



Zdravotně
sociální fakulta
Faculty of Health
and Social Sciences

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

Příprava speciálních pedagogů pro inkluzivní školu

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Studijní program:

SPECIÁLNÍ PEDAGOGIKA

Autor: Lucie Krejčová

Vedoucí práce: Mgr. Ing. Renata Švestková, Ph.D.

České Budějovice 2018

Prohlášení

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci s názvem Příprava speciálních pedagogů pro inkluzivní školu jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

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

V Českých Budějovicích dne 4. 5. 2018

.....

Lucie Krejčová

Poděkování

Ráda bych poděkovala vedoucí mé bakalářské práce Mgr. Ing. Renatě Švestkové, Ph.D. za cenné rady, trpělivost, odborné vedení a přátelský přístup. Děkuji také školním speciálním pedagogům, bez kterých by nemohla vzniknout tato bakalářská práce. V neposlední řadě patří velké poděkování mé rodině a přátelům, kteří mi projevovali podporu během celé doby studia.

Příprava speciálních pedagogů pro inkluzivní školu

Abstrakt

Tato bakalářská práce se zabývá přípravou speciálních pedagogů pro inkluzivní školu. V teoretické části jsem popsala integraci, inkluzi, společné vzdělávání, odborná pracoviště a pozici školního speciálního pedagoga.

Ve výzkumné části bakalářské práce jsem si stanovila dva cíle. První cíl se týkal možností dalšího vzdělávání školních speciálních pedagogů v oblasti společného vzdělávání. Druhým cílem bylo zjistit, jak školní speciální pedagogové vnímají společné vzdělávání žáků v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

K realizaci výzkumné části byl využit kvalitativní typ výzkumu, metoda dotazování. Jako technika sběru dat byl zvolen polostrukturovaný rozhovor. Výběrový soubor byl tvořen deseti školními speciálními pedagogy, kteří pracují na běžných základních školách v Jihočeském kraji – okres České Budějovice a Strakonice.

Provedeným výzkumem jsem zjistila, že oslovení školní speciální pedagogové se často účastní kurzů a školení zaměřených na společné vzdělávání, které jsou aktuálně nabízeny různými institucemi. Dále si sami vyhledávají potřebné informace, týkající se aktuálních legislativních opatření.

Z analýzy osobních názorů školních speciálních pedagogů na společné vzdělávání jsem došla k závěru, že převládaly spíše negativní názory. Velmi často byla kritizována nepřipravenost a neinformovanost pedagogů, časté legislativní změny, nebo vysoký počet žáků ve třídě. Naopak byla pozitivně hodnocena podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami díky podpůrným opatřením. Také rovné příležitosti pro všechny žáky byly hodnoceny kladně.

Výsledky bakalářské práce mohou využít školní speciální pedagogové pracující ve školách i speciální pedagogové pracující ve školních poradenských zařízeních.

Dále asistenti pedagoga nebo vysokoškolští studenti oboru Speciální pedagogika. Přínos této práce vidím ve zmapování současné situace, která je v českém školství nová a doposud málo prozkoumaná.

Klíčová slova

školní speciální pedagog; společné vzdělávání; žáci se speciálními vzdělávacími potřebami; základní škola

Preparation of Special Educationist for Inclusion School

Abstract

This bachelor thesis deals with the preparation of special educationist for inclusive school. In the theoretical part, there are described concepts of integration, inclusion, common education, professional workplaces and the position of a special school educationist .

For the research part of the bachelor thesis there are determined two main research objectives. The first objective describes the possibilities for further education of special educationists in the common education area. The second objective aimed to find out how special educationist perceive the common education of pupils in the education mainstream.

For the research part there was used the qualitative type of research based on the method of questioning. As a technique of data collection was selected the semi-structured interview. The responding sample collected ten school-special educationists who work at primary schools in the South Bohemian Region – České Budějovice and Strakonice.

The research has shown how often the special educationist attend additional qualification courses and common pupil training courses which are currently offered by a different institutions and they looking for the necessary information on current legislation.

From the analysis of special educationists personal opinions , I came to the conclusion that mainly negative opinions prevailed among them in the question of the common education. Very often there were criticized unpreparedness and lack of knowledge of educationists, so frequent legislative changes or the large number of pupils in the class. On the other hand there was positively evaluate a support for pupils with special educational needs thanks to support measures and also the same opportunities for all pupils.

The results of the bachelor's thesis can be used by special school educationists working in schools as well as by special educationists working in school counseling facilities. Here after educationists assistant or university students in the field of special pedagogy study. I see the benefit of this work in the need of the current situation mapping which is new in the Czech education system and has not been studied yet well up to now.

Key words

special school educationist; common education; pupils with special educational needs; primary school

Obsah

Úvod.....	10
1 Integrace a inkluze	12
1.1 Pojem integrace	13
1.2 Pojem inkluze.....	14
1.3 Rozdíl mezi inkluzí a integrací	15
2 Společné vzdělávání	16
2.1 Strategické dokumenty týkající se společného vzdělávání v ČR.....	17
2.2 Legislativa týkající se společného vzdělávání v ČR	19
2.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami	20
2.4 Podpůrná opatření	21
2.5 Výsledky implementace společného vzdělávání.....	22
3 Školská poradenská zařízení	23
3.1 Pedagogicko-psychologické poradny.....	23
3.2 Speciálně pedagogická centra	24
4 Školní poradenská pracoviště	25
5 Speciální pedagog	26
5.1 Stávající legislativní požadavky na vzdělání speciálního pedagoga.....	26
5.2 Nová koncepce vysokoškolského studia v studijním programu Speciální pedagogika.....	27
5.3 Povahové rysy speciálního pedagoga.....	28
5.4 Příprava speciálního pedagoga na společné vzdělávání.....	28

5.5	Instituce zabezpečující další vzdělávání speciálních pedagogů.....	29
5.6	Školní speciální pedagog.....	30
6	Cíle práce	32
6.1	Cíle práce	32
6.2	Výzkumné otázky.....	32
7	Operacionalizace pojmů	33
8	Metodika	34
8.1	Popis výzkumného nástroje.....	34
8.2	Způsob výběru výzkumného souboru	35
8.3	Harmonogram výzkumu a analýza dat.....	35
9	Výsledky výzkumu	36
10	Diskuze	46
11	Závěr	51
12	Seznam použité literatury	53
13	Seznam příloh	59
14	Seznam použitých zkratk	64

Úvod

Společné vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami je v posledních letech velmi aktuálním tématem. Při diskuzích o společném vzdělávání ovšem vstupujeme na tenký led.

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která nabyla účinnosti dne 1. září 2016, umožňuje těmto žákům navštěvovat běžné základní školy v hlavním vzdělávacím proudu. To s sebou přináší protichůdné názory z řad pedagogů, rodičů žáků i z řad laické veřejnosti.

Téma bakalářské práce úzce souvisí s profesí speciálního pedagoga. Ti mohou pracovat jako odborní pracovníci ve školských poradenských zařízeních, jako učitelé ve speciálních školách, nebo přímo na základních školách v rámci hlavního vzdělávacího proudu jako školní speciální pedagogové. Právě na školní speciální pedagogy jsem se zaměřila ve výzkumné části bakalářské práce.

Vybrané téma jsem si zvolila proto, že chci hlouběji proniknout do zmiňované problematiky. Utvořit si na celou věc vlastní názor a dozvědět se podrobnější informace o povolání školního speciálního pedagoga.

Bakalářská práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. V první kapitole jsou vysvětleny pojmy inkluze a integrace a jejich porovnání. Druhá kapitola přináší informace o strategických dokumentech a legislativních opatřeních, které se týkají společného vzdělávání. Dále vysvětluje pojmy: žák se speciálními vzdělávacími potřebami a podpůrná opatření. Ve třetí kapitole jsou blíže popsána školská poradenská zařízení a ve čtvrté kapitole jsou popsána školní poradenská pracoviště. Pátá kapitola se zabývá profesí speciálního pedagoga. Popisuje legislativní požadavky na vzdělání speciálního pedagoga a změnu studia oboru Speciální pedagogika. Dále se zabývá tím, kde a jakým způsobem může speciální pedagog pracovat a jaké jsou možnosti jeho dalšího vzdělávání v rámci společného vzdělávání.

Bakalářská práce má dva cíle. Prvním cílem je zjistit, jaké možnosti dalšího vzdělávání mají speciální pedagogové v rámci společného vzdělávání. Druhým cílem je zjistit,

jak speciální pedagogové vnímají společné vzdělávání žáků v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

Před začátkem psaní bakalářské práce jsem si stanovila dvě výzkumné otázky. První z nich byla, zda mají speciální pedagogové dostatečné množství informací a možností vzdělávat se v oblasti společného vzdělávání. Druhou z nich byla otázka, jaká pozitiva či negativa vnímají speciální pedagogové ve vztahu ke společnému vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

Výsledky bakalářské práce mohou využít speciální pedagogové pracující ve školních poradenských pracovištích i ve školních poradenských zařízeních. Také nově nastupující absolventi vysokých škol na pozici školního speciálního pedagoga, kteří zatím nemají dostatečné zdroje k získání informací. Přínosem je zmapování současné situace, která je v českém školství nová a doposud málo prozkoumaná.

1 Integrace a inkluze

Již v době starověku byli postižení jedinci považováni za méněcenné, tedy za přítěž společnosti, a proto proti nim byla využívána různá represivní opatření (např. zneužívání, zotročování), nebo byli tito jedinci rovnou likvidováni (Slowík, 2016).

To, jak společnost vnímala znevýhodněné jedince, se postupem času měnilo, a to především spolu se změnou myšlenkových proudů. Ve středověku se díky křesťanským postojům stává člověk středem zájmu. V tomto období se projevují ochranné snahy, milosrdenství a pomoc bližnímu svému (Slowík, 2016).

Stěžejní je názor Jana Ámose Komenského ze 17. století, podle kterého bylo důležité všechny děti vzdělávat a nikoho ze systému vzdělávání nevyčleňovat, tedy ideálně začlenit všechny děti s postižením, narušením či ohrožením (Lechta, 2012).

Humanistický přístup v období novověku se vyznačuje vědeckým zkoumáním a zaměřením na tělesnou stránku člověka. Novým pojmem se stává programová péče o osoby s handicapem a hledání způsobů, jak co nejlépe pomoci postiženým lidem a jak poskytovat pomoc přímo pro jejich typ postižení. V této době jsou také zakládány mnohé ústavy a školy, které pomáhají osobám s postižením (Slowík, 2016).

V první polovině 20. století se začíná utvářet reformní pedagogika, a to především škola Marie Montessori a škola Rudolfa Steinera, tedy Waldorfská škola. Smyslem reformní pedagogiky bylo chápání dítěte s postižením jako rovnoprávného žáka (Lechta, 2016).

V tzv. rehabilitačním období může vznikat viditelná snaha o co největší začleňování člověka s postižením do společnosti, což může přinést i negativní důsledky. Tyto důsledky se projevily segregací jedinců neschopných rehabilitace do různých ústavů. O preventivně – integračním přístupu hovoříme v období po 2. světové válce a hlavním tématem je prevence a předcházení rizik, která mohou vznikat při porodu dítěte. Důležité je tedy eliminovat vývojové vady. Do popředí proniká téma integrace znevýhodněných osob mezi běžnou populaci a její co největší využití v praxi. Dále se objevují citlivé otázky týkající se například plánovaných přerušování těhotenství nebo riziko nepřijetí většinové populace osob s postižením (Slowík, 2016).

Mnohé pozitivní změny v našem speciálním školství lze sledovat po roce 1989. Většinová společnost se začala více zajímat o integraci a o problémy osob s postižením (Pipeková, Vítková, 2016).

Deklarace, která velkou částí přispěla k rozvoji společného vzdělávání, vznikla na Konferenci v Salamance. Konference byla pořádána španělskou vládou a organizací UNESCO v červnu roku 1994. Zde potvrdilo více než tři sta představitelů devadesáti dvou vlád a dvacet pět mezinárodních organizací respektování společného vzdělávání pro všechny, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále jen SVP) (UNESCO, 1994).

Státy podepsané pod tímto prohlášením se zavázaly, že zajistí přístup dětí a dospělých se SVP do běžného vzdělávacího systému. Tím se mimo jiné zabránilo diskriminačním postojům vůči této skupině osob. Dále se podpořila soudržnost celé společnosti (Ainscow, 2013).

1.1 Pojem integrace

Integrace je stav, kdy se mohou žáci se SVP s určitou pomocí vzdělávat v běžné škole. Pojem se uplatňuje především v osmdesátých letech 20. století. Pokud se situace jeví tak, že se integrace nezdařila, má žák či student se SVP možnost návratu do speciální školy (Lechta, 2016).

