

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

KATEDRA PEDAGOGIKY

**POSTOJE SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ VE ŠKOLSKÝCH
PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH V PLZEŇSKÉM KRAJI
K INKLUZI OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM VE
VZDĚLÁVÁNÍ**

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Diana Bohera

Speciální pedagogika

Vedoucí práce: Ph.Dr. Josef Slowík, Ph.D.

Plzeň, 2024

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

V Plzni dne

.....
vlastnoruční podpis

PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych zde poděkovala Ph.Dr. Josefovi Slowíkovi za jeho čas a cenné rady a všem pedagogům a účastníkům výzkumu, bez kterých by tato práce nemohla vzniknout.

Diana Bohera

OBSAH

SEZNAM ZKRATEK	3
ÚVOD	4
1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	5
1.1 INKLUZE	5
1.2 MODELÝ PŘÍSTUPU K LIDEM S POSTIŽENÍM	5
1.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	6
1.3.1 Inkluzivní pedagogika – historický kontext.....	7
1.4 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ	8
1.4.1 Vzdělávání dítěte s mentálním postižením v předškolním věku	9
1.4.2 Vzdělávání žáků s mentálním postižením – školní věk	11
1.4.3 Člověk s mentálním postižením – střední vzdělání a dospělost.....	12
1.5 POSTAVENÍ SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ PŘI INKLUZI.....	13
1.5.1 Role speciálního pedagoga při práci s jedincem s postižením	13
1.5.2 Asistent pedagoga	15
2 PORADENSTVÍ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ	16
2.1 TÝM ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVISTĚ.....	16
2.2 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ.....	17
2.2.1 Pedagogicko-psychologické poradny (PPP).....	18
2.2.2 Speciálně pedagogická centra (SPC).....	18
2.3 DIAGNOSTIKA V PORADENSTVÍ	19
2.3.1 Diagnostika osob s mentálním postižením.....	20
2.4 INTERVENCE U ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM	21
2.4.1 Stupně podpůrných opatření	21
2.5 SPECIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	22
3 POSTOJE PEDAGOGU A JEJICH ZKOUMÁNÍ.....	24
3.1 DEFINICE POSTOJŮ A JEJICH ZKOUMÁNÍ VE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE.....	24
3.2 VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ POSTOJŮ SMĚREM K INKLUZI.....	24
4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	26
4.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE.....	26
4.2 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A VÝZKUMNÉHO CÍLE PRÁCE	27
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR.....	27
4.4 VÝZKUMNÉ METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT.....	28
5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	30
5.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKU	30
5.1.1 První část dotazníku.....	30
5.1.2 Druhá část dotazníku	34
5.1.3 Shrnutí výsledků dotazníku	37
5.2 VÝSLEDKY ROZHOVORU	38
5.2.1 Rozhovor č.1	38
5.2.2 Rozhovor č. 2	42
5.3 LIMITY ŠETŘENÍ.....	44
6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ	45
ZÁVĚR.....	46
RESUMÉ	47
RESUME	48

SEZNAM LITERATURY 49
PŘÍLOHY I

SEZNAM ZKRATEK

č. – číslo

IVP – individuální vzdělávací plán

LMP – lehké mentální postižení

MP – mentální postižení

MŠ – mateřská škola

OU – odborné učiliště

PAS – porucha autistického spektra

PPP – pedagogicko-psychologická poradna

RVP – rámcový vzdělávací plán

SPC – speciálně pedagogické centrum

SVP – speciální vzdělávací potřeby

ŠPP – školní poradenské pracoviště

ŠPZ – školské poradenské zařízení

Úvod

Tato bakalářská práce se zaměřuje na zkoumání postojů speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních v Plzeňském kraji k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání je klíčovým prvkem moderního vzdělávacího systému, který se snaží poskytnout rovné příležitosti všem žákům bez ohledu na jejich schopnosti nebo postižení. Speciální pedagogové hrají důležitou roli v podpoře inkluzivního prostředí a zajištění individuálních potřeb studentů s mentálním postižením.

Cílem této práce je analyzovat postoje speciálních pedagogů k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání. Práce se zaměřuje na identifikaci příznivých a negativních postojů, které mohou ovlivňovat úroveň inkluzivity a kvalitu vzdělávání pro tyto žáky. Výzkum je prováděn prostřednictvím smíšené metody, zahrnující dotazníkové šetření mezi speciálními pedagogy a rozhovory s vybranými respondenty.

Výsledky této bakalářské práce přinesou důležitý přehled o postojích speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání. Zjištění z výzkumu mohou poskytnout cenné informace pro pedagogickou praxi a podporu dalšího rozvoje inkluzivního prostředí ve školách. Práce je relevantní v kontextu současných snah o zajištění rovných příležitostí a plného začlenění osob s mentálním postižením do vzdělávacího systému.

1 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Kapitola o inkluzivním vzdělávání osob s mentálním postižením se zaměřuje na důležitý aspekt moderního vzdělávacího systému. Inkluzivní vzdělávání představuje přístup, který umožňuje osobám s mentálním postižením se plně integrovat do běžného vzdělávacího prostředí. Tato kapitola se zabývá klíčovými principy, výzvami a výhodami inkluzivního vzdělávání, a to včetně strategií, které pomáhají těmto jedincům dosáhnout svého plného potenciálu. Dále se zaměřuje na koncept inkluzivního vzdělávání v historickém kontextu, jeho legislativní ukotvení v České republice a postavení speciálních pedagogů při inkluzi směrem k žákům s mentálním postižením ve vzdělávání.

1.1 INKLUZE

Fenomén inkluze se v posledních letech stal jedním z nejdiskutovanějších témat na poli vzdělávání. Čím dál více se mluví o důležitosti poskytnutí rovnocenného vzdělávání všem dětem bez ohledu na jejich speciální potřeby, etnickou příslušnost nebo pohlaví. V dané bakalářské práci budeme mluvit o inkluzi v kontextu vzdělávání osob s mentálním postižením, bylo by však omylem tvrdit, že oblast edukace je jediným konceptem, do kterého inkluze zasahuje. Jak uvádí Slowík (2022), inkluze představuje model sociálního soužití lidí ve společnosti a jejich postojů k odlišnostem v různých oblastech života, jako je školství, zaměstnání, kultura, politika, zdravotnictví a tak dále. Tento model říká, že každý jedinec, který patří do určité skupiny nebo společnosti, musí být danou společností uznáván a vítán, jinak může docházet k vyloučení (exkluzi) daného jedince.

Je proto důležité mluvit o inkluzi v určitém kontextu. V širším pojetí můžeme mluvit o inkluzi jako o dlouhodobém procesu, při kterém dochází ke změně postojů a hodnot jedinců ve společnosti, které směřují k přijetí všech jejich členů a poskytnutí rovnoprávných příležitostí v různých oblastech života (Slowík 2022).

1.2 MODELY PŘÍSTUPU K LIDEM S POSTIŽENÍM

S vývojem humanitních věd se měnil přístup společnosti k lidem s postižením. Zilcher, Svoboda (2019) uvádí modely, které byly v průběhu let používány v přístupu k jedinci s postižením:

- Medicínský

-
- Funkční
 - Sociální
 - Integrované modely

Medicinský model se řadí k jedněm z nejstarších přístupů k lidem s postižením. Na jedince je nahlíženo jako na „nemocného“ a na jeho postižení jako na nemoc, kterou je potřeba vyléčit. Lékař předepisuje postup pro léčbu a cílem je pacient, který je vyléčený, bez postižení. Takový přístup však často přispíval k sociálnímu vyloučení dané skupiny obyvatelstva, které byly považované za „nenormální“ a nesplňovaly kritéria normality většinové společnosti. V kontextu medicínského modelu se objevovaly i eugenické tendence, kdy v období druhé světové války byla uzákoněna sterilizace jedinců s postižením a mělo se tak předejít genetickému přenosu postižení na další generace (Zilcher, Svoboda 2019).

Funkční model postižení vychází z medicínského modelu, neposuzuje však člověka na základě jeho diagnózy, ale na základě schopnosti jedince fungovat v pracovním životě. Daný model klade větší důraz na terapii a zlepšení funkčních kapacit jedince.

Sociální model postižení popisuje postižení jako důsledek interakce jedince s prostředím a společností, která se nedokáže v plné míře přizpůsobit jeho potřebám a limitům. Je to právě společnost, od které se očekávají změny pro plnohodnotný život všech jedinců a přizpůsobení se jejich jinakosti.

Integrované modely postižení nahlížejí na člověka s postižením z různých úhlů pohledu v kontextu jeho biologických, psychologických vlastností a kulturního prizmatu. Daný model tedy kombinuje všechny předchozí modely postižení a nachází propojenost mezi jejich komponenty a jejich vzájemným ovlivňováním (Zilcher, Svoboda 2019).

1.3 INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Inkluzivní vzdělávání se často objevuje v souvislosti s pojmem inkluze a je tímto pojmem často zaměňován. Jak už bylo uvedeno dříve, inkluze zasahuje do mnohem více oblastí a oblast edukace je jednou z nich, není však jedinou. Inkluzivní vzdělávání je klíčovou podmínkou pro směřování společnosti k inkluzi, ačkoli to má vliv na další uplatnění jedince

na pracovním trhu, jeho společenské postavení a formování inkluzivních postojů směrem k lidem s postižením (Mrázková 2020).

V současnosti na inkluzivní vzdělávání je nahlíženo jako na základní lidské právo, které se týká všech žáků bez výjimky, a ne jenom žáků se speciálními potřebami. Inkluze ve škole znamená přizpůsobení přístupu a prostředí školy tak, aby každý žák mohl být začleněn do běžného vzdělávacího proudu a mohl v něm plně participovat. Jedná se o odstranění bariér, které žákovi v dané participaci brání. Většinou se jedná o přizpůsobení prostředí školy, prostřednictvím podpůrných opatření, pomáhajících pedagogických pracovníků nebo individuálního vzdělávacího planu. V praxi se však ukazuje, že takový přístup je často těžké realizovat. Problémy se objevují buď na straně žáka (žák nereaguje, potřebuje pomoc dalšího pedagogického pracovníka, nedostane se sám do školy, ...) nebo na straně vzdělávacích institucí (negativní postoje pedagogických pracovníků, náročná příprava, nepřístupné prostředí, nedostatek vybavení nebo pedagogického personálu) (Viktorin 2018).

1.3.1 INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKA – HISTORICKÝ KONTEXT

Slowík (2022) uvádí taková jména, jako např. Komenský, Montessori nebo waldorfská pedagogika, kde můžeme nacházet zárodky inkluzivního vzdělávání a reformních pedagogických směrů.

Začátky vzdělávání lidí s postižením zaznamenáváme v roce 1533 P. Jordanem z Mohuče jako pokus o výuku „málo nadaných“. V roce 1553 byl v Anglii založen První ustav pro psychosociálně narušené. Období osvícenství přineslo významný průlom v oblasti vzdělávání, uzákonění povinného vzdělávání v některých zemích, což vedlo ke vzniku institucionalizované péče o lidi s postižením. Později začaly vznikat specializované vzdělávací instituce pro lidi s postižením, což ale vedlo k jejich segregaci od většinové společnosti (Lechta 2016).

Základní dokument, který pojmenoval inkluzivní přístupy včetně pojmu inkluzivní vzdělávání, vychází z konference ve španělské Salamance v roce 1944. Na této konferenci byly stanovené podmínky edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, které kladly důraz na individualizaci výuky, úpravu prostředí, obsahu a zařazení žáků s postižením do běžného vzdělávacího proudu (Viktorin 2018).

Významný posun nastal v polovině 20. století, kdy byla v roce 1948 při shromáždění OSN schválena Všeobecná deklarace lidských práv a v roce 1959 Deklarace práv dítěte. Tyto dokumenty se zakládaly na obhajobě práv jednotlivců, včetně jedinců s postižením, což vedlo k podpoře rovných příležitostí včetně lidí s postižením. Váže se na to pozdější proces deinstitucionalizace, který dbá na integraci jedinců s postižením do běžného vzdělávacího proudu. V roce 2006 byla OSN přijata Úmluva o právech osob se zdravotním postižením, která je založena na rovnoprávnosti a podporuje zapojení osob se zdravotním postižením do života společnosti (Lechta 2016).

1.4 MENTÁLNÍ POSTIŽENÍ

Pojem mentální postižení má širokou škálu terminologického vymezení jak v české, tak i zahraniční literatuře. Dříve používaný termín mentální retardace byl zaveden Americkou asociací pro mentální definici (American Association of Mental Deficiency, AAMD). První definice mentální retardace podle UNESCO: *„Pod heslem mentální retardace se rozumí celkové snížení intelektuálních schopností osobnosti postiženého, které vzniká v průběhu vývoje a je obvykle provázeno nižší schopností orientovat se v životě“* (Černá 2008, s. 79).

Vagnerová (2004) definuje znaky mentální retardace jako omezenou schopnost učení, která má vliv na pozdější rozvoj sociálních dovedností jedince, sníženou intelektuální schopnost hlavně v oblasti myšlení, postižení jako vrozený a trvalý stav.

V České republice byla 1. 1. 2022 přijata 11. revize *Mezinárodní statistické klasifikace nemocí a přidružených zdravotních problémů* (MKN, ICD) podle Světové zdravotnické organizace WHO, kde jsou uvedeny podrobné charakteristiky jednotlivých kategorií mentálního postižení podle věku a oblasti života jedince. MKN-11 však doposud nebyla kompletně přeložena a v praxi se zatím nepoužívá (Bazalová 2023). Dnes upřednostňujeme používání terminů mentální postižení, vývojová porucha intelektu nebo porucha intelektu nad termínem mentální retardace. *„Při chápání mentálního postižení se zvláště zdůrazňuje snížená inteligence a míra snížení se zpravidla vyjadřuje pomocí inteligenčního kvocientu IQ, přičemž pozornost se věnuje i nedostatečné sociální kompetenci takto postižených osob.“* (Vašek 2003, s. 169).

