením do běžných základních škol. Tyto postoje jsou deklarovány pomocí kategorií odpovědí „Ano“ a „Částečně“ (87,5 % z celkového počtu dotázaných integrujících škol). Kladně se vyslovilo 14 ředitelů (43,75 % z celkového počtu dotázaných ředitelů integrujících škol). Záporně pouze 4 ředitelé

(12,5 % z celkového počtu dotázaných ředitelů integrujících škol). Prostřednictvím kategorie „Částečně“ se vyjádřilo zbylých 14 ředitelů (43,75 % z celkového počtu dotázaných ředitelů integrujících škol). Pro větší názornost je výsledná situace zachycena pomocí sloupcového grafu, viz graf 6.

Graf 6: Sloupcový graf odpovědí ředitelů integrujících základních škol na otázku, zda souhlasí s integrací žáků se ZP do běžných škol.



Hypotéza 3: 75 % ředitelů škol, ve kterých jsou integrováni na prvním stupni žáci se zdravotním postižením, je stoupencem integrace žáků se zdravotním postižením v běžné škole

Na základě pozorovaných četností, viz tabulka 6 lze provést test hypotézy **H3**. Testování bude provedeno prostřednictvím testu na shodu relativní četnosti s konstantou (asymptotický test)

Test:

$$H_0 : \pi = 0,75$$

$$\underline{H_A : \pi \neq 0,75}$$

(H_A : Podíl ředitelů – stoupenců integrace žáků se ZP není roven

75 %)

$$u = 3,878363; p\text{-value} = 0,0001052$$

Závěr:

Na základě pozorovaných dat, se podařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tj. s 95 % spolehlivostí zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy (p-value = 0,0001052). Jinými slovy, s 95 % spolehlivostí se podařilo prokázat, že je podíl (potažmo procento) stoupenců integrace žáků se ZP v řadách ředitelů škol, které integrují na prvním stupni žáky se ZP, není 0,75 (75 %). Pokud bychom však testovali následující hypotézu:

$$H_0 : \pi = 0,62$$

$$\underline{H_A : \pi \neq 0,62}$$

(H_A : Podíl ředitelů – stoupenců integrace žáků se ZP není roven

62 %)

Získali bychom následující výsledek:

$$u = 1,944814; p\text{-value} = 0,0518$$

Jinými slovy, zde se již nepodařilo zamítnout nulovou hypotézu, a to na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, která v tomto případě tvrdí, že podíl stoupenců integrace žáků se ZP se pohybuje mezi řediteli základních škol na úrovni 0,62, resp. na úrovni 62 % (p-value = 0,0518).

Názor ředitelů na přínos integrace žáků se zdravotním postižením

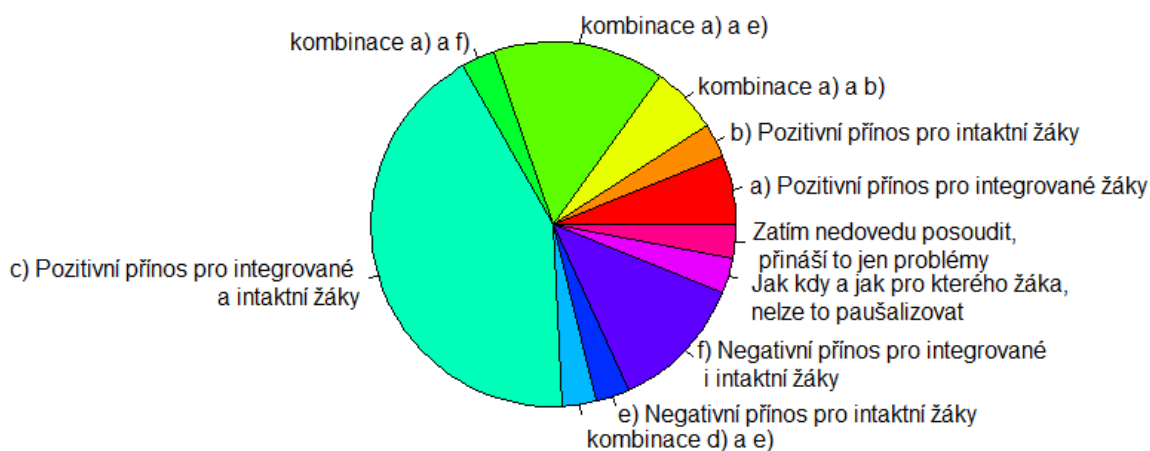
Celkovou situaci mohou doplnit i postoje dotázaných ředitelů základních škol na otázku „Integrace žáků se ZP má:“, přičemž mohl respondent zaškrtnout více odpovědí.

Tabulka 7: Tabulka rozdělení četností odpovědí na otázku „Integrace žáků se ZP má:“ Uvedené relativní četnosti jsou v procentech.

| Odpovědi či kombinace odpovědí | Abso lutní četnosti | Rela tivní četnosti |
|---|---------------------------|---------------------------|
| c) Pozitivní přínos pro integrované i intaktní žáky | 14 | 42 |
| kombinace a) a e) | 5 | 15 |
| f) Negativní přínos pro integrované i intaktní žáky | 4 | 12 |
| a) Pozitivní přínos pro integrované žáky | 2 | 6 |
| kombinace a) a b) pozitivní přínos pro integrované žáky | 2 | 6 |
| a) a nelze říci takto jednoznačně | 1 | 3 |
| kombinace a) a f) | 1 | 3 |
| d) negativní přínos pro integrované žáky a e) | 1 | 3 |
| e) negativní přínos pro intaktní žáky | 1 | 3 |
| Jak kdy a jak pro kterého žáka, nelze to paušalizovat | 1 | 3 |
| Zatím to nedovedu posoudit, přináší to jen problémy | 1 | 3 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Graf 7: Výšečový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Integrace žáků se ZP má:“



Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Jaké činnosti by měl dle ředitelů škol vykonávat asistent pedagoga?

Níže uvedená tabulka četností zachycuje četnosti jednotlivých odpovědí ředitelů základních škol na otázku, jaké činnosti by měl, dle ředitelů škol, vykonávat asistent pedagoga. Pozn.: V dotazníku byl umožněn vícečetný výběr.

Tabulka 8: Tabulka četností zachycující odpovědi ředitelů škol na otázku, jaké činnosti by měl, dle ředitelů škol vykonávat asistent pedagoga

| Názor ředitelů škol | Abso- lutní četnost | Relativ- ní četnost ^a |
|--|---------------------------|-------------------------------------|
| Pomáhat žákům se ZP při přizpůsobování se školnímu prostředí [c] | 31 | 19,38 |
| Zprostředkovávat činnosti dětem se ZP [a] | 30 | 18,75 |
| Pomáhat žákům se ZP při komunikaci se spolužáky [d] | 26 | 16,25 |
| Pomoci žákům s těžším zdravotním postižením se sebeobsluhou v době vyučování [b] | 25 | 15,63 |
| Spolupracovat se zákonnými zástupci žáka se ZP [e] | 18 | 11,25 |
| Spolupracovat při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se ZP [f] | 17 | 10,63 |
| Pomáhat intaktním žákům při vyučování [g] | 8 | 5 |
| Spolupráce s vyučujícím [h – volné odpovědi] | 2 | 1,25 |
| Pomáhat s běžnými činnostmi [h – volné odpovědi] | 1 | 0,63 |

| | | |
|---|---|------|
| Úzce spolupracovat s třídním učitelem [h – volné odpovědi] | 1 | 0,63 |
| Vést k samostatnosti v rámci jejich možností [h – volné odpovědi] | 1 | 0,63 |

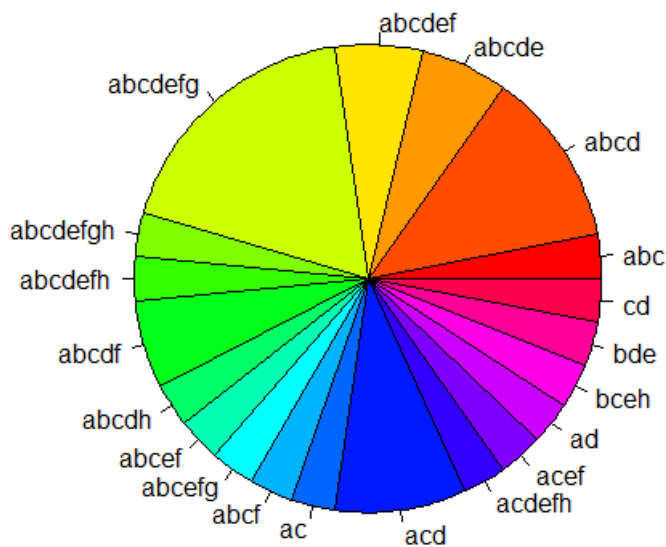
Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

^a zaokrouhleno na dvě desetinná místa

S ohledem na uvedené četnosti v tabulce 8 lze říci, že největší četnost měla odpověď „Pomáhat žákům se ZP při přizpůsobování se školnímu prostředí“. Prostřednictvím této kategorie se vyslovilo 31 respondentů (19,38 % z těch, kteří na danou otázku odpověděli). Druhou nejtypičtější odpovědí byla odpověď „Zprostředkovávat činnosti dětem se ZP“, pomocí které se vyjádřilo 30 respondentů (19,38 % z těch, kteří na danou otázku odpověděli). Vzhledem k tomu, že byly umožněny vícečetné odpovědi, vyskytovaly se tyto odpovědi ponejvíce v kombinacích. Pro lepší představu je uvedeno i jejich grafické znázornění, prostřednictvím koláčového grafu. Písmena odpovídají písmenům v předchozí tabulce.

..

Graf 8: Grafické znázornění výskytu kombinací odpovědí ředitelů škol na otázku, jaké činnosti by měl, dle ředitelů škol, vykonávat asistent pedagoga.



Detailnější analýzu lze provést prostřednictvím frekvenční analýzy textu spolu se znázorněním tzv. „mraku slov“. Výsledky této analýzy jsou zachyceny prostřednictvím tabulky 9 a obrázku 1.

Tabulka 9: Tabulka zachycující výskyt jednotlivých slov. Hodnoty v závorkách obsahují absolutní četnost.

| | | | | |
|--------------------------------|-----------------------|-------------------------------|---------------------------|-------------------------------|
| žákům (n = 90) | pomáhat (n = 66) | spoluprac ovat (n = 36) | vyučová ní (n = 33) | prostředí (n = 31) |
| přizpůsobov ání (n = 31) | školnímu (n = 31) | činnosti (n = 30) | dětem (n = 30) | zprostředkov ávat (n = 30) |
| komunikaci (n = 26) | spolužáky (n = 26) | dobře (n = 25) | pomoci (n = 25) | postižením (n = 25) |
| sebeobsluh ou | těžším (n = 25) | zdravotní m | zákonný mi | zástupci (n = 18) |

| | | | | |
|----------------------|--------------------------------|---------------------------|---------------------------|------------------------------|
| (n = 25) | | (n = 25) | (n = 18) | |
| žáka (n = 18) | individuál ních (n = 17) | plánů (n = 17) | vytváře ní (n = 17) | vzdělávacích (n = 17) |
| žáky (n = 17) | intaktním (n = 8) | spoluprac e (n = 2) | vyučujíc ím (n = 2) | běžnými (n = 1) |
| činnostmi (n = 1) | jejich (n = 1) | možnosti (n = 1) | rámci (n = 1) | samostatnos ti (n = 1) |
| třídním (n = 1) | učitelem (n = 1) | úzce (n = 1) | vést (n = 1) | |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Na základě provedené analýzy textu lze formulovat následující tvrzení:

- Asistent by měl pomáhat žákům se ZP s jejich začleněním do školního prostředí
- Asistent by měl pomáhat v průběhu vyučování žákům se ZP
- Asistent by měl komunikovat se zákonnými zástupci žáka se ZP

Obrázek 1: Mrak slov zachycující důraz jednotlivých slov, pomocí kterých se vyjadřovali ředitelé k otázce, jaké činnosti by měl, dle ředitelů škol vykonávat asistent pedagoga.