V současném školství se můžeme setkávat s dvěma typy integrace. Jedná se o individuální a skupinovou integraci. Pokud je vzděláván jeden žák se SVP v běžné třídě základní školy, hovoříme o individuální integraci. V opačném případě, kdy učitel pracuje se skupinou žáků, nebo se třídou, kde jsou žáci se SVP, mluvíme o skupinové integraci (Tannenbergerová, 2016).

Dalším pojmem, s kterým se můžeme v rámci této problematiky setkat je segregace. Ta je považována za opak integrace, což je nejvyšší stupeň socializace lidí (Slowík, 2016).

1.2 Pojem inkluze

Pojem inkluze se začíná užívat v devadesátých letech 20. století, přesněji začátkem 21. století (Lechta, 2016).

Díky inkluzi neboli společnému vzdělávání, má žák se SVP možnost docházet do běžné školy. V nejlepším případě v místě bydliště. Každému žákovi se SVP je zde poskytována individuální péče a osobitý přístup. Tento proces prostupuje celou strategií školy. Počítá se s tím, že vzdělávací strategie je přizpůsobena pro každého žáka zvláště s ohledem na jeho vzdělávací potřeby a dovednosti (Tannenbergerová, 2016).

Individuálně se řeší nejrůznější úpravy školního prostředí. Příkladem mohou být žáci zdravotně znevýhodnění nebo tělesně postižení, pro které je nezbytné školní prostor upravit tak, aby byli schopni pohybovat se v prostorách školy samostatně. V případě vzdělávání sluchově postižených žáků se zvolí nejvhodnější zasedací místo, s přihlédnutím na to, aby na své spolužáky znevýhodněný žák co nejlépe viděl a mohl jim lépe porozumět a odezírat (Farrell, 2012).

Dalším znakem společného vzdělávání je, že jsou si všichni žáci navzájem rovnocenní a rozmanitost a rozdílnost se bere jako normální stav. Při společném vzdělávání společnost nevytváří měřítko, do kterých se musí daný žák vejít, právě naopak. Do těchto společenských struktur se dokáží zařadit všichni žáci se SVP, a podle jejich schopností a dovedností jsou důležitou součástí celého kolektivu (Anderlíková, 2014).

Svoboda et al. (2015) má shodný názor s Anderlíkovou (2014) a dodává, že inkluzivní škola je dynamická. Je nezbytné do procesu uvést všechny žáky se SVP a poskytnout jim potřebné podmínky pro jejich realizaci.

Inkluze se dá sledovat pomocí několika hledisek a faktorů. Jeden z nich je tzv. Index inkluze, který pochází z Velké Británie a je považován za praktický návod k podpoře společného vzdělávání. Index inkluze počítá s tím, že každý žák je jiný, má své individuální potřeby, a různorodost žáků ve třídě je normální (Bartoňová et al., 2016b).

1.3 Rozdíl mezi inkluzí a integrací

Inkluze a integrace mají společný cíl. Tím je adaptace žáka se SVP do běžného typu vzdělávání. Odlišuje se ovšem přístup, jak tohoto úkolu docílit. V integrativním konceptu vedle sebe existují dvě podskupiny, ve které žáci se SVP mohou s určitou podporou navštěvovat běžné školy. V prostředí inkluzivního procesu je ovšem normalita chápána jako přirozený společenský jev a škola se přizpůsobuje konkrétnímu žákovi se SVP (Svoboda et al., 2015).

Tannenbergerová (2016) se shoduje s Lechtou (2016), že jedním z dalších rozdílů mezi těmito pojmy je fakt, že inkluze je nikdy nekončící proces, na kterém neustále pracujeme. Na rozdíl od integrace, která je považována za stav. Dále uvádí, že odlišnost je také v přijetí žáka se SVP. V integračním procesu musí žák „prokázat“, že může být zařazen do běžné školy. Naopak při inkluzi na něj nejsou kladeny žádné podmínky pro přijetí, a zařazení do kolektivu je jeho základní právo. Pokud není inkluze úspěšná, jedná se o selhání systému, nikoliv žáka. V případě, že není úspěšná integrace, předpokládá se, že selhal žák kvůli nedostatečným schopnostem nebo dovednostem (Tannenbergerová, 2016).

Inkluze je nadřazenější pojem, než je samotná integrace, která se týká převážně inkluzivních snah v edukačním procesu. Edukace by měla být ovšem stejně kvalitní. Splývání pojmu integrace a inkluze podporují současná legislativní opatření. Často se v praxi stává, že jsou tato dvě slova zaměňována nebo jsou používána pro stejnou věc (Bartoňová, 2016a).

S názorem Bartoňové (2016a), že je inkluze nadřazený pojem integraci, nesouhlasí Slowík (2016). Ten uvádí, že integrace je pojmem nadřazenějším než inkluze, a to i z pohledu zahraniční literatury.

2 Společné vzdělávání

Respektování práv všech lidí na vzdělání považujeme v dnešní době již za zcela normální skutečnost. Žáci a studenti jsou vzděláváni v přirozeném a svobodném prostředí, bez něhož by se současná demokratická společnost neobešla. Měli bychom se tedy zabývat tím, jak co v největší možné míře umožnit dětem, žákům a studentům se SVP pracovat na svém rozvoji a umožnit jim dosáhnout co nejlepších výsledků (Hájková, Strnadová, 2010).

Škola, ve které je správně nastaveno společné vzdělávání, musí zvládat mnohé požadavky, ať už se jedná o personální obsazení, materiální nebo didakticko-metodické potřeby (Svoboda, et al., 2015).

Společné vzdělávání otevírá nové vzdělávací zkušenosti nejen žákům se SVP, ale i všem ostatním. Nutné je ovšem využívat všechny doporučené prostředky, opatření a neopomenout individuální přístup pedagogů (Bundesminister für Bildung Wissenschaft und Forschung, 2016).

Důležité je, že se Česká republika řadí mezi vyspělé státy s propracovaným školským systémem a dlouholetou tradicí. V porovnání s ostatní státy, vyplývá nutnost pracovat na celé řadě úkolů, a to nejen při edukaci žáků se SVP (Michalík, 2014).

Vzdělávání v našem státě bylo dříve charakteristické tím, že žáci se SVP bývali poměrně brzy rozděleni do proudů vzdělávání podle jejich znevýhodnění. Legislativní zákony a politika našeho státu ovšem nyní směřuje k tomu, aby snaha od rozdělení těchto žáků byla co nejmenší. O tom, zda je tato cesta správným řešením polemizuje česká veřejnost (Bartoňová et al., 2016a).

Pozitivní postoj ke společnému vzdělávání vyjadřuje Felcmanová. Podle jejího názoru je tento směr důležité podporovat, jelikož je základem pospolitosti lidí a ekonomicky stabilní společnosti. K tomu dodává potřebu pracovat s kvalitními a propracovanými metodickými pokyny. Především zastává názor, že záleží na rozhodnutí každého jednotlivého pedagoga uplatňovat principy společného vzdělávání ve své výuce (Felcmanová, 2014).

Valachová (2017) uvádí, že společné vzdělávání není novou záležitostí, protože již dříve se vedle sebe vzdělávali "zdraví" žáci se žáky se SVP. Dále uvádí, že legislativním přijetím společného vzdělávání se pozitivně změnila podpora těchto žáků, a to z hlediska financí, které nyní plynou z rezortu Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) do škol na podpůrná opatření (Valachová, 2017).

Důvody, které mohou naopak vést k neúspěšnému začlenění žáků se SVP do běžného vzdělávacího proudu, popisují Hájková se Strnadovou (2010). Uvádějí, že riziko neúspěchu může vznikat tam, kde mají pedagogové nedostatečné informace a zkušenosti se společným vzděláváním. Nebezpečí vzniká také tam, kde dochází k rychlým nebo k příliš pomalým změnám, nebo pokud vedení školy nepodporuje své pedagogy. Nebezpečná je také situace, kdy škola nedostatečně spolupracuje s rodiči žáků. Rodiče se často obávají zániku speciálních škol. Ty dlouhodobě a profesionálně fungují a poskytují žákům se SVP tu nejlepší odbornou péči (Hájková, Strnadová, 2010).

2.1 Strategické dokumenty týkající se společného vzdělávání v ČR

S pojmem inkluze se můžeme v legislativních dokumentech České republiky setkávat již několik let. Jedním z prvních důležitých dokumentů, který se věnuje společnému vzdělávání, je Bílá kniha (Národní program rozvoje vzdělávání v České republice), vydaná v roce 2001. Ta představuje závazný dokument pro realizační plány MŠMT.

Je pojata jako systémový projekt podporující vývoj školství a všech dalších vzdělávacích institucí. V Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice je mimo jiné popsána snaha o odstranění segregovaného vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP a tendence začleňovat je do běžných škol. Je zmiňováno, že bez zásadních změn vzdělávacího systému se inkluzivní snahy neobejdou. Primární je akceptování žáka se SVP jako rovnoprávného partnera (MŠMT, 2001).

V návaznosti na Bílou knihu a školský zákon č. 561/2004 Sb., ve znění pozdějších předpisů se začaly v českém školství od roku 2004 užívat nové kurikulární dokumenty. Do státní úrovně těchto veřejných dokumentů patří Národní program vzdělávání a Rámcové vzdělávací programy. Do školní úrovně patří školní vzdělávací programy.

Tyto kurikulární dokumenty upravují edukaci žáků od 3 do 19 let. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), navazuje na Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání. RVP ZV charakterizuje základní vzdělávání a nově pracuje s tzv. klíčovými kompetencemi (RVP ZV, 2016).

Klíčové kompetence můžeme popsat jako získané dovednosti, hodnoty a názory, jež jsou důležité i pro každodenní osobní život a pro budoucnost žáka. Učitelé by se tedy měli zaměřit mimo předání potřebného učiva žákům i na rozvíjení těchto kompetencí. Mezi ně patří: kompetence k učení, kompetence k řešení problémů, komunikativní kompetence, sociální a personální kompetence a občanská a pracovní kompetence. Klíčové kompetence obsahují vzdělávací systémy i dalších evropských států (RVP ZV, 2016).

Obsah vzdělávání se v RVP ZV dělí do následujících 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 (RVP ZV, 2016).

Pro žáky, kterým byla poradenským zařízením přiznána podpůrná opatření, jsou očekávané výstupy upraveny na nižší úroveň vzdělávacího oboru. Průřezová témata jsou také novou povinnou součástí základního vzdělávání a jsou tvořena aktuálními tématy současného světa. Patří mezi ně: osobnostní a sociální výchova, výchova demokratického občana, výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech, multikulturní výchova, environmentální výchova a mediální výchova (RVP ZV, 2016).

K posílení společného vzdělávání v naší zemi vedlo rovněž schválení Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením v roce 2009. Tento dokument usiluje o zajištění práv a svobod pro osoby se zdravotním postižením a akceptování těchto problémů (Bartoňová et al., 2016b).

Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 se stala základním rámcem vzdělávací politiky ČR a byla schválena vládou v roce 2014. Z této strategie vychází několik dalších dokumentů, které určují cíle a opatření této strategie.

Společnému vzdělávání se věnuje dokument z roku 2015, nazvaný Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020, který usiluje o rovné příležitosti ve vzdělávání dětí, žáků a studentů se SVP. V tomto dokumentu jsou mimo jiné řešeny dotační a rozvojové programy pro podporu dětí se SVP, které byly potřebné před schválením podpůrných opatření (MŠMT, 2015b).

Dalším důležitým dokumentem je Akční plán inkluzivního vzdělávání 2016-2018. Rovněž tento dokument z roku 2015 stanovuje několik stěžejních témat, např. vytvoření podmínek rovných příležitostí a spravedlivého přístupu ke vzdělání, přípravu systému na změny, které nastaly 1. září 2016, jednání o tématu inkluze v předškolní pedagogice, o supervizi ve společném vzdělávání, nebo o vedení údajů o žácích vzdělávaných ve společném vzdělávání (MŠMT, 2015a).

2.2 Legislativa týkající se společného vzdělávání v ČR

Obsah vzdělávání a nutné podmínky pro realizaci společného vzdělávání vychází ze školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

Mezi novely školského zákona a vyhlášky vydané v letech 2015–2017, které souvisí s realizací společného vzdělávání, patří:

Novela školského zákona č. **82/2015 Sb.**, s účinností od 1. září 2016 přináší změnu v systému podpůrných opatření žáků se SVP. Dále vymezuje pojem žáci se speciálními vzdělávacími potřebami a přímo souvisí s vyhláškou č. 27/2016 Sb., (novela školského zákona č. 82/2015 Sb.).

Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je účinná rovněž od 1. září 2016. Stanovuje podpůrná opatření, informace o zpracování individuálního vzdělávacího plánu, o činnostech asistenta pedagoga, o organizaci vyučování žáků s přiznanými podpůrnými opatřeními i o počtech žáků se SVP ve třídě (vyhláška č. 27/2016 Sb.).

Tuto vyhlášku novelizuje **vyhláška č. 270/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných**, která přináší odstranění technických

nedostatků vyhlášky č. 27/2016 Sb. Jedná se např. o úpravu administrativní zátěže společného vzdělávání. Na tu poukázalo až rozběhnutí společného vzdělávání v praxi. Dále se upravují některá podpůrná opatření a přílohy vyhlášky, nebo počet dětí se SVP ve třídě. Většina změn nabývá účinnosti 1. září 2017 s některými výjimkami (vyhláška č. 270/2017 Sb.).

Odpůrci této novely tvrdí, že bylo její přijetí uspěchané a k připomínkovému řízení k této novelizaci nebyly přizvány školy, nýbrž jen pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra. Změnám, které tato novela přináší je vytýkáno, že se jedná především o snahu uspořit finance na podpůrných opatřeních (Česká škola, 2017).

Druhou novelou vyhlášky č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných je **vyhláška č. 416/2017 Sb.**, s účinností od 1. ledna 2018. Zde dochází ke změnám normované finanční náročnosti podpůrných opatření personálního charakteru. Změnou také je, že školská poradenská zařízení začala doporučovat od 9. března 2018 upravená podpůrná opatření týkající se asistentů pedagoga (vyhláška č. 416/2017 Sb.).

Novela školského zákona č. 101/2017 Sb., má za úkol zásadně změnit systém financování škol a školských zařízení. Nabývá účinnosti v několika různých termínech. Od 1. září 2018 se rozšíří výdaje na poskytování finančních prostředků pro zajištění výuky dětí, žáků a studentů se SVP. Dále se v této novele stanovují opravné koeficienty k normativům pro poskytování podpůrných opatření pro žáky se SVP (vyhláška č. 101/2017 Sb.)

2.3 Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami

Školský zákon č. 561/2004 Sb. §16 - novela školského zákona č. 82/2015 Sb. definuje žáka se speciálními vzdělávacími potřebami následovně:

Dítětem, žákem a studentem se speciálními vzdělávacími potřebami se rozumí osoba, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí podpůrných opatření. Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám

dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.

O jaké konkrétní speciální vzdělávací potřeby se jedná, zjišťují a vyhodnocují poradenská zařízení, mezi která patří pedagogicko-psychologické poradny a speciálně pedagogická centra (Michalík, 2014).

Žáci se SVP jsou obvykle neúspěšní v procesu vzdělávání, a proto je nutné jim věnovat dostatečnou pozornost a podporu. Dnes již tyto žáky nezařazujeme do diagnostických kategorií jako dříve, ale hodnotíme, na jaká podpůrná opatření mají nárok (Kendíková, Vosmik, 2016).

2.4 Podpůrná opatření

Podpůrná opatření mají za úkol usnadnit spolupráci učitele a jeho žáka, v případě, že žák potřebuje upravit standardní průběh vyučování. Opatření spočívají v úpravě organizace, obsahu, v metodách vzdělávání a školských služeb (zákon č. 82/2015 Sb.).

Znění legislativního opatření o podpůrných prostředcích můžeme nalézt v zákoně č. 82/2015 Sb., § 16.: *Podpůrnými opatřeními se rozumí nezbytné úpravy ve vzdělávání a školských službách odpovídající zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám dítěte, žáka nebo studenta. Děti, žáci a studenti se speciálními vzdělávacími potřebami mají právo na bezplatné poskytování podpůrných opatření školou a školským zařízením.*

Na zákon č. 82/2015 Sb., navazuje vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, která dále specifikuje, že podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podle různých hledisek a lze je kombinovat. Podpůrná opatření prvního stupně může uplatnit škola nebo školské zařízení sama, a to bez doporučení PPP a SPC. Po doporučení školského poradenského zařízení a písemného souhlasu rodičů nebo zletilého žáka lze využít podpůrných opatření druhého až pátého stupně (Bartoňová, et al., 2016a).

Podpůrná opatření byla rozdělena do pěti stupňů, aby bylo nastaveno dostatečné síto a každému žákovi se SVP mohla být poskytnuta maximální možná podpora. Jedna z nejdůležitějších věcí, která vede k úspěšnému fungování podpůrných opatření,

je jejich včasné užití. Zmíněná opatření mají za cíl rozvinout žákův vzdělávací potenciál (Bartoňová, et al., 2016a).

Podpůrná opatření se dělí podle platné vyhlášky na dvě části. V první části – A, je popsán obsah všech pěti podpůrných opatření. V druhé části následují informace o kompenzačních pomůckách a o speciálních učebnicích. V obecné části se nalézají opatření nižších stupňů (Kendíková, Vosmik, 2016).

Podpůrnými opatřeními je možné individuálně a citlivěji identifikovat vzdělávací potřeby žáka, lépe mu pomoci a zohlednit jeho znevýhodnění v aktuální situaci. V případě, že bude mít zákonný zástupce žáka nebo samotný zletilý žák obavu, že konkrétní doporučené podpůrné opatření nebylo zvoleno správně, má možnost zažádat o přezkoumání daného doporučení. Zákonní zástupci mají rovněž právo obrátit se na Českou školní inspekci, pokud mají pochybnosti o správném poskytování podpůrných opatření (Michalík, et al., 2015).

2.5 Výsledky implementace společného vzdělávání

Z analýzy prvního roku implementace společného vzdělávání k 31. březnu 2017 vyplývá, že došlo k navýšení počtu žáků se SVP, kteří jsou zařazeni do běžného proudu základního školství. Naopak ubylo žáků, kteří se vzdělávají podle § 16 odst. 9, tedy ve speciálním vzdělávání. Podle dosavadní analýzy se největší míra společného vzdělávání odehrává v základním školství. Zde přibylo více než 14 000 žáků se SVP, z nichž jde v převážné většině o žáky s vývojovými poruchami učení. Nejvíce využívanými podpůrnými opatřeními se stala pedagogická intervence, následně předměty speciálně pedagogické péče zajišťované školními speciálními pedagogy, speciální didaktické (manipulační) pomůcky pro výuku čtení a psaní a speciální učebnice pro výuku čtení. V neposlední řadě se jedná o podporu asistentů pedagoga, kteří jsou nejčastěji zaměstnáváni na poloviční úvazek. Jedním z největších nedostatků, které přinesly až poznatky z praxe, bylo přetížení poradenských pracovišť a dále nedostatek asistentů pedagogů a speciálních pedagogů (MŠMT, 2017a).

3 Školská poradenská zařízení

Mezi školská poradenská zařízení patří pedagogicko-psychologické poradny (dále jen PPP) a speciálně pedagogická centra (dále jen SPC). Školská poradenská zařízení vymezuje vyhláška č. 197/2016 Sb., která nahrazuje vyhlášku č. 72/2015 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních (zákon č. 197/2016 Sb.).

Role školského poradenské zařízení spočívá v posouzení individuálních potřeb, které daný žák má. Do PPP nebo SPC musí být žák objednan, tato objednávací lhůta by ovšem měla brát zřetel na to, kvůli kterým potížím dítě přichází. V PPP nebo SPC zpracují odborní pracovníci podklady, které obdrželi od žáka. Může se jednat o plán pedagogické podpory, o vyšetření lékařů nebo o vyšetření z jiných školských poradenských zařízení. Ve školském poradenském zařízení dojde k vyšetření žáka, aby mohlo být posouzeno na jaká podpůrná opatření má nárok. Následně tato zařízení vytvoří Zprávu z vyšetření a Doporučení ke vzdělávání žáka se SVP (MŠMT, 2016).

3.1 *Pedagogicko-psychologické poradny*

Vznikaly od 70. let 20. století a jejich hlavním úkolem je provádět celkovou diagnostiku žáka, a to z několika různých hledisek. Spektrum potíží, s kterými může žák s jeho zákonným zástupcem přicházet, je různorodé. Především jde o poruchy učení a chování. Pedagogicko-psychologická poradna může také pomocí dotazníků podpořit žáka při výběru budoucího povolání po zjištění jeho předpokladů (Bartoňová et al., 2016b).

Vyhláška č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních vymezuje, že poradenské služby pro žáky, jejich zákonné zástupce, školy a školská zařízení jsou poskytovány bezplatně. Mezi pracovníky pedagogicko-psychologické poradny patří psycholog, speciální pedagog, sociální pracovník a metodik prevence. Účelem PPP je např. podpora správného tělesného, sociálního a psychického vývoje žáků a studentů. Navrhnutí správného podpůrného opatření pro děti a žáky SVP, podpora žáků nadaných a mimořádně nadaných. Poskytování aktuálních informací a konzultací pedagogům ohledně společného vzdělávání,

nebo podpora rodiny s dítětem s problémovými rysy chování. Dále se jedná o práci s dětmi předškolního věku, kde je narušen optimální vývoj a kde se vyskytují problémy s přizpůsobováním v novém prostředí (vyhláška č. 197/2016 Sb.).

Lechta (2016) rovněž uvádí, že PPP provádí diagnostiku, která je důležitá jak přímo v edukačním procesu na základních i speciálních školách, tak v poradenských centrech. Přesněji řečeno provádí hloubkovou diagnostiku žáků, kde se specialisté snaží přijít na to, proč se příslušná diagnóza objevila, jaké jsou její projevy a jaký je průběh poruchy. Důležité je zaměřit se ale i na další věci, např. jaké jsou silné a slabé stránky žáka, jak se k celému problému staví jeho rodiče a v jakém prostředí dítě vyrůstá.

3.2 Speciálně pedagogická centra

Jejich činnost začíná vznikat po roce 1991. Primárním úkolem SPC je práce s dětmi a mládeží s určitým druhem postižení, popř. kombinovaným postižením formou diagnostiky a rediagnostiky. Činnost SPC podléhá rovněž vyhlášce č. 197/2016 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V těchto zařízeních poskytují speciálně pedagogickou a psychoterapeutickou péči speciální pedagogové, psychologové a sociální pracovníci. Hlavním odborníkem ve SPC je speciální pedagog, jenž spolupracuje se školou a rodinou a podílí se na průběžném přizpůsobení podmínek ve škole, vytváří individuální vzdělávací plán, který následně zhodnocuje. Tito odborníci také metodicky podporují ostatní pedagogy (Bartoňová et al., 2016b).

Pracovníci ve speciálně pedagogickém centru mohou rodičům poradit, do jaké školy je vhodné umístit jejich dítě. Zjišťují zde, jak jsou děti s různým druhem postižení, s vadami řeči nebo s autismem připraveny na nástup do školy. Poskytují speciálně pedagogickou péči, vzdělávání a informace. Vytváří poklady pro doporučení podpůrných opatření. Pracovníci z SPC dále zprostředkovávají informace pedagogům, kteří žáky vyučují, jak s nimi individuálně pracovat. Nabízí konzultace a metodickou podporu (Kendíková, Vosmik, 2016).

4 Školní poradenská pracoviště

Školní poradenská pracoviště jsou zřizována přímo na školách. Jejich účelem je poskytovat poradenské a konzultační služby žákům, rodičům a pedagogům. Mezi jejich cíle patří např. zkvalitnění sociálního klima ve škole, posílení péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami, provádění diagnostiky orientované na zjišťování příčin poruch učení a chování nebo vytváření preventivních programů. Školní poradenská pracoviště bývají zřizována na větších školách.

Školní poradenské pracoviště se může skládat z různých odborníků, těmi jsou: školní speciální pedagog, školní psycholog, výchovný poradce, nebo školní metodik prevence. V ideálním případě všichni navzájem spolupracují. Každý z poradenských pracovníků školy má stanoveny konzultační hodiny. Metodická podpora těmto pracovníkům je zajišťována PPP, SPC a středisky výchovné péče. Školním psychologům je metodická podpora poskytována Asociací školních psychologů. Zodpovědnost za poskytování poradenských služeb ve škole nese ředitel školy, případně jím pověřený pracovník. Ředitel školy zodpovídá také za vytvoření preventivního programu školy, který by měl odrážet specifika dané školy i regionu (NUV, 2015).