Zikl, Bendová (2011) uvádí charakteristické rysy dětí a často i dospělých s mentálním postižením, jako jsou poruchy kognitivních procesů, pohybové koordinace, vizuomotoriky,

infantilnost, pasivita nebo hyperaktivita, zvýšená závislost na okolních osobách, sklony k úzkostem, labilita nálad, snížená způsobilost k sociálním a školním požadavkům.

Podle hloubky postižení dělíme mentální postižení na čtyři stupně podle výše inteligenčního kvocientu IQ (Valenta 2014):

1. F 70. lehká mentální retardace (IQ 50-69)
2. F 71. středně těžká mentální retardace (IQ 35-49)
3. F 72. těžká mentální retardace (IQ 20-34)
4. F 73. hluboká mentální retardace (pod IQ 20)

Osoby s lehkou mentální retardací tvoří cca 70 % všech osob s mentální retardací. Hlavní obtíže se objevují v oblasti učení, zejména při teoretické výuce, citová nezralost. V dospělosti jsou většinou schopné pracovat a nemají větší obtíže začlenit se do sociálního prostředí a udržovat komunikaci.

Středně těžká mentální retardace se projevuje opožděným vývojem v dětství, zejména v oblasti řeči a následně také v oblasti sebeobsluhy a manuální zručnosti. Většina osob se středně těžkou mentální retardací však může dosáhnout určité míry samostatnosti v sebeobsluze. V dospělosti jsou schopni vykonávat práci při zajištění odborného dohledu.

Při těžké mentální retardaci se u jedince projevují velké nedostatky v komunikačních dovednostech. Řeč v daném případě se buď vůbec nevytvoří nebo zůstává na úrovni základních elementů projevu řeči. Pomocí podpory zvládnou jednoduché úkony, jsou však vázané na celoživotní pomoc a péči okolních osob.

Většina osob s hlubokou mentální retardací jsou imobilní, inkontinentní a potřebují neustálý dohled a pomoc a představují 1 % populace osob s mentální retardací (Zikl, Bendová 2011).

1.4.1 VZDĚLÁVÁNÍ DÍTĚTE S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM V PŘEDŠKOLNÍM VĚKU

Obdobím předškolního věku se rozumí období od narození dítěte do začátku povinné školní docházky. Ještě před nástupem do mateřské školy jsou tady možnosti využití různých sociálních služeb, které dítě a jeho rodina mohou využívat. Patří mezi ně střediska rané péče, které poskytují služby dětem ve věku od 0 do 3 let nebo v těžších případech až do

nástupu dítěte do školy. Střediska rané péče poskytují terénní nebo ambulantní služby a jejichmi základními činnostmi jsou výchovné, vzdělávací a aktivizační činnosti (hodnocení úrovně schopnosti dítěte, poradenství rodičům k podpoře optimálního vývoje dítěte, praktická ukázka, zapůjčení hraček, materiálu), zprostředkování kontaktu se společenským prostředím (setkání rodičů v podobné situaci), sociálně terapeutické činnosti (poradenství v hledání navazující služby, plánování dalšího postupu), pomoc při uplatňování práv (Společnost pro ranou péči). Dalšími možnostmi využití sociálních služeb jsou například osobní asistence nebo denní stacionář.

Od věku tři let dítě s mentálním postižením může docházet do mateřské školy nebo mateřské školy speciální. Rozhodování o zařazení dítěte do mateřské školy speciální je na řediteli v souladu s doporučením lékaře a zařízení výchovného poradenství. Děti s lehkým mentálním postižením, které ještě často v předškolním věku nemají postižení diagnostikováno, dochází do běžných mateřských škol. Děti s těžším mentálním postižením mají možnost výběru mezi MŠ speciální nebo integraci/inkluzi do běžné MŠ (Zíkl, Bendová 2011).

MŠ speciální mají přizpůsobené podmínky pro vzdělávání dětí s mentálním postižením. Ve třídě je zpravidla menší počet dětí, což umožňuje individuálnější přístup ke každému dítěti, přítomnost speciálního pedagoga, uzpůsobení materiálu a pomůcek. Další možností je zřízení speciální třídy při běžné mateřské škole, kde mohou být jak děti s mentálním, tak i s jiným druhem postižení. MŠ speciální kromě výchovné a vzdělávací funkce plní také diagnostickou, reedukační, kompenzační a terapeuticko-formativní neboli léčebně-výchovnou (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018).

Lechta (2016) popisuje cíle předškolního vzdělávání dětí s MP:

- rozvoj komunikačních, psychosociálních, poznávacích emocionálních a sociálních oblastí dítěte,
- rozvoj sociálních dovedností, jejich využití a poskytnutí sociálního kontaktu a adaptace na nové prostředí,
- rozvoj samostatnosti, sebevědomí a sebedůvěry,
- příprava dítěte na plynulý přechod do základní školy nebo základní školy speciální.

1.4.2 VZDĚLÁVÁNÍ ŽAKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM – ŠKOLNÍ VĚK

Inkluze žáků s mentálním postižením ve škole má svá specifika. Inkluzivní vzdělávání by mělo odpovídat možnostem a potřebám žaka, rozvíjet jeho silné stránky a brát ohled na jeho znevýhodnění. Ve školském prostředí nastavení inkluzivního vzdělávání, zaměřeného na všechna specifika žáka s postižením, je nastavováno prostřednictvím podpůrných opatření (Pipeková, Vítková 2014).

Rozlišujeme celkem pět stupňů podpůrných opatření které jsou rozděleny podle hloubky postižení a množství podpory, které žák potřebuje. Najdeme zde například doporučení týkající se organizace výuky (uspořádání lavic, zasedacího pořádku, režim výuky, snížení počtu žáků ve třídě, ...), modifikace vyučovacích metod a forem (způsoby výuky, individualizace, podpora motivace žáka, prevence únavy...), intervence, pomůcky, úprava obsahu vzdělávání, hodnocení, příprava na výuku, práce s třídním kolektivem, úprava prostředí, vypracování individuálního vzdělávacího plánu IVP (Katalog podpůrných opatření).

V České republice je povinná školní docházka pro všechny žáky bez rozdílu. Jedná se o devítiletou školní docházku se spodní věkovou hranicí šesti let s možností odkladu, nejpozději však žák může nastoupit do školy ve školním roce, ve kterém dovrší osmi let. Horní hranice je stanovena na věk 17 let, přičemž v případě žáků se středně těžkým, těžkým mentálním postižením nebo kombinovaným postižením může být věková hranice se souladem zřizované školy posunuta až na 26 let (Zikl, Bendová 2011).

Při plnění povinné školní docházky dítě s mentálním postižením má možnost zařazení do běžného vzdělávacího proudu prostřednictvím inkluze nebo integrace buď v individuální nebo skupinové podobě jako zřízení speciální třídy nebo skupiny v rámci běžné školy. Druhou možností je vzdělávání ve škole speciálně zřízené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami – speciální škola. Na vzdělávání v běžné spádové škole má právo každé dítě bez rozdílu a zařazení dítěte do školy speciální je možné pouze na základě doporučení školského poradenského zařízení a souhlasu zákonného zástupce dítěte (Zikl, Bendová 2011).

Nejvíce frekventovaným typem základní školy pro osoby s mentálním postižením je základní škola zřizovaná podle §16 odstavce 9 školského zákona. Zařazení žáka do daného

typu školy je na základě doporučení školského poradenského zařízení. Vybavení školy často obsahuje cvičné byty, dílny, kuchyně, zahrady, skleníky atd., a tak se žáci mohou více procvičovat praktickým dovednostem, které budou v životě potřebovat (Valenta, Michalík, Lečbých a kol. 2018).

Základní škola speciální je určena pro žáky se středně těžkým nebo těžkým mentálním postižením. Školní docházka je stanovena na deset let a vzdělávací program je stanoven podle Rámcového vzdělávacího programu RVP pro základní školy speciální. Existují i jiné možnosti plnění školní docházky, mezi které patří individuální vzdělávání a vzdělávání žáků s hlubokým mentálním postižením (Zíkl, Bendová 2011).

Při inkluzi žáka s mentálním postižením do běžné základní školy je důležité chápat všechny jeho specifika a vytvářet takové školní prostředí, které pro něj bude nejvíce prospívající.

Lechta (2016) popisuje pravidla, která je důležité dodržovat pro vytváření co nejefektivnějšího inkluzivního prostředí pro žáky s mentálním postižením:

- respektovat specifika osobnosti žáka s MP, jeho chování vyplývající z postižení,
- vytvářet harmonické prostředí mezi žáky ve třídě, povzbuzovat žáka s MP,
- při plnění úkolů dávat na žáka s MP takové požadavky, které je schopen splnit,
- používat specifické metody, formy výuky a postupovat podle vzdělávacího plánu pro žáky s MP,
- při práci žáka respektovat jeho odlišné tempo, směřovat jeho vzdělávání k dalšímu pracovnímu uplatnění a sociálnímu začlenění,
- využívat služby dalších pedagogických pracovníků a spolupracovat s rodiči žáka.

1.4.3 ČLOVĚK S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM – STŘEDNÍ VZDĚLÁNÍ A DOSPĚLOST

Po úspěšném absolvování základní školy žáci s mentálním postižením mají možnost nastoupit na kteroukoli střední školu, splňují-li požadavky na přijetí. Na běžné střední škole využití podpůrných opatření již není tak časté, a proto většina žáků s mentálním postižením volí typ vzdělávání přizpůsobený jejich možnostem.

První variantou takového vzdělávání je odborné učiliště (OU), které trvá dva nebo tři roky a po úspěšném absolvování žák obdrží výuční list. Organizací a strukturou výuky se odborné

učiliště zásadně neliší od středního odborného učiliště (SOU). Většinou se jedná o obory typu E, jako například kamenické práce, kuchařské práce, šití oděvů, zednické práce (Valenta, Michalík, Lečbych a kol. 2018).

Praktická škola je určena pro žáky ZŠ, pro žáky s lehkým mentálním postižením nebo pro žáky, kteří dále nemohou pokračovat ve studiu na odborném učilišti. Praktická škola může být jednoletá nebo dvouletá. Praktická škola jednoletá je určena pro absolventy základní školy speciální s těžkým, nebo kombinovaným postižením. Hlavním cílem vzdělávání je příprava žáků na praktický život a osvojení základních dovedností. Žáci se připravují na práci na chráněných pracovištích, pomocné práce a absolvují předměty rodinné výchovy, ruční práce a všeobecné znalosti. Dvouletý obor praktické školy je pro žáky se středně těžkým mentálním postižením nebo postižením kombinovaným, které zde absolvují předměty o běhu rodiny, přípravě pokrmu a získávají pracovní návyky a dovednosti (Zíkl, Bendová 2011).

1.5 POSTAVENÍ SPECIÁLNÍCH PEDAGOGŮ PŘI INKLUZI

Role speciálního pedagoga je při procesu inkluze ve vzdělávacím procesu nepostradatelná a je důležité si definovat, jakou přesně úlohu při daném procesu zastupuje.

1.5.1 ROLE SPECIÁLNÍHO PEDAGOGA PŘI PRÁCI S JEDINCEM S POSTIŽENÍM

Role speciálního pedagoga v oblasti školství může mít mnoho podob a uplatnění. Ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, které jsou určeny pro žáky k těžkým nebo kombinovaným postižením, pro které podpůrná opatření v běžné škole nejsou dostačující, vyučující musí mít klasifikaci speciálního pedagoga, která je zaměřena na práci s žáky s SVP. Ve škole běžného vzdělávacího proudu klasifikace speciálního pedagoga pro vyučující není podmínkou, je však důležité mít základní orientaci v oblasti inkluzivního vzdělávání a postižení. Při absolvování různých programů pro pedagogické pracovníky, kurzu celoživotního vzdělávání, pedagogové a celý pedagogický tým se můžou seznámit s problematikou inkluze a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Slowík 2022).

Podle (Červenká, Vojtová, Roderová 2021) hlavním cílem speciálního pedagoga při práci s jedincem s postižením kromě jeho osobnostního rozvoje je taky jeho sociální rozvoj,

podpora jeho nezávislosti a samostatnosti. Ve školském prostředí mezi role speciálního pedagoga patří podporovat nastavení inkluzivního vzdělávání, jeho fungování a podmínky, zvyšovat povědomost pedagogů a rodičů o inkluzi a provázet je v procesu učení žáků. Mezi čtyři pilíře, ze kterých vychází role speciálního pedagoga při nastavování inkluzivního prostředí ve vzdělávání, které směřují jak k samotnému žákovi, tak i ke všem aktérům procesu výuky, jako jsou pedagogové, pedagogický tým a rodiče žáků, patří:

- a) Rozmanitost cílové skupiny;
- b) Podpora všech žáků/studentů;
- c) Spolupráce s ostatními aktéry;
- d) Kontinuální osobní profesní rozvoj.

Rozmanitost cílové skupiny znamená, že inkluze se vztahuje ke všem žákům bez ohledu přítomnosti postižení. Nastavení podmínek inkluzivního vzdělávání by tak mělo vyhovovat všem žákům bez rozdílu. Při daném procesu role speciálního pedagoga spočívá ve dvou rovinách: kurikulární a preventivní. Kurikulární oblast se vztahuje na obsah učiva, jeho formy, které budou vyhovující pro všechny žáky. Preventivní oblast se vztahuje na prostředí školy, odstranění bariér, které brání žákovi v plné participaci ve vzdělávání a využití opatření pro zvládnání případných rizik (Červenká, Vojtová, Roderová 2021).