Jsou školy spokojené s vybavením didaktickými a kompenzačními pomůckami?

Z 39 oslovených ředitelů na položenou otázku: „Jsou třídy, které navštěvují žáci se ZP, dostatečně vybaveny didaktickými a kompenzačními pomůckami?“ odpovědělo 32 respondentů. Jejich odpovědi jsou zachyceny prostřednictvím následující tabulky četností.

Tabulka 10: Tabulka četností odpovědí na otázku, zda jsou třídy, které navštěvují žáci se ZP, dostatečně vybaveny didaktickými a kompenzačními pomůckami.

| Odpověď | Absolutní četnost | Relativní četnost [v %] |
|--------------|-------------------|-------------------------|
| Ano | 13 | 33,33 |
| Ne | 19 | 48,71 |
| Neodpovědělo | 7 | 17,94 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z tabulky četností plyne, že se 48,71 % respondentů, kteří odpověděli na položenou otázku (33 respondentů), vyjádřilo na položenou otázku záporně. Pouze 33,33 % (z 33

respondentů) respondentů se vyjádřilo kladně. Sedm respondentů na položenou otázku neodpovědělo.

V případě, že se budeme blíže zabývat vztahem mezi „spokojeností s vybavením a velikostí – typem škol“ u těch respondentů, kteří se na danou otázku vyjádřili, získáme následující četnosti, viz tabulka 11. Údaje v závorkách představují sloupcové relativní četnosti.

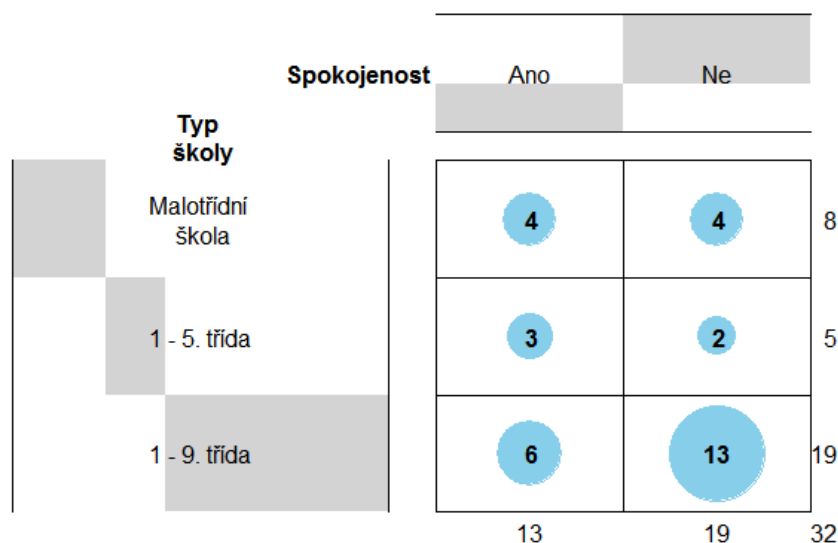
Tabulka 11: Tabulka absolutních četností zachycující vztah mezi spokojeností s vybavením a velikostí škol

| Odpověď | Typ školy – „velikost školy“ | | |
|---------|------------------------------|------------|--------------|
| | Malotřídní škola | 1-5. třída | 1-9. třída |
| Ano | 4 (50 %) | 3 (60 %) | 6 (31,58 %) |
| Ne | 4 (50 %) | 2 (40 %) | 13 (68,42 %) |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z tabulky číslo 11 zcela zřetelně plyne, že v případě „větších“ škol jsou ředitelé s vybavením kompenzačními a didaktickými pomůckami spíše nespokojeni (68,42 % ředitelů větších škol, kteří odpověděli na položenou otázku), zatím co v případě malotřídních škol a škol prvního stupně, není tento názor tak jednoznačný. Grafické znázornění je zachyceno prostřednictvím balonového grafu, viz graf 9.

Graf 9: Grafické znázornění četností zachycující vztah mezi spokojeností s vybavením a velikostí škol.



Pokud bychom provedli detailnější frekvenční analýzu příčin „nespokojenosti“ prostřednictvím analýzy textu (vzhledem k volným odpovědím respondentů na otázku „Pokud jste odpověděl/a NE, uveďte, jaké pomůcky především postrádáte:“), získáme následující tabulku číslo 12. Hodnoty v závorkách obsahují absolutní četnost

Tabulka 12: zachycující výskyt jednotlivých slov.

| | |
|--|--|
| Neuvedeno (n = 11) | Výukové programy (n = 3) |
| Čtecí tabulky, dyslektické čítanky, PC programy (n = 1) | Čtenářské tabulky a další pomůcky pro dyslektiky (n = 1) |
| Digitální a komunikační technika, tablety (n = 1) | Diktafony a další pomůcky (n = 1) |
| Grafomotorické pomůcky a speciální programy (n = 1) | Grafomotorické pomůcky a speciální učebnice (n = 1) |
| Komunikační pomůcky, komunikační tabulky, tablety PC (n = 1) | Nedostatečné finanční prostředky na asistenty (n = 1) |
| Pomůcky pro tělesnou výchovu a relaxaci (n = 1) | Spec. klávesnice u PC a pomůcky pro dyslektiky (n = 1) |
| Speciální pomůcky pro dyslektiky (n = 1) | Speciální psací desky, protiskluzové podložky (n = 1) |
| Speciální učebnice a didaktické materiály (n = 1) | Speciální výukové programy (n = 1) |
| Tablety, PC sestavy (n = 1) | Tablety, výukové programy (n = 1) |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Charakter odpovědí lze postihnout i prostřednictvím tzv. mraku slov, který je zachycen níže na obrázku číslo 2.

Obrázek 2: Mrak slov zachycující povahu odpovědí na doplňující položku „Pokud jste odpověďel/a NE, uveďte, jaké pomůcky především postrádáte:“



Hypotéza 5: 75 % ředitelů škol, ve kterých jsou individuálně integrováni na prvním stupni žáci se zdravotním postižením, považuje vybavení didaktickými a kompenzačními pomůckami za dostatečné.

Pokud se budeme zajímat pouze o integrující školy, pak lze na základě dat sestavit následující tabulku četností. Ta zachycuje názory ředitelů integrujících škol na spokojenost s vybavením didaktickými a kompenzačními pomůckami. Zjištěné hodnoty jsou uvedeny v tabulce 13.

Tabulka 13: Tabulka četností zachycující postoje ředitelů integrujících základních škol na otázku, zda jsou spokojeni s vybavením didaktickým a kompenzačním pomůckami.

| Odpověď | Relativní četnosti | Absolutní četnosti [v %] |
|----------------------|--------------------|--------------------------|
| Spokojení ředitelé | 13 | 40,625 |
| Nespokojení ředitelé | 19 | 59,975 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Na základě výše uvedených absolutních četností, viz tabulka 13, lze provést test statistické hypotézy **H5**. Testování bude provedeno prostřednictvím testu na shodu relativní četnosti s konstantou (asymptotický test)

Test:

$$\begin{array}{l} H_0 : \pi = 0,75 \\ \underline{H_A : \pi \neq 0,75} \end{array} \quad (H_A: \text{Podíl škol, jejichž ředitelé jsou spokojeni s vybavením, není roven 75 \%})$$

roven 75 %)

$$u = 4,286607; p\text{-value} = 1,814 \cdot 10^{-5}$$

Závěr:

Na základě pozorovaných dat, se podařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tj. s 95 % spolehlivostí zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy (p-value = $1,814 \cdot 10^{-5}$). Jinými slovy, s 95 % spolehlivostí se podařilo prokázat, že je podíl (resp. procento) spokojených ředitelů integrujících základních škol není 0,75 (75 %). Pokud bychom testovali následující hypotézu:

$$\begin{array}{l} H_0 : \pi = 0,59 \\ \underline{H_A : \pi \neq 0,59} \end{array} \quad (H_A: \text{Podíl škol, jejichž ředitelé jsou spokojeni s vybavením, není roven 59 \%})$$

roven 59 %)

Získali bychom následující výsledky:

$$u = 1,933701; p\text{-value} = 0,05315$$

Závěr:

Na základě pozorovaných dat, se nepodařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tj. s 95 % spolehlivostí zamítnout nulovou hypotézu ve prospěch alternativní hypotézy ($p\text{-value} = 0,05315$). Jinými slovy, lze říci, že se nepodařilo zamítnout „tvrzení“, že podíl spokojených ředitelů integrujících základních škol nečiní 59 %.

Spolupracují školy při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se školskými poradenskými zařízeními?

Z celkového počtu 39 respondentů na uvedenou otázku odpovědělo 33 respondentů. Šest respondentů na položenou otázku neodpovědělo. Rozdělení četností jednotlivých odpovědí udává následující tabulka četností.

Tabulka 14: Tabulka četností zachycující odpovědi na otázku, zda spolupracují školy při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se školskými poradenskými zařízeními.

| Odpověď | Absolutní četnosti | Relativní četnosti [v %] |
|--------------|--------------------|--------------------------|
| Ano | 32 | 82,05 |
| Ne | 1 | 2,56 |
| Neodpovědělo | 6 | 18,75 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Na základě výsledků uvedených v tabulce četností je zřejmé, že naprostá většina dotázaných respondentů se vyjádřila kladně (82,05 % z celkového počtu 39 respondentů). Pouze jeden z ředitelů se vyjádřil záporně. Detailní přehled o spolupracujících institucích je uveden v následující tabulce četností, viz tabulka 15.