5 Speciální pedagog

Speciální pedagog má mnohé možnosti uplatnění. Může pracovat přímo jako učitel ve speciální škole, jako odborník v již zmiňovaných školských poradenských zařízeních, jako vychovatel v dětských domovech, přímo v běžných školách jako školní speciální pedagog, nebo v projektových úkolech – jedná se většinou o projekty z evropských sociálních fondů (Kucharská et al., 2013).

5.1 Stávající legislativní požadavky na vzdělání speciálního pedagoga

Speciální pedagog patří podle platné legislativy mezi pedagogické pracovníky, kteří vykonávají přímou pedagogickou činnost. Musí proto splňovat určité předpoklady. Mezi ně patří konkrétně: plná způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace, bezúhonnost, zdravotní způsobilost a znalost českého jazyka.

Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících ve znění novely zákona č. 379/2015 Sb., s nabytím účinnosti od 12. ledna 2016, vymezuje vzdělání speciálního pedagoga následovně:

§ 18 Speciální pedagog

Speciální pedagog získává odbornou kvalifikaci vysokoškolským vzděláním získaným studiem v akreditovaném magisterském studijním programu v oblasti pedagogických věd

a) zaměřené na speciální pedagogiku,

b) zaměřené na pedagogiku předškolního věku nebo na přípravu učitelů základní školy nebo na přípravu učitelů všeobecně-vzdělávacích předmětů střední školy nebo na přípravu vychovatelů a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou, nebo

c) studijního oboru pedagogika a doplňujícím studiem k rozšíření odborné kvalifikace uskutečňovaném vysokou školou.

Vyhláška č. 412/2006 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků uvádí pět kariérních stupňů speciálního pedagoga. Přičemž neexistuje rozdíl mezi speciálním pedagogem pracujícím ve škole a speciálním pedagogem, který vykonává svoji profesi v poradenských zařízeních (Kucharská et al., 2013).

5.2 Nová koncepce vysokoškolského studia v studijním programu Speciální pedagogika

Podle rámcových požadavků na vysokoškolské studijní programy, vydaných MŠMT dne 5. října 2017 se zásadně změní dosavadní studium speciální pedagogiky. Nově již nebude možné studovat samostatně tříletý bakalářský studijní program Speciální pedagogika s určitou specializací (např. Speciální pedagogika – vychovatelství, Speciální pedagogika – učitelství) a následně dvouletý navazující magisterský obor. Nyní bude možné akreditovat pouze pětiletý studijní program, jehož absolventem bude speciální pedagog, nikoliv však učitel.

Podle rámcových požadavků je nutné, aby studijní program bakalářského studia obsahoval min. 150 kreditů bez specializace. Dalších 30 kreditů stanoví vysoká škola podle svého uvážení. Musí se ovšem jednat o předměty speciálně-pedagogicky zaměřené. Specializace nebude uvedena na diplomu. Absolvované předměty budou uvedeny v dodatku k diplomu (MŠMT, 2017).

Další informace uvádí tato legislativa:

- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších předpisů.
- Nařízení vlády č. 274/2016 Sb., o standardech pro akreditace ve vysokém školství.
- Nařízení vlády č. 275/2016 Sb., o oblastech vzdělávání ve vysokém školství.

5.3 *Povahové rysy speciálního pedagoga*

Osobnost speciálního pedagoga je velmi důležitým aspektem, který může ovlivnit náplň práce i úspěšnost v zaměstnání. Od speciálního pedagoga se očekává empatie, trpělivost, spolupráce i týmovost. Také snaha o řešení problémů, naslouchání žákům, jejich rodičům i ostatním pedagogům. Neméně důležité je stanovování zakázek a jejich zhodnocení. Na druhou stranu je důležité přihlížet k potřebám a k limitům speciálního pedagoga. Velice nežádoucí je situace, kdy se speciální pedagog považuje za nadřazeného odborníka, který pozoruje okolí, vyšetřuje a pouze radí (Kucharská, et al., 2013).

Speciální pedagog by měl mít určité vrozené předpoklady a vlohy pro vykonávání této profese. Očekává se od nich dostatek porozumění, slušnosti a přirozená autorita. Komunikační dovednosti by měly být tudíž na vysoké úrovni. (Greene, 2014)

5.4 *Příprava speciálního pedagoga na společné vzdělávání*

Inkluze, která pronikla do českého školství, si vyžádala změnu náplně práce speciálních pedagogů i ostatních učitelů. Ve velké míře nyní na školách vznikají nové pracovní úvazky pro školní speciální pedagogy, asistenty pedagoga, školní psychology, metodiky prevence atd., inkluzivní trend s sebou přináší rozšíření přípravy všech vyučujících o speciální pedagogiku (Lechta, 2016).

Speciální pedagog by měl na svém pracovním vývoji neustále pracovat. Důležité je, aby měl možnost sdílet své zkušenosti s ostatními kolegy, kteří se zabývají stejnou problematikou, a dostávalo se mu pocitu sounáležitosti. Také je důležité účastnit se různých školení, projektů a supervizí. Pracovní postupy může školní speciální pedagog probrat s metodikem, který mu byl přidělen. Podle mnoha zkušeností není vhodné, aby na školu, kde se nově zřídí pozice školního speciálního pedagoga, nastoupil čerstvý absolvent bez praxe. V takovém případě se totiž nemá od koho učit a přebírat potřebné zkušenosti (Kucharská et al., 2013).

5.5 *Instituce zabezpečující další vzdělávání speciálních pedagogů*

Speciální pedagog má hned několik možností, jak získat aktuální informace zaměřené na společné vzdělávání. Jednou z nich je využití internetu, kde najde mimo jiné aktuální legislativní zákony, vyhlášky a novely. Může si obstarat různé odborné publikace zaměřené na společné vzdělávání. Má možnost absolvovat libovolný vzdělávací kurz či školení a doplnit si tak znalosti, které mu chybí.

V červnu 2016 byla vyhlášena Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy výzva pro čerpání až 4,5 mld. Kč pro podporu mateřských a základních škol formou tzv. šablon. Díky tomuto projektu se mohli pedagogičtí pracovníci, včetně speciálních pedagogů účastnit různých kurzů podporující jejich další vzdělávání. Z nabízených šablon bylo možné vybrat také tu, zaměřenou na společné vzdělávání. Tyto finanční prostředky bylo možné čerpat do konce června 2017. Na této výzvě spolupracoval s MŠMT Národní institut pro další vzdělávání (MŠMT, 2016).

Tento institut realizuje programy dalšího vzdělávání pedagogů pro všechny druhy a typy škol. Také nabízí studium pro asistenty pedagoga, nebo konzultace k tématu nadaných a mimořádně nadaných žáků a další.

Příklady akreditovaných programů nabízených pro speciální pedagogy ve školním roce 2017/2018 v Jihočeském kraji:

- Cesty spolu - spolupráce asistenta pedagoga a učitele.
- Čtyři kroky k inkluzivní škole - Společné vzdělávání prostřednictvím diferenciací a individualizace výuky.
- Inkluzivní vzdělávání žáků s poruchami autistického spektra na ZŠ I., (NIDV, 2017).

Další institucí, která nabízí rozšiřující vzdělávání pro speciální pedagogy, školní psychology, výchovné poradce, učitele a asistenty pedagoga je **Národní ústav pro vzdělávání**. Aktuálně probíhající projekt **KIPR** podporuje strategický rozvoj vzdělávání a usiluje o kvalitní, provázaný systém poradenských služeb a vytváření vhodných podmínek pro společné vzdělávání. Byl zahájen ke dni 1. 5. 2016 a bude ukončen 30. 4. 2019 (NÚV, 2018).

Příklady programů nabízených v rámci projektu **KIPR** v roce 2018 (nabízeny mimo Jihočeský kraj):

- Hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžné základní škole.
- Novelizace vyhlášky č. 27/2016 Sb., ve znění úpravy č. 416/2017 Sb.,
- Triáda (asistent pedagoga – třídní učitel – rodič).
- Podpůrná opatření u žáků s jinými životními podmínkami – etnické minority (NÚV, 2018a).

Další kurzy mohou speciální pedagogové najít v projektu **DVPP** – Další vzdělávání pedagogických pracovníků.

5.6 Školní speciální pedagog

Školní speciální pedagog je jedním z nejdůležitějších účastníků společného vzdělávání. Jako specializovaný odborník může být velkým přínosem pro celou školu. Proto je důležité, aby škola, ve které se vzdělává více dětí se SVP, měla svého vlastního speciálního pedagoga s plným úvazkem, nebo alespoň s částečným úvazkem. Školní speciální pedagog patří mezi členy školního poradenského pracoviště a jeho nadřízeným je ředitel a vedení školy. Působení školního speciálního pedagoga přímo na škole usnadňuje reedukaci, odbornou podporu učitelů, vztah mezi rodičem a školou. Také zjednodušuje cestu řešení problému, protože bez školního speciálního pedagoga musí rodiče žáka nejprve vyhledat poradenské zařízení, což může značně prodloužit dobu řešení vzniklého problému. Jeho úkolem je také poskytování primární prevence, vyhledávání žáků s předpokladem k rozvoji SVP, stanovení plánu pedagogické podpory, vyhodnocování poskytnutých podpůrných opatření i spolupráce s pedagogy při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a školních vzdělávacích programů (Kendíková, Vosmik, 2016).

Školní speciální pedagog dále řeší s pedagogy aktuální krizové situace a snaží se o jejich nápravu, pořádá individuální hodiny pro žáky se sociálním, zdravotním znevýhodněním či se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho cílem je co nejvíce napravit chování žáků a zlepšit jejich hodnocení ve škole (NÚV, 2017a).

V ideálním případě spolupracuje tento odborník mimo učitele i s asistenty pedagoga. Žákovi by mělo být vysvětleno, že školní speciální pedagog je mu nápomocný při řešení školních potíží a může mu s čímkoliv poradit. Žáci mohou vycítit ve speciálních pedagogích menší spojitost se školou, a proto jim mohou více důvěřovat (Petráš et al., 2015).

V neposlední řadě je zprostředkovatelem školy a poradenských pracovišť. To se týká např. diagnostiky provedené pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem. Obvykle spravuje agendu, která se týká žáků se SVP a vykonává administrativní činnosti (Kucharská et al., 2013).

To, jak kvalitně provádí školní speciální pedagog svoji práci, má velké dopady na to, jak si žák povede při vzdělávacím procesu. Na profesní dráhu pedagoga mají vliv jeho teoretické znalosti, propojení s humanitními vědami, získaná praxe, případně dosažené vzdělání. Zkušenosti z oboru speciální pedagogiky, spolupráce s dalšími odborníky, provádění sebereflexe a v neposlední řadě to, jak umí inkluzivní pedagog reagovat na aktuální legislativní a jiné změny (Hájková, Strnadová, 2010).

6 Cíle práce

6.1 Cíle práce

- 1) Zjistit, jaké možnosti dalšího vzdělávání mají speciální pedagogové v oblasti společného vzdělávání.
- 2) Zjistit, jak speciální pedagogové vnímají společné vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu.

6.2 Výzkumné otázky

- 1) Mají speciální pedagogové dostatečné množství informací a možností vzdělávat se v oblasti společného vzdělávání?
- 2) Jaká pozitiva či negativa vnímají speciální pedagogové ve vztahu ke společnému vzdělávání dětí, žáků a studentů v rámci hlavního vzdělávacího proudu?

7 Operacionalizace pojmů

Školní speciální pedagog – působí v rámci školního poradenského pracoviště. Usnadňuje reedukaci, odbornou podporu učitelů, vztah mezi rodičem a školou. Také poskytuje primární prevenci a vyhledává žáky s předpokladem k rozvoji SVP. Stanovuje plány pedagogické podpory, vyhodnocuje poskytnutá podpůrná opatření a spolupracuje s pedagogy při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a školních vzdělávacích programů (Kendíková, Vosmik, 2016).

Společné vzdělávání – vychází z novely školského zákona č. 82/2015 Sb. Zákon nově zavádí pojem podpůrná opatření, která jsou konkrétní pomocí pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

8 Metodika

8.1 Popis výzkumného nástroje

K realizaci výzkumné části této bakalářské práce byl využit kvalitativní typ výzkumu, s metodou dotazování a s technikou polostrukturovaného rozhovoru. Kvalitativní výzkum se vyznačuje tím, že si výzkumník na začátku zvolí téma a základní otázky. Ty může v průběhu měnit, doplňovat, nebo některou otázku zcela vynechat. Proto bývá tento typ výzkumu nazýván jako pružný. Výzkumník by se měl vyvarovat vynuocování určitých odpovědí např. tím, jak je daná otázka formulována. Na kvalitativní rozhovor je nutné připravit se dopředu, být vnímavý, pozorný, citlivý a orientovat se v daném tématu (Hendl, 2016).