Na rozmanitost cílové skupiny navazuje podpora všech žáků, při které jsou zohledněny individuální potřeby všech žáků a hledá se univerzálnost při nastavování inkluze. Role speciálního pedagoga spočívá v hledání a nastavování podpůrných opatření.

Spolupráce s ostatními aktéry je nedílnou součástí při procesu inkluze. Speciální pedagog by měl intenzivně spolupracovat s rodinou žáka a hledat způsoby jeho podpory i v domácím prostředí, komunikovat s rodiči o jejich zapojení do vzdělávání dítěte a rozvíjet jejich rodičovské kompetence. Při spolupráci s pedagogickým týmem a školským poradenským systémem zastává speciální pedagog roli koordinátora, komunikuje s ostatními aktéry a hledá efektivní postupy a strategie výuky. Důležitý je kontinuální osobní a profesní rozvoj, který je spojený s celoživotním vzděláváním. Speciální pedagog v průběhu svého působení by měl posilovat své kompetence prostřednictvím různých vzdělávacích možností (Červenká, Vojtová, Roderová 2021).

1.5.2 ASISTENT PEDAGOGA

Podle školského zákona č. 561/2004 Sb., konkrétně podle § 16 o podpoře dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami, má škola možnost využití asistenta pedagoga v rámci podpůrných opatření (Zákon č. 561/2004 Sb., §16).

Asistent pedagoga působí v rámci vzdělávacího procesu a pomáhá jinému pedagogickému pracovníku při práci s žáky nebo skupinou žáků s SVP v rozsahu stanovených v podpůrných opatřeních. Asistent pedagoga vykonává přímou pedagogickou činnost s žákem s SVP, pomáhá mu při dosažení vzdělávacích cílů, s přípravou, adaptací ve třídě, komunikací, pomáhá pedagogovi v postupu práci s žákem s SVP, pomáhá žákovi se sebeobsluhou a provádí pomocné organizační činnosti (Vyhláška 27/2016 Sb., §5). Využití asistenta pedagoga je možné až od třetího stupně podpůrných opatření podle Katalogu podpůrných opatření pro žáky s mentálním postižením nebo oslabením kognitivního výkonu.

Asistent pedagoga by měl splňovat podmínky ustanovené pro pedagogické pracovníky podle Zákona č. 563/2004 Sb., jako jsou zdravotní způsobilost, bezúhonnost, svéprávnost, odborná klasifikace pro přímou pedagogickou činnost a znalost českého jazyka. V § 20 jsou uvedeny možnosti klasifikace asistenta pedagoga v závislosti na činnosti, kterou ve třídě vykonává (Zákon č. 563/2004 Sb., §3 a §20).

Základním osobnostním rysem asistenta pedagoga by měl být kladný vztah k dětem a zejména k dětem s SVP. Mezi další rysy patří empatie a schopnost komunikace, ačkoli asistent pedagoga často zastává pozici komunikátora mezi žákem, pedagogy, rodinou žáka a poradenským systémem. V neposlední řadě je to schopnost řešit problémy, které mohou ve škole nastat, odhadnout potřeby žáka a nastavení s ním pozitivního vztahu, schopnost kooperace s dalšími aktéry vzdělávání a orientace v organizaci školy a školských předpisech. Základní činnost asistenta pedagoga ve třídě se odvíjí od typu a stupně školy a od individuálních potřeb žáka nebo skupiny žáků s SVP. Při své práci asistent pedagoga by měl klást důraz na podporu samostatnosti žáka a v případě žáka s mentálním postižením může jít například o doučování v prostředí školy nebo mimo ni (Viktorin 2018).

2 PORADENSTVÍ V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Lechta (2016) popisuje poradenství v inkluzivním vzdělávání ve třech kontextech. První kontext jako podpora jedince v krizové, náročné životní situaci a pomoc při překonání tranzitních období. Druhý koncept je zaměřený na zkvalitnění vzdělávání jedince skrze podpůrná opatření a odborného personálu, přispívající k inkluzi ve vzdělávání. Třetí koncept vyplývá z psychosociálních a osobnostních potřeb jedince s postižením, kdy skrze terapie se eliminují případné problémy se sebepojetím a podporuje se psychická odolnost jedince.

Poradenství pro žáky s SVP se vztahuje jak k samotnému žákovi, kdy cílem poradenství je poradit, provázet, naučit, tak i k prostředí, které žáka obklopuje, jako je jeho rodina, vrstevníci, pedagogové (Lechta 2016).

Speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické poradenství poskytuje ambulanti nebo terénní poradenské služby. Při ambulantičních službách se jedná o individuální nebo skupinovou reedukaci, poradenství rodičům, terapeutické a preventivní aktivity. Terénní služby zahrnují konzultace a semináře pro pedagogy, docházející speciální pedagog, pomoc při vyučování (Lechta 2016). K poradenství patří také tým školního poradenského pracoviště, který pracuje se žákem přímo v prostředí školy.

2.1 TÝM ŠKOLNÍHO PORADENSKÉHO PRACOVIŠTĚ

Aktuálně poskytované poradenství ve škole školním poradenským pracovištěm (ŠPP) je upravováno Vyhláškou č. 72/2005 Sb. § 7. Podle dané vyhlášky ŠPP může být zastoupeno výchovným poradcem, školním metodikem prevence a také školním psychologem a školním speciálním pedagogem. Mezi činnost ŠPP patří například poskytování podpůrných opatření pro žáky s SVP, vyhodnocování daných opatření, kariérové poradenství, podpora sociálního poradenství, spolupráce se zákonnými zástupci (Vyhláška č. 72/2005 Sb. §7).

Jako hlavní aktér školního poradenského týmu, který koordinuje práci s žákem s SVP, komunikuje s ostatními aktéry vzdělávání, rodiči a jinými organizacemi, je většinou výchovný poradce (Slowík 2022).

Výchovný poradce spolupracuje se školním metodikem prevence. Ve škole často dané pozice zastupuje jedna osoba, což není nejlepším řešením jak z hlediska vytíženosti profese, tak z hlediska týmové práce. Školní metodik prevence má na starosti prevenci rizikového chování, vyhledává žáky s SVP ve škole, spolupracuje při přípravě preventivních programů a provádí konzultační a poradenskou činnost. Školní psycholog je významný při preventivní činnosti, kdy pomáhá žákům řešit problémy, které by mohly vést k dalším vzdělávacím problémům. Další činností je krizová intervence, kdy psycholog pomáhá žákovi v krizových situacích, pracuje také s pedagogy a zákonnými zástupci (Viktorin 2018).

Dalším aktérem školního poradenského týmu je školní speciální pedagog, který se v českém školství objevuje od devadesátých let 20. století. Činnost školního speciálního pedagoga se odvíjí od velikosti školy, složení žáku, pedagogického sboru, vedení školy. Školní speciální pedagog provádí individuální nebo skupinovou práci se žáky s účelem diagnostiky a intervence, spolupracuje s ostatními aktéry vzdělávání, rodinou žáka a také se školským poradenským zařízením (ŠPZ), kdy spolupracují při nastavování podpůrných opatření (Mrázková 2020). Wagnerová (2013) popisuje pozici školního speciálního pedagoga jako zásadní pro zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu a komunikuje jak s žáky, tak i s pedagogy.

2.2 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Podle Zákona č. 72/2005 Sb. účelem poradenských služeb jsou vytváření vhodných podmínek pro tělesný, psychický a sociální rozvoj žáků, doporučení podpůrných opatření a jejich vyhodnocování, prevence rizikových situací a jejich řešení, vytváření vhodných podmínek vzdělávání žáků s SVP, žáků s OMJ a žáků pocházejících ze znevýhodněného sociokulturního prostředí, poskytnutí metodické podpory pedagogům a aktérům školního poradenského pracoviště.

Činnosti školských poradenských zařízení jsou:

- komplexní nebo zaměřená speciálně pedagogická a psychologická diagnostika.

Mezi komplexní nebo zaměřenou psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku patří zjišťování předpokladů pro školní docházku, diagnostika školní zralosti, diagnostika při nerovnoměrném vývoji, diagnostika žáků s problémy v adaptaci a problémovým chování,

žáků s vzdělávacími problémy, žáků s mimořádným nadáním a diagnostika sociálního klimatu ve třídách.

- psychologická a speciálně pedagogická intervence.

Mezi intervenci patří poradenství v případě krizové situace a podpora při řešení krize, reedukace žáků s SVP, kariérové poradenství, poradenské a poradensko-terapeutické vedení rodin, konzultace pro zákonné zástupce a pedagogy.

- Informační a metodická činnost a příprava podkladů pro vzdělávací opatření a dokumentace.

Patří sem metodické vedení pedagogů a rodičů, participace na preventivních programech školy a na jejich přípravě, příprava podkladů pro vzdělávání žáků s SVP a jejich umístění, vedení dokumentace, zpracování zpráv a doporučení, spolupráce se středisky výchovné péče.

(Zákon č. 72/2005 Sb.).

2.2.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADNY (PPP)

Pedagogicko-psychologické poradny (PPP) jsou poskytovány bezplatně dětem od tří let do ukončení středního nebo vyššího odborného vzdělávání a jejich rodičům. Pedagogicko-psychologické poradny participují na vzdělávacím procesu žáků, u kterých se vyskytují určité vzdělávací potíže. Činnost PPP jsou poskytovány ambulantní formou nebo formou docházení pracovníků do školy. Pracovníky pedagogicko-psychologické poradny jsou psychologové, speciální pedagogové a sociální pracovníci. Při navštěvování PPP žák získává kompetence v pedagogicko-psychologické oblasti, které mají vliv na jeho vzdělávání, vybírá se vhodný styl učení a vyhodnocuje se dosavadní postup. Forma práce se žákem může mít individuální nebo skupinovou podobu. V PPP se provádí také rodinné terapie a odborné konzultace pro rodiče a pedagogické pracovníky, provádí kariérové poradenství, prevenci rizikového chování u dětí a mládeže. PPP spolupracuje s dalšími organizacemi ve školské, zdravotnické nebo sociálně-právní sféře (Národní ústav pro vzdělávání).

2.2.2 SPECIÁLNĚ PEDAGOGICKÁ CENTRA (SPC)

Služby SPC jsou poskytovány podobně jako PPP ambulantně nebo návštěvou pracovníků ve škole, rodině nebo v jiných zařízeních pro žáky s SVP, míra terénních služeb je však mnohem

vyšší. Pracoviště SPC jsou specializovaná na určitý druh postižení a dělí se na centra pro žáky s:

- narušenou komunikační schopností,
- zrakovým postižením,
- sluchovým postižením,
- tělesným postižením,
- mentálním postižením,
- poruchami autistického spektra,
- více vadami.

Služby SPC zahrnují vytváření podmínek pro optimální rozvoj žáka s SVP před zahájením školní docházky a po jeho nástupu do školy, depistáž klientů s postižením, konzultační, poradenské a terapeutické činnosti, rozvoj vzdělávacích kompetencí žáka, zmirňování projevu jeho postižení a jeho prevence. Terénní služby probíhají formou výjezdu do škol, rodin nebo jiných zařízení, ve kterých je žák umístěn, kde se provádí metodická podpora učitelům a rodinám, včetně individuální výuky žáka. Ambulantní služby mohou být jednorázové, opakované nebo pravidelné, podle potřeby klienta a situace, ve které se nachází. Mezi pracovníky speciálního pedagogického centra patří speciální pedagog, psycholog, sociální pracovník a dle potřeby jiný odborný pracovník (Katalog podpůrných opatření).

V Plzeňském kraji najdeme šest pracovišť speciálně pedagogických center, ze kterých dvě jsou zaměřené na osoby s mentálním postižením (APSPC).

2.3 DIAGNOSTIKA V PORADENSTVÍ

Poradenská diagnostika slouží ke zjištění aktuálního stavu dítěte, možných příčin vzniku potíží, určení prognózy a nastavení prostředků pro její zlepšení (Národní ústav pro vzdělávání).

Diagnostika se provádí prostřednictvím vyšetření. Nejčastějšími vyšetřeními jsou: vstupní vyšetření, komplexní vyšetření, vyšetření k zařazení dítěte se zdravotním postižením do

mateřské školy, doporučení k zařazení do optimálního vzdělávacího programu, doporučení ke speciálnímu vzdělávání žáka se speciálními vzdělávacími potřebami, vyšetření jako podklad k jinému způsobu plnění povinné školní docházky, kariérové poradenství, doporučení k přijímacím, závěrečným zkouškám, včetně zkoušky maturitní (Katalog podpůrných opatření).

2.3.1 DIAGNOSTIKA OSOB S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

V České republice provádějí diagnostický proces osob s mentálním postižením pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Cílem diagnostiky je určit současný stav jedince a nastavení intervenčních postupů. Cílem speciálně pedagogické diagnostiky není jenom určení stupně postižení, ale identifikace oblastí, které je možné rozvíjet, nacházení silných stránek jedince a individuální přístup při jejich posílení (Černá 2008).

Při diagnostice se posuzuje jak celková inteligence jedince, tak i jeho dílčí schopnosti, adaptivní chování, biologické a psychosociální faktory a výchovný přístup v rodině. Při diagnostice osob s mentálním postižením se musí brát v úvahu jejich specifické charakteristiky, jako rychlá unavitelnost, snížená motivace nebo vyšší stupeň unavitelnosti. Při diagnostice osob s těžším stupněm mentálního postižení je možné využívat metodu odměn, která zvyšuje jejich motivaci ke spolupráci při diagnostickém procesu. Nejčastějšími metodami, které se používají při diagnostice osob s mentálním postižením jsou pozorování, rozhovor, anamnéza nebo dotazník (Černá 2008).