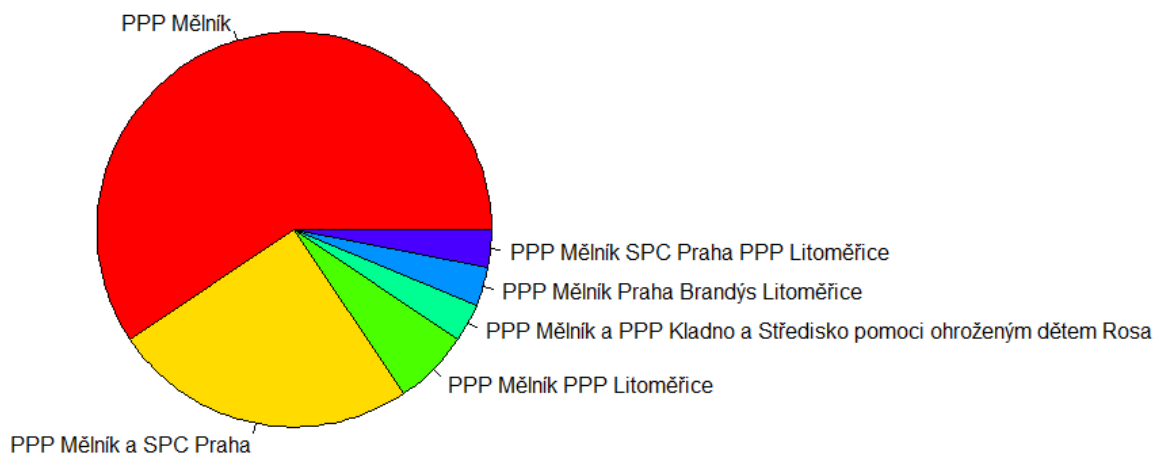
Tabulka 15: Tabulka četností zachycující zastoupení institucí (případně kombinací institucí) se kterými spolupracují integrující základní školy v okrese Mělník na základě odpovědí jednotlivých respondentů, jejichž školy spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (n = 32).

| Spolupracující instituce | Absolutní četnosti | Relativní četnost [v %] |
|--|--------------------|-------------------------|
| PPP Mělník | 19 | 59,375 |
| PPP Mělník a SPC Praha | 8 | 25 |
| PPP Mělník a PPP Litoměřice | 2 | 6,25 |
| PPP Mělník, PPP Kladno a Středisko pomoci ohroženým dětem ROSA | 1 | 3,125 |
| PPP Mělník, SPC Praha, PPP Brandýs nad Labem a PPP Litoměřice | 1 | 3,125 |
| PPP Mělník, SPC Praha a PPP Litoměřice | 1 | 3,125 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z tabulky je zřejmé, že základní školy v okrese Mělník spolupracují nejčastěji s institucí PPP Mělník. V menší míře, jde pak ještě o spolupráci s institucemi: SPC Praha, PPP Litoměřice, PPP Brandýs n. Labem, PPP Kladno a Střediskem pomoci ohroženým dětem ROSA. Pro lepší představu je zastoupení jednotlivých institucí zachyceno i na výšečovém grafu, viz graf 10.

Graf 10: Zastoupení jednotlivých spolupracujících institucí - výšečový graf



H4: *Všechny základní školy, ve kterých se vzdělávají na prvním stupni žáci se zdravotním postižením, spolupracují se školskými poradenskými zařízeními.*

Pokud si budeme všimnout pouze integrujících škol (celkem je jich 32), které vzdělávají žáky se zdravotním postižením, pak získáme následující tabulku četností.

Tabulka 16: Tabulka zachycující počet základních škol, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením, a tím zda spolupracují se školskými poradenskými zařízeními.

| | Absolutní četnost | Relativní četnost |
|------------------------|-------------------|-------------------|
| Spolupracující školy | 32 | 100 |
| Nespolupracující školy | 0 | 0 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z uvedené tabulky je zřejmé, že plných 100 % integrujících základních škol zahrnutých do výběru spolupracuje s některým ze školských poradenských zařízení. Pokud bychom výběr považovali za reprezentativní a chtěli bychom odhadnout relativní podíl spolupracujících škol v populaci škol, pak lze využít tzv. Clopperův-Pearsonův konfidenční interval. Jeho hodnota činí v tomto případě (0,8911; 1). Lze tedy říci, že se

relativní četnost spolupracujících škol pohybuje s 95 % spolehlivostí v rozsahu 89,11 až 100 %.

Jaké nejčastější obtíže při integraci žáků se zdravotním postižením uvádějí ředitelé škol?

Z celkového počtu 39 respondentů se k dané otázce vyslovilo 32 ředitelů škol integrujících žáky se zdravotním postižením. Z tohoto počtu však na položenou otázku odpovědělo explicitně pouze 22 respondentů, viz následující tabulka četností.

Tabulka 17: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi na otázku, jaké nejčastější obtíže při integraci žáků se zdravotním postižením uvádějí ředitelé škol?

| Odpověď | Absolutní četnosti | Relativní četnosti [v %] |
|---|--------------------|--------------------------|
| Neuvedeno | 10 | 31,25 |
| Nedostatek finančních prostředků na asistenty | 2 | 6,25 |
| Nedostatek finančních prostředků na asistenty a špatná komunikace s rodiči | 2 | 6,25 |
| Nedostatek vzdělání učitelů v oblasti speciální pedagogiky | 2 | 6,25 |
| Integrace přináší problémy pro učitele i intaktní žáky | 1 | 3,125 |
| Mezi intaktními a integrovanými žáky se vytváří odstup. ZP žáci mají stres z nezvl. učiva | 1 | 3,125 |
| Nedostatečná příprava pedagogů obtížené přijetí kolektivem vyšší počet dětí ve třídě | 1 | 3,125 |
| Nedostatek asistence- je potřeba více hodin a finance | 1 | 3,125 |
| Nedostatek finančních prostředků a velké počty dětí ve třídě | 1 | 3,125 |
| Nedostatek finančních prostředků na asistenty nedostatek vzdělání učitelů na práci se ZP žáky | 1 | 3,125 |
| Nedostatek pedagogických asistentů | 1 | 3,125 |
| Nedostatek vzdělání učitelů v oblasti speciální pedagogiky a stížnosti rodičů zdravých dětí na narušování výuky kvůli integraci | 1 | 3,125 |

| | | |
|--|---|-------|
| Nedostatek vzdělání učitelů v oblasti speciální pedagogiky a vyšší počet dětí ve třídě | 1 | 3,125 |
| Nedostatek vzdělání učitelů v oblasti speciální pedagogiky- intaktní žáci vyčleňují integrované žáky | 1 | 3,125 |
| Negativa jednoznačně převyšují | 1 | 3,125 |
| Není možné zabezpečit individuální přístup k potřebám žáků se ZP | 1 | 3,125 |
| Neochota pedagogů- vadí jim přítomnost asistenta | 1 | 3,125 |
| Neochota rodičů integrovaných žáků ke spolupráci nízká motivace některých žáků s ZP | 1 | 3,125 |
| Špatný přístup rodičů a malá motivace žáků | 1 | 3,125 |
| Výchovné problémy vysoký počet žáků ve třídě náročné učivo | 1 | 3,125 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Z výše uvedené tabulky četností plyne, že pokud se ředitelé integrujících škol k danému tématu explicitně vyjádřili, pak za nejpálčivější problém pokládají především nedostatek finančních prostředků na pedagogické asistenty. Prostřednictvím této odpovědi se vyslovilo 6,25 % respondentů z celkového počtu 32 respondentů. K otázce se nevyjádřilo deset respondentů (31,25 % z 32 respondentů). Pro větší názornost lze opět graficky znázornit výsledky analýzy textu prostřednictvím tzv. „mraku slov“, viz následující obrázek číslo 3.

Obrázek 3: Mrak slov zachycující povahu odpovědí na doplňující otázku „Pokud jste odpověděl/a ANO, uveďte, s jakými obtížemi se setkáváte?“



H6: Jako nejčastější obtíže individuální integrace žáků se zdravotním postižením uvádějí ředitelé škol, ve kterých jsou na prvním stupni integrováni žáci se zdravotním postižením, nekvalifikovanost pedagogů v oblasti speciální pedagogiky a neexistenci bezbariérového přístupu.

Na základě přechodí frekvenční analýzy, viz výše uvedená tabulka četností (tabulka 17) a analýzy textu se lze domnívat, že mezi nejčastější obtíže individuální integrace žáků se zdravotním postižením patří především:

- Nedostatek finančních prostředků na zajištění pedagogických asistentů.
- Špatná komunikace s rodiči žáků trpících zdravotním postižením.
- Nedostatečné vzdělání pedagogického sboru v oblasti speciální pedagogiky.

Zajímavé je, že žádný z dotázaných ředitelů základních škol nespatořoval jako problém „neexistenci bezbariérového přístupu“.

Hypotéza 2: *Ve více než 50 % základních škol okresu Mělník, ve kterých jsou vzdělávání na prvním stupni žáci se zdravotním postižením, nepracuje asistent pedagoga.*

Následující tabulka udává odpovědi ředitelů škol na otázku „Uveďte počet asistentů pedagoga, kteří ve škole působí na 1. stupni.“ Na položenou otázku odpovědělo celkem 39 ředitelů základních škol z okresu Mělník.

„Uveďte počet asistentů pedagoga, kteří ve škole působí na 1. stupni.“

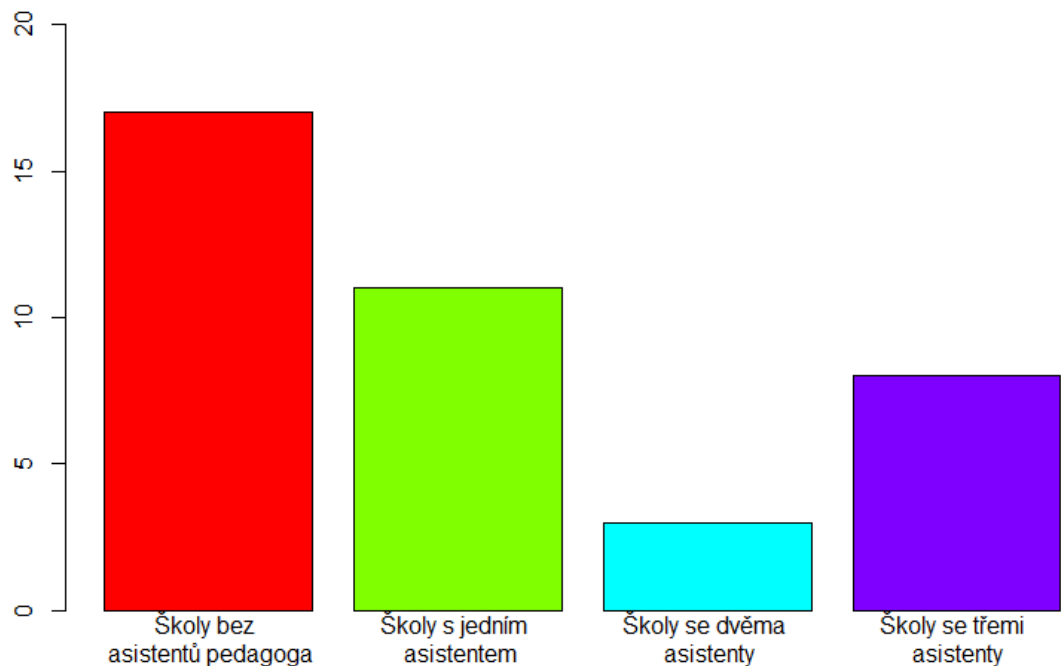
Tabulka 18: Tabulka četností udávající odpovědi ředitelů škol na otázku „Uveďte počet asistentů pedagoga, kteří ve škole působí na 1. stupni.“

| | Absolutní četnost | Relativní četnost [v %] | Kumulativní absolutní četnost | Kumulativní relativní četnost [v %] |
|------------------------------|-------------------|-------------------------|-------------------------------|-------------------------------------|
| Školy bez asistentů pedagoga | 17 | 43,59 | 17 | 43,59 |
| Školy s jedním asistentem | 11 | 28,21 | 28 | 71,80 |
| Školy se dvěma asistenty | 3 | 7,69 | 31 | 79,49 |
| Školy se třemi asistenty | 8 | 20,51 | 39 | 100,00 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Na základě absolutních četností uvedených v tabulce 18 je zřejmé, že 43,59 % (z celkového počtu 39 respondentů) uvedlo, že na jejich škole nepůsobí asistent pedagoga. Jednoho asistenta pedagoga pak uvedlo 28,21 % respondentů (z celkového počtu 39 respondentů). Pouze tři respondenti (7,69 % z 39 respondentů) uvedli, že na jejich škole působí tři pedagogičtí asistenti. Osm (20,51 % z 39 respondentů) respondentů uvedlo, že na jejich škole působí tři pedagogičtí asistenti. Grafické znázornění pozorovaných četností je zachyceno pomocí sloupcového grafu, viz graf 11.