Všechny rozhovory byly po předchozím souhlasu informantů nahrávány na zaznamenávací zařízení. Následně byly doslova přepsány do elektronické podoby.

Doslovné přepisy rozhovorů s informanty jsou k dispozici k nahlédnutí u autorky bakalářské práce. Tyto rozhovory byly vytištěny a několikrát podrobně přečteny, následně došlo k analyzování dat pomocí otevřeného kódování. Zvolenou metodou byla tužka a papír. V rozhovorech s informanty byly vyhledány nejčastější odpovědi, které byly následně seskupeny do kategorií.

Otevřené kódování charakterizuje Šedřová (2007) jako jednoduchou a účinnou techniku při které získaná data rozebereme na jednotky a z nich vytvoříme určitý kód. Tím, jak kódujeme, zjišťujeme, že se výpovědi informantů opakují.

Při metodě vytváření trsů shromažďujeme určité výroky do skupin, ty jsou zvoleny na základě určité podobnosti. Hlavním úkolem této metody je srovnat a zpřehlednit získaná data (Mioviský, 2006).

8.2 *Způsob výběru výzkumného souboru*

Před samotným zahájením výzkumné části bakalářské práce jsem si za informanty zvolila školní speciální pedagogy působící ve školách v rámci školských poradenských pracovišť.

Na internetových stránkách www.seznamskol.cz jsem si vyhledala základní školy v Jihočeském kraji. Následně jsem navštívila internetové stránky jednotlivých škol v okrese České Budějovice a Strakonice. Zde jsem hledala, zda na jejich základní škole působí školní speciální pedagog. Poté jsem si zaznamenala kontaktní informace – email a telefon. E-mailem jsem oslovila jedenáct školních speciálních pedagogů a čtyřem školním speciálním pedagogům jsem zatelefonovala. Ptala jsem se, zda budou ochotni udělat se mnou rozhovor na dané téma. Souhlasilo deset školních speciálních pedagogů. Rozhovory byly uskutečněny na základních školách v předem stanovený datum a čas.

8.3 *Harmonogram výzkumu a analýza dat*

Před uskutečněním výzkumného šetření bylo nutné rozhodnout, jak bude výzkum probíhat. Jaké postupy budou stanoveny a v jakém časovém úseku budou uskutečněny jednotlivé fáze výzkumu.

Tabulka č. 1 Časový harmonogram výzkumu

Příprava výzkumné části bakalářské práce	prosinec 2017
Příprava osnovy rozhovoru	leden 2018
Oslovení informantů	únor 2018
Realizace rozhovorů	únor-březen 2018
Zpracování a celková analýza dat	březen 2018
Interpretace výsledků	duben 2018

Zdroj: vlastní šetření, 2018.

9 Výsledky výzkumu

Výzkumný soubor je tvořen deseti školními speciálními pedagogy působícími na běžné základní škole v jihočeském kraji, v okrese České Budějovice a Strakonice.

Jedná se o devět žen a o jednoho muže ve věku od 27-56 let. Jedna informantka si nepřála uvést svůj věk.

Všichni informanti absolvovali vysokoškolské magisterské studium, a to v různých oborech. Studium oboru Speciální pedagogiky vystudovali buď přímo, nebo si ho později dodělali. Jedna informantka absolvovala doktorské studium. Doba praxe na pozici školního speciálního pedagoga se u uvedených informantů liší. Nejkratší doba činí půl roku, nejdelší doba praxe činí naopak 30 let. (viz tabulka č. 2). Všichni školní speciální pedagogové byli informováni, že data získaná z rozhovoru jsou anonymní a slouží pouze pro účely této bakalářské práce. Z důvodu anonymity bude používána pro jednotlivé školní speciální pedagogy zkratka inf – informant/ka.

Tabulka č. 2 Identifikační údaje o informantech

	Pohlaví	Věk	Vzdělání	Praxe jako ŠSP	Aktuální pracovní pozice
inf 1	žena	55 let	VŠ vzdělání, Pedagogická fakulta, učitelství pro 1. st. ZŠ, 3 roky rozšiřujícího studia Speciální pedagogiky	5 let	speciální pedagog na plný úvazek
inf 2	žena	56 let	VŠ vzdělání, magisterský obor Speciální pedagogika	30 let	speciální pedagog na dvou ZŠ, externí vyučující na VŠ
inf 3	žena	27 let	VŠ vzdělání, bakalářský obor: rehabilitace, magisterský obor: Speciální pedagogika	4 roky	speciální pedagog na plný úvazek
inf 4	žena	47 let	VŠ vzdělání, bakalářské studium, obor: učitelství pro mateřské školy, magisterský obor: Speciální pedagogika	6 let	½ úvazku na pozici speciálního pedagoga, ½ úvazku jako učitelka na 1. stupni ZŠ
inf 5	žena	42 let	VŠ vzdělání, magisterský obor: učitelství pro 1. stupeň ZŠ, studium Speciální pedagogiky, doktorské studium	6 měsíců	0,2 úvazku jako speciální pedagog, VŠ pedagožka, lektorka společného vzdělávání
inf 6	žena	50 let	VŠ vzdělání, magisterský obor: Speciální pedagogika	27 let	½ úvazku jako speciální pedagog, ½ úvazku jako asistent pedagoga, osobní asistence
inf 7	muž	37 let	VŠ vzdělání, magisterský obor: Speciální pedagogika	7 let	speciální pedagog na dvou ZŠ
inf 8	žena	věk neuveden	VŠ vzdělání, magisterský obor: Speciální pedagogika	6 let	speciální pedagog na plný úvazek
inf 9	žena	43 let	VŠ vzdělání, magisterský obor: Speciální pedagogika	4 roky	speciální pedagog na plný úvazek
inf 10	žena	35 let	VŠ vzdělání, magisterský obor: Speciální pedagogika	3 roky	½ úvazku jako speciální pedagog, ½ úvazku jako asistent pedagoga

Zdroj: vlastní šetření, 2018.

Trs č. 1

Kategorie

Další vzdělávání školních speciálních pedagogů

1) Pracovní náplň školního speciálního pedagoga

Kódy:

- pedagogická intervence
- depistáž
- reedukace
- předmět speciálně-pedagogické péče
- jednání s pedagogy
- jednání s rodiči žáků
- tvorba a kontrola IVP
- podpora asistentů pedagoga

Školní speciální pedagog má mnoho možností, jak se ve škole uplatnit. Inf 2 uvádí: „*Ve třídách provádím depistáže, intervence, jednám s rodiči žáků. Ve velké míře provádím reedukaci.*“ Informanti dále uvedli, že si berou žáky se SVP k sobě do kanceláře a tam společně pracují. Inf 6 popisuje: „*Já si k sobě vezmu dítě a učím ho učivo jiným způsobem, ve vyšších ročnících jde i o docvičování. Také provádím screening ve třídách. Spolupracuji s třídními učiteli, s metodikem prevence, se školským poradenským zařízením. Je to takový spolupracující kruh.*“ Dále informanti uvedli, že vedou předměty speciálně-pedagogické péče. Objednávají kompenzační pomůcky na základě doporučení PPP nebo SPC, nebo pomáhají asistentům pedagoga. Realizace společného vzdělávání přinesla informantům více administrativní zátěže. Nyní často pomáhají vytvořit individuální vzdělávací plány a plány pedagogické podpory.

2) Organizace, které pořádají kurzy v rámci společného vzdělávání, které jsem absolvoval/a:

Kódy:

- Národní institut pro další vzdělávání (NIDV)
- Národní ústav pro vzdělávání (NÚV)
- Dyscentrum Strakonice
- Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích

V případě, že by měli informanti zájem o další vzdělávání vyberou si kurz, který je zajímavý a tuto informaci předají vedení školy. Ředitel/ka školy rozhodne, zda informanta na školení vyšle, nebo ne. Informanti uvedli, že využívají nabídky od organizací NIDV, NÚV nebo nabídku Dyscentra Strakonice. Většinou se jedná o kurzy jednodenní, ale i vícedenní v blocích. Inf 7 uvedl: *„Jde o kurzy soukromé a dlouhodobé, nebo kurzy zprostředkované školou. Ty jsou spíše jednodenní – např.: NIDV, JU, Dyscentrum Strakonice.“* Naopak inf 6 konstatovala: *„Já to docela sleduju, ale není tam nic ohledně společného vzdělávání. Třeba vás jako mladé speciální pedagogy to postihne. My jsme už ale prošli nějakou praxí a těžko se k tomu dostáváme. Co já vím, tak žádná nabídka není.“*

3) Absolvované kurzy

Kódy:

- semináře DVPP
- kurzy v rámci projektu KIPR
- kurzy v rámci šablon (MŠMT)
- Feuersteinovo instrumentální obohacení
- výcvik v Adleriánské rodinné terapii
- psychosociální výcvik
- logopedický kurz

Informanti využívají nabídky seminářů, které jsou pravidelně pořádány v rámci Dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Dále se účastní kurzů pořádaných v rámci šablon. Jedna informantka zapojila školu do projektu KIPR. Někteří informanti individuálně navštívili logopedické kurzy, nebo výcvik v Adleriánské rodinné terapii, či psychosociální výcvik. Mezi dotázanými informanty se také objevila certifikovaná lektorka Feuersteinovo instrumentálního obohacování.

Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že se jedná většinou o jednodenní kurzy v rámci zaměstnání, nebo kurzy v blocích. Příkladem může být šestidenní kurz po čtyřech hodinách. Kurzy absolvované ve volný čas, bývají jak jednodenní, tak dlouhodobé.

Ohledně množství informací a možností vzdělávat se v rámci společného vzdělávání panuje shoda informantů s faktem, že mají dostatečné možnosti, jak se dále vzdělávat. Získávání nových informací a poznatků je nezbytné pro vykonávání pozice školního speciálního pedagoga. Podle inf 3, je sice možností plno, ale není čas na sledování všech změn. Inf 6 uvádí: „*Informace mám, protože si je už dovedu vyhledat. Ale mladý speciální pedagog, který odejde ze školy, ten to má těžké.*“

Trs č. 2

Kategorie

Názory informantů na společné vzdělávání

1) Osobní názor na společné vzdělávání

Kódy:

- nafouknutá bublina
- správný krok
- nešťastné rozhodnutí
- nepřipravenost a neinformovanost
- brát ohled na děti se SVP
- bez dětí s lehkou mentální retardací

Z analýzy osobních názorů informantů na realizaci společného vzdělávání vyplynulo, že každý vnímá tuto problematiku odlišně. Převažují ovšem negativní názory.

Kladný názor na společné vzdělávání vyjadřuje inf 9: *„Myslím si, že společné vzdělávání je v pořádku. Žáci se SVP, kteří mají na to vzdělávat se v hlavním proudu, mají mít tu možnost. Ti, kterým to handicap nedovoluje, jsou vzděláváni ve školách k tomu určených, a tak je to v pořádku.“*

Dalším názorem je, že ve školách byly děti integrovány do hlavního vzdělávacího proudu vždy, ale dnes alespoň díky společnému vzdělávání putují peníze pro tyto jednotlivé žáky formou podpůrných opatření. Ze společného vzdělávání se stala podle informantky jen velká nafouknutá bublina.

Inf 1 uvádí: *„Společné vzdělávání považuji za nešťastné řešení, které poškozuje jak žáky se SVP, tak i běžnou populaci.“* Inf 3 a inf 6 vidí zásadní nedostatek v nepřipravenosti a neinformovanosti. Inf 8 se domnívá, že školy nejsou na realizaci společného vzdělávání připravené ani po materiální stránce. Navíc učitelé nemají dostatečné vzdělání v oblasti

speciální pedagogiky. Chybí jakákoliv příprava, nebo trénink. Inf 4 zaujímá postoj, že celá problematika není jednoduchá. Musí se brát ohled na žáka se SVP a ty je nutné zohlednit. Pokud je ovšem ve třídách vysoký počet žáků, je to obtížně proveditelné. Více informantů upozornilo na problematiku společného vzdělávání u dětí s lehkou mentální retardací. Inf 7 uvádí: „*Osobně nesouhlasím, aby v tomto proudu byly děti s lehkou mentální retardací. Dle mé praxe je to spíše trápení těchto dětí. Dalo by se hovořit i o jiných diagnózách.*“

2) Pozitiva společného vzdělávání

Kódy:

- dojíždění žáků
- rodiče jsou rádi, že jejich dítě není vyčleněné
- rovnocennost žáků se SVP
- dítě se SVP nemusí odejít ze známé školy
- podpůrná opatření
- spolupráce rodičů se školou
- společná edukace dětí bez SVP s dětmi se SVP
- posun poznatků dětí se SVP v běžném vzdělávacím proudu

Speciální školy bývají umístovány většinou ve větších městech. Díky realizaci společného vzdělávání mohou děti se SVP navštěvovat i běžné základní školy v menších městech a nemusejí dojíždět daleko. Inf 2 vyjadřuje názor: „*Myslím si, že pozitivně vnímají společné vzdělávání rodiče žáků se SVP. Jsou rádi, že jejich dítě může chodit do běžné základní školy. Další pozitivní věcí je, že se dítě se SVP zapojuje do běžného vzdělávání a necítí se méněcenné.*“ Společné vzdělávání ovlivňuje samozřejmě také samotné žáky. Inf 4 oceňuje, že u přetrvávajících obtíží žáka se SVP, dotyčný nemusí opouštět školu ve které je zvyklý. Není nutné přecházet do speciální školy v jiném městě a mezi nový kolektiv spolužáků. Inf 8 považuje vyhlášku č. 27/2016 Sb., za velmi dobrý krok, neboť se zrychlil proces, kdy se žák se SVP dočká adekvátní podpory. Skrze podpůrná opatření plynou peníze na podporu těchto žáků.