Diagnostika v oblasti učení a vzdělávání slouží jako základní prvek pro nastavování intervenčních strategií ve vzdělávání jedince s mentálním postižením. Diagnostika stylu učení hledá techniky, které jedinci vyhovují, jakým způsobem jedinec získává a zpracovává informace. Daná diagnostika se provádí prostřednictvím pozorování nebo rozhovoru. Diagnostickou činnost dále provádí samotný pedagog při procesu vzdělávání prostřednictvím pozorování. Pedagog posuzuje schopnost adaptace žáka na nové prostředí, vytváření přátelských vztahů ve třídě, vztah k autoritě, schopnost získávání nových informací, paměti a pozornosti a předpoklady pro jeho další povolání (Černá 2008).

2.4 INTERVENCE U ŽÁKŮ S MENTÁLNÍM POSTIŽENÍM

Intervence je proces zabývající se krizovou situací jedince a poskytnutí individuální podpory formou poradenské, terapeuticko-poradenské nebo reedukační činnosti (vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Proces vzdělávání je u osob s mentálním postižením chápán jako celoživotní proces, kdy jedinec by měl pořád získávat nové informace a trénovat už naučené dovednosti. Vzdělávání zahrnuje kromě školních znalostí taky socializační proces, kdy jedinec nabývá sociálních dovedností skrze interakci s jinými lidmi. Hlavní podporou žáků s mentálním postižením při vzdělávání je úprava školního prostředí, obsahu učiva a samotný přístup pedagoga k žákovi. Ve vzdělávacím procesu by měly být zohledněny individuální potřeby a schopnosti. Při interakci učitele s žákem pedagog by měl být co nejvíce konkrétní a nejlépe kombinovat verbální projev s praktickou ukázkou, velký úkol rozdělit na menší dílčí části a nezapomínat na okamžitou zpětnou vazbu. Úprava obsahu učiva by měla odpovídat intelektuálním schopnostem žáka a měla by být zaměřena na praktické dovednosti (Černá 2008).

Žáci s SVP, včetně žáků s mentálním postižením mají právo na využití vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (IVP). Individuální vzdělávací plán je sestavován školským poradenským zařízením ve spolupráci s ředitelem školy a případně rodičů a stanovuje změnu obsahu učiva, výstupu a hodnocení žáka podle jeho aktuální intelektuální úrovně. IVP je pravidelně kontrolován a aktualizován v závislosti na pokrocích žáka a dosažení vzdělávacích cílů (Černá 2008).

2.4.1 STUPNĚ PODPŮRNÝCH OPATŘENÍ

Ve školských poradenských zařízeních se provádí diagnostika, na základě které se stanovuje stupeň podpůrných opatření (1-5). Stupeň podpůrných opatření nemusí vždy korespondovat s hloubkou postižení žáka a měl by odrážet jeho individuální potřebu podpory ve vzdělávání. Stupeň podpůrných opatření vychází z míry dopadu postižení na vzdělávací proces jedince, kdy 1 je stupeň s nejnižší mírou podpory a 5 s nejvyšší (Valenta a kol. 2015, 2020).

V prvním stupni opatření stanovují samotní pedagogové školy a často se jedná o preventivní prvek, který má zabránit žákovi spadnout do vyššího stupně podpory. Může se jednat o změnu zasedacího pořádku, vizualizaci učiva a využití běžných metod a forem výuky s individuálním přístupem.

Druhý stupeň podpůrných opatření vychází z doporučení ŠPZ. Úpravy se mohou týkat organizace vzdělávání (zasedací pořádek, časové členění vyučovací hodiny) nebo formy (kooperativní učení, rozdělení do skupin). V daném stupni žák může využívat i speciálně-pedagogické a didaktické pomůcky, IVP nebo podporu od dalšího pedagogického pracovníka, který však má omezenou dobu působení (1 hodina týdně). Je zde možnost úpravy maturitní zkoušky a přijímacích či závěrečných zkoušek.

Třetí stupeň podpory již vyžaduje využití speciálních forem a metod vzdělávání, které odpovídají individuálním schopnostem žáka. Škola spolupracuje s ŠPZ a žáci se většinou vzdělávají podle IVP. Žáci s mentálním postižením jsou vzdělávány podle školního vzdělávacího programu pro žáky s LMP. Ve třídě může působit asistent pedagoga a délka středního a vyššího odborného vzdělávání může být prodloužena o jeden rok.

Ve čtvrtém stupni je žák vždy vzděláván podle IVP. Při výuce mohou být využívány náhradní formy komunikace a ve třídě se nachází další pedagogický pracovník. Žáci s mentálním postižením se vzdělávají podle RVP pro základní školy speciální.

Pátý nejvyšší stupeň podpory zahrnuje modifikaci vyučovacích metod, využití speciálně pedagogických pomůcek, náhradní formy komunikace a případně individuální domácí formu vyučování, kdy za žákem dochází pedagogický pracovník školy nebo pracovník SPC (Valenta a kol. 2015, 2020).

2.5 SPECIÁLNÍ PEDAGOG VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH

V dané kapitole se budeme zabývat postavením speciálního pedagoga ve školských poradenských zařízeních, jeho činností a možnosti podpory žáka se speciálními vzdělávacími potřebami. Speciální pedagog hraje významnou roli při nastavování inkluzivního vzdělávání, identifikaci, diagnostice a nastavování podmínek při zařazování žáka s SVP do běžného vzdělávání. Ukážeme si možnosti diagnostiky a metod při práci s žákem s SVP a kooperace s rodinou žáka a školským zařízením. V dané kapitole si také

ukážeme, jaké jsou druhy školských poradenských zařízení, jaké jsou jejich činnosti podle legislativního ukotvení a dělení podle typu postižení žáka.

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních činnost speciálního pedagoga se dělí na:

- Speciálně pedagogickou diagnostiku žáků s SVP podle specializace zaměřující se na druh postižení, jako jsou surdoped, logoped, psychoped, tyflop a somatoped.
- Speciálně pedagogickou intervenci a speciálně pedagogické poradenství pro zákonné zástupce a pedagogické pracovníky.
- Reeducace a rozvoj dílčích funkcí.
- Metodické vedení pedagogických pracovníků.
- Zpracování zpráv z vyšetření a doporučení ke vzdělávání žáků s SVP.

(Příloha č. 4 k vyhlášce č. 72/2005 Sb., odstavec II).

Speciální pedagog ve speciálně pedagogických centrech provádí depistáž žáků s SVP spolu s dalšími odborníky, provádí speciálně pedagogickou diagnostiku a navrhuje míru podpůrných opatření a doporučení pro školu, doporučuje volbu typu školy na základě potřeb dítěte. Poskytuje důležité informace rodičům a pedagogům, doporučuje speciální kompenzační pomůcky a vede o žácích potřebnou dokumentaci (Speciální pedagogika).

Diagnostika v PPP zahrnuje taky diagnostiku žáků nadaných, rizikového chování a sociálního klimatu ve třídě. Činnosti speciálního pedagoga v PPP je taky participace na preventivních programech a na jejich přípravě, metodické vedení školního poradenského pracoviště a pedagogů (Vyhláška č. 72/2005 Sb.).

Výstupem činnosti ŠPZ jsou navrhovaná doporučení s možnostmi podpory a zpráva ŠPZ. Doporučení je předáno zákonnému zástupci a škole a je vysvětleno takovým způsobem, aby bylo co nejvíce srozumitelné. Zpráva ŠPZ obsahuje výsledky vyšetření, doporučení pro vzdělávání a výchovu zejména v domácím prostředí a je předáváno zletilému žákovi nebo zákonnému zástupci nezletilého žáka (Katalog podpůrných opatření).

3 POSTOJE PEDAGOGU A JEJICH ZKOUMANÍ

Pojem postoj není jednoduché definovat. Zaleží, v jakém kontextu o postojích mluvíme. V dané bakalářské práci zmiňujeme problematiku postojů hlavně z důvodu pochopení výzkumné části, kde budeme zkoumat postoje speciálních pedagogů k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání.

3.1 DEFINICE POSTOJŮ A JEJICH ZKOUMANÍ VE SPECIÁLNÍ PEDAGOGICE

Zilcher (2019, s. 82) uvádí definici postojů jako „*ustálený individuální pohled či sklon ke konkrétnímu objektu (osoba, věc, názor)*“. Komponenty postojů můžeme rozdělit na kognitivní doménu, afektivní komponent a konativní neboli psychomotorický atribut.

Kognitivní doména se pojí s rozumovou složkou a vymezuje, co jedinec o daném objektu, na který si vytváří postoj, ví. Afektivní komponent odpovídá za emocionální a pocitovou složku a vymezuje pocity, které se vážou k posuzovanému objektu. Psychomotorický atribut popisuje individuální predispozice jedince, které mají vliv na utváření postoje (Zilcher 2019).

V zahraničních výzkumech zkoumající postoje lidí k osobám s postižením, byla jasně prokázána důležitost heterogenity ve třídách při utváření daných postojů. Ve třídách, které zahrnovaly žáky s postižením, na rozdíl od tříd, které byly homogenní bez výskytu žáků s postižením, postoje k osobám s postižením byly mnohem pozitivnější a žáci ve třídě projeví větší empatii a ochotu navázání kamarádkých vztahů. V heterogenních třídách žáci častěji zdůrazňovali podporu žáků s SVP v emocionální a psychické rovině a byli otevřenější k navazování bližších vztahů s žáky s SVP, kdežto ve třídách homogenních pojetí podpory bylo chápáno spíše v rovině fyzické, jako pomoc při pohybu nebo manipulaci s věcmi. Z daných výzkumů můžeme vyčíst vliv prostředí, ve kterém se osoba nachází a vliv podnětu, které na něj působí, na formování postojů k určité věci (Zilcher 2019).

3.2 VÝZKUMNÁ ŠETŘENÍ POSTOJŮ SMĚREM K INKLUZI

Při definování postojů nejjednodušší kategorizace může být definovaná jako příznivci a odpůrci. Takovýto přístup je přehledný, ale často se jedná o složitější proces, při kterém taková polarizace není zcela možná.

Ve výzkumu od EDUin, Socialbakers a Median z roku 2017, o postojích veřejnosti k inkluzi, výsledky ukazují, že většina respondentů nemá kladný postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Při podrobnějším zkoumání se však ukázalo, že jednoduché rozdělení na „pro a proti“ zde není úplně na místě. Respondenti, kteří uvedli negativní postoj k inkluzi, uváděli, že za určitých podmínek inkluzivní vzdělávání shledávají za možné. Podobná situace byla u respondentů s kladným přístupem k inkluzi, u které uváděli případná rizika, která s sebou inkluze přináší. Celkové procento respondentů vyhraněných proti inkluzi bylo jenom 32 % a respondentů, kteří byli pro inkluzi nebo rozhlíželi inkluzi jako možnou při určitých podmínkách, až 68 %. Dalším faktorem ovlivňující postoje bylo samotné chápání pojmu inkluzivního vzdělávání (Mrázková 2020).

V roce 2015 byl prováděn výzkum, zkoumající postoje 4123 pedagogů včetně ředitelů škol. Většina respondentů měla názor, že inkluze ve škole jim přinese více práce. Většina respondentů se k inkluzi vyjádřila kladně. Převládal názor, že nejvíce jsou školy připravené na inkluzi žáků nadaných nebo jiného etnika. Z nereprezentativního výzkumu z roku 2013 vyplývá, že největší obavy měli pedagogové ohledně inkluze žáků s poruchou autistického spektra a poruchami chování (Mrázková 2020).

Adamus, Zezulková, Kaleja a Franiok (2016) prováděli výzkum o připravenosti škol běžného vzdělávacího proudu na přijetí žáků s lehkým mentálním postižením (LMP) a žáků s poruchou autistického spektra (PAS). V případě žáků s LMP 97 % učitelů mělo obavy ze zvýšení pracovní činnosti, většina uváděla nedostatek prostoru pro práci s žákem s LMP, zvýšenou psychickou zátěž a měli obavy ohledně přijetí žáka kolektivem třídy. Většina vyjádřila nespokojenost ohledně podpory ze strany odborných pracovišť. 10 % respondentů bylo pro inkluzi žáků s LMN a 18 % se cítilo kompetentní při práci s daným žákem. U žáků s PAS odpovědi byly podobné. Vyskytuje se negativní postoj hlavně u žáků s agresivními projevy (až 99 %).

4 METODOLOGIE VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Daná kapitola je praktickou částí bakalářské práce. Budeme se v ní zabývat metodologií sběru dat, jejich interpretací a aplikací v praxi. V kapitole jsou popsány výzkumné cíle bakalářské práce, hlavní výzkumná otázka a také výsledky výzkumného šetření.

4.1 VÝZKUMNÁ STRATEGIE

Kvantitativní výzkumná metoda se zaměřuje na popis jevu pomocí proměnných neboli znaku a slouží jako měřítko určité vlastnosti. Výsledkem kvantitativního výzkumu jsou nejčastěji statistiky (Zháněl 2014). V dané bakalářské práci kvantitativní složka výzkumu je zastoupena formou první části dotazníku, prostřednictvím kterého můžeme statisticky zhodnotit a porovnat postoje speciálních pedagogů k inkluzi.

Kvalitativní výzkum je charakterizován hlubším a podrobnějším zkoumáním postojů jedince nebo skupiny. Často rozdíl mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem je definován skrze použité výzkumné metody. Pro kvantitativní výzkum je charakteristický dotazník, pro kvalitativní zase rozhovor. Rozhovor však můžeme řadit k oběma variantám v závislosti na jeho struktuře. Hlubkový polostrukturovaný rozhovor má za cíl získat detailní informace o určitém jevu a patří ke kvalitativnímu výzkumu. Zatímco standardizovaný strukturovaný rozhovor, který má přísně dané otázky pokládané všem respondentům, může sloužit jako statistické měřítko a patří k výzkumu kvantitativnímu (Švaříček, Šedřová 2007).