Graf 11: Sloupcový graf zachycující odpovědi ředitelů škol na otázku: „Uveďte počet asistentů pedagoga, kteří ve škole působí na 1. stupni.“



Na základě výše uvedených absolutních četností lze provést test statistické hypotézy

H2:

Test na shodu relativní četnosti s konstantou

$$H_0 : \pi \leq 0,5$$

$$H_A : \pi > 0,5$$

(H_A : Podíl škol bez asistenta je v okrese Mělník větší než 50 %)

$$u = 1,114181; p\text{-value} = 0,8674$$

Závěr:

Na základě pozorovaných dat, nelze, na hladině významnosti $\alpha = 0,05$ zamítnout nulovou hypotézu ($p\text{-value} = 0,8674$). Jinými slovy, nepodařilo se prokázat, že by ve více než padesáti procentech škol nepracoval pedagogický asistent. Nicméně pokud bychom testovali následující hypotézu, byly by výsledky následující:

Test na shodu relativní četnosti s konstantou

$$H_0 : \pi \leq 0,23 \quad (H_A: \text{Podíl škol bez asistenta je v okrese Mělník větší než 23 \%})$$

$$H_A : \pi > 0,23$$

$$u = 1,69; p\text{-value} = 0,04551$$

Na základě pozorovaných dat se v tomto případě podařilo na hladině významnosti $\alpha = 0,05$, tj. s 95 % spolehlivostí zamítnout nulovou hypotézu, ve prospěch alternativní hypotézy ($p\text{-value} = 0,04551$). Jinými slovy, s 95 % spolehlivostí se podařilo prokázat, že je podíl škol bez účasti pedagogického asistenta v okrese Mělník větší než 23 %.

Vztah mezi počtem pedagogických asistentů a počtem integrovaných žáků

Následující kontingenční tabulka zachycuje vztah mezi počtem integrovaných žáků a počtem pedagogických asistentů na základě výpovědí ředitelů základních škol. Počty v jednotlivých buňkách představují absolutní četnosti

Tabulka 19: Kontingenční tabulka zachycující vztah mezi počtem integrovaných žáků se zdravotním postižením na prvním stupni základní školy a počtem pedagogických pracovníků.

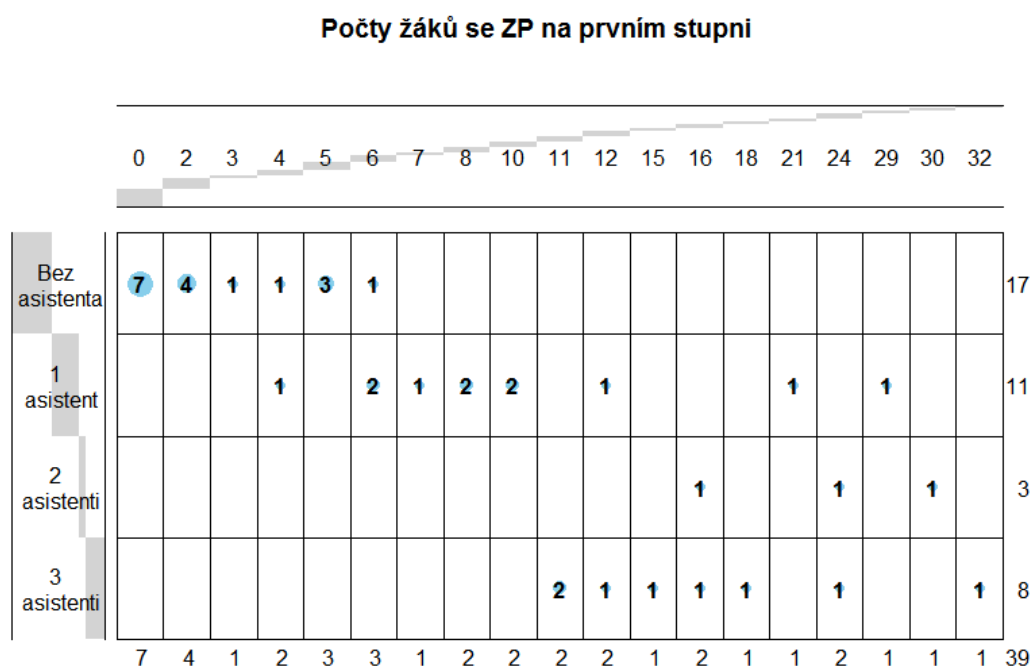
| Počet integrovaných žáků se ZP | Počet pedagogických asistentů | | | |
|--------------------------------|-------------------------------|------------|-------------|-------------|
| | Bez asistenta | 1 asistent | 2 asistenti | 3 asistenti |
| 0 | 7 | 0 | 0 | 0 |
| 2 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| 3 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 4 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| 5 | 3 | 0 | 0 | 0 |
| 6 | 1 | 2 | 0 | 0 |
| 7 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 8 | 0 | 2 | 0 | 0 |
| 10 | 0 | 2 | 0 | 0 |

| | | | | |
|----|---|----------|----------|----------|
| 11 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| 12 | 0 | 1 | 0 | 1 |
| 15 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 16 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 18 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| 21 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 24 | 0 | 0 | 1 | 1 |
| 29 | 0 | 1 | 0 | 0 |
| 30 | 0 | 0 | 1 | 0 |
| 32 | 0 | 0 | 0 | 1 |

Zdroj: autor práce, 2015 (vlastní šetření)

Pro lepší názornost je níže uvedeno i grafické znázornění absolutních četností, viz graf 12.

Graf 12: Grafické znázornění vztahu mezi počtem pedagogických asistentů a počtem integrovaných žáků se zdravotním postižením na prvním stupni základních škol – analyzovaný soubor.



9.5. Interpretace výzkumu

Na základě výsledků vyhodnocení dat empirického šetření lze konstatovat, že základní i dílčí cíle výzkumu byly splněny částečně, protože 5 základních škol okresu Mělník se odmítlo výzkumu zúčastnit. Veškeré další údaje se proto týkají 39 škol, které se výzkumu zúčastnily.

Základní cíle

Cíl 1. Zjistit počet individuálně integrovaných žáků se zdravotním postižením na 1. stupni základních škol okresu Mělník.

Na 39 základních školách okresu Mělník je na 1. stupni integrováno formou individuální integrace 366 žáků se zdravotním postižením. Sedm škol uvedlo, že žádného žáka na 1. stupni neintegrují, tj. individuální integrace žáků se zdravotním postižením probíhá na 32 školách. U neintegrujících škol se v šesti případech ze sedmi jednalo o malotřídní školy. I když tyto školy zdůrazňují často rodinnou atmosféru, málo dětí ve třídách, klidné prostředí, individuální přístup k žákům a důraz na sounáležitost a

toleranci, integrace není uplatňována ve 40 % malotřídních škol okresu Mělník, které se zúčastnily empirického šetření.

Cíl 2. Zjistit počet asistentů pedagoga na 1. stupni základních škol okresu Mělník.

Na 1. stupni 39 základních škol okresu Mělník působí 41 asistentů pedagoga. Přesto zůstává 10 základních škol, na kterých jsou individuálně integrováni na 1. stupni žáci se zdravotním postižením, bez asistenta pedagoga. Jedná se především o malotřídní školy a neúplné školy s 1. – 5. ročníkem. Tato skutečnost může být způsobena jednak nedostatkem finančních prostředků malých škol, jednak tím, že někteří učitelé stále pocítují přítomnost asistenta pedagoga ve třídě jako rušivý element.

Cíl 3. Zjistit, zda jsou ředitelé škol, ve kterých jsou integrováni na 1. stupni žáci se zdravotním postižením, stoupenci či odpůrci integrace žáků se zdravotním postižením v běžné základní škole.

Postoj ředitelů 32 škol okresu Mělník, ve kterých probíhá na 1. stupni vzdělávání žáků se zdravotním postižením formou individuální integrace, k individuální integraci žáků se zdravotním postižením na 1. stupni je kladný ve 43, 75 %, stejný počet ředitelů souhlasí s integrací jen částečně a 12, 50 % ředitelů integraci odmítá. Jednou z příčin tohoto výsledku mohou být obavy z negativního postoje části rodičů intaktních žáků. Tito rodiče si nepřejí přítomnost integrovaných žáků ve třídě, protože se domnívají, že je díky tomu narušován a ohrožován vzdělávací proces. Zejména pro malé školy v menších obcích, které i v současné demograficky celkem příznivé době pocítují nedostatek žáků, může být tento důvod důležitý. Dalším důvodem často nerozhodného postoje k integraci, který ředitelé uvádějí, je také ne vždy snadná spolupráce s rodiči žáků se zdravotním postižením.

V rámci výzkumu byly stanoveny čtyři dílčí cíle.

1. *Zjistit, jaké činnosti by měl dle ředitelů škol vykonávat asistent pedagoga.*

Respondentům bylo předloženo sedm činností, z nichž mohli zaškrtnout libovolný počet a zároveň měli možnost doplnit další činnosti. Nejčastější odpovědi byly:

- pomáhat žákům se ZP při přizpůsobování se školnímu prostředí (31x)
- zprostředkovávat činnosti dětem se ZP (31x)
- pomáhat žákům se ZP při komunikaci se spolužáky (26x)
- pomáhat žákům se ZP se sebeobsluhou v době vyučování (25x)

Z výše uvedeného je zřejmé, že ředitelé škol často zdůrazňovali především sociální roli asistenta pedagoga.

2. *Zjistit, zda jsou školy spokojené s vybavením didaktickými a kompenzačními pomůckami.*

Zde odpovědělo 19 ředitelů škol z počtu 32 škol, které integrují na 1. stupni žáky se zdravotním postižením, že spokojeni nejsou. Zajímavé je, že více nespokojeni byli ředitelé větších plně organizovaných základních škol (68, 42 %). Nejčastěji byly postrádány vhodné výukové programy a pomůcky pro dyslektiky.

3. *Zjistit, zda školy spolupracují při vzdělávání žáků se zdravotním postižením na 1. stupni se školskými pedagogickými zařízeními.*

Všichni ředitelé 32 škol (100 %), které na 1. stupni integrují žáky se zdravotním postižením, odpověděli, že se školskými poradenskými zařízeními spolupracují. Všechny školy okresu Mělník spolupracují s Pedagogicko-psychologickou poradnou Mělník. Poněkud méně častá je spolupráce se speciálními pedagogickými centry, s nimiž spolupracuje pouze 10 škol.