Inf 9 považuje za největší pozitivum, že společné vzdělávání dává všem žákům stejnou startovací čaru do života. Žáci se SVP jsou následně „menší přítěží pro stát.“ Také si všimá pozitivního dopadu na žáky bez SVP, kteří jsou připraveni na každou odchylku a jsou více tolerantní a lépe orientovaní v nepředvídatelných situacích. U žáků se SVP můžeme podle tvrzení inf 10, pozorovat rychlejší posun v získávání nových poznatků. To však platí kromě žáků s mentální retardací.

3) *Negativa společného vzdělávání*

Kódy:

- počet žáků ve třídě
- nedostatečná kvalita asistentů pedagoga
- změny v legislativě
- nedostatek asistentů pedagoga
- nedostatečné zohledňování názorů rodiny a školy školskými poradenskými zařízeními
- finanční náklady
- psychický stav pedagogů
- nedostatečné vzdělání pedagogů
- sociální exkluze dětí se SVP

Za vážný problém považuje mnoho informantů velký počet žáků ve třídě. To souvisí údajně i se zhoršením psychického stavu mnohých pedagogů. Inf 7 tvrdí: *„Děti se SVP mají narušenou koncentraci. Jak se pak mají soustředit, když ostatní žáci berou jiné učivo. V důsledku toho se tam zvyšuje hladina hlučnosti. Pro tyto děti je vzdělávání v běžné škole mnohem obtížnější, než kdyby se vzdělávaly ve speciálních školách.“* Velmi negativně se k celé inkluzi vyjadřuje inf 3. Konstatuje, že není snadné sehnat kvalitního asistenta pedagoga. Podle jejího názoru nemají tyto pracovníci dostatečnou autoritu a často se střídají. Dále upozorňuje, že asistenti pedagoga jsou rušivou součástí vyučovací hodiny i samotných pedagogů. Protichůdný názor má inf 4. Ta naopak vnímá, že pokud není ve třídě asistent pedagoga, jedná se o narušení běžného chodu vyučovací hodiny. K tomu dodává: *„Velmi důležité je, aby se školou spolupracovala rodina. Bez pomoci rodiny se můžeme stavět na hlavu.“*

Doma se rodiče spoléhají na to, že se dítě ve škole všechno naučí.“ K asistentovi pedagoga se vyjadřuje také inf 9. „Je spousta žáků, kteří mají některý ze stupňů podpůrných opatření, ale nedosáhnou na asistenta pedagoga. Asistent pedagoga by měl být, dle mého názoru v každé třídě.“ Na otázku finanční náročnosti upozorňuje inf 7: „Utratilo se a utratí se spousta peněz, které měly být do školství vloženy efektivněji.“ A zároveň dodává, že vidí jako negativum, že nadaní žáci zůstávají ve velké většině případů opodál.

Trs č. 2

Kategorie **Asociace speciálních pedagogů**

1) Tvrzení: „Podpůrná opatření nevedou k dosažení očekávaných výstupů“

Kódy:

- souhlasím, dokud nebudou mít asistenti pedagoga plné úvazky
- souhlasím, současné nastavení společného vzdělávání výsledky nepřinese

- nesouhlasím, asistenti pedagoga jsou velká pomoc
- nesouhlasím, při PO a spolupráci rodiny jsou pokroky vidět
- nesouhlasím, očekávaným výstupům docílíme i bez PO

Nedá se jednoznačně říci, že všichni oslovení informanti s tvrzením Asociace speciálních pedagogů souhlasí, nebo jej vyvracejí.

Inf 2 odpovídá: *„Ne. Myslím si, že podpůrná opatření jsou ku prospěchu žáků. Už jen přidělování asistentek pedagoga je velká pomoc, jak žákům, tak učitelům.“* Naopak inf 8 uvádí: *„Můj názor je takový, že pokud to bude fungovat, tak jak je nyní nastaveno, tak to výrazné výsledky mít nebude. Speciální školství máme na vysoké úrovni. Nevidím tedy důvod, proč se žáci s handicapem mají vzdělávat v běžném proudu, kde dochází k jejich vyčleňování z kolektivu. Nedostává se jim odborné péče v podobě odborníků,*

keré potrebují, ani materiálního zabezpečení kompenzačními pomůckami atd.“
Inf 10 odpovídá: *„Ne. Když člověk chce tak očekávané výstupy docílit i bez „oficiálních“ podpůrných opatření. Je to na každém jednotlivci.“*

2) Tvrzení: „V podstatě neexistuje odborná práce s dětmi se SVP v běžné škole a učitelé bez aprobace speciální pedagogiky jsou bezradní“

Kódy:

- souhlasím, z důvodu počtu žáků ve třídě
- souhlasím, učitel nemá čas zabývat se žáky se SVP
- souhlasím, zejména když jsou začátečníci
- nesouhlasím, záleží na konkrétním pedagogovi
- nesouhlasím, zkušený pedagog jedná dle intuice

Ani ve druhém tvrzení nelze jednoznačně určit, že by všichni informanti souhlasili s názorem Asociace speciálních pedagogů.

Inf 1 tvrdí: *„No, já myslím, že v podstatě ano. Nevím, jestli bezradní, možná taky, ale kvůli tomu počtu žáků ve třídě asi ano. To by se musel ten počet snížit. Učitel nemůže prostě dělat zázraky. Já vím, že se používá třeba dyslektická čítanka, ale učitel nemá prostě čas poskytovat nějakou speciální péči. Kdy to má dělat?“* Inf 2 říká: *„S tímto tvrzením nesouhlasím. Podle mého názoru záleží na konkrétním pedagogovi a na tom, jak se ke společnému vzdělávání staví. Sama spolupracuji s učitelkami, které jsou velmi schopné. Pokud mají s něčím problém, přijdou za mnou a poradí se. Dohledají si samy informace.“* Stejný názor má také inf 3. Rovněž inf 10 s tímto tvrzením nesouhlasí: *„Ne, na naší škole má dost učitelů nadstavbu nad svým vzděláním v oboru Speciální pedagogika. Navíc všichni učitelé mají podporu ze strany výchovného poradce, metodika prevence, školního speciálního pedagoga i psychologa PPP. Pravidelně se vzdělávají, mají možnost supervizi, možnost využití odborníků na třídní kolektivy.“*

10 Diskuze

Jedním ze dvou cílů kvalitativního šetření bylo zjistit, jak vnímají školní speciální pedagogové současnou realizaci společného vzdělávání.

Valachová (2017) uvádí, že se realizací společného vzdělávání pozitivně změnila podpora žáků se SVP z hlediska financí. Ty nyní plynou z rezortu MŠMT do škol na podpůrná opatření. Informanti z mého výzkumu pozitivně hodnotí podpůrná opatření. Vyzdvihují, že nyní je umožněno zajistit pro žáky se SVP např. kompenzační pomůcky, intervenční hodiny, předmět speciálně pedagogické péče, nebo přidělení asistenta pedagoga.

Další informanty kladně hodnocenou věcí je, že žáci se SVP bydlící v malých městech, nemusejí dojíždět do speciálních škol, které jsou většinou umístěny ve velkých městech. Nezanedbatelným poznatkem vyplývajícím z výzkumu je také to, že žáci bez SVP se učí být tolerantní k žákům se SVP.

Tannenbergerová (2016) uvádí, že realizací společného vzdělávání je každému žákovi se SVP poskytována individuální péče a osobitý přístup. S tímto tvrzením souhlasí všichni informanti. V této situaci ovšem nastává problém. Informanti často upozorňovali na vysoký počet žáků ve třídě. Tento fakt souvisí s dalšími problémy, jako je např. zhoršení psychického stavu některých pedagogů, nesoustředěnost žáků se SVP, nebo nedostatek času věnovat se všem žákům tak, jak by pedagogové potřebovali.

Anderlíková (2014) popisuje společné vzdělávání jako stav, kdy společnost nevytváří měřítko, do kterých se musí daný žák zařadit. To je v rozporu s názorem jednoho z informantů. Ten tvrdí, že většinová společnost bude vždy jedince s handicapem šikanovat. Osobní názory některých informantů na to, jak společné vzdělávání vnímají samotní žáci se SVP se od sebe významně liší. Inf 2 se domnívá, že se tito žáci nyní necítí méněcenní. Jejich rodiče jsou rádi, že děti mohou chodit do běžné základní školy. Na rozdíl od názoru inf 1, která popisuje situaci, kdy je vzdělávání žáků se SVP v běžné škole mnohem obtížnější než vzdělávání ve speciálních školách. „*Žáci se cítí jako kdyby museli hrát tenis s vrcholovým tenistou*“.

Podle Svobody (2015) musí škola, která realizuje společné vzdělávání splňovat odpovídající personální požadavky. Informanti v rozhovorech upozorňují na to, že dochází k nedostatku školních speciálních pedagogů a asistentů pedagoga. Asistenti pedagoga pracují převážně na poloviční úvazky s jedním nebo s více žáky. Další možností je, že se střídají v různých třídách a přebíhají mezi jednotlivými žáky. Druhou část pracovního úvazku vykonávají např. ve školní družině jako vychovatelé. Situace se jeví jako neefektivní a také finančně nevýhodná pro asistenty pedagoga. Z názorů informantů dále vyplývá, že pokud dojde k vyjasnění očekávání třídního učitele s asistentem pedagoga, může být asistent pedagoga velkým přínosem. Nejen pro samotného žáka, třídu, ale i pro vyučujícího. Na nedostatek asistentů pedagoga upozornila rovněž Analýza prvního roku implementace společného vzdělávání I., (2017).

Nutno podotknout, že závisí na aktuální legislativě a na výši částky, kterou MŠMT přidělí školám na realizaci společného vzdělávání. Na aktuální legislativu poukazovalo mnoho informantů. Vadí jim zejména velmi časté změny, které vedou k neinformovanosti a ke zmatkům. Na druhou stranu zazněl i opačný názor: „kdo hledá informace, ten si je najde“. Případně je důležité vědět, kde se zeptat a koho požádat o radu.

Dále se informanti během rozhovorů několikrát negativně vyjádřili ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Inf 5 tvrdí: *„Já si myslím, že v mateřské škole a na 1. stupni je integrace dětí s lehkým mentálním postižením naprosto v pořádku. Jenže dítě s lehkým mentálním postižením končí na úrovni 12-ti letého dítěte. To je pátá, šestá třída a dále se pak ty nůžky hrozně rozevírají. A ještě k tomu se tam střídají učitelé. Já proto nepovažuji inkluzi u dětí s LMP na 2.stupni za vhodnou.“*

Valachová (2017) se domnívá, že děti s různými typy znevýhodnění byly na běžných základních školách vzdělávány i před zavedením společného vzdělávání. S tím souhlasí informanti, kteří pracovali jako školní speciální pedagogové ve školách i před zářím 2016. Podle jejich mínění nedošlo k zásadním změnám. Přibyla ovšem administrativní zátěž kvůli zpracovávání individuálních vzdělávacích plánů, nebo plánů pedagogické podpory. Bohužel se tak děje na úkor času stráveného přímou prací se žáky.

Pracovní náplň školního speciálního pedagoga, popisují Kendíková a Vosmik (2016). Náplň přímo koresponduje se zjištěnými informacemi. Mezi nejčastější činnosti, které školní speciální pedagog vykonává, patří přímá práce se žáky, jednání s pedagogy, s asistenty pedagoga, s rodiči žáků a se školskými poradenskými zařízeními. Též vykonává pedagogické intervence, vede předmět speciálně pedagogické péče, podílí se na administrativních činnostech nebo vykonává depistáže.

Kucharská (2013) uvádí, že není vhodné, aby na školu, kde se nově zřídí pozice školního speciálního pedagoga, nastoupil čerstvý absolvent bez praxe. To potvrzuje inf 3, která byla postavena do stejné situace. Dle jejího názoru trvalo dva roky, než jí začali pedagogové plně akceptovat.

Školní speciální pedagog je členem školního poradenského pracoviště. Na tomto pracovišti spolupracují se školním speciálním pedagogem další odborníci - např. školní psycholog, výchovný poradce, nebo školní metodik prevence (NUV, 2015). Toto tvrzení potvrdili všichni informanti. Školní speciální pedagogové mají často s výchovnými poradci nebo se školními metodiky prevence společnou kancelář. Kucharská (2013) je toho názoru, že je důležité sdílení zkušeností školního speciálního pedagoga s ostatními kolegy, kteří se zabývají stejnou problematikou. Také tato skutečnost se potvrdila ve výsledcích výzkumu.

Kucharská (2013) rovněž tvrdí, že kromě různých školení je důležité, aby se školní speciální pedagogové účastnili supervizí. To je v rozporu se zjištěnými informacemi. Informanti shodně vypověděli, že žádná supervize pro speciální pedagogy neexistuje, přestože by jí uvítali. Zároveň jim chybí určitá provázanost školních speciálních pedagogů. Inf 4, popsala situaci, kdy PPP doporučí zakoupení kompenzační pomůcky v rámci PO v určité částce a na samotném speciálním pedagogovi záleží, kterou konkrétní pomůcku objedná. Zde spatřuji jako velmi výhodné, propojit zkušenosti z praxe více školních speciálních pedagogů a navzájem si pomoci. Podle třech informantek byla podobná akce poprvé pořádána Pedagogickou fakultou Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích před několika měsíci. Byli sem pozváni jak školní speciální pedagogové, tak odborníci působící ve školských poradenských zařízeních. Tento nápad měl veliký úspěch a zmiňované pedagožky by uvítaly podobné akce častěji.

Dalším výzkumným cílem bylo zjistit, jaké možnosti dalšího vzdělávání mají školní speciální pedagogové v oblasti společného vzdělávání.

Podle Kucharské (2016) by měl každý školní speciální pedagog na svém pracovním vývoji neustále pracovat, to potvrzují výsledky výzkumu.

Speciální pedagogika je specifický a velmi široký obor. Na tuto skutečnost musí reagovat také vzdělávání školních speciálních pedagogů. V rámci společného vzdělávání upozorňuje inf 8 na následující skutečnost:

„I odbornost jednotlivých speciálních pedagogů se liší. Jako etoped, velice těžko mohu zasahovat do reedukací speciálních poruch učení, ke kterému díky novele školy směřuji.“ Zajímavý je rovněž poznatek inf 5: *„Když se vysokoškolský student oboru Speciální pedagogika učí, tak zároveň vstřebává informace. Jenže v praxi je každé dítě úplně jiné. Následně když student přijde do praxe, určité základy má. Bohužel naučené poznatky neumí zcela přizpůsobit individuální potřebě konkrétního jedince. Já bych viděla jako smysluplné, kdyby se udělalo nějaké vzdělávání podle typu postižení.“*

Jak bude probíhat nová koncepce vysokoškolského studia ve studijním programu Speciální pedagogika se teprve uvidí. Již nyní jsem ovšem zaznamenala negativní reakce rektorů vysokých škol i Asociace speciálních pedagogů na tyto změny. Otázkou je, jestli nedojde k dalším úpravám koncepce.

Kapitola 5.5 popisuje instituce, které nabízejí další vzdělávání pro pedagogické pracovníky. Na základě provedených rozhovorů jsem zjistila, že školní speciální pedagogové využívají kurzy pořádané Národním institutem pro další vzdělávání (NIDV), Národním ústavem pro vzdělávání (NÚV), nebo Dyscentrem Strakonice. Také bylo zmiňováno využívání šablon, akreditovaných MŠMT.

O projektu KIPR, který je popsán v teoretické části hovořila pouze jedna informantka: *„Divím se, že tady v Českých Budějovicích jsme do tohoto projektu zapojeni jen my. Překvapilo mě, že se do tohoto projektu školy moc nehrnou. Je pravda, že projekt s sebou přináší větší administrativní zátěž. Podle mě by se ale pěkně celorepublikově sebraly údaje o počtech dětí se SVP a přiznanými podpůrnými opatřeními.“*

Sedm informantů absolvovalo kurzy zaměřené na společné vzdělávání před novelou zákona v září 2016, i po její účinnosti. Naopak inf 6 konstatuje: *„No, já to docela sleduju, ale tam nic není, co by se toho týkalo. Třeba Vás jako mladé speciální pedagogy, vás to postihne, vy se to učíte. Ale my, co jsme už prošli nějakou praxí, se k tomu těžko dostáváme. A co já vím, tak žádná nabídka není.“* Otázkou je, proč žádné kurzy nenachází, na rozdíl od svých kolegů. Podle mého názoru by i v tomto případě pomohla určitá spolupráce speciálních pedagogů formou sdílené praxe.

11 Závěr

Bakalářská práce měla stanoveny dva cíle. Prvním cílem bylo zjistit, jaké možnosti dalšího vzdělávání mají speciální pedagogové v rámci společného vzdělávání. Druhým cílem bylo zjistit, jak speciální pedagogové vnímají společné vzdělávání v rámci hlavního vzdělávacího proudu. Podle mého názoru se podařilo oba dva výzkumné cíle bakalářské práce splnit.

Výzkumná část bakalářské práce byla zaměřena na školní speciální pedagogy působící na školách v hlavním vzdělávacím proudu.

Školní speciální pedagog je díky realizaci společného vzdělávání velmi důležitým členem školního poradenského pracoviště. V ideálním případě by měl působit na každé základní škole. Spektrum činností, které může vykonávat je široké.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že školní speciální pedagogové mají dostatečné množství informací a možností vzdělávat se v rámci společného vzdělávání. V současné době mohou využít nabídky akreditovaných kurzů MŠMT i dalších kurzů pořádaných soukromými institucemi. Další možností je účast na různých školeních a konferencích zaměřených na danou problematiku. Informace jsou také k dispozici na internetových portálech odborných institucí. V případě nejasností se může školní speciální pedagog také obrátit na školská poradenská zařízení. Téměř nutností je sledování aktuální platné školské legislativy.

Z výzkumu dále vyplynulo, že začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami považují oslovení školní speciální pedagogové za nešťastné řešení. A to především z důvodu současného nastavení společného vzdělávání. To se zdá většině oslovených školních speciálních pedagogů nedostatečně legislativně upraveno. Za nejčastěji zmiňovaný problém považují školní speciální pedagogové vysoký počet žáků ve třídách, který negativně ovlivňuje další oblasti výuky. Jde např. o nesoustředěnost žáků se SVP, o nedostatek času na individuální práci s žáky, nebo o zvýšené nároky na pedagogy. Diskutabilní záležitostí je také zařazování žáků s lehkým mentálním postižením do společného vzdělávání.

Společné vzdělávání podle výzkumu přineslo také pozitivní věc. Skrze podpůrná opatření plynou peníze z MŠMT na podporu žáků se SVP. Těmto žákům je nyní věnována větší pozornost a celková podpora. V ideálním případě nejsou žáci se SVP vyčlenění a mají stejné příležitosti jako ostatní žáci.

Přínosem bakalářské práce je zhodnocení implementace nastavených legislativních opatření společného vzdělávání do praktické výuky z pohledu školních speciálních pedagogů. Také jde o zhodnocení možností dalšího vzdělávání školního speciálního pedagoga, kterého lze využít v rámci společného vzdělávání.

Zjištěné informace mohou využít školní speciální pedagogové. Ti mohou získat přehled o zdrojích vzdělávání jejich kolegů. Rovněž mohou tato data využít speciální pedagogové působící ve školských poradenských zařízeních. V neposlední řadě naleznou v této bakalářské práci důležité informace nově nastupující absolventi vysokých škol na pozici školního speciálního pedagoga, kteří zatím nemají dostatečné zdroje k získání informací.

Správně fungující systém společného vzdělávání má před sebou dlouhou cestu, která nebude pravděpodobně jednoduchá. Bude stát ještě mnoho sil samotné žáky, jejich rodiče i pedagogy. Vždy by se mělo ovšem jednat v zájmu konkrétního žáka, přirozenou a systematickou cestou.

12 Seznam použité literatury

1. AINSCOW, M., 2013. From exclusion to inclusion: ways of responding in schools to students with special educational needs [online] [cit. 2018-01-15]. Dostupné z: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED546818.pdf>
2. Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016-2018, 2015a. [online]. MŠMT [cit. 2017-11-06]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/apiv_2016_2018.pdf
3. Analýza prvního roku implementace společného vzdělávání I., 2017a. [online]. MŠMT [cit. 2017-11-05]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/44412_1_1/
4. ANDERLIK, L., 2014. Cesta k inkluzi. Úvahy z praxe a pro praxi. Praha: Triton. 210 s. ISBN 978-80-7387-765-1.
5. BARTOŇOVÁ, M. et al., 2016a. Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita. 270 s. ISBN 978-80-210-8140-6.
6. BARTOŇOVÁ, M. et al., 2016b. Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy. Brno: Paido. 389 s. ISBN 978-80-7315-255-0.
7. Co jsou to podpůrná opatření a jak probíhá posouzení vzdělávacích potřeb respektive podpůrných opatření ke vzdělávání žáka?, 2016a [online]. MŠMT. [cit. 2017-09-13]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/podpurna-opatreni#otazka1>
8. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020, 2015b. [online]. MŠMT. [cit. 2017-11-19]. Dostupné z: http://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie/dz-rgs-2015-2020.pdf
9. Doplňující informace k Rámcovým požadavkům na studijní programy, 2017b. [online]. MŠMT [cit. 2018-01-14]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/44975/>

10. FARRELL, M., 2012. *New Perspectives in Special Education: contemporary philosophical debates*. Abingdon: Routledge. 288 s. ISBN 9781136469152.
11. FELCMANOVÁ, L., 2014. Proč inkluzivní vzdělávání. In: MICHALÍK, J., (ed.) *Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 7-14. ISBN 978-80-244-4237-2.
12. GREENE W. R., 2014. *Lost at School: Why Our Kids with Behavioral Challenges are Falling Through the Cracks and How We Can Help Them*. New York: Scribner. 317 s. ISBN: 1501101498.
13. HÁJKOVÁ, V., STRNADOVÁ, I. 2010. *Inkluzivní vzdělávání*. Praha: Grada. 224 s. ISBN 978-80-247-3070-7.
14. HENDL, J. 2016. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace*. 4. vydání. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-262-0982-9.
15. Jana Karvaiová k projednávání návrhů změn vyhlášky k inkluzi: Ministerstvo dostatečně nehovoří s odbornou veřejností. A především: Peníze na inkluzi nejsou a nebudou! 22. 7. 2017 [online]. Česká škola. [cit. 201-02-10]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2017/07/jana-karvaiova-k-projednávání-návrhu.html>
16. KENDÍKOVÁ, J., VOSMIK, M., 2016. *Jak zvládnout problémy dětí se školou?* 2. vydání. Zlončice: PAsPARTA. 166 s. ISBN: 978-80-88163-36-7.
17. KUCHARSKÁ, A. et al., 2013. *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál. 223 s. ISBN 978-80-262-0497-8.
18. LECHTA, V., 2016. *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál. 464 s. ISBN 978-80-262-1123-5.
19. LECHTA, V., 2012. *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
20. *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*, 2014. [online]. MŠMT. [cit. 2017-11-19]. Dostupné z: <https://www.google.cz/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwiCxen5sMvXAhVCKVAKHULpCW4QFggnMAA&url=http%3A>

%2F%2Fwww.msmt.cz%2Ffile%2F38995%2Fdownload%2F&usg=AOvVaw2mpMU0hD_09tBNF35_GKo1

21. MICHALÍK, J., 2014. Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami - současnost a budoucnost. In: MICHALÍK, J., (ed.) Sborník z konference Systémová podpora inkluzivního vzdělávání v ČR. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. s. 15-25. ISBN 978-80-244-4237-2.

22. MICHALÍK, J., et al., 2015. Podpůrná opatření ve vzdělávání. [online]. ISBN 978-80-87456-57-6. Dostupné z: <http://inkluzie.upol.cz/ebooks/po-ve-vyuce/po-ve-vyuce.pdf>

23. MIOVSKÝ M., 2006. Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Praha: Grada. 332 s. ISBN-10: 80-247-1362-4.

24. Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha, 2001. [online]. Praha: Tauris. [cit. 2017-09-17]. MŠMT. ISBN 80-211-0372-8. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolecenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>

25. NIDV a společné vzdělávání ve školním roce 2017/2018, 2017 [online]. NIDV. [cit. 2017-11-20]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/43500_1_1/

26. PETRÁŠ, P., et al. 2015. Metodika práce asistenta pedagoga. Komunikace s dalšími účastníky inkluzivního vzdělávání. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. 76 s. ISBN 978-80-244-4711-7.

27. PIPEKOVÁ, J., VÍTKOVÁ, M., 2016. Od edukace k sociální inkluzi osob se zdravotním postižením se zaměřením na mentální postižení. 2. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 248 s. ISBN 978-80-210-7689-1.

28. Programy pro školy i pro poradenské pracovníky ŠPZ v krajích, 2018a [online]. NÚV. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kipr/programy-pro-skoly-i-pro-poradenske-pracovniky-spz-v-krajich-1>

29. Projekt KIPR, 2018b [online]. NÚV. [cit. 2017-02-19]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/kipr/projekt-1>

30. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2016. [online]. MŠMT. [cit. 2017-11-05]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
31. SLOWÍK, J., 2016. Speciální pedagogika. 2. vydání. Praha: Grada. 168 s. ISBN 978-80-271-9426-1.
32. Sonderpädagogik/ Inklusion, 2016. [online]. Bundesminister für Bildung, Wissenschaft und Forschung. [cit. 2018-02-11]. Dostupné z: <https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/bw/abs/sp.html>
33. SVOBODA, Z. et al., 2015. Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy. Ústí nad Labem: Pedagogická fakulta Univerzity J.E. Purkyně v Ústí nad Labem. 89 s. ISBN 978-80-7414-958-0.
34. Školní speciální pedagog, 2017a [online]. NÚV. [cit. 2017-09-06]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/projekty/rspp/skolni-specialni-pedagog>
35. ŠVARŤÍČEK, R., ŠEĐOVÁ, K., 2007. Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách. Praha: Portál. 384 s. ISBN 978-80-7367-313-0.
36. TANNENBERGEROVÁ, M., 2016. Průvodce školní inkluzí aneb Jak vypadá kvalitní základní škola současnosti? Praha: Wolters Kluwer ČR, a. s. 136 s. ISBN 978-80-7552-008-1.
37. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education, 1994 [online]. UNESCO. [cit. 2017-09-18]. Dostupné z http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
38. VALACHOVÁ, K., 12. 12. 2017. Inkluze neboli společně [online]. [cit. 2018-02-10]. Dostupné z: <https://katerinavalachova.blog.idnes.cz/blog.aspx?c=638488>
39. Vyhláška č. 197/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a některé další vyhlášky, 2016. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 74, s. 3074 - 3120. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=52838>
40. Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2016. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 10, s. 234 - 312.

ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=39614>

41. Vyhláška č. 270/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2017. In: Sbíрка zákonů České republiky, částka 93, s. 2866 - 2944.

ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=38280>

42. Vyhláška č. 416/2017 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, 2017. Dostupné z: <http://www.sbirka.cz/POSL4TYD/NOVE/17-416.htm>

43. Výzva na šablony pro mateřské a základní školy vyhlášena, 2016c [online]. MŠMT. [cit. 2018-02-28]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/msmt-vyhlasilosablony-pro-ms-a-zs>

44. Vzdělávací nabídka projektu KIPR, 2017b. [online]. NÚV. [cit. 2017-11-05]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/44011_1_1/

45. Zákon č. 101/2017 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, 2017. In: Sbíрка zákonů České republiky, částka 39, s. 1095 - 1103. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=61800>

46. Zákon č. 379/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, 2015. In: Sbíрка zákonů České republiky, částka 161, s. 5294 - 95. ISSN 1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=38484>

47. Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, 2004. In: Sbíрка zákonů České republiky, částka 190, s. 10262 - 10324. ISSN 1211-1244. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/SearchResult.aspx?q=561/2004&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlouvy.

48. Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, 2004. In: Sbírka zákonů České republiky, částka 190, s. 10333 - 10348. ISSN 1211-1244. Dostupné

z:<http://aplikace.mvcr.cz/sbirkazakonu/ViewFile.aspx?type=c&id=4709>

49. Zákon č. 82/2015 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů, 2015. In: Sbírka zákonů České Republiky, částka 37, s. 1384-1398. ISSN

1211-1244. Dostupné z: <http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/ViewFile.aspx?type=z&id=28806>

50. ZAPLETALOVÁ J., 2015. Školní poradenská pracoviště (ŠPP) [online]. NUV [cit. 2018-04-05]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/pedagogicko-psychologicke-poradenstvi/skolni-poradenska-pracoviste>

13 Seznam příloh

Příloha č. 1 Individuální vzdělávací plán

Příloha č. 2 Osnova otázek k rozhovoru

Přílohy

Příloha č. 1 – Individuální vzdělávací plán

Individuální vzdělávací plán

Jméno a příjmení žáka			
Datum narození			
Bydliště			
Škola			
Ročník	5.	Školní rok	2017/2018

ŠPZ, které vydalo doporučení pro IVP	Pedagogicko- psychologická poradna České Budějovice
Kontaktní pracovník ŠPZ	
Školská poradenská, zdravotnická a jiná zařízení, která se podílejí na péči o žáka	

Rozhodnutí o povolení vzdělávání žáka podle IVP ze dne:	8. 9. 2017
Zdůvodnění:	
Zpomalené a nerovnoměrné vyzrání CNS.	

Priority vzdělávání a dalšího rozvoje žáka (cíle IVP):	-rozvoj komunikačních dovedností -rozvoj sociálních dovedností -uplatnění čes. jazyka a matematiky v praxi -zmírnit strach ze selhání
--------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Předměty, jejichž výuka je realizována podle IVP:	Český jazyk Anglický jazyk Matematika
---------------------------------------------------	---------------------------------------------

Podpůrná opatření (specifikace stupňů podpůrných opatření)	
Metody výuky (pedagogické postupy)	- individuální výklad i procvičování -cyklická opakování -užívání typických příkladů - pracovat na úrovni názoru, s vizuálními vjemy - postupy nacvičovat na jednoduchých příkladech
Úpravy obsahu vzdělávání	-stanovit základní učivo, upravit množství -v matematice využívat v novém učivu numericky jednoduché příklady
Úprava očekávaných výstupů vzdělávání	-není, nutno vyhovět výstupům ŠVP

Organizace výuky	<ul style="list-style-type: none"> - sezení bez souseda - dostatek času na práci - úkoly mírně zkrátit - jednu hodinu pedagogické intervence týdně
Způsob zadávání a plnění úkolů	<ul style="list-style-type: none"> - srozumitelné zadání činnosti - individuální přístup - zadávání menších učebních celků - poskytnutí delšího časového úseku na vypracování
Způsob ověřování vědomostí a dovedností	<ul style="list-style-type: none"> - respektování osobního tempa žákyně - pravidelná kontrola zadaných úkolů - znalosti ověřovat více způsoby - ústní zkoušení ne u tabule - možnost zkoušení i mimo třídu - upřednostnit monotematické ověřování znalostí - umožnit opravy známky
Hodnocení žáka	<ul style="list-style-type: none"> - hodnotit krácené práce - výsledky porovnávat s jejími vlastními výkony - využívat pozitivní hodnocení - slovní hodnocení (po dohodě s rodiči)
Pomůcky a učební materiály	<ul style="list-style-type: none"> - speciální učebnice pro výuku matematiky
Podpůrná opatření jiného druhu	<ul style="list-style-type: none"> - nejsou potřebná
Personální zajištění úprav průběhu vzdělávání (asistent pedagoga, další pedagogický pracovník)	<ul style="list-style-type: none"> - není potřeba
Další subjekty, které se podílejí na vzdělávání žáka	<ul style="list-style-type: none"> - školní družina
Spolupráce se zákonnými zástupci žáka	<ul style="list-style-type: none"> - osobně při třídních schůzkách a konzultacích - písemně prostřednictvím žákovské knížky - telefonicky - pokud nastane problém
Dohoda mezi žákem a vyučujícím	

Podrobný popis pro jednotlivé vyučovací předměty, ve kterých jsou uplatňována podpůrná opatření (Je-li potřeba specifikovat)	
Český jazyk	<p>diktát – psát pouze to, co stihne (ob jednu větu)</p> <ul style="list-style-type: none"> - delší čas na kontrolu - tolerantně hodnotit a ocenit snahu a zvládnutí <p>čtení – vysvětlovat významy slov</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozvoj slovní zásoby - používání názornosti - učení formou hry <p>gramatika – ponechávat k dispozici gramatická pravidla a přehledy učiva</p>

Anglický jazyk	<p>slovní zásoba – výuka a upevnování pomocí obrázků, fotografií (a dalších vizuálních materiálů v tematických celcích)</p> <ul style="list-style-type: none"> - u procvičování písemné formy slov zařazení doplňování chybějícího za pomoci klíčových písmen - důraz na zvládnutí čtení fonetické transkripce slov a výslovnosti <p>gramatika – časová tolerance</p> <ul style="list-style-type: none"> - průběžné procvičování gramatických jevů - dokončování cvičení dle vypracovaného vzoru - barevné členění zápisů a textu <p>čtení – před hlasitým čtením nacvičit výslovnost slov</p>
Matematika	<ul style="list-style-type: none"> - zadávání numericky jednoduchých příkladů, následně pracovat s vyššími čísly - pracovat s názorem (např. tabulka násobků) - po vypočítání umožnit kontrolu pomocí kalkulačtoru - slovní úlohy týkající se běžného života – kontrolovat pochopení zadání úlohy, dopomoc

Osoby zodpovědné za vzdělávání a odbornou péči o žáka		Jméno a příjmení	Podpis
Třídní učitel/ka			
Vyučující	Vyučovací předmět		
	AJ		
	Hv		
	Vv		
	PČ		
	Tv		
	ŠD		
Školní poradenský pracovník			
Pracovník školského poradenského zařízení			
Zákonný zástupce žáka			
Žák			

Zdroj: vlastní šetření, 2018.

Příloha č. 2 Osnova otázek k rozhovoru

- 1) Jaký je Váš osobní názor na realizaci společného vzdělávání žáků se SVP v rámci hlavního vzdělávacího proudu, tak jak je nyní realizováno?
- 2) Jaká pozitiva byste vyzdvihl/a ve vztahu ke společnému vzdělávání žáků se SVP v rámci hlavního vzdělávacího proudu? Prosím vyjmenujte je.
- 3) Jaká negativa přineslo společné vzdělávání žáků se SVP v rámci hlavního vzdělávacího proudu? Jaká?
- 2) Absolvoval/a jste v rámci zaměstnání nebo ve volném čase nějaké školení či kurz týkající se vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami?
- 3) Pokud ano, bylo to před novelou zákona nebo až po září 2016, kdy novela vstoupila v platnost?
- 4) Máte podle Vašeho názoru dostatečné množství informací a možností vzdělávat se v oblasti společného vzdělávání?
- 5) Jaké typy kurzů a od jakých organizací navštěvujete?
- 6) Je podle Vašeho názoru společné vzdělávání dostatečně legislativně ošetřeno a stačí sledovat všechny aktuální změny, které se ho týkají?
- 7) Kolik žáků se SVP máte u Vás ve škole celkem? S Kolika z nich pracujete a jakým způsobem?
- 8) Můžete prosím porovnat, jak se změnila Vaše práce před tím, než vešla v platnost novela zákona a jak probíhá Vaše práce dnes?
- 9) Ztotožňujete se s názorem Asociace speciálních pedagogů, že nastavený systém podpůrných opatření mimo jiné nevede k dosažení očekávaných výstupů?
- 10) Dalším názorem Asociace speciálních pedagogů je, že v podstatě neexistuje odborná práce s dětmi se SVP v běžné škole a že učitelé bez aprobační pedagogiky jsou bezradní, souhlasíte s tímto tvrzením?

Zdroj: vlastní šetření, 2018.

14 Seznam použitých zkratk

DVPP	Další vzdělávání pedagogických pracovníků
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NIDV	Národní institut pro další vzdělávání
NÚV	Národní ústav pro vzdělávání
PPP	Pedagogicko-psychologická poradna
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SPC	Speciálně-pedagogické centrum
SVP	Speciálně vzdělávací potřeby