Pro danou bakalářskou práci byly použity dvě výzkumné metody: polostrukturovaný dotazník a rozhovor. Typ výzkumu je smíšený.

Při výběru typu výzkumu jsem primárně vycházela z literatury zaměřující se na možnosti zkoumání postojů a jejich interpretaci. Kombinace obou typů výzkumu (kvalitativní a kvantitativní) přispívá ke komplexnějšímu uchopení dané problematiky.

V kvantitativní složce, hlavním nástrojem, kterým byl dotazník (přesněji jeho první část), můžeme porovnat postoje různých respondentů, sledovat počet shodných a rozdílných názorů.

Kvalitativní složka byla prováděna formou druhé části dotazníku, kde jsou otevřené odpovědi a polostrukturovaného rozhovoru s respondenty a dovoluje nám hlouběji se

ponořit do zjištění postojů vybraných respondentů a zkoumat konkrétní příčiny a kořeny, ze kterých dané postoje vycházejí.

4.2 KONCEPTUALIZACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU A VÝZKUMNÉHO CÍLE PRÁCE

Výzkumným problémem této práce bylo mapování postojů speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání a zjišťování, jaké faktory tyto postoje ovlivňují.

Hlavní výzkumný neboli poznávací cíl práce je analyzovat a porozumět postojům speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních v Plzeňském kraji k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání a identifikovat faktory, které ovlivňují tyto postoje.

Symbolickým cílem práce je posílení povědomí o důležitosti inkluzivního vzdělávání a změna postojů speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních k větší otevřenosti a přijetí inkluzivního přístupu. Tímto způsobem lze přispět k vytvoření rovných příležitostí pro všechny žáky a podpořit jejich úspěch ve vzdělávání bez ohledu na jejich mentální postižení.

Cílem práce, který je možné aplikovat do praxe, je získání lepšího porozumění postojů speciálních pedagogů a poskytnutí podkladu pro návrh efektivních strategií a intervencí podporujících inkluzi vzdělávání osob s mentálním postižením.

Hlavní výzkumná otázka zní: Jaké jsou postoje speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání a jaké faktory ovlivňují tyto postoje?

4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR

Výzkumný soubor práce vychází z cílů, stanovených pro danou práci. Ačkoli hlavním cílem práce je zmapování postojů speciálních pedagogů k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání, zaměřila jsem se na konkrétní skupinu respondentů, kterou byli speciální pedagogové pracující v ŠPZ v Plzeňském kraji.

K vyhledávání cílové skupiny pro výzkumnou část dané bakalářské práce jsem použila internet. Jak v případě dotazníku, tak v případě rozhovoru jsem vycházela z rejstříku školských poradenských zařízení v Plzeňském kraji a přes stránky jednotlivých SPC a PPP

jsem vyhledala e-mail, přes který jsem kontaktovala jednotlivé speciální pedagogy působící v dané organizaci. Respondentům byl zaslán krátký dotazník. Na dotazník celkem odpovědělo 22 respondentů. Rozhovory byly provedeny se dvěma respondenty.

4.4 VÝZKUMNÉ METODY SBĚRU A ANALÝZY DAT

Jako výzkumnou metodu jsem zvolila dotazník a polostrukturovaný rozhovor. Dotazníky byly respondentům zaslány v polovině února 2024 a sběr dat trval do poloviny března 2024.

Rozhovory probíhaly během března a vždy se uskutečnily na pracovišti příslušného školského poradenského zařízení. Doba trvání rozhovoru se pohybovala od 30 do 40 minut. Otázky rozhovoru jsem měla předem připravené, ale pokud mě něco v odpovědi respondentů zaujalo, doptávala jsem se více. Před zahájením rozhovoru účastníci byli řádně seznámeni s tématem bakalářské práce a byla jim sdělena informace o dodržení anonymity. Od všech respondentů jsem obdržela souhlas pro zaznamenání rozhovoru na diktafon, který najdete v příloze. Rozhovory byly následně přepsané do elektronické formy a následně byla použita forma otevřeného kódování.

Analýza dat

Při analýze byla data rozdělena do tří segmentů. První segment, který obsahuje odpovědi na uzavřené otázky dotazníku, je zpracován prostřednictvím základní statistiky a znázorněn pomocí grafu. Další dva segmenty, ke kterým patří odpovědi na otevřené otázky dotazníku a rozhovory s respondenty, jsou zpracované prostřednictvím otevřeného kódování. Při otevřeném kódování jsem odpovědi v dotazníku a rozhovorech rozdělila na segmenty podle určité kategorie. Zaměřila jsem se na příslušné zkoumající oblasti a mohla jsem pozorovat rozdíly v názorech nebo opakující se vzorce.

Při procesu kódování jsem pracovala s barvami, kdy jsem každý segment označila určitou barvou. Při pročitání odpovědí respondentů jsem každý úsek neboli kód, který měl podobný nebo opakující se obsah, označovala stejnou barvou a následně všechny kódy se stejnou barvou byly přiřazeny k jednomu segmentu.

Při interpretaci výsledku druhé části dotazníku, kdy bylo kódování použito, jsem ke každému segmentu napsala nejčastěji objevující se odpovědi a jejich možnou interpretaci.

Při kódování rozhovoru segmenty neboli kategorie byly rozděleny do podkategorií, ze kterých následně byly vytvořena schémata pro lepší znázornění struktury kódování. Při interpretaci výsledků rozhovoru kódované segmenty byly podpořené doslovnými citacemi odpovědí respondentů.

5 VÝSLEDKY VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

V dané kapitole si představíme výsledky výzkumného šetření, které bylo prováděno metodou dotazníku a polostrukturovaného rozhovoru. Pro zpracování výsledků byly použité metody základní statistiky a otevřeného kódování, které vystihují zákonitosti a rozdíly v odpovědích respondentů.

5.1 VÝSLEDKY DOTAZNÍKU

Celkem na dotazník odpovědělo 22 respondentů. 95,5 % (21 respondentů) odpovědí zastupují ženy a 4,5 % (1 respondent) muži.

Zastoupení pracovníků v pedagogicko-psychologické poradně (PPP) a Speciálně pedagogickém centru (SPC) je 10:12. 10 respondentů (45,5 %) jsou pracovníci PPP a 12 respondentů (54,5 %) jsou pracovníci SPC.

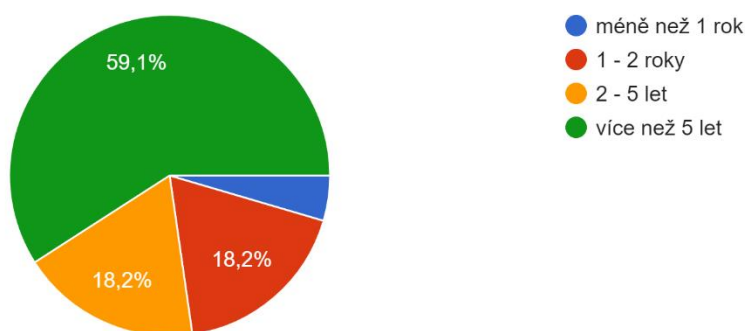
5.1.1 PRVNÍ ČÁST DOTAZNÍKU

První část dotazníku je zpracovaná statisticky a znázorněna graficky. Respondenti měli možnost výběru jedné z odpovědí.

Doba pracovního uplatnění ve ŠPZ je znázorněna grafem níže.

3. Pracuji jako speciální pedagog v ŠPZ

22 odpovědí



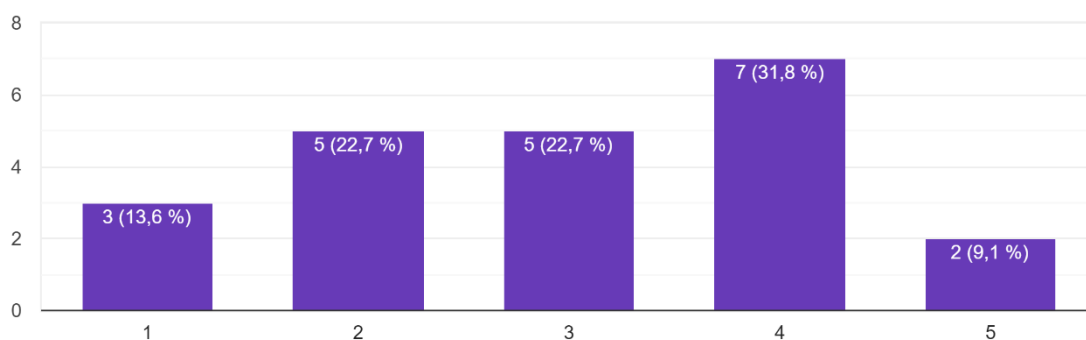
21 respondentů (95,5 %) již mělo přímou zkušenost speciálně – pedagogické práce ve třídě se žákem s mentálním postižením a jenom 1 respondent (4,5 %) takovou zkušenost neměl.

Další otázka zní:

-
1. Na stupnici 1 až 5, kde 1 = naprosto nesouhlasím, 2 = spíše nesouhlasím, 3 = neutrální postoj, 4 = spíše souhlasím, 5 = naprosto souhlasím, vyberte, jak moc souhlasíte s větou:

Shledávám zařazování žáků s mentálním postižením do běžných škol jako možné a proveditelné.

22 odpovědí

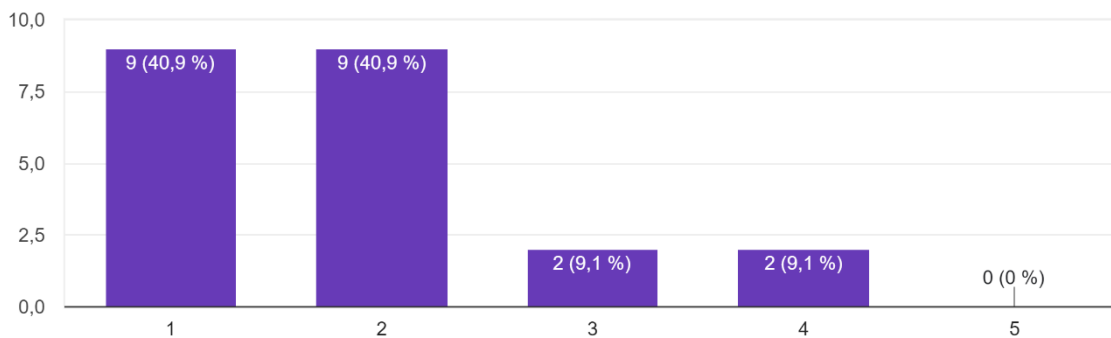


Většina respondentů shledává inkluzi žáků s mentálním postižením jako proveditelnou. Nejméně hlasů získala možnost naprosto souhlasím, což může vypovídat o náročnosti provedení inkluze ve vzdělávání a inkluzi jako komplikovaném procesu.

Na stejném principu jsou postavené další otázky a odpovědi respondentů jsou znázorněny graficky.

2. Současné nastavení inkluze žáků s mentálním postižením v ČR považuji za dostatečné.

22 odpovědí

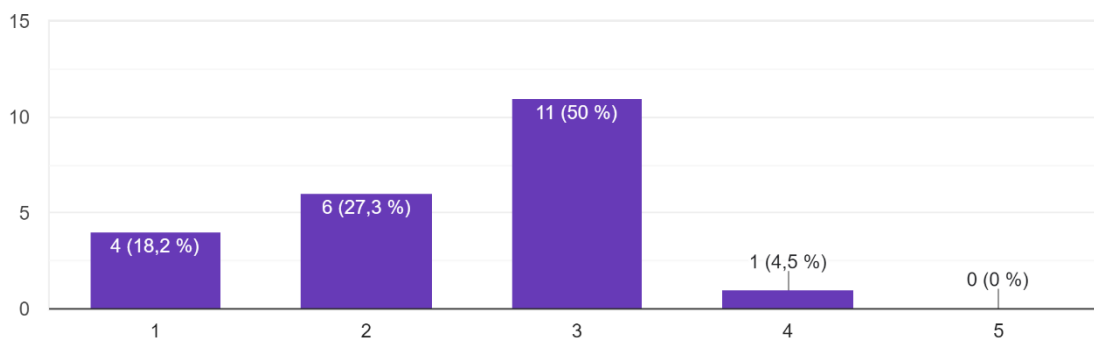


Ačkoli většina respondentů považuje inkluzi žáků s mentálním postižením jako proveditelnou, její současné nastavení naprostá většina považuje za nedostatečnou. Může

to vypovídá o nedostatečné podpoře inkluzivních trendů v ČR a potřebě většího rozvoje inkluze ve vzdělávání.

3. Zařazení žáka s mentálním postižením do běžné třídy je pro daného žáka prospěšné.

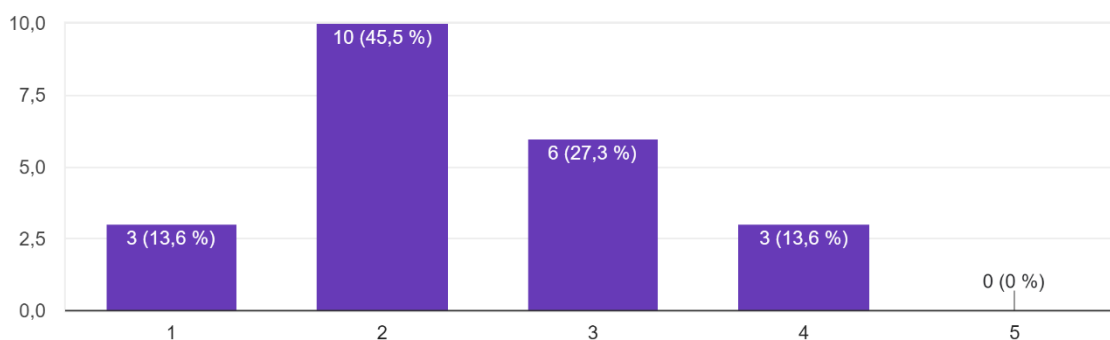
22 odpovědí



Z grafu je zřejmé, že nejčastější odpovědi je „neutrální postoj“. V souvislosti s různorodostí specifik a hloubkou mentálního postižení, prospěšnost inkluze pro daného žáka je individuální a není možné jednoznačně odpovědět na danou otázku.