4. *Zjistit, jaké nejčastější obtíže při integraci žáků se zdravotním postižením uvádějí ředitelé škol.*

Z 32 ředitelů škol, které integrují na 1. stupni žáky se zdravotním postižením, odpovědělo 10 ředitelů, že žádné obtíže nepocítují. Ostatní respondenti nejčastěji uváděli jako problém nedostatek finančních prostředků na asistenty pedagoga. Dále pocítují jako obtíž špatnou komunikaci s rodiči žáků se zdravotním postižením a nedostatečné vzdělání učitelů v oblasti speciální pedagogiky.

Shrnutí výsledků výzkumu - potvrzení hypotéz

Z 39 škol, které se výzkumu zúčastnily, neprobíhá individuální integrace žáků se zdravotním postižením na 7 školách.

H1 *„každá základní škola okresu Mělník zajišťuje na 1. stupni vzdělávání alespoň jednoho žáka se zdravotním postižením formou individuální integrace“* se **nepotvrdila**.

Z 32 škol, které zajišťují na 1. stupni vzdělávání žáků se zdravotním postižením formou individuální integrace, nepůsobí asistent pedagoga v 10 školách, což činí 31, 25 %.

H2 *„ve více než 50% základních škol okresu Mělník, ve kterých jsou vzděláváni na 1. stupni žáci se zdravotním postižením, nepracuje asistent pedagoga“* se **nepotvrdila**.

Stoupcem vzdělávání žáků se zdravotním postižením v běžné základní škole je 43, 75 % ředitelů z 32 škol, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením formou individuální integrace.

H3 *„75 % ředitelů škol, ve kterých jsou integrováni na 1. stupni žáci se zdravotním postižením, je stoupcem integrace žáků se zdravotním postižením v běžné škole“* se **nepotvrdila**.

32 základních škol(100 %) okresu Mělník, které vzdělávají na 1. stupni žáky se zdravotním postižením formou individuální integrace, spolupracuje se školskými pedagogickými zařízeními.

H4 *„všechny základní školy, ve kterých se vzdělávají na 1. stupni žáci se zdravotním postižením, spolupracují se školskými poradenskými zařízeními“* se **potvrdila**.

Z 32 škol okresu Mělník, které vzdělávají na 1. stupni žáky se zdravotním postižením formou individuální integrace, považuje vybavení didaktickými a kompenzačními pomůckami za dostatečné 13 ředitelů (40, 63 %). Za nedostatečné je považuje 19 ředitelů (59, 975 %).

H5 „75% ředitelů škol, ve kterých jsou individuálně integrováni na 1. stupni žáci se zdravotním postižením, považuje vybavení didaktickými a kompenzačními pomůckami za dostatečné“ **se nepotvrdila.**

Ředitelé škol, které vzdělávají na 1. stupni žáky se zdravotním postižením formou individuální integrace, uváděli nejčastěji jako obtíž při integraci žáků se zdravotním postižením nedostatek finančních prostředků na asistenty pedagoga, špatnou komunikaci s rodiči žáků se zdravotním postižením a nedostatečné vzdělání učitelů v oblasti speciální pedagogiky. Žádný ředitel neuvedl jako obtíž neexistenci bezbariérového přístupu.

H6 „jako nejčastější obtíže individuální integrace žáků se zdravotním postižením uvádějí ředitelé škol, ve kterých jsou na 1. stupni integrováni žáci se zdravotním postižením, nekvalifikovanost pedagogů v oblasti speciální pedagogiky a neexistenci bezbariérového přístupu“ **se nepotvrdila.**

ZÁVĚR

V teoretické části se autorka práce se po krátkém shrnutí historie péče o osoby s postižením zabývá vymezením pojmů pedagogická (školní) integrace, které nejsou v české odborné literatuře přesně vymezeny. Dále se zaměřuje na charakteristiku legislativního rámce vzdělávání žáků se zdravotním postižením včetně novely školského zákona, kterou projednává od září 2014 Poslanecká sněmovna Parlamentu České republiky. Zabývá se jejím dopadem na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Novela zdůrazňuje právo na vzdělání na rovnoprávném základě a naplnění vzdělávacích možností, které mají být realizovány prostřednictvím podpůrných opatření.

Dále jsou stručně vymezeny pojmy žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a žáci se zdravotním postižením a popsány jednotlivé druhy zdravotního postižení i specifika vzdělávání, která s tím souvisejí. Následuje charakteristika současné podoby kurikulárních dokumentů – Rámcového programu vzdělávání pro základní školy včetně přílohy věnované vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a Rámcového vzdělávacího programu pro obor základní škola speciální.

V závěru teoretické části práce se autorka zaměřuje na tvorbu a obsah individuálních vzdělávacích plánů a na profesi pedagogického asistenta.

Druhá část práce je věnována empirickému výzkumu, který byl realizován v období únor – prosinec 2014. Cílem výzkumu bylo postihnout rozsah individuální integrace žáků se zdravotním postižením na 1. stupni základních škol okresu Mělník, dále zjištění postojů ředitelů těchto škol k individuální integraci i obtížím, které dle nich individuální integraci provázejí. Ačkoliv si je autorka vědoma omezené vypovídací hodnoty výsledků výzkumu, který byl realizován v jednom z 12 okresů Středočeského kraje⁸¹, domnívá se, že tato sonda potvrzuje základní tendence, které charakterizují současnou podobu školské integrace.

⁸¹ Okres Mělník zaujímá dle počtu obyvatel 6. místo mezi 12 okresy, dle počtu škol místo třetí s poměrně velkým počtem malotřídních škol, což mohlo výsledky výzkumu částečně ovlivnit

Výsledky výzkumu ukázaly, že individuální integrace žáků se zdravotním postižením je na prvním stupni základních škol okresu Mělník poměrně rozšířená, ale neprobíhá v každé základní škole. Dalším zjištěním je, že integraci stále provázejí určité obtíže, které způsobují rezervovaný či odmítavý postoj k integraci u více než 50 % ředitelů základních škol.

Hlavním problémem je dle vyjádření ředitelů škol nedostatek finančních prostředků na asistenty pedagoga. Tento problém by měl být řešen především veřejnou správou. Jestliže vláda České republiky v dokumentu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, který vytváří rámec současné české vzdělávací politiky, hovoří o nutnosti „*zvýšit schopnost vzdělávacího systému vytvářet podmínky a uplatňovat účinné postupy pro efektivní prevenci a kompenzaci zdravotních, sociálních, kulturních a jiných osobnostních znevýhodnění*“⁸², je třeba vytvářet i tomu odpovídající finanční prostředí.

Další obtíže žáků při individuální integraci vyplývají dle výsledků výzkumu z nedostatečného vzdělání učitelů v oblasti speciální pedagogiky a ze špatné komunikace s rodiči žáků se zdravotním postižením. Tato zjištění by měla být především podnětem pro vysoké školy, zejména pro pedagogické fakulty, které připravují budoucí učitele 1. stupně. Měla by se rozšířit jak jejich nabídka v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů, tak obsah speciálně pedagogických témat ve studijních programech pregraduálního vzdělávání učitelů.

Svou velkou roli při překonávání výše zmíněných obtíží mají také odborní speciální pedagogové. Dle názoru autorky práce by měla být posílena především školská poradenská pracoviště i jejich role v metodickém vedení škol.

⁸²Eduin [online]. [cit. 2015-03-27]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/tag/strategie-vzdelavani-2020/>

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- ANDĚL, Jiří. *Statistické metody*. Vyd. 3. Praha: Matfyzpress, 2003, 299 s. ISBN 80-867-3208-8.
- ANDRLIKOVÁ, Lore. *Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a teorie*. Vyd. 1. Praha / Kroměříž: Triton, 2014, 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Edukace žáků se SVP. Zaměření na edukaci žáků se specifickými poruchami učení*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005, s. 267 ISBN 80-86633-38-1.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2005, 420 s. ISBN 80-86633-37-3.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami II. Vyd. 1*. Brno: Paido, MU, 2008, 368 s. ISBN 978-80-7315-170-6 (Paido), ISBN 978-80-210-4736-5 (MU)
- BARTOŇOVÁ, Miroslava., VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III. Vyd. 1*. Brno: Paido, MU, 2009, 450 s.
- BARTOŇOVÁ, Miroslava., VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami IV. Vyd. 1*. Brno: Paido, MU, 2010, 384 s. ISBN 978-80-7315-201-7 (Paido), ISBN 978-80-210-5331-1 (MU).
- BARTOŇOVÁ, Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie et.al. *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Vyd. 1. Brno: MU, 2010, 409 s. ISBN 978-80-210-5383-0
- BARTOŇOVÁ, Miroslava., VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami V. Vyd. 1*. Brno: Paido, MU, 2011, 299 s. ISBN 978-80-7315-220-8 (Paido), ISBN 978-80-210-5709-8 (MU).
- BARTOŇOVÁ Miroslava, VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole*

hlavního vzdělávacího proudu. Vyd. 1. Brno: MU, 2013, 279 s. ISBN 978-80-210-6678-6.

BAZALOVÁ, Barbora. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Vyd. 1. Brno: MU, 2006, 188 s. ISBN 80-210-3971-X.

DE VAUS, David A. *Research design in social research*. 1 st.ed. London. Sage Publications, 2003, xvii, 279 s. ISBN 0-7619-5347-7.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Vyd. 3. Praha: Karolinum, 2000, 374 s. ISBN 978-80-246-0130-7.

FÍŠER, Slavomil, ŠKODA, Jiří. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Vyd. 1. Praha / Kroměříž: Triton, 2008, 205 s. ISBN 978-80-7387-014-0.

HENDL, Jan. *Přehled statistických metod zpracování dat*. Vyd.1. Praha: Portál, 2004. 583 s. ISBN 80-7178-820-1.

JANKOVSKÝ, Jiří. *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením*. Vyd. 2. doplněné. Praha: Triton, 2006, 173 s. ISBN 80-7254-730-5.

JESENSKÝ, Ján. *Základy komprehensivní speciální pedagogiky*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2000, 275 s. ISBN 80-7041-196-1.

JESENSKÝ, Ján (ed.). *Integrace – znamení doby*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1998, 214 s. ISBN 80-7184-691-0.

JESENSKÝ, Ján. *Kontrapunktů integrace zdravotně postižených*. Vyd.1. Praha: Karolinum, 1995, 175 s. ISBN 80-7184-030-0.

KALHOUN, Zdeněk, OBST, Otto a kol. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál 2002, 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KOCUROVÁ, Marie. *Integrace žáků se specifickou poruchou učení*. Vyd. 1. Praha: UK-PF, 2001, 229 s. ISBN 80-7290-060-9.

KNOTOVÁ, Dana a kol. *Školní poradenství*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2014, 264 s. ISBN 978-80-247-4502-2.

LAMSER, Václav, *Základy sociologického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Svoboda, 1966, 353 s.

LANG, Greg, BERBERICHOVÁ, Chris. *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Vyd. 1. Praha: Portál, 1998, 146 s. ISBN 80-7178-144-4.

LECHTA, Viktor (ed.). *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2010, 435 s. ISBN 978-80-7367-679-7.

MONATOVÁ, Lili. *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. 2. rozšířené vyd. Brno: Paido, 1998, 85 s. ISBN 80-85931-60-5.

MÜLLER, Oldřich a kol. *Dítě se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné škole*. Vyd. 1. Olomouc: UP, 2001, 288 s. ISBN 80-244-0231-9.

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace dětí s postižením*. Vyd. 1. Olomouc: UP, 1999, 135 s. ISBN 80-7067-991-6.

MICHALÍK, Jan. *Školská integrace žáků s postižením na základních školách v české republice: Výzkumná zpráva*. Vyd. 1. Olomouc: Vydavatelství UP, 2005, 297 s. ISBN 80-244-1045-1.

NĚMEC, Zbyněk, ŠIMÁČKOVÁ-LAURENČÍKOVÁ, Klára, HÁJKOVÁ, Vanda. *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2014, 80 s. ISBN 978-80-7290-712-0.

PECÁKOVÁ, Iva. *Statistika v terénních průzkumech*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2008, 231 s. ISBN 9788086946740.

PIPEKOVÁ, Jarmila (ed.). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Brno: Paido, 2006, 404 s. ISBN 80-7315-120-0.

POKORNÁ, Věra. *Teorie, diagnostika a náprava specifických poruch učení*. 3. rozšířené vyd. Praha: Portál, 2010, 336 s. ISBN 978-80-7367-817-3.

PRŮCHA, Jan (ed.). *Pedagogická encyklopedie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2009, 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Vyd. 6. Praha: Portál, 2009, 395 s. ISBN 978-80-7367-647-6.

PUNCH, Keith, F. *Úspěšný návrh výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2008, 230 s. ISBN 978-80-7367-468-7.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (verze platné od 1. 9. 2013). Praha, 2013, s. 146.

REICHEL, Jiří. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2009, 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

RENOTIÉROVÁ, Marie, Ludíková Libuše a kol. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Olomouc: UP, 2003, 290 s. ISBN 80-244-0646-2.

ŘEZANKOVÁ, Hana. *Analýza dat z dotazníkových šetření*. 1. vyd. Praha: Professional Publishing, 2007, 212 s. ISBN 9788086946498.

ŘEZANKOVÁ, Hana. *Analýza kategoriálních dat pomocí SPSS*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola ekonomická v Praze, 1997, 78 s. ISBN 8070797282.

SLOWIK, Josef. *Speciální pedagogika*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007, 160 s. ISBN 978-80-247-1733-3.

VALENTA, Milan a kol. *Přehled speciální pedagogiky. Rámcové kompendium oboru*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2014, 269 s. ISBN 978-80-262-0602-6.

VALENTA, Milan. A kol. *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Vyd. 1. Olomouc: UP, 2003, 288 s. ISBN 80-244-0698-5.

VALENTA, Milan, MÜLLER, Oldřich. *Psychopedie. Teoretické základy a metodika*. Vyd. 1. Praha: Parta, 2003, 443 s. ISBN 80-7320-039-2.

VESELÁ, Jana. *Sociologický výzkum a jeho metody*. Vyd. 2. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2006, 92 s. ISBN 80-7194-847-0.

VÍTKOVÁ, Marie (ed.). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. 2. rozšř. a přeprac. vyd. Brno, Paido, 2004, 463 s. ISBN 80-7315-071-9.

VÍTKOVÁ, Marie. A kol. *Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe*. Vyd. 1. Brno: MSD, 2003, ISBN 80-86633-08-X.

VÍTKOVÁ, Marie et al. *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami I*. Vyd. 1. Brno: Paido, Edice pedagogické literatury, 2007, 380 s. ISBN 978-80-7315-16.

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2011, 207 s. ISBN 978-80-262-0044-4.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. Vyd. 11. Praha: Portál, 2009, 264 s. ISBN 978-80-7367-514-1.

Seznam použitých internetových zdrojů

Asistentpedagoga.cz/plat-asistenta-pedagoga [online]. [cit. 2015-03-01]. Dostupné z <http://www.asistentpedagoga.cz/zakony-a-vyhlasky/>

Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v České republice [online]. [cit. 2014-12-27]. Dostupné z: <http://arpzpd.cz/zde>

Eduin [online]. [cit. 2015-03-02]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/tag/strategie-vzdelavani-2020/>

Informace o zřizování funkce romského asistenta na základní a střední škole. IN: *Věstník Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy*. Č.6/1998[online].. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z <http://msmt.cz/dokumenty/1998-6>

Národní rada zdravotně postižených v ČR. [online]. [cit. 2014-12-27]. Dostupné z: <http://www.nrzp.cz/o-nas-jak-vznikla-nrzp.html>.

Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání Základní škola speciální. [online]. MŠMT ČR.[cit. 2015-02-13]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/cinnosti/kurikulum-vseobecne-aodborne-vzdelavani-a-evaluace/ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-programy-prospecialni-vzdelavani>

Sněmovní tisk [online]. [cit. 2015-02-27]. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=7&CT=288&CT1=0>

The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education [online]. [cit. 2014-12-27]. Dostupné z: http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

Vyhláška č. 73/2005 Sb. o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných ve znění vyhlášky č. 103/2014 Sb., [online]. [cit. 2015-02-27]. Dostupné z: <http://www.inkluze.cz/upload/73-2005-vezneni-vyhl-c-103-2014-092014.pdf>

Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání - aktuální text školského zákona ke dni 9. 12. 2012 ve znění zákona č. 370/2012 Sb., [online]. [cit. 2015-02-01]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/novy-skolsky-zakon>

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících v platném znění [online]. [cit. 2015-03-13]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/aktualni-zneni-zakona-pedagogickych-pracovnicich.k.+lednu>

SEZNAM OBRÁZKŮ, GRAFŮ A TABULEK

Seznam obrázků

| | |
|--|----|
| Obrázek 1: Mrak slov zachycující důraz jednotlivých slov, pomocí kterých se vyjadřovali ředitelé k otázce, jaké činnosti by měl, dle ředitelů škol vykonávat asistent pedagoga. | 82 |
| Obrázek 2: Mrak slov zachycující povahu odpovědí na doplňující položku „Pokud jste odpověděl/a NE, uveďte, jaké pomůcky především postrádáte:“ | 85 |
| Obrázek 3: Mrak slov zachycující povahu odpovědí na doplňující otázku „Pokud jste odpověděl/a ANO, uveďte, s jakými obtížemi se setkáváte?“ | 92 |

Seznam grafů

| | |
|--|----|
| Graf 1: Zastoupení jednotlivých typů základních škol v analyzovaném souboru. | 67 |
| Graf 2: Zastoupení jednotlivých typů základních škol v analyzovaném souboru – z hlediska integrace žáků se zdravotním postižením | 67 |
| Graf 3: Graf zachycující distribuci počtů individuálně integrovaných žáků v analyzovaném vzorku základních škol. | 69 |
| Graf 4: Graf zachycující rozdělení četností počtů integrovaných žáků s individuálním výukovým plánem v analyzovaném vzorku základních škol. | 71 |
| Graf 5: Grafické znázornění vztahu mezi typem – velikostí školy a počtem pedagogických asistentů | 73 |
| Graf 6: Sloupcový graf odpovědí ředitelů integrujících základních škol na otázku, zda souhlasí s integrací žáků se ZP do běžných škol. | 75 |
| Graf 7: Výšečový graf zachycující odpovědi respondentů na otázku „Integrace žáků se ZP má:“ | 78 |
| Graf 8: Grafické znázornění výskytu kombinací odpovědí ředitelů škol na otázku, jaké činnosti by měl, dle ředitelů škol, vykonávat asistent pedagoga. | 80 |
| Graf 9: Grafické znázornění četností zachycující vztah mezi spokojeností s vybavením a velikostí škol. | 84 |
| Graf 10: Zastoupení jednotlivých spolupracujících institucí - výšečový graf..... | 89 |

| | |
|--|----|
| Graf 11: Sloupcový graf zachycující odpovědi ředitelů škol na otázku: „Uvedte počet asistentů pedagoga, kteří ve škole působí na 1. stupni.“ | 94 |
| Graf 12: Grafické znázornění vztahu mezi počtem pedagogických asistentů a počtem integrovaných žáků se zdravotním postižením na prvním stupni základních škol – analyzovaný soubor. | 97 |

Seznam tabulek

| | |
|---|----|
| Tabulka 1: Rozdělení četností zachycující distribuci počtů individuálně integrovaných žáků v analyzovaném vzorku základních škol..... | 68 |
| Tabulka 2: Základní popisné charakteristiky pro počty individuálně integrovaných žáků v analyzovaném vzorku základních škol z okresu Mělník. | 70 |
| Tabulka 3: Tabulka rozdělení četností zachycující distribuci počtů integrovaných žáků s individuálním výukovým plánem v analyzovaném vzorku základních škol. | 70 |
| Tabulka 4: Tabulka četností zachycující rozdělení počtu pedagogických asistentů na základních školách. | 72 |
| Tabulka 5: Kontingenční tabulka zachycující vztah mezi „velikostí školy – typem školy“ a počty pedagogických asistentů ve školách. | 72 |
| Tabulka 6: Tabulka četností zachycující odpovědi ředitelů na otázku, zda souhlasí s integrací žáků se ZP do běžných škol | 74 |
| Tabulka 7: Tabulka rozdělení četností odpovědí na otázku „Integrace žáků se ZP má:“ Uvedené relativní četnosti jsou v procentech. | 77 |
| Tabulka 8: Tabulka četností zachycující odpovědi ředitelů škol na otázku, jaké činnosti by měl, dle ředitelů škol vykonávat asistent pedagoga..... | 78 |
| Tabulka 9: Tabulka zachycující výskyt jednotlivých slov. Hodnoty v závorkách obsahují absolutní četnost. | 80 |
| Tabulka 10: Tabulka četností odpovědí na otázku, zda jsou třídy, které navštěvují žáci se ZP, dostatečně vybaveny didaktickými a kompenzačními pomůckami..... | 82 |
| Tabulka 11: Tabulka absolutních četností zachycující vztah mezi spokojeností s vybavením a velikostí škol | 83 |

| | |
|--|----|
| Tabulka 12: zachycující výskyt jednotlivých slov..... | 84 |
| Tabulka 13: Tabulka četností zachycující postoje ředitelů integrujících základních škol na otázku, zda jsou spokojeni s vybavením didaktickým a kompenzačním pomůckami. | 86 |
| Tabulka 14: Tabulka četností zachycující odpovědi na otázku, zda spolupracují školy při vzdělávání žáků se zdravotním postižením se školskými poradenskými zařízeními. | 87 |
| Tabulka 15: Tabulka četností zachycující zastoupení institucí (případně kombinací institucí) se kterými spolupracují integrující základní školy v okrese Mělník na základě odpovědí jednotlivých respondentů, jejichž školy spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (n = 32). | 88 |
| Tabulka 16: Tabulka zachycující počet základních škol, které vzdělávají žáky se zdravotním postižením, a tím zda spolupracují se školskými poradenskými zařízeními. | 89 |
| Tabulka 17: Tabulka rozdělení četností zachycující odpovědi na otázku, jaké nejčastější obtíže při integraci žáků se zdravotním postižením uvádějí ředitelé škol? | 90 |
| Tabulka 18: Tabulka četností udávající odpovědi ředitelů škol na otázku „Uveďte počet asistentů pedagoga, kteří ve škole působí na 1. stupni.“ | 93 |
| Tabulka 19: Kontingenční tabulka zachycující vztah mezi počtem integrovaných žáků se zdravotním postižením na prvním stupni základní školy a počtem pedagogických pracovníků. | 95 |

SEZNAM PŘÍLOH

| | |
|---|------|
| Příloha A- Dotazník..... | I |
| Příloha B- Individuální vzdělávací plán..... | IV |
| Příloha C- Seznam škol..... | XVII |

Příloha A

Dotazník

Vážená paní ředitelko, vážený pane řediteli,

tento dotazník bude použit pro vypracování diplomové práce na téma *Integrace žáků se zdravotním postižením na 1. stupni základních škol okresu Mělník*. Děkuji za Váš čas a ochotu.

Kateřina Najmanová

Jsem:

- a) muž
- b) žena

1. Máte na 1. stupni ve škole, kde působíte, žáky se zdravotním postižením?

a)ano

b)ne

Pokud jste odpověděl/a ANO, pokračujte ve vyplňování dotazníku.

2. Uveďte počet žáků se zdravotním postižením (dále jen ZP) na 1. stupni vaší školy:

.....

3. Uveďte počet asistentů pedagoga, kteří ve škole na 1. stupni působí:

.....

4. Jaké činnosti by měl vykonávat asistent pedagoga?

Lze zaškrtnout libovolný počet odpovědí.

a)zprostředkovávat činnosti dětem se ZP

- b) pomoci žákům s těžším zdravotním postižením se sebeobsluhou v době vyučování
- c) pomáhat žákům se ZP při přizpůsobování se školnímu prostředí
- d) pomáhat žákům se ZP při komunikaci se spolužáky
- e) spolupracovat se zákonnými zástupci žáka se ZP
- f) spolupracovat při vytváření individuálních vzdělávacích plánů pro žáky se ZP
- g) pomáhat intaktním žákům při vyučování
- h)

jiné:.....

5. Kolik žáků se ZP na 1. stupni školy má individuální vzdělávací plán?

.....

6. Spolupracujete při vzdělávání žáků se ZP se školskými poradenskými zařízeními?

a) ano

B) ne

Pokud jste odpověděl/a ANO, vyjmenujte je:

.....

7. Souhlasíte s integrací žáků se ZP do běžných škol?

a) ano

b) ne

c) částečně

8. Měla by být větší podpora věnována integraci žáků se ZP do běžných škol

nebo speciálním školám?

a) integraci do běžných škol

B) speciálním školám

9. Jsou třídy, které navštěvují žáci se ZP, dostatečně vybaveny didaktickými a kompenzačními pomůckami?

a) ano

b) ne

Pokud jste odpověděl/a NE, uveďte, jaké pomůcky především postrádáte:

.....

10. Potýkáte se při vzdělávání žáků se ZP s obtížemi?

a) ano

b) ne

Pokud jste odpověděl/a ANO, uveďte, s jakými obtížemi se setkáváte:

.....

11. Integrace žáků se ZP má:

Zaškrtnout lze libovolný počet odpovědí.

a) pozitivní přínos pro integrované žáky

b) pozitivní přínos pro intaktní žáky

c) pozitivní přínos pro integrované i intaktní žáky

d) negativní přínos pro integrované žáky

e) negativní přínos pro intaktní žáky

f) negativní přínos pro integrované i intaktní žáky

Příloha B:

Individuální vzdělávací plán

I. Vyplní škola:

| | |
|-------|--|
| Škola | |
|-------|--|

Individuální vzdělávací plán

| | | | |
|------------------------------|--|----------|--|
| Jméno a příjmení žáka/žákyně | | | |
| Datum narození | | Bydliště | |
| Třída | | | |
| Školní rok | | | |

| | |
|---|--|
| Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka/žákyně podle IVP ze dne | |
| Zdůvodnění (informace o schopnostech žáka/žákyně, důvody k integraci žáka/žákyně, specifika chování a sociální vztahy, postoj rodičů) | |
| Zpráva o žákovi/žákyni: <ul style="list-style-type: none">• základním důvodem k vypracování IVP pro žáka se zdravotním postižením je druh a stupeň postižení, a z toho vyplývající speciální vzdělávací potřeby a míra podpůrných opatření• intelektové charakteristiky a projevy kvalita poznávacích procesů, úroveň vědomostí a dovedností, komunikační dispozice a slovní zásoba, pozornost a doba koncentrace pozornosti, paměť, představivost, vnímání, grafický projev, aktivita a snaha při hře nebo učebním procesu a pracovním výkonu, priority a oblíbené činnosti, reakce na neoblíbené aktivity a překonávání nesnází, psychomotorika a koordinace pohybu, apod.• sociální charakteristiky a projevy | |

navazování sociálního kontaktu, spontaneita, potřeba sociálního kontaktu, potřeba vedení a pomoci, reakce na nové prostředí, vztah k dětem, vztah k dospělým, vazba na rodinu nebo touha po volnosti a samostatnosti, míra akceptace postižení, pozice v sociální skupině, úroveň sociálních dovedností

- **tělesné charakteristiky a projevy**
soulad mezi psychickým a tělesným vývojem, specifika tělesného vývoje, vyspělost motoriky apod.
- **emocionální charakteristiky a projevy**
citlivost a emocionální vyzrállost, deprivace, odtažitost, uzavřenost, slabá emoční vazba na matku nebo otce, impulsivnost, míra potřeby emocionální podpory a přijetí apod.

| | |
|--|--|
| Předměty, jejichž výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu | Názvy vyučovacích předmětů v souladu se vzdělávacím programem, podle kterého se žák/žákyně vzdělává. |
|--|--|

| | |
|---|---|
| Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka/žákyni | Odborná zařízení např.: <ul style="list-style-type: none">• pedagogicko-psychologická poradna• speciálně pedagogické centrum• střediska výchovné péče |
|---|---|

II. Vyplní školské poradenské zařízení:

| | |
|--|--|
| Název a adresa školského poradenského zařízení | |
|--|--|

Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení

| | | | |
|---------------------------------|--|----------|--|
| Jméno a příjmení žáka/žákyně | | | |
| Datum narození | | Bydliště | |
| Vyšetření dne | | | |
| Kontrolní vyšetření dne | | | |

| | |
|---|--|
| Výsledky vyšetření žáka/žákyně ve školském poradenském zařízení | |
| Rozsah a typ nadání žáka/žákyně, oblast nadání* Druh a stupeň postižení žáka/žákyně* | |
| Vzdělávací potřeby žáka/žákyně | |

| | |
|--------------------------|--|
| Míra podpůrných opatření | |
|--------------------------|--|

*** nehodící se škrtněte**

| | |
|--|--|
| Způsob poskytování individuální, speciálně pedagogické nebo psychologické péče | |
| Specifika práce s učivem (odborná doporučení pro pedagogickou práci se žákem/žákyní) | |
| Doporučené kompenzační, rehabilitační a učební pomůcky | |
| Vyjádření potřeby dalšího pedagogického pracovníka | |
| Návrh snížení počtu žáků a žákyň ve třídě | |
| Potřeba navýšení finančních prostředků | |
| Časové a obsahové rozvržení výuky | |

| | |
|---|--|
| Další doporučení, významné informace z průběhu vyšetření | |
| Závěry vyšetření | |
| Zpracoval | |
| Podpis, razítko | |
| Jméno a příjmení pedagogického pracovníka školského poradenského zařízení, kontakt | |

III. Vyplní vyučující předmětu, jehož výuka je realizována podle individuálního vzdělávacího plánu:

| | |
|-------------------|--|
| Vyučovací předmět | Název vyučovacího předmětu v souladu se vzdělávacím programem, podle kterého se žák/žákyně vzdělává. |
|-------------------|--|

Individuální vzdělávací plán

| | | | |
|---------------------------------|--|---------------|--|
| Jméno a příjmení žáka/žákyně | | | |
| Třída | | Školní rok | |

| | |
|--|--|
| Vyučující; datum, od kdy žáka/žákyni předmětu vyučuje | |
| Změna vyučujícího v průběhu školního roku, datum změny | |

| | |
|--|--|
| Vstupní pedagogická diagnostika (aktuální stupeň dosažených vědomostí, dovedností, návyků) | <p>Informace, týkající se např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • vhodné je uvést aktuální úroveň znalostí a dovedností žáka v daném vyučovacím předmětu • specifika znalostí vzhledem k věku a zdravotnímu postižení žáka • možnosti zlepšení výkonu a efektivity učebních postupů vzhledem |
| Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka/žákyně | <ul style="list-style-type: none"> • zaměřit se na silné i slabé stránky • rozvíjet dovednosti k získání kompetencí, které umožňují život v běžných sociálních podmínkách |
| Učební dokumenty | Název vzdělávacího programu, podle kterého se žák/žákyně vzdělává. |
| Organizace výuky | <p>Způsob organizace výuky např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • integrace v běžné třídě, práce ve speciální skupině, ve speciálním oddělení • zařazení do speciální skupiny na určité vyučovací předměty mimo kmenovou třídu • individuální výuka a konzultace • výuka s pomocí asistenta pedagoga • podle speciálních výukových programů • individuální vzdělávání |
| Pedagogické postupy (metody a formy práce) | <p>Konkrétně rozpracované reedukační, kompenzační či terapeutické metody a formy práce např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • maximální názornost • střídání učebních činností • relaxační činnosti • reedukační metody • kompenzační techniky • alternativní způsoby komunikace • úprava vzdělávacího obsahu • dramaterapeutické metody jako formy nácviku praktických sociálních dovedností |

| | |
|--|--|
| <p>Používané učební materiály a pomůcky</p> | <p>Přehled učebních materiálů, speciálních učebnic a pomůcek např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • konkrétní učební i všechny kompenzační aj. pomůcky, které žák využívá při výuce daného předmětu |
| <p>Způsob zadávání a plnění úkolů</p> | <p>Forma a časové rozložení např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ústně nebo písemně • kombinovanou formou • plnění úkolů v určených časových úsecích • upřesnění a plnění úkolů s asistentem pedagoga |
| <p>Způsob ověřování vědomostí a dovedností</p> | <p>Formy ověřování s ohledem na zdravotní postižení např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ústní zkoušení, vhodně sestavené testy, písemné práce • úroveň a kvalita domácí přípravy • konkrétní činnosti a práce s asistentem pedagoga |
| <p>Způsob hodnocení</p> | <p>Forma hodnocení s ohledem na zdravotní postižení např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • kvalifikačním stupněm • širším slovním hodnocením • kombinací obou způsobů |
| <p>Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání žáka/žákyně</p> | <p>Potřeba dalšího pedagogického pracovníka nebo další osoby podílející se na práci se žákem a její rozsah např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • další pedagog nebo speciální pedagog • asistent pedagoga • osobní asistent • odborný konzultant (ze školských poradenských zařízení: SPC, PPP, SVP) |

| | |
|--|--|
| <p>Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka/žákyně</p> | <p>Seznam těchto subjektů např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • logopedická poradna • tyflopéd – nácvik prostorové orientace a samostatného pohybu • základní umělecká škola – hra na hudební nástroj |
| <p>Spolupráce se zákonnými zástupci žáka/žákyně</p> | <p>Oblasti a forma spolupráce např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • způsoby komunikace a její četnost (osobně, e-mailem, telefonicky apod.) • požadavky na domácí přípravu |
| <p>Dohoda mezi žákem/žákyní a vyučujícím</p> | <p>Pouze v případě, že byla uzavřena.</p> |

| <p>Časový a obsahový plán vzdělávání žáka/žákyně</p> | |
|--|--|
| <p>Období</p> | <p>Časové ohraničení období, pro které je IVP vypracován např.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1. pololetí školního roku • 2. čtvrtletí školního roku |

| | |
|--|--|
| <p>Předpokládané individuální výstupy žáka/žákyně za dané období</p> | |
| <p>Dodatečné úpravy časového plánu a obsahu učiva</p> | <p>Uvedou se závažné důvody, které ovlivnily časové i obsahové změny a úpravy učiva např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • dlouhodobá hospitalizace žáka ve zdravotnickém zařízení • úpravy obsahu učiva během školního roku • přesunutí určitého tematického celku do následujícího časového období |
| <p>Prodloužení délky vzdělávání</p> | |

| | |
|--|--|
| Poznámky a doporučení pro další vzdělávání žáka/žákyně | |
|--|--|

| Schůzky osob, podílejících se na vzdělávání a odborné péči o žáka/žákyni (reflexe výuky, hodnocení jejího průběhu, aktualizace časového a obsahového plánu, úpravy a změny) | | | |
|--|--|--------|--|
| Datum | | | |
| Přítomni | | Podpis | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |

| | |
|---|--|
| Závěry pro další vzdělávání žáka/žákyně | Zhodnocení průběhu a výsledků vzdělávání žáka/žákyně. Případná doporučení pro další období. |
|---|--|

| Osoby, zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka/žákyni | Jméno a příjmení | Podpis |
|---|------------------------|--------|
| Třídní učitel/ka | | |
| | Zkratka vyuč. předmětu | |
| Vyučující | | |
| | | |
| | | |

| | | | |
|--|--|--|--|
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| | | | |
| Školský poradenský pracovník (výchovný poradce, školní psycholog, školní speciální pedagog) | | | |
| Pedagogický pracovník školského poradenského zařízení (PPP, SPC, SVP) | | | |
| Zákonný zástupce žáka/žákyně | | | |
| Žák/žákyně | | | |

| | |
|---|--|
| <p>Předpokládaná potřeba navýšení finančních prostředků nad rámec prostředků státního rozpočtu poskytovaných podle zvláštního právního předpisu, odůvodnění</p> | <p>Navrhovaný požadavek finančních prostředků na zajištění podmínek pro vzdělávání žáka/kyně se zdravotním postižením např.:</p> <ul style="list-style-type: none"> • výukových programů • učebních pomůcek • speciálního pedagoga • asistenta pedagoga • reedukačních a kompenzačních pomůcek • nutné úpravy prostor • speciální pracovní stůl |
|---|--|

V.....dne.....

Podpis ředitele/ředitelky
školy.....

Razítko:

<http://clanky.rvp.cz/clanek/o/s/2998/INDIVIDUALNI-VZDELAVACI-PLAN-PRO-ZAKY-SE-ZDRAVOTNIM-POSTIZENIM-S-POKYNY-K-TVORBE.html/>

Příloha C

Seznam základních škol v okrese Mělník

1. Základní škola a Mateřská škola Byšice, okres Mělník

Komenského 200
27732 Byšice - úplná ZŠ, 9 ročníků

2. Základní škola a Mateřská škola Cítov, okres Mělník

27704 Cítov 3 - malotřídní ZŠ, 4 třídy

3. Základní škola Dolní Beřkovice, okres Mělník

Nádražní 250
27701 Dolní Beřkovice - úplná ZŠ, 9 ročníků

4. Základní škola a Mateřská škola Horní Počaply

27703 Horní Počaply 225 - malotřídní ZŠ, 4 třídy

5. Základní škola a mateřská škola Chlumín, okres Mělník

27743 Chlumín 8 – malotřídní ZŠ, 3 třídy

6. Základní škola J. A. Komenského Kly, okres Mělník

27741 Kly 70 – úplná ZŠ, 9 ročníků

7. Základní škola T. Stolzové Kostelec nad Labem, okres Mělník

nám. Komenského 288
27713 Kostelec nad Labem – úplná ZŠ, 9 ročníků

8. Základní škola a Mateřská škola Chvatěruby, okres Mělník

Chvatěruby 46
27801 Kralupy nad Vltavou – ZŠ, 1. – 5. ročník

9. Základní škola a Mateřská škola Kralupy nad Vltavou, Třebízského 523, okres Mělník, příspěvková organizace

Třebízského 523
27801 Kralupy nad Vltavou – úplná ZŠ, 9 ročníků

10. Základní škola Kralupy nad Vltavou, Komenského nám. č. 198, okres Mělník, příspěvková organizace

Komenského nám. 198
27801 Kralupy nad Vltavou – úplná ZŠ, 9 ročníků

11. Základní škola Kralupy nad Vltavou, 28. října 182, okres Mělník, příspěvková organizace

28. října 182
27801 Kralupy nad Vltavou – ZŠ, 1. – 5. ročník

12. Základní škola Kralupy nad Vltavou, Gen. Klapálka 1029, okres Mělník, příspěvková organizace

Gen. Klapálka 1029
27801 Kralupy nad Vltavou – úplná ZŠ, 9. ročníků

13. Základní škola Václava Havla, Revoluční 682, okres Mělník, příspěvková organizace

Revoluční 682
27801 Kralupy nad Vltavou – úplná ZŠ, 9 ročníků

14. Základní škola Dolany

Dolany 24
27801 Kralupy nad Vltavou – malotřídní škola, 2 třídy

15. Základní škola a mateřská škola Ledčice, okres Mělník

27708 Ledčice 179 – malotřídní škola, 2. třídy

16. Základní škola a Mateřská škola Želízy, okres Mělník, příspěvková organizace

Želízy 58
27721 Liběchov malotřídní škola, 2 třídy

17. Základní škola a mateřská škola Liběchov, okres Mělník

Za Školou 161
27721 Liběchov – úplná ZŠ, 9. ročníků

18. Základní škola a mateřská škola

1. máje 4
27706 Lužec nad Vltavou – úplná ZŠ, 9 ročníků

19. Základní škola a Mateřská škola Mělnické Vtelno, okres Mělník

Hlavní 149
27738 Mělnické Vtelno – malotřídní ZŠ, 3 třídy

20. Základní škola a Mateřská škola Hořín, okres Mělník

Hořín 3
27601 Mělník – ZŠ, 1. – 5. ročník

21. Základní škola Jindřicha Matiegky Mělník, příspěvková organizace

Pražská 2817
27601 Mělník – úplná ZŠ, 9 ročníků

22. Základní škola Jungmannovy sady Mělník, příspěvková organizace

Tyršova 93
27601 Mělník – úplná ZŠ, 9 ročníků

23. Základní škola Mělník, Jaroslava Seiferta 148, příspěvková organizace

Jaroslava Seiferta 148
27601 Mělník – úplná ZŠ, 9 ročníků

24. Základní škola Mělník - Mlázice, příspěvková organizace

Českolipská 1386
27601 Mělník – ZŠ, 1. – 5. ročník

25. Základní škola Mělník - Pšovka, příspěvková organizace

Blahoslavova 2461
27601 Mělník – úplná ZŠ, 9 ročníků

26. Základní škola Mšeno, příspěvková organizace

Boleslavská 360
27735 Mšeno - úplná ZŠ, 9 ročníků

27. Základní škola a Mateřská škola, Nebužely, okres Mělník

27734 Nebužely 47 – malotřídní ZŠ, 2 třídy

28. Základní škola a Mateřská škola, Nedomice, okres Mělník

277 14 Nedomice 78 – malotřídní ZŠ, 2 třídy

29. Základní škola Nelahozeves, okres Mělník

Školní 55

27751 Nelahozeves - malotřídní ZŠ, 4 třídy

30. Základní škola Neratovice, 28. října 1157, okres Mělník

28. října 1157

27711 Neratovice – úplná ZŠ, 9 ročníků

31. Základní škola Libiš, okres Mělník

Libiš, Školní 180

27711 Neratovice – ZŠ, 1. – 5. ročník

32. Základní škola Ing. M. Plesingera - Božinova Neratovice

Školní 900

27711 Neratovice – úplná ZŠ, 9 ročníků

33. Základní škola Obříství, okres Mělník

27742 Obříství 84 – úplná ZŠ, 9 ročníků

34. Základní škola a Mateřská škola Řepín

Hlavní 43

27733 Řepín – ZŠ, 1. – 5. ročník

35. Základní škola Tišice, okres Mělník

Školní 74

27715 Tišice – ZŠ, 1. – 5. ročník

36. Základní škola a mateřská škola Úžice, příspěvková organizace

Kralupská 48

27745 Úžice - malotřídní ZŠ, 4 třídy

37. Základní škola a mateřská škola Malý Újezd, okres Mělník, příspěvková organizace

Malý Újezd 49
27731 Velký Borek – malotřídní ZŠ, 3. třídy

38. Základní škola Velký Borek, okres Mělník

Školní 11
27731 Velký Borek – malotřídní ZŠ, 3 třídy

39. Základní škola Veltrusy, okres Mělník

Opletalova 493
27746 Veltrusy – úplná ZŠ, 9 ročníků

40. Základní škola a Mateřská škola Hostín u Vojkovic, okres Mělník

Hostín u Vojkovic 76
27744 Vojkovice - malotřídní škola, 2 třídy

41. Základní škola Vraňany, okres Mělník, příspěvková organizace

27707 Vraňany 67 – malotřídní škola, 3 třídy

42. Základní škola a mateřská škola Všetaty - okres Mělník, příspěvková organizace

Komenského 375
27716 Všetaty – úplná ZŠ, 9 ročníků

43. Základní škola a mateřská škola Vysoká, okres Mělník

27724 Vysoká 10 – úplná ZŠ, 9 ročníků

44. Základní škola Záruby, příspěvková organizace

Záruby 92
27713 Kostelec nad Labem – malotřídní škola, 2 třídy

BIBLIOGRAFICKÉ ÚDAJE

Jméno autora: Kateřina Najmanová

Obor: Speciální pedagogika - učitelství

Forma studia: kombinované studium

Název práce: Vzdělávání žáků se speciálními potřebami na 1. stupni ZŠ v regionu
Mělnicko

Rok: 2015

Počet stran textu bez příloh: 94

Celkový počet stran příloh: 21

Počet titulů českých použitých zdrojů: 57

Počet titulů zahraničních použitých zdrojů: 0

Počet internetových zdrojů: 17

Vedoucí práce: Doc. PaedDr. Vanda Hájková, Ph.D.