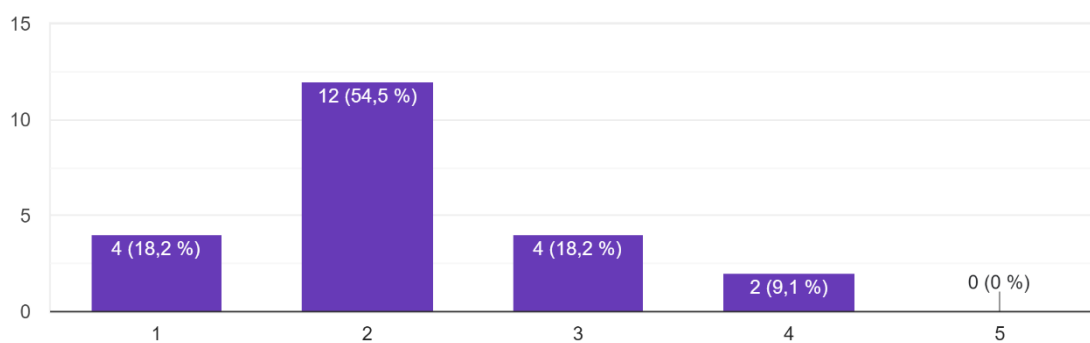
4. Zařazení žáka s mentálním postižením do běžné třídy je prospěšné i pro žáky bez postižení.

22 odpovědí



Na danou otázku největší počet hlasů obdržel spíše negativní postoj a neutrální postoj. V další části dotazníku s otevřenými otázkami se často jako negativa inkluze objevovaly názory, že žák s MP může „brzdit“ zbytek třídy nebo je vyrušovat při výuce a mohlo by to vysvětlovat výsledky odpovědí na danou otázku.

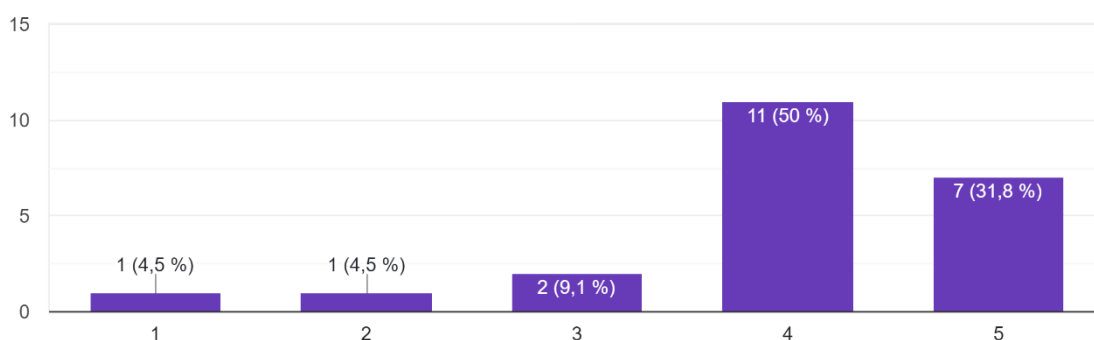
5. Inkluze žáků s mentálním postižením přináší více pozitiv, než negativ.



Tady se respondenti opět přiklání spíše k negativním postojům a s danou větou spíše nesouhlasí.

6. Vzdělávání žáka s mentálním postižením v běžné škole je zatěžující pro školu z hlediska organizace výuky a ztěžuje práci pedagogům.

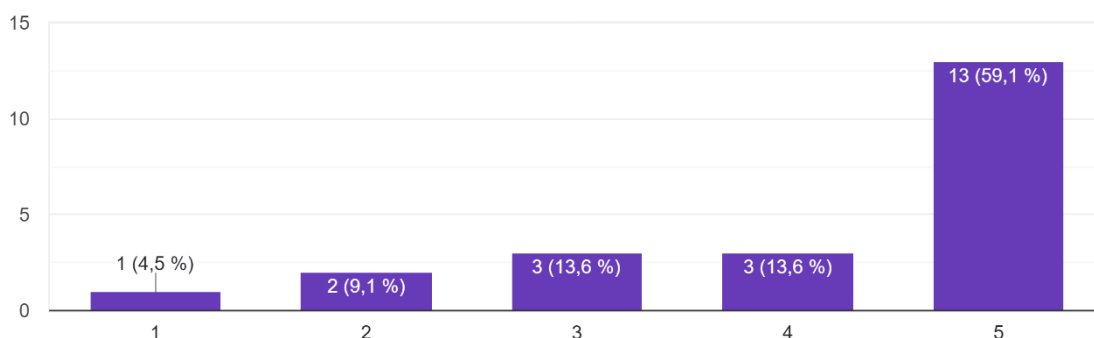
22 odpovědí



Z výsledku můžeme vidět, že naprostá většina speciálních pedagogů v ŠPZ shledává inkluzi žáka s MP jako zatěžující pro školu a pedagogy. Může to souviset s faktem, že inkluze je stále poměrně mladým fenoménem a většina škol ještě není dostatečně připravena na přijetí inkluzivních přístupů, jak z hlediska organizace, tak připravenosti pedagogického personálu.

7. Při inkluzi žáků s mentálním postižením je nutné využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka.

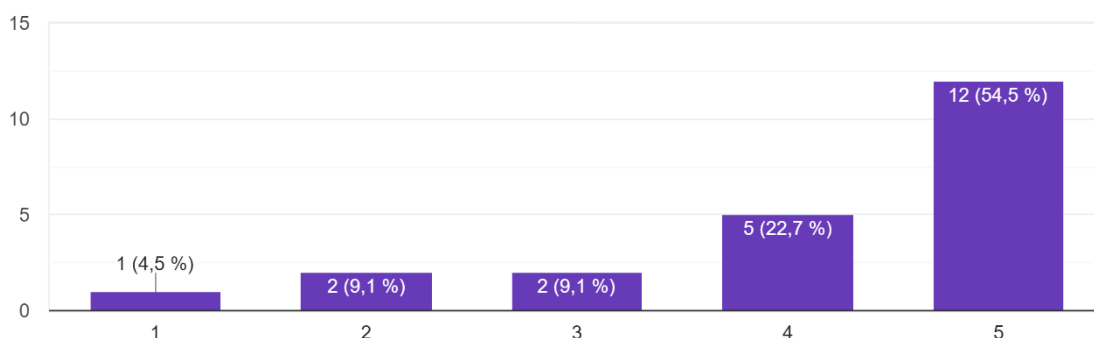
22 odpovědí



Zde je vidět, že využití asistenta pedagoga nebo dalšího pedagogického pracovníka je při procesu inkluze klíčový a většina respondentů se na daném názoru shodla.

8. Myslím si, že výběr školy by měl primárně vycházet ze stupně postižení daného žáka.

22 odpovědí



Podle většiny respondentů stupeň mentálního postižení je hlavním faktorem při výběru školy žáka a jenom jedem respondent s daným názorem naprosto nesouhlasí.

5.1.2 DRUHÁ ČÁST DOTAZNÍKU

V druhé části dotazníku měli respondenti odpovědět na otevřené otázky. Při analýze dat byla použita metoda otevřeného kódování. Každá otázka dotazníku byla rozdělena do určitých segmentů, které v sobě shromažďují odpovědi týkající se oblastí, kterými se daný segment zabývá.

1. Jaká pozitiva dle Vás přináší zařazování žáků s mentálním postižením do škol běžného vzdělávacího proudu?

První otázka byla rozdělena na čtyři segmenty: Sociální složka; Dostupnost; Komunikace, spolupráce; Žádná.

Segment 1 Sociální složka

Segment sociální složky byl v odpovědích zastoupen nejméně. Jako pozitiva při zařazování žáků s mentálním postižením respondenti uváděli podporu rozvoje klíčových kompetencí všech zapojených, začlenění žáků s MP do intaktní společnosti a výskyt kamarádů v místě bydliště žáka.

Segment 2 Dostupnost

Složka dostupnosti jako pozitiva inkluze pro žáka s MP zahrnuje dostupnost školy v místě bydliště, která byla zmíněna u čtyř respondentů.

Segment 3 Komunikace, spolupráce

Oblast komunikace a spolupráce byla zmíněna nejvíce a podle respondentů je jednou z hlavních pozitiv, které s sebou inkluze žáků s MP přináší. Patří sem spolupráce všech žáků ve třídě, přirozené začleňování žáků s MP, jejich socializace. Velké pozitivum nachází respondenti pro intaktní děti, které se učí toleranci, empatii, učí se přijímat a respektovat rozmanitost a jedinečnost.

Segment 4 Žádná

Čtyři respondenti nenachází žádná pozitiva v inkluzi žáků s MP.

2. Co považujete za negativa či rizika při zařazování žáků s mentálním postižením do škol běžného vzdělávacího proudu?

Druhá otázka je rozdělena do pěti segmentů: Individuální potřeby žáka; Organizace výuky; Zátěž pro pedagogy; Nepřipravenost pedagogů; Vliv na ostatní žáky ve třídě.

Segment 1 Individuální potřeby žáka

Jako negativa pro žáka s MP respondenti uváděli kontinuální zážitek neúspěchu, pocit méněcennosti, horší začlenění do kolektivu, menší vzdělávací příležitosti na ZŠ než na ZŠ praktické. Žák s MP je více vázaný na asistenta, což vede k vyčlenění z kolektivu. Další negativa jsou separace, školní selhávání, nedostatečný individuální přístup, ztráta motivace při nezvládnutí vzdělávacích požadavků, přetěžování žáka s MP, riziko šikany.

Segment 2 Organizace výuky

Objevuje se zde finanční náročnost při zařazování žáka s MP do běžného vzdělávacího proudu, nedostatek prostoru, didaktických a jiných pomůcek, špatné nastavení podmínek, nesystémovost. Další častou odpovědí byla absence speciálního pedagoga při výuce, absence dalšího pedagogického pracovníka, velký počet žáků ve třídě a s tím spojený nedostatek individuální péče. Školy často neumí adekvátně využít a zapracovat minimální výstupy do IVP a mají i potíže adekvátně nastavit hodnocení žáka s ohledem na zbytek třídy.

Segment 3 Zátěž pro pedagogy

Při práci s žákem s MP uvádí respondenti náročnost pedagogického procesu vzdělávání, neustala potřeba kontaktu a zpětné vazby a také nechuť pedagogů v běžných ZŠ vzdělávat žáka s MP společně s ostatními žáky.

Segment 4 Nepřipravenost pedagoga

Nepřipravenost pedagogů se odráží na kvalitě poskytovaného vzdělávání uzpůsobeného jedinci, neodborném zacházení s integrovaným žákem, neznalosti speciálně pedagogických metod výuky. Respondenti uvádějí nedostatečnou odbornou podporu pedagogů, menší zkušenosti a nechuť se dále dozdělovat.

Segment 5 Vliv na ostatní žáky ve třídě

Ve třech případech respondenti uvádějí jako negativa vliv na ostatní žáky ve třídě. Jedná se o přizpůsobování se tempu integrovaného žáka, menší možnost individualizace u ostatních žáků a žák s MP jako rušivý komponent ve třídě.

3. Co je podle Vás klíčové pro nastavení inkluzivního vzdělávání žáků s mentálním postižením?

Třetí otázka je rozdělena do pěti segmentů: Spolupráce; Individualizace; Úprava vzdělávání; Další pedagogický pracovník; Připravenost pedagogů.

Segment 1 Spolupráce

Oblast spolupráce je zastoupena jedním respondentem, který uvádí jako klíčový prvek pro nastavení inkluzivního vzdělávání spolupráci všech aktérů ve vertikální i horizontální úrovni.

Segment 2 Individualizace

Do segmentu individualizace patří prvky, které se vztahují přímo k jedinci s mentálním postižením a pomáhají mu k úspěšné inkluzi. Takovými prvky podle respondentů jsou akceptace potřeb jedince, individuální posouzení a přístup, individuální pracovní listy nebo další možnosti individuální péče, jako jsou například terapie.

Segment 3 Úprava vzdělávání

Úprava vzdělávání zastupuje nejvyšší procento odpovědí respondentů. Často zmiňovaná odpověď je snižování počtu žáků ve třídě. Dalšími možnostmi úpravy vzdělávání jsou organizace výuky, prostředí školy, příprava materiálu, navýšení pedagogických pracovníků, využívání didaktických pomůcek, vzdělávání dle minimálně doporučené úrovně ŠVP a revize celkového nastavení inkluzivního vzdělávání pro další období.

Segment 4 Další pedagogický pracovník

Důležitost dalšího pedagogického pracovníka nebo asistenta pedagoga zmiňuje šest respondentů. Dostatek asistentů pedagoga, dalšího pedagoga ve třídě nebo také zajištění osobní asistence je podle respondentů jednou z klíčových podmínek pro zajištění inkluzivního vzdělávání.

Segment 5 Připravenost pedagogů

Podpora pedagogů ve vzdělávání, jejich povinné dozděláním zaměřené na speciální pedagogiku, samotné nastavení pedagogů vůči inkluzi a ochota učit se novým věcem jsou dalšími faktory ovlivňující kvalitu nastavení inkluzivního vzdělávání.

5.1.3 SHRUTÍ VÝSLEDKŮ DOTAZNÍKU

Z výsledků dotazníku je vidět, že názor na inkluzi žáků s mentálním postižením je nejednoznačný a odpovědi respondentů jsou často rozdílné v závislosti se vztahem k inkluzi ve vzdělávání. Většina respondentů považuje inkluzi žáků s MP za možnou a proveditelnou, její nastavení v ČR však považují za nedostatečné. Z výsledků dotazníku můžeme také vyčíst, že respondenti nachází v inkluzi žáků s MP více negativ než pozitiv a jako klíčový prvek pro její nastavení sledávají míru mentálního postižení žáka, úpravu prostředí a přítomnost dalšího pedagogického pracovníka.

5.2 VÝSLEDKY ROZHOVORU

V dané podkapitole se seznámíme s výsledky rozhovoru, které byly provedeny se dvěma respondenty. Rozhovory jsou zpracovány prostřednictvím otevřeného kódování, jeho postup je popsán v metodologii. V podkapitole jsou představené dílčí kódy podpořené doslovnými citacemi respondentů při rozhovorech.

5.2.1 ROZHOVOR Č.1

Rozhovor č.1 byl proveden s pracovníkem SPC, zaměřující se na klienty s mentálním a kombinovaným postižením. Respondent působí v SPC již 6 let.

Dále jsou popsány jednotlivé kódy a doslovné citace respondenta.

Osobnostní předpoklady

První kategorie se zaměřuje na osobnostní předpoklady žáka s mentálním postižením, které podle respondenta mají vliv na jeho zařazení do běžného vzdělávacího proudu.

Respondent shledává inkluzi možnou hlavně u žáků s lehkým mentálním postižením a jako ztěžující faktor je přítomnost dalšího postižení, ovlivňující schopnosti žáka. Dále respondent vnímá inkluzi jako možnou zejména na prvním stupni, kdy žák s MP ještě zvládá obsah učiva a stačí svým vrstevníkům v sociální a komunikační rovině. Na druhém stupni je již inkluze podle respondenta obtížnější.

„Většinou jsou to žáci, u kterých MP není kombinované s jiným výrazným postižením. Na základě dlouhodobě zkušenosti se ukazuje, že ve chvíli, kdy je tam lehké MP, třeba v kombinaci s těžší řečovou vadou nebo poruchami chování nebo v kombinaci s autismem, ty děti v ty integraci selhávají.“

„Většinou se to teda daří na 1. stupni, že se nám i ukazuje, že na tom 2. stupni, i když jsou snížené výstupy na ty minimální, tak pořád ten objem toho učiva je jako obrovský pro ty žáky a do toho na tom 2. stupni nám ty žáci někdy fungují paralelně toho zbytku z důvodu toho, že ty vrstevníci už jsou mnohem dál v oblasti sociálních a komunikačních dovedností, takže oni už nejsou vlastně schopni ani s nimi jako adekvátně navázat kontakt a udržet tempo.“

Podpůrná opatření

Daná kategorie popisuje možnosti podpory, které jsou podle respondenta důležité pro úspěšnou inkluzi u žáků s MP.

Jako klíčový zde vystupuje individuální přístup a hledání možnosti podpory, která bude nejvíce vyhovovat danému žákovi.

„Ale porad si myslím, že je potřeba jako brát to nějak rozumně a s ohledem na to konkrétní dítě, na tu situaci, na tu konkrétní školu. Stavět to prostě na míru těm potřebám toho dítěte.“

Stejně individuálně se posuzuje i samotná možnost inkluze daného žáka.

„Vždycky to řešíme individuálně na míru tomu dítěti a u každého toho dítěte zvažujeme všechna pro a proti té integraci. Nejde to řešit u těchhle klientů plošně, ale je potřeba individuálně zvážit, co to přinese tomu konkrétnímu klientovi, protože ta škola, i když na to přistoupí, bude se snažit, budou tam nastaveny podpůrná opatření, tak některá škola k tomu prostě má podmínky lepší, některá horší, ať personální tak materiální.“

Klíčovým je přítomnost asistenta pedagoga, případně více asistentů pedagoga ve třídě, snížené výstupy, přiměřený počet žáků ve třídě, využití pomůcek, individuální vzdělávací plán. Zvláště na 2. stupni je zmíněna práce s třídním kolektivem.

„Vždycky říkáme, že je vždycky fajn, když je sledovaný klima ty třídy, když je pracováno s třídou jako celkem a hlídají se tam ty vazby mezi nimi.“

Personální zabezpečení

Personální zabezpečení adekvátní potřebám žáků je dle respondenta při inkluzi stěžejní. Počet asistentu pedagoga ve třídě by se měl odvíjet v návaznosti na potřeby žáků.

„Ve chvíli, když v ty třídě je 30 dětí, což je v běžné praxi víc dětí, který mají nějaký speciální vzdělávací potřeby, tak jeden asistent pedagoga tu situaci už úplně nezachrání.“

Současný přístup pedagogů a asistentů pedagogů k inkluzi hodnotí respondent pozitivně.

„A už to není tak neobvyklý, jak to bylo před x lety, že spousta těch učitelů a asistentů se k těm dětem umí moc hezky postavit, a že už mají spoustu informací, spoustu z nich se vzdělává v tom oboru, dohledávají si ty informace, už si myslím, že to je někde jinde.“

Organizace školy

Fungování škol respondent hodnotí kladně a uvádí i vlastní příklad dobré spolupráce a metodického vedení.

„Přijde mi, že ty školy už jsou inkluzivně nastaveny, a hlavně už jsou nastaveny na to se metodicky vést. Školy a školky, se kterými spolupracujeme, tak jsou zvyklý na poměrně úzkou spolupráci s námi a většinou jsou schopny podle těch instrukcí poměrně samostatně pak pracovat.“

Pozitiva

Jako hlavní pozitivum respondent uváděl směrem k ostatním žákům ve třídě. Zejména respektování jinakosti, ochota pomáhat a empatie.

„Pro ty běžný vrstevníky je to hrozně fajn učit se vnímat rozdílnost, jinakost, pomáhat si, empatie, prostě ne všichni jsme stejný, někomu něco jde víc, někomu míň. Spousta děti fakt pomáhá, učení se pomáhat. Jsou integrace, kde je to dítě opravdu jako přirozenou součástí toho kolektivu a mají ho rádi a funguje to.“

Pro pozitivní přínos inkluze je však potřeba dostatečné personální a finanční podpory.

„Myslím si, že ve chvíli, kdy je možnost to zajisti materiálně a personálně, tak ta inkluze může být hrozně fajn, a myslím si, že to může být přínosný pro všechny, pro tu školu i pro učitele.“

Negativa

Negativa inkluze žáků s MP nachází respondentka hlavně na 2. stupni, kdy jsou patrné rozdílnosti mezi žáky v sociální oblasti a komunikačních dovednostech a žáci s postižením si to sami uvědomují.

„Často se nám ukazuje, že oni si uvědomují to, že tomu zbytku nestáčejí a že je hrozně obtížný udržet nějaký rozumný sociální vazby v ty skupině.“

Na 2. stupni uvádí respondentka také náročnost inkluze z hlediska vzdělávacího obsahu.

„Na tom 2. stupni, i když jsou snižené výstupy na ty minimální, tak pořád ten objem toho učiva je jako obrovský pro ty žáky.“

Dále se zde objevuje finanční, personální zátěž a nereálná očekávání rodičů, která pramení z nepřijetí postižení daného žáka.

Postoj k inkluzivním trendům a výhled do budoucna

Postoj respondenta k inkluzi jako celku je pozitivní, však za dodržení všech klíčových opatření a dostatečné podpory.

„Tak, jak je to nastavený teď, tak, a my s tím můžeme hýbat tak, aby to bylo na míru pro potřeby toho klienta, tak v pohodě.“

Výhled do budoucna však již respondent neshledává tak pozitivní, zejména kvůli nedostatečnému materiálnímu zajištění v budoucnosti.

„Do budoucna se samozřejmě bude šetřit na těch asistentech, je ta vize těch PHmaxů, kdy škola dostane omezený balík peněz. Mam obavy a myslím si, a nejen já, že to samozřejmě vede k tomu, že těch asistentů bude míň a ta podpora pro ty žáky, i v tech běžících inkluzích nebo integracích, asi nebude úplně dostatečná.“

5.2.2 ROZHOVOR Č. 2

Rozhovor č. 2 byl proveden s pracovníkem PPP, ve kterém působí již 10 let a má vystudovanou psychologii a speciální pedagogiku.

Dále jsou popsány jednotlivé kódy a doslovné citace respondenta.

Osobnostní předpoklady

Jako hlavní osobnostní předpoklady, které mají vliv na úspěšnost inkluze, se zde objevuje hlavně hloubka mentálního postižení žáka a kognitivní schopnosti jedince.

„Myslím si, že inkluze v některých ohledech je dobrá a prospěšná, ale podle mé zkušenosti spíše u dětí s méně závažnými poruchami učení nebo některými druhy postižení (např. tělesné, zdravotní), které ovšem nezasahují příliš kognitivní stránku osobnosti (poznávání, myšlení), tedy též intelekt.“

Z pohledu sociální stránky a obsahu učiva je podle respondenta důležitý také věk, respektive třída, do které žák s mentálním postižením dochází.

„Většinou inkluze připadá v úvahu na 1. stupni ZŠ. Na 2. stupni již z více důvodů jako, že už tolik nezapadají do toho kolektivu nebo i ten obsah učiva je pro ně těžko zvladatelný a často tito žáci přechází do speciální školy, která je pro ně vhodnější.“

Podpůrná opatření

Hlavními podpůrnými opatřeními podle respondenta jsou úprava obsahu a výstupu vzdělávání, individualizace učebního plánu, speciální učebnice. Jako možnost podpory zmiňuje respondent také rozdělení dětí do určitých skupin podle jejich nadání, což sám v rámci inkluze shledává jako problematické.

„Pro fungování žáka s mentálním postižením je dobrá větší členitost úrovní výuky obecně, dělení tříd pro děti více a méně nadané – tam by se mohlo lépe integrovat (ale to je proti duchu inkluze – všichni spolu).“

Personální zabezpečení

Na prvním stupni při přítomnosti učitele, který s dítětem s MP umí zacházet, a přítomností podpůrných opatření, je inkluze podle respondenta možná.

Na druhém stupni již proces inkluze považuje za náročnější, jak kvůli osobnostním předpokladům, tak i kvůli nepřipravenosti pedagogického personálu.

„Ani běžní učitelé 2. stupně nejsou na něco takového připravení a zvyklí a neumí učit reálně dle úpravy obsahů a výstupů, ani s asistentem pedagoga. A hlavně když je tam velký počet dětí ve třídě a jeden pedagog, tak je to nereálný.“

Pozitiva

Mezi pozitiva patří dostupnost školy v místě bydliště žáka, pozitivní vliv na intaktní spolužáky a pro samotného žáka s postižením, však jen do nějakého věku.

„Pro toho žáka je to hlavně přínosný, že si osvojuje ty sociální vzory od jiných a i pro ostatní, že se učí solidaritě, trpělivosti. Ostatní děti toho žáka mohou kognitivně trochu táhnout nahoru – ovšem to platí jen v nízkém věku, postupně se stále více ztrácí, má svůj strop a nestačí držet tempo s ostatními.“

Negativa

Na druhém stupni, jak již bylo zmíněno, považuje horší začlenění dítěte do kolektivu.

„Kolem 5. třídy to již často začíná být docela velký problém. Mám pak dojem, že takové inkludované dítě s MP je tam vlastně osamělejší, než by bylo ve speciální třídě mezi sobě rovnými.“

Dále je zde zmiňován neustálý pocit neúspěchu, závislost na asistentovi pedagoga a nezvládnutí obsahu učiva.

„Pokud se učí dle úpravy obsahů a výstupů pro LMP – může se něco naučit, ale je ve třídě vyčleněné a záleží na učiteli, jestli s tím opravdu umí zacházet.“

Postoj k inkluzivním trendům a výhled do budoucna

K trendu inkluze se respondent staví pozitivně, záleží to však na hodně kritériích. Negativní postoj má respondent k inkluzi na druhém stupni a společnému vzdělávání žáků s velkými intelektovými rozdíly.

„Myslím si, že inkluze v některých ohledech je dobrá a prospěšná, hlavně u těch menších dětí. Na druhém stupni už je to pak těžší.“

„Podle mne se děti z celého spektra Gaussovy křivky zkrátka jen obtížně budou společně vzdělávat. Je nereálné výuku takto diferencovat souběžně – dokladem toho jsou i neustálé stížnosti rodičů dětí nadaných, že se jim škola dostatečně nevěnuje. To je protipól dětí s mentální retardací, ale i ty jsou ve třídě a mají nárok na naopak nadstandardní rozvoj.“

5.3 LIMITY ŠETŘENÍ

Výsledky této bakalářské práce přinesou důležitý přehled o postojích speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání. Zjištění z výzkumu mohou poskytnout cenné informace pro pedagogickou praxi a podporu dalšího rozvoje inkluzivního prostředí ve školách. Práce je relevantní v kontextu současných snah o zajištění rovných příležitostí a plného začlenění osob s mentálním postižením do vzdělávacího systému. Výsledky mohou sloužit jako podklad pro implementaci vhodných školení a podpůrných opatření pro speciální pedagogy, aby byli co nejlépe připraveni na inkluzivní vzdělávání a efektivní podporu jednotlivých žáků.

Výsledky výzkumného šetření jsou však jenom orientační a nedají se použít na celou Českou republiku nebo v obecné rovině.

6 SHRNUÍ VÝSLEDKŮ VÝZKUMNÉHO ŠETŘENÍ

Ve výzkumné části této bakalářské práce jsme zjistili, jaké postoje převažují u speciálních pedagogů ve ŠPZ k inkluzi osob s MP ve vzdělávání, jak vnímají současné inkluzivní trendy ve vzdělávání, v čem vidí jeho pozitiva a negativa, oblasti podpory pro jeho fungování a prostor pro zlepšení. Většina speciálních pedagogů v daném výzkumném šetření se k inkluzi staví pozitivně, zaleží však na řadě kritérií, které určují smysluplné nastavení inkluze ve vzdělávání a splnění inkluzivních cílů. Daná kritéria jsou rozhodující při utváření postojů k inkluzi zaměřené na konkrétního žáka.

Hlavní proměnnou, vyskytující se v odpovědích respondentů a ovlivňující jejich názor na možnost inkluze žáka s MP, je hloubka nebo závažnost mentálního postižení žáka nebo přítomnost dalšího postižení, ovlivňující vzdělávací proces jedince. Dalším kritériem je věk jedince, konkrétněji jestli je žák na prvním nebo na druhém stupni ZŠ. Na prvním stupni shledávají respondenti inkluzi jako možnou a přínosnou jak pro žáka s MP, tak pro intaktní spolužáky. Na druhém stupni vidí respondenti řadu překážek v sociální a vzdělávací oblasti, které dělají inkluzi u žáka s MP velmi obtížnou nebo dokonce nemožnou.

V oblasti podpůrných opatření nacházejí respondenti klíčovou personální a finanční podporu, individuální přístup a úpravu obsahu vzdělávání. Přítomnost asistenta pedagoga nebo i více asistentů pedagoga ve třídě by měla reagovat na potřeby žáků a zajistit tak individuálnější přístup. Připravenost pedagogů je dalším kritériem, ovlivňující inkluzivitu třídy. Zde se objevují různé názory, nejčastější se však týká nepřipravenosti pedagogů a potřeby jejich vzdělávání v dané oblasti.

Jako hlavní pozitiva inkluze žáků s MP jsou podle respondenta učení se empatickému chování u intaktních žáků, vnímání jinakosti, ochota pomáhat, začlenění žáka s MP do kolektivu nebo škola v blízkosti místa bydliště žáka. Mezi negativa inkluze žáků s MP patří pocit neustálého selhávání, ve starším věku problém se sociálním začleněním, náročnost obsahu vzdělávání i při snížených výstupech a závislost na asistentovi pedagoga.

Z výsledků výzkumného šetření je patrné, že proces inkluze u žáků s MP je velmi složitý a není jednoznačné si na něj vytvořit jednoznačný názor. Naprostá většina respondentů se shodne na tom, že v daném případě je potřeba přistupovat individuálně a posuzovat, zda je inkluze pro konkrétního žáka s MP tou nejlepší možností.

ZÁVĚR

Tématem předkládané bakalářské práce jsou postoje speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání. Její hlavním cílem bylo zmapovat postoje speciálních pedagogů k dané problematice a identifikovat faktory, které dané postoje ovlivňují. V teoretické části bakalářské práce jsme se dozvěděli o vývoji v přístupu k osobám s mentálním postižením ve vzdělávání, současné legislativní ukotvení možnosti vzdělávání osob s mentálním postižením a možnosti intervence ve vzdělávacím procesu. Empirická část bakalářské práce nám měla ukázat současné nastavení inkluzivních přístupů v oblasti vzdělávání osob s mentálním postižením prostřednictvím pohledu speciálních pedagogů ve ŠPZ.

V praktické části můžeme vidět různorodost postojů k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání, a to jak pozitivních, tak i negativních. Může to svědčit o vnímání inkluze jako komplikovaného procesu, který s sebou přináší pozitiva, ale také určitá rizika. Závislost postojů ve výzkumné části se často odvíjel od stupně mentálního postižení jedince a specifik jeho postižení, které podle většiny respondentů mají zásadní vliv na úspěšnost inkluze a celkově její nastavení. V teoretické části jsou popsána specifika vzdělávání žáka s mentálním postižením a široké spektrum projevu mentálního postižení. Vypovídá to o potřebě individuálního přístupu při inkluzi osob s mentálním postižením, který může být klíčovým pro jeho úspěšnou realizaci.

RESUMÉ

Hlavním cílem této bakalářské práce bylo zmapovat postoje speciálních pedagogů v ŠPZ k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání, jakožto důležitých aktérů při procesu inkluze v daném směru. V teoretické části jsou popsána východiska, která mají vliv na formování postojů v praktické části, která byla prováděna prostřednictvím dotazníkového šetření a polostrukturovaných rozhovorů, můžeme vidět, jaké postoje u speciálních pedagogů k dané tematice převažují a z čeho vycházejí.

Vzhledem k rozsahu práce, výzkumné výsledky není možné generalizovat. Práce však může posloužit jako inspirace pro další výzkum v dané sféře nebo jako téma na zamyšlení nejen pro speciální pedagogy.

RESUME

The main aim of this bachelor thesis was to map the attitudes of special pedagogues in school counseling workplace to the inclusion of individuals with mental disabilities in education, as they are key actors in the inclusion process in this area. The theoretical part describes the premises that influence the attitude formation. The practical part was conducted through surveys and semi-structured interviews and we can see there the prevailing attitudes among special pedagogues to this subject matter and their underlying reasons.

Given the scope of the work the research results cannot be generalized. However, the thesis can serve as an inspiration for further research in this field or as a topic for reflection not only for special pedagogues.

SEZNAM LITERATURY

1. ADAMUS, Petr; ZEŽULKOVÁ, Eva; KALEJA, Martin a FRANIOK, Petr, 2016. *Inkluzivní vzdělávání v kontextu proměn českého školství*. Ostrava: Ostravská univerzita. Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7464-884-7.
2. APSPC: *Asociace pracovníků speciálně pedagogických center*. Online. Dostupné z: <http://www.apspc.cz/kraje/plzensky-kraj>. [citováno 2023-11-27].
3. BAZALOVÁ, Barbora, 2023. *Psychopedie*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3725-1.
4. ČERNÁ, Marie a kolektiv, 2008. *Česká psychopedie*. Speciální pedagogika osob s mentálním postižením. Praha: Univerzita Karlova v Praze. ISBN 978-80-246-1565-3.
5. ČERVENKA, Karel, VOJTOVÁ, Věra, RÖDEROVÁ, Petra, 2021. *Kdo jsme? Rozmanitost rolí speciálního pedagoga očima speciálního pedagoga*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-280-0247-3.
6. LECHTA, Viktor, ed., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-1123-5.
7. MRÁZKOVÁ, Jana, 2020. *Inkluzivní vzdělávání pohledem vedení škol a školních speciálních pedagogů*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7603-238-5.
8. *Národní ústav pro vzdělávání*. Online. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolska-poradenska-zarizeni.html>. [citováno 2023-11-27].
9. PIPEKOVÁ, Jarmila, VÍTKOVÁ, Marie et al., 2014. *Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení*. Brno: Masaryková univerzita. ISBN 978-80-210-7689-1.
10. SLOWÍK, Josef, 2022. *Inkluzivní speciální pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-3010-8.
11. *Speciální pedagogika: školské poradenské zařízení SPC a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků*. Online. Dostupné z <https://www.specialni-pedagogika.cz/spc-dvpp/pracovnici-spc/>. [citováno 2023-11-27].
12. *Společnost pro ranou péči*. Online. Dostupné z: <https://www.ranapece.cz/pro-rodice/co-je-rana-pece/>. [citováno 2023-11-27].
13. ŠVAŘÍČEK, Roman a ŠEDOVÁ, Klára, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.
14. VÁGNEROVÁ, Marie, 2004. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-802-3.
15. VALENTA, Milan a kolektiv (2015, 2020). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část: pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu mentálního postižení nebo oslabení kognitivního výkonu*. Online. Univerzita Palackého v Olomouci. Dostupné z: <https://databaze.opvvv.msmt.cz/vystup/735>. [citováno 2023-12-03].

16. VALENTA, Milan, 2014. *Přehled speciální pedagogiky: rámcové kompendium oboru*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0602-6.
17. VALENTA, Milan, MICHALÍK, Jan, LEČBYCH, Martin a kolektiv, 2018. *Mentální postižení. 2., přepracované a aktualizované vydání*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0378-2.
18. VAŠEK, Štefan, 2003. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapiientia. ISBN 80-86723-13-6.
19. VIKTORIN, Jan, 2018. *Inkluzivní vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením na základních školách*. Výzkumný projekt. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-9076-7.
20. Vyhláška 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných.
21. Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.
22. WAGNEROVÁ, Jitka, 2013. *Role speciálního pedagoga na středních školách*. Praha. Diplomová práce. Univerzita Karlova. Pedagogická fakulta.
23. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).
24. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.
25. ZHÁNĚL, Jiří, HELLENBRANDT, Vladimír a SEBERA, Martin, 2014. *Metodologie výzkumné práce*. Brno: Masaryková univerzita. ISBN 978-80-7367-313-0.
26. ZIKL, Pavel a BENDOVIÁ, Petra, 2011. *Dítě s mentálním postižením ve škole*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3854-3.
27. ZILCHER, Ladislav a SVOBODA, Zdeněk, 2019. *Inkluzivní vzdělávání. Efektivní vzdělávání všech žáků*. Praha: Grada. ISBN 978-80-271-0789-6.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1 Průvodní dopis s žádostí o vyplnění dotazníku

Diana Bohera

dianaboh@gapps.zcu.cz

720388844

Dobrý den,

obracím se na Vás s prosbou o spolupráci v rámci zpracování bakalářské práce.

Práce je zpracovávána na fakultě pedagogické ZČU, obor Speciální pedagogika, a zabývá se postoji speciálních pedagogů v ŠPZ k inkluzi žáků s mentálním postižením ve vzdělávání.

V rámci práce jsem připravila krátký dotazník, který mi pomůže zmapovat postoje speciálních pedagogů k dané problematice.

Odkaz na dotazník je uveden na konci tohoto mailu.

Dovoluji si Vás požádat:

1. o vyplnění dotazníku speciálním pedagogem,
2. pokud je to možné, sjednání schůzky za účelem provedení rozhovoru se speciálním pedagogem, jakožto další metody mého výzkumného šetření.

Odkaz na dotazník:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLScHv8kF7A9I2hCnaZpRgyFlcoGvwCxIS1WV M0OI_CBGfOd1w/viewform?usp=sf_link

Děkuji předem za Váš čas věnovaný dotazníku. V případě jakýchkoliv nejasností, připomínek či podnětů mě neváhejte kontaktovat.

S pozdravem

Diana Bohera

Příloha č. 2 Průvodní dopis s žádostí o poskytnutí rozhovoru

Diana Bohera

dianaboh@gapps.zcu.cz

720388844

Dobrý den,

Jsem studentkou bakalářského studia oboru Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě Západočeské univerzity v Plzni.

V rámci své bakalářské práce se zabývám tématem postojů speciálních pedagogů k inkluzi žáků s mentálním postižením. Snažím se o zmapování postojů speciálních pedagogů k inkluzi v Plzeňském kraji.

Jako metodu sběru dat jsem ve své práci zvolila metodu rozhovoru s pracovníky SPC a PPP.

Chtěla bych vás tímto požádat o poskytnutí rozhovoru na výše zmíněné téma. Jednalo by se o anonymizovaný rozhovor, který by byl použit pouze pro účely mé bakalářské práce. Pokud by Vám to více vyhovovalo, nabízím využití online platform jako Zoom, Skype a podobně. Samozřejmě se přizpůsobím Vaším potřebám, preferencím a časovým možnostem.

Pokud byste sám/a neměl/a zájem, ale víte o někom, kdo se touto problematikou zabývá a má v této oblasti zkušenosti, budu Vám velmi vděčná za kontakt.

Děkuji za váš čas a odpověď.

S přáním krásného dne,

Diana Bohera

Příloha č. 3 Vzor informovaného souhlasu**Informovaný souhlas s poskytnutím výzkumného rozhovoru a jeho následným využitím pro účely bakalářské práce**

Název práce: Postoje speciálních pedagogů ve školských poradenských zařízeních v Plzeňském kraji k inkluzi osob s mentálním postižením ve vzdělávání.

Držitelka souhlasu: Diana Bohera

Email: diabohera33@gmail.com

Předmět a provedení:

Výzkum je zaměřen na zkoumání postojů speciálních pedagogů, působících ve školských poradenských zařízeních k inkluzi žáků s mentálním postižením. Výzkum je prováděn v rámci zpracování bakalářské práce na *katedře Pedagogiky, ZČU Fpe v Plzni*.

Výzkum bude veden formou polostrukturovaného rozhovoru. Rozhovor bude nahráván a ze zvukového záznamu bude následně pořízen doslovný přepis, který bude dále analyzován a interpretován. Zvukový záznam bude sloužit pouze pro potřebu doslovného přepisu a bude k dispozici pouze Dianě Boheře. Doslovný přepis bude důsledně anonymizován tak, aby byla zaručena anonymita a ochrana všech osob zmíněných v průběhu rozhovoru a aby nebylo možné tyto osoby na základě anonymizovaného přepisu identifikovat.

Prohlášení:

- Souhlasím s poskytnutím rozhovoru a dalších souvisejících informací.
- Rozumím výše uvedenému textu a souhlasím s jeho obsahem.
- Rozumím tomu, že obsahem rozhovoru a dalších informací mohou být i osobní a citlivé záležitosti.
- Rozumím tomu, že nemusím odpovídat na obtížné nebo nepříjemné otázky.
- Rozumím tomu, že mám možnost ptát se na jakékoliv otázky ohledně výzkumu.
- Rozumím tomu, že mohu úplně zrušit moji účast na výzkumu kdykoliv před samotným rozhovorem.

Jméno a příjmení:

Datum a podpis: