

MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SPECIÁLNÍ A INKLUZIVNÍ PEDAGOGIKY

**Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením
ve školách hlavního vzdělávacího proudu**

Disertační práce

Brno 2020

Školitelka:

doc. PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilová, Ph.D.

Vypracovala:

PhDr. Mgr. et Mgr. Eva Dostalová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně, s využitím pouze citovaných pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

.....

podpis

Poděkování

Ráda bych poděkovala své školitelce doc. PhDr. Mgr. Dagmar Opatřilové, Ph.D. za kritické připomínky, cenné rady a trpělivost v průběhu zpracování disertační práce. Poděkování také patří všem účastníkům participujícím na výzkumných šetřeních za jejich spolupráci a ochotu. Upřímně děkuji své rodině, kamarádům a všem lidem za podporu, motivaci a trpělivost.

Obsah

Úvod	6
1 Teoretická východiska	11
1.1 Inkluzivní vzdělávání	11
1.2 Vzdělávací politika vedoucí k inkluzi v České republice a v zahraničí	15
1.3 Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví pro děti a mládež	20
1.4 Metodologická východiska	25
2 Žáci s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základní školy	30
2.1 Postoj k lidem s tělesným postižením	30
2.2 Charakteristika jedinců s tělesným postižením	35
2.3 Specifika ve vzdělávání žáků s tělesným postižením	42
2.4 Podpora a spolupráce se zákonnými zástupci při edukaci žáka s tělesným postižením	47
3 Participace na vzdělání a podpora vývoje žáků s tělesným postižením v inkluzivní škole	52
3.1 Podpůrná opatření v edukačním procesu	52
3.2 Asistent pedagoga v inkluzivní škole	58
3.3 Funkce speciálně pedagogického centra pro žáky s tělesným postižením	63
3.4 Školní poradenské pracoviště v inkluzivním prostředí	67
4 Výzkumný projekt I	72
4.1 Cíle výzkumného šetření, stanovení hypotéz	72
4.2 Metodika výzkumného šetření	75
4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření	77
5 Závěry výzkumného šetření I	98
5.1 Vyhodnocení stanovených hypotéz	98
5.2 Závěry výzkumu	103

5.3 Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi	107
6 Výzkumný projekt II	110
6.1 Formulace výzkumného problému	110
6.2 Cíle a metodika výzkumného šetření	111
6.3 Analýza kategorií	114
7 Závěry výzkumného šetření II	172
7.1 Vyhodnocení výzkumných otázek	172
7.2 Diskuze	182
7.3 Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi	193
Závěr	195
Shrnutí	200
Summary	202
Seznam literatury	204
Seznam tabulek, grafů a schémat	226
Seznam příloh	229

Úvod

V České republice je novodobá vzdělávací politika orientována na inkluzivní neboli též společné vzdělávání. V této souvislosti však nelze hovořit pouze o vzdělávacích trendech České republiky, ale i dalších evropských zemí a vyspělých zemích celého světa, ve kterých dochází v současné době k zavádění inkluze, nebo již bylo společné vzdělávání zavedeno a celý proces edukace je dle potřeby modifikován. Inkluze je trvalý proces vznikající jako vyústění dlouhodobých fází, které řešily a stále řeší problematiku vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Velice důležitým aspektem, který nelze v této souvislosti opomenout, je postavení speciální pedagogiky, jelikož se od základů mění její charakter. Dříve byla speciální pedagogika uzavřená specializovaná pedagogika, avšak nyní je kladen požadavek na zavedení otevřené pedagogiky, která bude postupovat celou edukační soustavou. Inkluzivní vzdělávání se stalo doménou vzdělávací politiky České republiky zejména v období posledních dvou desetiletí. Zásadní myšlenkou a také cílem inkluze se stává přijímání všech bez rozdílů a zachování rovného přístupu pro všechny žáky ke vzdělávání. Inkluzivní vzdělávání se dle těchto principů zcela zřiká separačních trendů jakéhokoliv jedince s postižením, a naopak se snaží o vytvoření takového školního prostředí, které bude poskytovat stejné podmínky všem žákům, aby bylo možné dosáhnout adekvátního stupně jejich vzdělání a bylo zajištěno právo pro rozvíjení individuálních předpokladů (Ainscow, 2007; Havel, Filová a kol., 2010; Opatřilová & Vítková, 2011; MŠMT, 2015c; Valenta & Müller, 2013).

Pojetí vzdělávacího systému je přizpůsobováno požadavkům a potřebám evropské společnosti. Inkluzivní vzdělávání doprovází řada významných legislativních dokumentů nejen na regionální, ale i na nadnárodní úrovni. Jedním ze stěžejních dokumentů je *Úmluva o právech osob se zdravotním postižením*, která byla vydána Organizací spojených národů v roce 2006. Tato *Úmluva* se svým pojetím, které navazuje na sedm již vydaných úmluv, věnuje právu všech osob na inkluzivní vzdělávání a žádá její důsledné dodržování. Platnost *Úmluvy* byla v České republice potvrzena zákonem č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů - antidiskriminační zákon, který se stal v České republice významným krokem směřujícím k inkluzivnímu vzdělávání (Bartoňová, Vítková et al., 2016; Opatřilová & Vítková, 2012).

Vláda České republiky se od roku 1992 zabývá řešením odstraňování bariér i vytvářením prostředí k vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami. K tomuto účelu vydává dokumenty Vládního výboru. V současné době je platný *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020*, jež je rozdělen do pěti částí, z nichž je čtvrtá část věnována výčtu strategických oblastí zaměřených na podporu osob se zdravotním postižením. Všechny oblasti Národního plánu navazují na konkrétní články Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením. V kapitole věnující se vzdělávání je specifikována podpora, kterou je nutné vynaložit pro nastavení vzdělávacích podmínek inkluzivního vzdělávání a také pro eliminaci bariér, které vytváří rozdíly mezi jedinci. Důraz je také kladen na dodržování práv každého člověka, aby se mohl vzdělávat v místě svého bydliště. S tímto požadavkem souvisí potřeba modifikace stávajících škol a podpora školských poradenských zařízení v zastoupení svých profesí (NRZP, 2015).

Stěžejním dokumentem k čerpání prostředků, jež poskytuje Evropská unie, je *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Tento dokument je zároveň i podmínkou pro možnost této podpory. Klíčové priority jsou rozděleny do tří oblastí. První z nich je snižování nerovností ve vzdělávání. Jednotlivé strategie této oblasti se orientují na zavedení povinného předškolního vzdělávání pro děti posledního ročníku; snížení počtu odkladů povinné školní docházky a doplnění systému přípravných tříd pro děti, jež odklad nutně potřebují; zvyšování kvality výuky na druhém stupni základních škol v hlavním vzdělávacím proudu; podporu kompenzace všech znevýhodnění u žáků; podporu individualizace aj. Podporou kvalitní výuky a učitele se zabývá druhá oblast. V této oblasti je pozornost věnována kariévnímu systému učitelů, jež by měl zlepšovat podmínky jejich práce; modernizaci počátečního vzdělávání učitelů i vstupní vzdělávání vedoucích pracovníků škol; posílení významu kvalitní výuky v terciárním vzdělávání; modernizaci systému hodnocení na úrovni žáka. Poslední oblast je věnována efektivnímu a odpovědnému řízení vzdělávacího systému. Žádá si ustanovení Národní rady pro vzdělávání; zkvalitnění informací ze školství; využívání výsledků výběrového testování žákovských výsledků, jako předpoklad zpětné vazby v účinnosti vzdělávacího systému; srozumitelnost v prezentování změn zákonným zástupcům či veřejné společnosti a zlepšení komunikace mezi všemi aktéry vzdělávání (MŠMT, 2014).

V současné době je v platnosti *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*, jež navazuje na dříve platící Dlouhodobý záměr a spolu se *Strategiemi vzdělávací politiky České republiky do roku*

2020 vymezuje stěžejní cíle na úrovni regionálního vzdělávání. Hlavními cíli je zvyšování dostupnosti předškolního vzdělávání a zavedení povinné docházky do posledního ročníku, dále zkvalitňování druhého stupně základního vzdělávání, podpora středního vzdělávání a úměrný rozvoj systému škol a školských zařízení. V základním vzdělávání je pozornost věnována zejména potřebě ucelené diagnostické i intervenční činnosti školských poradenských zařízení, čímž je možné snížit počet žáků, kteří jsou zbytečně zařazováni do škol stojících vně hlavního vzdělávacího proudu. Dále je kladen důraz na podporu kvality výuky na prvním stupni základních škol hlavního vzdělávacího proudu pro zlepšení výsledků žáků s podpůrnými opatřeními. V souvislosti s inkluzivním vzděláváním je také pozornost věnována podpoře pedagogického sboru, jež by mělo být možné doplňovat, a to dle aktuální potřeby, o profese asistentů pedagoga a také o školní speciální pedagogy a školní psychology (MŠMT, 2015a).

V závislosti na změně edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dochází i ke změně postavení pedagogů, speciálních pedagogů, asistentů pedagoga, poradenských pracovníků, vychovatelů ad. V zásadě se mění kompetence pedagogických pracovníků, s čímž souvisí i požadavky na jejich vzdělání (MŠMT, 2015d).

Klíčovým dokumentem podporujícím inkluzivní vzdělávání v České republice se stala novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. Stěžejní změny jsou obsaženy v paragrafu 16, s účinností od 1. 9. 2016, „Podpora vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami“. Tento paragraf specifikuje dítě, žáka a studenta se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále uvádí a vymezuje podpůrná opatření, jejich rozdělení na pět stupňů, výčet a náležitosti potřebné pro jejich uplatnění, spolupráci se školskými poradenskými zařízeními a revizní proces (MŠMT, 2015c).

Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením během povinné školní docházky, jež stanovuje zákon, je aktuálně vnímáno jako neustále se vyvíjející proces, který se dotýká všech úrovní vzdělávacího systému, zákonných zástupců žáků a také jednotlivých žáků. Tento proces je zacílen na nastavení přiměřených podmínek pro edukaci žáků s tělesným postižením, rovný přístup k edukaci s adekvátní podporou potřeb těchto žáků. U těchto žáků je nezbytné posoudit rozsah podpůrných opatření pro dostatečné naplnění jejich speciálních vzdělávacích potřeb a zařazení do odpovídajícího

stupně podpory. Tato podpůrná opatření a jejich definování jsou vyústěním změn v oblasti speciálního školství. Novela školského zákona přináší v § 16 úpravu podpory, která je poskytována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Aktuální změny ruší dosavadní podporu vázanou na určitou (zdravotní) diagnózu a dostupnou jen žákům s vážnějším postižením. Tyto změny, cílené na stupeň poskytované podpory, umožňují efektivitu a diferenciaci poskytované podpory (Bartoňová, Vítková et al.; 2015; Horáková, Vítková et al., 2017).

S ohledem na danou problematiku byly v disertační práci realizovány dva výzkumy. Hlavním cílem prvního výzkumného šetření bylo **zjistit a analyzovat efektivitu využívání podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol**. Spolu s hlavním cílem byly definovány parciální cíle orientující se na zjištění převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, určení nejčastěji se vyskytujícího typu tělesných postižení a zdravotních znevýhodnění v inkluzivním prostředí základních škol, určení nejčastěji využívaných oblastí podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením, zjištění přínosu spolupráce školy se speciálně pedagogickým centrem při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením, zjištění návrhů na změny v podpůrných opatřeních při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením.

Vzhledem k aktuálnímu trendu a rychlému vývoji inkluzivního vzdělávání je druhé výzkumné šetření disertační práce zaměřeno na problematiku podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením se stanoveným hlavním cílem: **analýza praktického využití podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu**. Z daného cíle byla definována hlavní výzkumná otázka: Která podpůrná opatření jsou konkrétně využívána u žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu?

Disertační práce je tvořena dvěma stěžejními oblastmi, a to částí teoretickou a částí empirickou. Teoretická část byla zpracována s využitím monografické procedury, techniky analýzy odborné literatury a legislativy, komparací informativních zdrojů. **První kapitola** disertační práce, zabývající se teoretickými východisky, je rozčleněna do čtyř podkapitol. V úvodu je definován a vymezen termín inkluze a inkluzivní vzdělávání. Také je nastíněna současná vzdělávací politika České republiky a také v zahraničí. V kapitole je uvedena Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví pro děti a mládež. Závěrem kapitoly je uvedena metodologie

vzhledem k disertační práci a výzkumným šetřením.

Druhá kapitola se zaměřuje na žáky s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základní školy. Na úvod je zmíněn vývoj postojů k lidem s tělesným postižením. Další subkapitola se věnuje charakteristice jedinců s tělesným postižením. Následuje problematika specifík ve vzdělávání žáků s tělesným postižením, tj. přístupy a strategie v inkluzivním vzdělávání. Závěr kapitoly je věnován podpoře a spolupráci se zákonnými zástupci při edukaci žáka s tělesným postižením.

Třetí kapitola se zabývá participací na vzdělávání a podporou vývoje žáků s tělesným postižením v inkluzivní škole. Úvod tvoří vhléd do problematiky podpůrných opatření v edukačním procesu. Následuje subkapitola obsahující charakteristiku asistenta pedagoga v inkluzivní škole. Navazuje podkapitola věnující se speciálně pedagogickému centru pro žáky s tělesným postižením. Závěr kapitoly je zaměřen na problematiku školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí.

Představení prvního výzkumu disertační práce je věnována čtvrtá a pátá kapitola. **Čtvrtá kapitola** uvádí charakteristiku výzkumného šetření, dále metodiku a design výzkumu. Kapitola představuje též cíl výzkumného šetření, i dílčí cíle a stanovené hypotézy. Dále jsou uvedena získaná data, která jsou zpracována do přehledných tabulek a grafů. Pro kvantitativní výzkum byl vytvořen dotazník vlastní konstrukce, který byl následně vyhodnocován pomocí bivariační analýzy. Analytickou jednotkou byli pedagogové základních škol hlavního vzdělávacího proudu vzdělávající žáky s tělesným postižením v kraji Vysočina a v Jihomoravském kraji. **Pátou kapitolu** poté tvoří vyhodnocení stanovených hypotéz, představení závěrů prvního výzkumného šetření a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

Druhý výzkum disertační práce je uveden v šesté a sedmé kapitole. **Šestá kapitola** obsahuje charakteristiku výzkumu a výzkumného souboru, dále je popsána metodika a realizace výzkumného šetření. Kvalitativní výzkum byl proveden technikou polostrukturovaného rozhovoru. Pomocí otevřeného kódování byla analyzována získaná data do analytických jednotek. Následně byly všechny části kategorizovány axiálním kódováním. Vztahy mezi kódy byly poté graficky vyobrazeny do kauzálních sítí (selektivní kódování). Výzkumný soubor tvořilo 12 informantů (učitelů základních škol vzdělávající žáky s tělesným postižením) z Jihomoravského kraje a kraje Vysočina. **Závěrečná kapitola** disertační práce představuje vyhodnocení vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám a diskuzi, dle které byla uvedena doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

1 Teoretická východiska

1.1 Inkluzivní vzdělávání

V minulosti bývalo běžným zvykem exkludovat osoby s postižením ze společenského života, stejně tak i ze školského systému (Bartoňová & Vítková, 2007). Segregační tendence vycházely z přesvědčení nedostatečné schopnosti osob s postižením se socializovat (Edelsberger, 2000). Typickým projevem segregace se stalo zakládání škol pro žáky s postižením, a to již v 17. století. U nás se tento trend zachoval až do 20. století, kdy se postupně rozvíjelo speciální školství, které se stalo součástí veřejné správy (Bartoňová & Vítková, 2007). Stěžejním mezníkem oddělujícím segregaci od integrace se stalo vydání zákona č. 564/1990 Sb. České národní rady o státní správě a samosprávě ve školství, jelikož se zde poprvé nabízí i možnost integrace (Bartoňová & Vítková, 2009). Integrace, z latinského integrare „znovuvytvoření celku, ucelení, sjednocení“, se ve světě začala vyskytovat v 60. letech 20. století, nicméně v České republice až o třicet let později (Ainscow, 2007; Bartoňová, 2005; Procházková, 2009).

Integrační snahy spojují v sobě prvky normalizace a humanizace. Jedinci se zdravotním postižením mají mít nejen právo na společenské a pracovní uplatnění, ale též na plnohodnotný život v sociálně přirozeném prostředí. Základní idea humanizace představuje rovné přijetí všech jedinců. Jestliže se jedná o kladný vliv na integrujícího člena dané společnosti, pak můžeme klasifikovat tento proces jako pozitivní. Především speciální pedagogika se snaží o dosažení zmíněného cíle, neboť identifikuje faktory nezbytné k úspěšné integraci (Boardman et al., 2005; Kaleja, 2014; Valenta & Müller, 2013).

Cílem speciální pedagogiky se stala integrace jedinců se zdravotním postižením do společnosti, kde jsou si všichni členové rovni (Vítková, 2004a). **Inkluze** představuje koncept, jenž podporuje integraci jedinců se zdravotním postižením. Tento pojem chápeme jako integraci jednotlivých žáků do školy hlavního vzdělávacího proudu. Staví na odmítavém postoji k etiketování a směřuje k ukončení činnosti speciálních zařízení i speciální pedagogiky (Bartoňová & Vítková, 2007). Primární cíl inkluze zahrnuje společné vzdělávání jednotlivých žáků v běžných školách bez zřetele na stupeň postižení těchto žáků (Hájková & Strnadová, 2010).

Značně náročné je časové vymezení inkluze, jelikož tento pojem se užívá částečně s integrací a částečně po ní, ale stal se hlavním podnětem k novým reformám vedoucím k zástavě exkludování jedinců se zdravotním postižením z intaktní společnosti (Vítková, 2003). Užívání termínu inkluze se úzce pojí s konferencí v Salamance (1994), jež znamenala významný mezník v akceptaci inkluzivního vzdělávání (Vítková, 2006). Nejpodstatnější myšlenku konference představovalo inkluzivní vzdělávání žáků se zdravotním postižením, tedy vzdělávání v běžných školách, její principy a podmínky (Jesenský, 2000; UNESCO, 1994).

Zákon č. 198/2009 Sb. o rovném zacházení a právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon), který vychází z ratifikované Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením přijaté Valným shromážděním OSN v roce 2006, představuje zejména podporu inkluze v naší zemi (Opatřilová & Vítková, 2011). Samotný pojem inkluze vychází z pojmů „inkluze“ a „mainstreaming“ v jazyce angloamerickém. Sice se neujala celková inkluze, avšak alespoň se zasloužila o „*responsible inclusion a zahrnuje kontinuum integrativních podpůrných příležitostí*“ (Vítková, 2006, s. 155).

Označení **inkluzivní vzdělávání** je v poslední době čteně užíváno pro celou řadu činností a aktivit, což může vést ke vzniku nejasností. Je důležité si uvědomit, co inkluzi vytváří, tedy snahy o změnu, alternativní způsoby a formy práce. Velice citlivou oblastí v procesu inkluzivního vzdělávání je zejména morální stránka, právo každého člena společnosti na rovný přístup ke vzdělávání a také finanční podpora inkluzivního vzdělávání. Toto jsou klíčové aspekty zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe (Clough & Corbett, 2005).

Pojetí inkluze je nutné vymezit v celé jeho šíři. Ainscow a César (2006) dělí inkluzi do pěti možných kategorií. První představuje zaměření se zejména na speciální vzdělávací potřeby žáků a jejich zařazení do inkluzivních škol. Hlavní zřetel je kladen na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pomíjí se vliv na intaktní žáky. Druhý poukazuje na riziko nepřijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do inkluzivních škol z důvodu jejich možného nevhodného chování. Inkluze se však zde snaží o co možná nejmenší možné vylučování těchto žáků. Třetí kategorie se zaměřuje na emocionálnost inkluze a exkluze, odmítání diskriminace. V této oblasti se můžeme setkávat s označením sociální inkluze, je však důležité tento termín oddělit od problematiky záškoláctví či nevhodného chování. Čtvrtá kategorie spočívá v budování rovného přístupu všech žáků na vzdělávání, tedy „školy pro všechny“. Poslední

kategorie specifikuje inkluzi jako vzdělávání pro všechny. Toto téma je stále aktuální v mezinárodních souvislostech. Společným cílem všech mezinárodních institucí je podpora gramotnosti pro všechny žáky.

Inkluzivní vzdělávání je neustále v procesu vývoje, který vychází z principů Salamanské konference. Na základě čím dál čtenějších výzkumných šetření se systematicky odpouští od integrace a přistupuje se k inkluzi, která se váže na změnu v myšlení škol a jejich přístupu k žákům dle konkrétních potřeb (Ainscow, Dyson, Booth, & Farrell, 2006). *„Inkluze je nikdy nekončící proces, ve kterém se lidé s postižením mohou v plné míře zúčastňovat všech aktivit společnosti stejně jako lidé bez postižení“* (Slowík, 2007, s. 32).

Forlin (2012) definuje inkluzi jako společenství žáků, ve kterém každý člen vyžaduje individuální potřeby. Podle Mittlerera (2005) má inkluze podobu radikální reformy školství, měnící společenství žáků, ale i kurikulum a pedagogiku. Inkluze neodmítá žádné odlišnosti, a to buď pramenící z pohlaví, národnosti, řeči, sociálního prostředí, schopnosti vzdělávání nebo postižení. Inkluzi lze vymezit dle typických rysů, mezi které patří individuální přístup k potřebám všech žáků, mapování situace pedagogy, efektivní výuka, pozitivní přínos pro všechny žáky, proměna školy, zohlednění skupiny a školy, promyšlené strategie, evaluace pedagogů a vzdělávací faktory (Kocurová, 2002). Inkluzivní myšlení vychází z humanismu a etiky. Jednou z možností, jak těchto principů dosáhnout je právě skrze vzdělávání (Račková, 2014).

Inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami si žádá dodržování podmínek. Hlavním předpokladem je vzdělávání na takovém místě, tedy třídě, kde se společně setkávají žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také žáci intaktní, tedy bez speciálních vzdělávacích potřeb. Aby mohla být tato forma vzdělávání úspěšná pro obě skupiny žáků, je nutné vytvořit takový vzdělávací program, který bude odpovídat vzdělávacím možnostem všech žáků a bude také zohledňovat všechny vzdělávací potřeby (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010; Květoňová, Strnadová, & Hájková, 2012; Lechta a kol., 2016; Smith, 2008).

Základem úspěšného inkluzivního vzdělávání je přístup školy k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, nastavení si cílů, kterých chce škola ve vzdělávání těchto žáků dosáhnout a uvědomění si všech aspektů, které se k tomuto typu vzdělávání váží, tedy i kulturní a politické (Gross & White, 2003).

Havel (2013) upozorňuje na různý pohled na inkluzi. Inkluze je koncept, jehož hlavním cílem není integrace osob s postižením, avšak žádá, aby tito jedinci byli

součástí intaktní společnosti. Stejně tak ve vzdělávání je nutné zachovat rovné podmínky, vzdělávání v místě bydliště, a to s takovou mírou potřeby, která je vyžadována. Inkluzivní vzdělávání by se mělo orientovat na rozvíjení silných stránek všech žáků. Velkým je bezesporu umožnění kontaktu mezi žáky, a to nejen v době vyučování, ale i ve volných chvílích, čímž se brání osamocenímu životu a pasivitě.

Horňáková (2014) vysvětluje dvojí chápání inkluze. V širším slova smyslu se může jednat o společenství lidí bez ohledu na to, zda jsou to lidé s postižením či bez postižení a v tomto případě se inkluze vztahuje ke všem oblastem života. Inkluze v užším slova smyslu představuje vzdělávání pro všechny, bez segregace. Nutností je úprava a přizpůsobení se škol tak, aby toto vzdělávání bylo přínosné pro všechny. Dle Bartoňové (in Bartoňová, Vítková et al., 2013a) koncept inkluzivního vzdělávání respektuje heterogenitu žáků a zohledňuje odlišnosti ve schopnostech a zájmech žáků.

Aktuálně se s inkluzí setkáváme ve smyslu zapojení se a začlenění, které má podobu společného učení, možností sdílení zážitků z učení a spoluprací. Při dodržování respektování všech možných rozličností u žáků lze inkluzivní vzdělávání nasměřovat k efektivní formě edukace s odstraněním diskriminace, a naopak obohacení o faktor kvality života žáků (Křivohlavý, 2009; Lukášová, 2010). Inkluzivní vzdělávání obsahuje širokou nabídku strategií, činností a procesů, které podporují kvalitní, efektivní, přínosné a adekvátní vzdělávání osobám se speciálními vzdělávacími potřebami (Bartoňová, Vítková et al., 2013a).

Inkluzivní vzdělávání se snaží o optimální vzdělávání všech žáků, ne tedy pouze žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, nýbrž všech v riziku vyloučení ze společného vzdělávání. Z tohoto důvodu je nutné na inkluzivní tendence nepohlížet pouze jako na jakousi formu nástavby práce s žáky v již zavedených školách, ale jako na filosofické pojmání, ve kterém se nese každodenní vzdělávání žáků (Breyer, Fohrer, Goschler, Heger, Kießling, & Ratz, 2012; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, & Lukas, 2015; Rief & Heimburge, 1996; Thomas & Vaughan, 2004; Villa & Thousand, 2005).

Významným faktorem v pojmání inkluze je zachování jeho volby, jakožto základního lidského práva, které se vztahuje ke všem žákům, tedy se speciálními vzdělávacími potřebami, ale i žáků intaktních. Tento přístup odráží sociální model postižení, vycházející z analýzy prostředí a identifikace bariér možného začlenění osob s postižením. Inkluzivní vzdělávání je tedy proces, který zkoumá překážky, které zabraňují všem žákům vzdělávat se v místě jejich bydliště. Efektivita tohoto procesu se jeví jako přínosnější než identifikace bariér u jednotlivých žáků. Pozornost je věnována

zejména posilování kladných stránek žáka a jeho možností, čímž dochází k odstraňování odlišností (Hájková & Strnadová, 2010; Lechta a kol., 2010; Slepíčková, Pančocha et al., 2013; Valenta a kol., 2015).

V současnosti se však stále objevují obavy z přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do edukačního procesu, inkluzivního vzdělávání, a to zejména z dvou hlavních důvodů. Jedním z nich je žák a druhým škola. Na žáka může být pohlíženo negativně z důvodu odlišnosti ve svých požadavcích na výuku, neboť vyžaduje individuální přístup, pracuje jiným tempem, za použití speciálních pomůcek v upraveném prostředí, odlišným způsobem. Ve škole se často odráží negativní názory pedagogů, jejich nedostatečná příprava, neochota modifikace již zavedené práce, nedostatečně upravené prostředí, neadekvátní spolupráce se zákonnými zástupci ad. (Bartoňová, Vítková et al., 2013b; Kratochvílová, 2013; Lechta, Kudláčková ed., 2013; Rose et al., 2010).

Na způsob zavádění inkluzivního vzdělávání do praxe poukazuje Havel (2013). Základem pro efektivní vzdělávání všech jedinců je nejnütnější, aby byly detailně poznány a respektovány individuální potřeby žáků, ale také jejich možnosti. Tento úkol musí inkluze vnímat a adekvátně na něj reagovat, neboť rozsah potřeb je velice široký a pestrý. Stejně tak je nutné si uvědomit, že individuální vzdělávací potřeby je nutné zohledňovat nejen ve školním prostředí, ale i mimo něj. To, jakým způsobem se k těmto potřebám přistupuje, ovlivňuje i postoje samotných žáků k těmto odlišnostem.

Pro nastavení efektivního a přínosného inkluzivního vzdělávání je stále nutné se zaměřit na aktuální organizaci škol a na využívání vyučovacích metod, které je zapotřebí transformovat a to tak, aby byly využitelné pro společné učení a překonávání bariér. To je možné pouze v případě změny práce uvnitř školy a v nastavení takového vyučování, které bude flexibilní pro požadavky všech žáků. To však lze pouze tam, kde se projevuje ochota spolupráce, skrze kterou je možné řešit vznikající potíže. Otázka spolupráce a zejména ochoty pomoci je stále silnějším faktorem ovlivňujícím efektivitu a výsledky této problematiky (Ainscow, 1999; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, & Lukas, 2015).

1.2 Vzdělávací politika vedoucí k inkluzi v České republice a v zahraničí

V **České republice** dochází od roku 1989 k zásadním změnám ve výchově a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Edukace těchto žáků již není prioritou pouze speciálního školství, ale výrazně se projevuje vliv inkluzivního vzdělávání. Vlivem inkluzivního vzdělávání se mění vnímání a postavení celého pedagogického sboru a zejména speciálních pedagogů ve školách. Důraz je kladen na připravenost všech pedagogů na inkluzivní vzdělávání ve všech školách. Z tohoto důvodu je dbáno na rozšíření poznatků z oblasti speciální pedagogiky. Na současné potřeby vzdělávání všech žáků reaguje i úprava náplně studia speciální pedagogiky. Speciální pedagogiku lze studovat v rámci bakalářských, magisterských i doktorských studijních oborů a také jako celoživotní studium (Bartoňová, Vítková et al., 2010; Opatřilová & Vítková, 2011).

Současný školský systém České republiky se snaží o vytvoření adekvátního školního prostředí a klimatu, s cílem umožnit edukaci všem žákům za stejné šance a stejných podmínek na absolvování potřebného stupně vzdělání (MŠMT, 2015b).

Pojetí vzdělávání v České republice se uzpůsobuje nárokům na vzdělávání v ostatních evropských zemích. Vytvoření nového konceptu vzdělávání pod vlivem inkluzivního smýšlení je tedy přirozeným procesem reagujícím na změny v posledních dvou desetiletích. Inkluzivní vzdělávání se však nestaví proti individuálním potřebám žáků, pro které je vzdělávání ve školách běžného vzdělávacího proudu kontraproduktivní a zachovává možnost vzdělávání ve speciálních školách (Bazalová, 2011; Bartoňová, Vítková et al., 2010).

Vývoj inkluzivního vzdělávání doprovází vydávání důležitých dokumentů umožňující změnu v zavedeném systému. Právo na inkluzivní vzdělávání se objevilo v *Prohlášení o právech osob s postižením*, vydané OSN již v roce 2006 (Opatřilová, 2009).

Problematikou odstraňování bariér neumožňující osobám s postižením úplné začlenění do společnosti řeší Národní plány vlády České republiky, a to již od roku 1992. *Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014* byl přijat vládou České republiky v roce 2010. Tento plán reaguje na *Úmluvu o právech osob se zdravotním postižením*, a to konkrétně v deváté kapitole věnující se uznání práva osob se zdravotním postižením na vzdělání a podporu inkluzivního vzdělávání (NRZP, 2010). Proti sociálnímu vyloučení i na podporu inkluzivního vzdělávání byl vydán v roce 2010 *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání* (MŠMT, 2010).

Současný *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020* se v kapitole „Vzdělávání a školství“ věnuje podpoře nastavování vzdělávacích podmínek inkluzivního vzdělávání a odstraňování bariér vytvářející rozdíly mezi jedinci. Klade důraz na zachování práva každého vzdělávat se v blízkosti svého bydliště, a tedy i na modifikaci stávajících škol, zejména podporu školských poradenských zařízení a škol hlavního vzdělávacího proudu (NRZP, 2015).

Hlavními prioritami vzdělávání se zabývá dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Priority jsou rozděleny do tří oblastí, a to eliminování nerovností ve vzdělávání, podpora kvality ve výuce a pedagogů, účelné vedení vzdělávacího systému. Vzdělávání má být umožněno bez rozdílů všem a žádné osobní či společenské faktory nemají ovlivňovat výsledky vzdělávání (MŠMT, 2014).

Aktuálně je v České republice naplňován *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*, který významně podporuje inkluzivní vzdělávání a zaměřuje se na dosahování cílů v regionálním školství. Mezi tyto cíle si stanovuje podporu dostupnosti předškolního vzdělávání, povinnou docházku do posledního ročníku předškolního vzdělávání, podporu kvality druhého stupně základní školy, zefektivnění středního odborného školství, podporu spektra škol a uplatnění absolventů, kariérní poradenství a zkvalitnění profese pedagoga. Specifickou oblastí je zejména ucelení diagnostických a intervenčních činností školských poradenských zařízení s cílem předcházení zbytečnému zařazování žáků do škol vně hlavního vzdělávacího proudu (MŠMT, 2015a).

Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2019-2020 (APIV) přináší základní směřování intervencí a doporučení konkrétních kroků k implementaci inkluzivního vzdělávání coby jedné z priorit vzdělávací politiky České republiky na státní úrovni. Cílem APIV je zlepšení podmínek k realizaci změn a na základě získaných zkušeností také přispívání k široké akceptaci principů inkluze laickou i odbornou veřejností. Jedním z prioritních úkolů je ověření a podpora pozice školního sociálního pedagoga (MŠMT, 2018).

V České republice představuje podporu inkluzivního vzdělávání novela školského zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony. V paragrafu 16, s odloženou účinností od 1. 9. 2016, je definováno dítě, žák a student se speciálními vzdělávacími potřebami jako osoba, která potřebuje poskytování podpůrných opatření pro své vzdělávání a

uplatňování svých práv jako všichni ostatní. Podpůrná opatření jsou vymezeny jako úpravy, které jsou nezbytné pro vzdělávání těchto žáků, a to z několika možných důvodů. Mezi tyto důvody se řadí zdravotní stav žáka, kulturní prostředí, ve kterém se žák pohybuje, či jiné životní podmínky. Podpůrná opatření jsou poskytována bezplatně. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podle organizační, finanční a pedagogické náročnosti. V kompetenci školy jsou podpůrná opatření prvního stupně, školské poradenské zařízení stanovuje druhý až pátý stupeň podpůrných opatření (Bartoňová, Vítková et al., 2015; MŠMT, 2015c).

Inkluzivní vzdělávání v zahraničí

Vyspělé evropské země se přiklánějí k inkluzivnímu vzdělávání. Kladný postoj k přijímání osob s postižením do intaktní společnosti je zřetelný už od vydání *Všeobecné deklarace lidských práv* v roce 1948 (Opatřilová, 2009). Hlavním tématem *Madridské deklarace* v roce 2002 se stala cesta k odstraňování segregace osob s postižením a podpora sociální inkluze (NRZP, 2010).

V roce 2003 byl vyhlášen *Evropský rok osob se zdravotním postižením* (*European Year of People with Disabilities*), nesoucí zejména myšlenku začleňování osob s postižením do běžné společnosti a podpora svobodného práva na vzdělání (*European Year of People with Disabilities*, 2003). Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání spolu s organizací UNESCO započala v roce 2010 projekt *Inkluzivní vzdělávání v akci* (*Inclusive Education in Action*), jehož hlavní myšlenkou se stalo zahájení inkluzivního vzdělávání v celém světě (*European Agency for Development in Special Needs Education*, 2010). Velkým trendem evropských zemí je citelný nárůst nevládních organizací pro osoby se zdravotním postižením. Pro přehlednost a organizovanost těchto společností bylo vytvořeno *Evropské fórum zdravotně postižených* a *Národní rada organizace zdravotně postižených*. Tyto řídicí orgány jsou zřízeny v řadě evropských zemí (Bazalová, 2006).

Evropská agentura pro rozvoj speciálního vzdělávání iniciovala projekt *Zvyšování úspěšnosti všech žáků – kvalita v inkluzivním vzdělávání* (*The Raising Achievement for all Learners – Quality in Inclusive Education*). Cílem tohoto projektu bylo odhalit nedostatky inkluze v evropských souvislostech. Na základě šetření byl zaznamenán nedostatek v terminologii užívané ve spojitosti s inkluzivním vzděláváním. Hlavně se jednalo o zpřesnění pojmů kvalita (*quality*), úspěšnost (*achievement*) a zvyšování (*raising*). Projektem bylo stanoveno šest zásadních oblastí pro umocnění

efektivitu úspěšnosti všech žáků. Na podporu každého žáka je stěžejní nastavit poskytování takových služeb, které odpovídají nárokům politických subjektů i praxi rezortů školství, zdravotnictví, sociálních služeb atd. Také je velmi důležité zaměřit se na podporu vedoucích pracovníků ve školách při uplatňování inkluzivní praxe, která reaguje na aktuální potřeby všech žáků. Ve školní praxi by měly být více používány evaluační a sebeevaluační techniky pedagogických pracovníků vedoucí k podpoře rovných podmínek ve vzdělávání. Požadavek je kladen na podporu komunikace a spolupráce pedagogů a školy se zákonnými zástupci více uceleným způsobem. Efektivita vzdělávání žáků souvisí také s profesním růstem učitelů v rámci inkluzivního vzdělávání, zejména pak rozvoj potřebných znalostí, postojů, dovedností, hodnot a empatie. Je nutné podněcovat takové pedagogické přístupy, které jsou odpovídající potřebám všech žáků (RA4AL, 2012).

I přestože je společnou myšlenkou EU inkluzivní vzdělávání, nelze konstatovat, že je ve všech evropských zemích vývoj inkluze na stejné úrovni. Ne všechny země se ztotožňují s myšlenkou inkluzivního vzdělávání a podporou inkluze osob s postižením do běžné společnosti (Bartoňová, Vítková et al., 2013b; Opatřilová, 2009). Německo a Finsko prosazují individuální inkluzi do běžné třídy. Jiné státy zastávají speciální neboli malé třídy. Úspěšnost inkluze je závislá na kooperaci škol hlavního vzdělávacího proudu a škol speciálních. Většina zemí využívá při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami individuální vzdělávací plán. Častěji je inkluze využívána v nižších ročnících základního vzdělávání než ve vyšších, a to z důvodu narůstajících potíží a postojů učitelů. Inkluzivní vzdělávání je odmítáno zejména v případě vzdělávání žáků s těžkým postižením, jelikož se zákonní zástupci i učitelé shodují na mnohem lepší připravenosti a vybavenosti speciálních škol na tyto žáky. Postoje k inkluzivnímu vzdělávání odráží také zkušenosti s tímto typem vzdělávání, proto dochází k naprosto rozdílným názorům mezi oblastmi se začínající inkluzí a oblastmi, které inkluzi již využívají. Pozitivní ohlasy se objevují zejména v zemích, kde je inkluze již zavedeným pravidlem, patří mezi ně například Španělsko, Norsko, Řecko, Portugalsko či Švédsko. Společným jmenovatelem při identifikování potíží ve většině zemí jsou však finance ve školství, vybavení škol a vzdělávání pedagogů (Bazalová, 2006; Meijer, Soriano, & Watkins, 2003; Michalík, 1999).

Finsko, USA, Švédsko, Itálie a Velká Británie se řadí k zemím, které mají k inkluzi ve světovém měřítku nejbliže. Důležité je však poznamenat i fakt, že např. Švédsko, Norsko, Dánsko, Velká Británie, Nizozemí a Anglie rozvíjí inkluzi a

inkluzivní vzdělávání již několik desetiletí. Francie klade důraz zejména na sociální problematiku osob s postižením. Ve Velké Británii se již od roku 1945 nepoužívá termín „nevzdělatelný“, což vede i k nutnosti vzdělávání všech pedagogů v problematice speciální pedagogiky. Zejména v severských evropských zemích je patrný dlouhodobý vývoj směrem k inkluzi, a to nejen v oblasti školství, ale i v postojích společnosti k jedincům s postižením (Aldrich, 1982; Amrhein, 2016; Amrhein & Dziak-Mahler, 2014; Aselmeier, 2008; Meijer, Soriano, & Watkins, 2003).

Evropské země dle jejich postoje k inkluzi lze rozdělit do tří kategorií. Toto členění vychází z výzkumného šetření Evropské agentury pro rozvoj speciálního vzdělávání (2003). Do první kategorie jsou zahrnuty státy podporující téměř zcela inkluzi všech osob. Politika těchto států byla rozvíjena právě k tomuto účelu. Konkrétní podoba podpory je představována především službami užívanými přímo na školách. K těmto zemím se řadí: Řecko, Španělsko, Portugalsko, Itálie, Švédsko, Norsko, Island a Kypr (one-track approach). Zeměmi s nabídkou multidisciplinárního inkluzivního přístupu a variabilní nabídkou služeb jsou: Francie, Dánsko, Lucembursko, Irsko, Finsko, Rakousko, Velká Británie, Lotyšsko, Lichtenštejnsko, Estonsko, Polsko, Česká republika, Slovensko, Litva, Německo, Slovinsko a Nizozemsko. V těchto zemích se můžeme setkat s formou běžného i speciálního školství. Systém tohoto vzdělávání není izolovaný, naopak nabízí možnost inkluzivního vzdělávání žáků (multi-track approach). Do poslední kategorie jsou řazeny země, využívající dva vzdělávací systémy, které se neprolínají. V těchto zemích se žáci se speciálními vzdělávacími potřebami častěji vzdělávají ve školách vně hlavního vzdělávacího proudu, tedy ve speciálních školách. K těmto zemím se řadí Švýcarsko a Belgie (two-track approach) (Bartoňová, Vítková et al., 2016; Bazalová, 2006; Meijer, Soriano, & Watkins, 2003).

1.3 Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví pro děti a mládež

Užívání pojmu postižení se v jednotlivých zemích může lišit. Původní vnímání tohoto termínu vytvářelo povědomí o určité kategorii (starší pojetí), ke které bylo nutné stanovit si a aplikovat žádaná opatření. V současnosti je postižení charakterizováno jako dimenze neboli životní rozměr (novější pojetí). V dřívějších dobách bylo stěžejní stanovit medicínskou diagnózu, která diagnostikovala vadu. Na základě definování

nemoci následovalo zařazení žáka do speciální školy dle druhu jeho postižení. Tento postup naprosto postrádal účelnější pedagogickou rehabilitaci, která vychází ze závěrů speciálněpedagogické diagnostiky na základě, které lze stanovit speciální vzdělávací potřeby a odpovídající podpůrná opatření pro každého žáka. Tento původně užívaný postup měl charakter medicínského přístupu, ve kterém byly léčebné aspekty nadřazeny aspektům edukačním (Jankovský, 2006; Vítková, 2006).

S vydáním **Mezinárodní klasifikace poškození, omezení a postižení (ICIDH)** Světovou zdravotnickou organizací v roce 1980 je spojena snaha o konečné definování pojmu postižení. K tomuto účelu bylo však zapotřebí vymezit další užívané termíny, kterými jsou poškození (*impairment*), omezení (*disability*) a postižení (*handicap*). Význam slova „impairment“ lze přeložit jako ztrátu nebo abnormalitu fyziologických, psychologických nebo anatomických funkcí nebo struktur. Termín „disability“ obsahuje omezení, neschopnost či chybění (tedy následek poškození) určité schopnosti, která je zapotřebí pro provádění určitých aktivit takovým způsobem, který se považuje u lidí za normální. Jako handicap se označuje takové poškození nebo omezení (snížení) výkonu, znevýhodnění, které zabraňuje určitému jedinci částečně nebo úplně splnit roli, která by mu příslušela vzhledem k jeho věku, pohlaví a socio-kulturním faktorům. Výhoda rozlišení těchto pojmů a specifikace dané terminologie spočívala především v oddělení a vymezení těchto tří dílčích procesů. Přítomné poškození tělesné, smyslové nebo mentální nemusí vždy vést u člověka k omezení všech jeho schopností a dovedností. Přestože omezení u něho zapříčiní ovlivnění kompetencí, nemusí to však znamenat, že následkem bude postižení ve smyslu sociálního znevýhodnění (handicapu). S tím souvisí oblast individuálního poškození (ve smyslu deficitu nebo nedostatku) od postižení, které vzniklo na jeho základě (ve smyslu sociálních následků poškození). Postižení je v tomto klasifikačním modelu WHO označeno jako sociální kategorie (Kysučan & Kuja, 1996; Vítková, 1998; Vocilka, 1997).

Snaha o terminologické sjednocení a ucelení pokračovala v roce 1998, kdy Světová zdravotnická organizace přistoupila k nahrazení pojmů poškození (*impairment*), omezení (*disability*) a postižení (*handicap*) novými termíny **poškození, aktivita a participace (ICIDH-2)**. K tomuto kroku se přistoupilo zejména z důvodu kritiky ICIDH, již od samotného roku vydání 1980, jelikož původní záměr jasného vymezení termínů nebyl naplněn. Termín poškození vede k negativnímu odchýlení od společenského postavení (normy chování) a spouští proces vyřazování a vyčleňování. Tento spíše negativní pohled si klade za cíl motivovat osoby s postižením k tomu, aby si

začaly více uvědomovat svoje pozitivní možnosti. Následuje velice důležitá oblast, která se zabývá otázkou, jakým způsobem může být dosaženo u jedince s postižením naplnění života ve smyslu aktivního a samostatného prožívání (aktivita) a jak by se mu mohla dařit jeho spoluúčast na společenském životě (participace). Nový přístup ke klasifikaci WHO směřuje výrazně více k umožnění samostatnějšího života osob s postižením v rámci společenské integrace, a tedy i ke zlepšení kvality života jedince s postižením. Proto je nutné vnímat tuto problematiku v kontextu celého prostředí, které jedince s postižením obklopuje. Společenská integrace je velmi úzce spjatá i s naplněním pedagogických cílů tak, aby člověk s postižením byl schopen se se svým postižením vyrovnat. Pojem postižení se tedy v tomto důsledku transformuje na kategorii, kterou lze přesně přijímat jen v souvislostech personálních, sociálních a ekologických zdrojů člověka. Postižení se proto vždy definuje v určitém sociálním kontextu (Brown, 1997; Slowík, 2007).

Konečné znění **Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví** (ICF, 2001) nově klasifikuje i pozitivní aspekt zdraví, tedy které orgány a funkce má jedinec neporušené. Cílem tohoto hodnocení je vytvořit ucelený, jednotný a standardizovaný popis toho, co v sobě skrývá pojem zdraví, ale také stavů, které se zdraví týkají. Tato zavedená revize klasifikace definuje složky zdraví a některé stavy, které souvisejí se stavem životní pohody (jako je výchova a práce) (MKF, 2008; Votava, 2003).

Pro použití revidované klasifikace byly zavedeny nové pojmy: *tělesné funkce* (fyziologické funkce tělesného systému, včetně psychických funkcí) a *tělesné struktury* (anatomické součásti těla – orgány a končetiny), *aktivity* (provádění úkolů/úkonů nebo činností člověka) a *participace* (začlenění do životních situací), *osobní faktory* a *faktory prostředí*, které vytvářejí sociální a fyzické faktory, i postoje lidí, kde lidé žijí a uskutečňují své životy (Votava, 2003; Zeman, 2009). MKF je tvořena dvěma díly a každý díl má dvě komponenty. První díl „Funkční schopnosti a disabilita“ zahrnuje komponenty: tělesné funkce a tělesné struktury, aktivity a participace. Druhý díl „Spolupůsobící faktory“ obsahuje komponenty: faktory prostředí a osobní faktory. Každá komponenta může být vyjádřena z negativního i pozitivního pohledu, skládá se z různých oblastí a v každé oblasti jsou kategorie, které jsou jednotkami této klasifikace. Zdraví a zdraví se týkající stavy člověka jsou registrovány určitým kódem nebo kódy příslušných kategorií a přidáním kvalifikátorů, které jsou číselnými kódy, a udávají

velikost nebo rozsah výkonu nebo zdravotního postižení v určité kategorii, nebo rozsah příslušného ovlivňování faktoru prostředí, které je buď bariérové (omezující) nebo facilitující (usnadňující). Termín postižení lze charakterizovat jako nadřazený pojem pro poškození na organické úrovni, tedy pro tělesné funkce a tělesné struktury, jako omezení na individuální úrovni - pro aktivity, či na společenské úrovni - participace. Úrovně se navzájem ovlivňují a jsou ve vzájemném vlivu i se spolupůsobícími faktory (osobní faktory a faktory prostředí). Nový model ICF nahrazuje model ICIDH (Bočková, Vítková a kol., 2016; MKF, 2008).

Z Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví (ICF) byla v roce 2007 vytvořena **Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví pro děti a mládež** (ICF-CY, 2007), jež si klade za cíl zaznamenat charakteristiku vývoje dítěte a vlivu okolního prostředí. Tento materiál se stal společným nástrojem pro klinické i veřejné zdraví, stejně jako celou řadu výzkumů k usnadnění dokumentace a měření zdraví a postižení u dětí a mládeže. Klasifikace vychází z koncepčního rámce ICF a využívá jednotný jazyk a názvosloví pro záznam problémů týkajících se funkcí a struktur těla, omezení aktivity a participace projevující se v kojeneckém věku, dětství a dospívání a relevantních faktorů prostředí (ICF-CY, 2007).

ICF-CY definuje elementy zdraví a se zdravím související elementy životní pohody. U dětí a mládeže patří k těmto elementům specifické mentální funkce pozornosti, paměti a vnímání, stejně jako činnosti zahrnující hru, učení, rodinný život a vzdělávání v odlišných doménách. Domény ICF-CY jsou vymezeny dvěma zastřešujícími termíny. „Funkční schopnosti“ je pojem, který zahrnuje všechny tělesné funkce, aktivity a participaci. „Disabilita“ je termínem zahrnujícím postižení, omezení aktivity a účasti. Faktory prostředí definují bariéry nebo facilitátory k funkčním schopnostem (Bočková, Vítková a kol., 2016; ICF-CY, 2011).

ICF-CY užívá alfanumerický systém kódování. Písmena „b“ pro Tělesné funkce, „s“ pro Tělesné struktury, „d“ pro Aktivity a participace a „e“ pro Faktory prostředí, dále pokračuje numerický kód, který začíná číslem kapitoly (jedno číslo), poté druhým stupněm (dvě čísla), třetím a čtvrtým stupněm (každý jedno číslo). V každé kapitole jsou obsaženy konkrétnější definice daných funkcí. Univerzální kvalifikátor s hodnotami od 0 (žádný problém) do 4 (úplný problém) je umístěn za desetinnou tečkou a udává, do jaké míry se liší funkce nebo aktivita od očekávaného nebo typického stavu. Negativní aspekty prostředí jsou udávány jako bariéry (překážky),

zatímco kladné hodnoty univerzálního kvalifikátoru se používají k označení usnadňující role prostředí (facilitátor) (ICF-CY, 2007).

Tělesné funkce (b) se člení na osm základních kapitol (b1-b8): mentální funkce (b1), bolest a smyslové funkce (b2), funkce řeči a hlasu (b3), funkce kardiovaskulárního, hematologického, imunitního a respiračního systému (b4), funkce zažívacího, metabolického a endokrinního systému (b5), urogenitální a reprodukční funkce (b6), funkce neuromuskuloskeletální a funkce týkající se pohybu (b7) a funkce kůže a přidružených struktur (b8). Tělesné funkce jsou číslovány jedním kvalifikátorem, který určuje rozsah nebo velikost poruchy. Přítomnost poruchy může být klasifikována jako ztráta nebo chybění, něco navíc nebo naopak redukce, deviace či exces (ICF-CY, 2011; Zeman, 2009).

Tělesné struktury (s) se také rozdělují do osmi základních kapitol (s1-s8): struktury nerovného systému (s1), oko, ucho a přidružené struktury (s2), struktury týkající se hlasu a řeči (s3), struktury kardiovaskulárního, imunitního a respiračního systému (s4), struktury týkající se zažívání, metabolismu a endokrinnímu systému (s5), struktury týkající se genitálního a reprodukčního systému (s6), struktury týkající se pohybu (s7) a kůže a k ní se vztahující struktury (s8). Tělesné struktury jsou určovány třemi kvalifikátory. První kvalifikátor (generický) udává rozsah nebo velikost poruchy, druhý kvalifikátor určuje původ změny a třetí kvalifikátor (doporučený) popisuje lokalizaci poruchy (Bočková, Vítková a kol., 2016; ICF-CY, 2011).

Aktivity a participace (d) se člení do devíti základních kapitol (d1-d9): učení se a aplikace znalostí (d1), všeobecné úkoly a požadavky (d2), komunikace (d3), pohyblivost (d4), péče o sebe (d5), život v domácnosti (d6), mezilidské vztahy (d7), hlavní oblasti života (d8) a život komunitní, sociální a občanský (d9). Aktivity a participace jsou označovány dvěma kvalifikátory. První kvalifikátor (výkonu) je na pozici prvního čísla za bodem a popisuje, co jedinec činí ve svém běžném prostředí. Druhý kvalifikátor (kapacity) je umístěn na pozici druhého čísla za bodem a popisuje schopnosti jedince provádět úkoly (úkony) nebo činy. Kód, který odlišuje seznam kategorií participace a aktivit, a dva kvalifikátory vytváří informační matici (obraz) nedostatků. Nezávislé kvalifikátory (třetí a čtvrtý) dávají uživateli možnosti označovat výkon bez asistence a kapacitu s asistencí. Pozice pátého čísla je vytvořena jako rezerva pro kvalifikátory (přidatné), které mohou být vyvinuty do budoucna, jako je kvalifikátor pro zaujetí nebo subjektivní uspokojení (ICF-CY, 2007; Zeman, 2009).

Faktory prostředí (e) se rozdělují do pěti základních kapitol (e1-e5): produkty a

technologie (e1), přírodní prostředí a člověkem způsobené změny v prostředí (e2), podpora a vztahy (e3), přístupy (e4) a služby, systémy a principy řízení (e5). Činitelé prostředí mají být označovány z hlediska osoby, jejíž stav je popisován. První kvalifikátor udává rozsah, do jaké míry vytváří usnadnění (facilitátor) nebo omezení (bariéra). Příčin, způsobujících u faktorů prostředí usnadnění nebo omezení v různé šíři dopadu, je celá řada. Pro přehlednost jsou činitelé doplněny desetinnou tečkou a znaménkem +. Desetinná tečka se používá pro označení bariéry a znaménko + pro vyjádření facilitátoru. Druhý kvalifikátor bude vytvořen do budoucna (ICF-CY, 2011).

1.4 Metodologická východiska

Pedagogika se řadí mezi moderní vědu, kterou tvoří teorie, praxe a výzkum. Úkolem takové vědy je vytváření teorie vycházející ze zkoumaných jevů. Výzkumník prostřednictvím metody vědy získává nové poznatky, a právě tyto metody zabraňují subjektivnímu ovlivňování poznatků skrze vlastní názory a také postoje, ale naopak podporují zachování objektivity. Samotná věda nemůže být nikdy zcela kompletní bez teorie, jenž nese ty nejpřednější informace, jelikož vysvětluje vědecké fenomény i jejich souvislosti (Hendl, 2016; Chráska, 2016; Chráska & Kočvarová, 2014; Švec a kol., 2009).

Výzkumná šetření jsou procesy získávání nových dat a poznatků. Tyto procesy jsou vždy systematicky plánovány tak, aby výsledky byly odpověďmi na kladené výzkumné otázky a přínosem pro daný obor. Pro realizaci výzkumného šetření je nutné si stanovit základní čtyři fáze, kterými jsou příprava, plán, samotné provedení výzkumu a také sepsání zprávy s dosaženými výsledky (Hendl, 2016). **Výzkum** lze vymezit jako prostředek pro hledání řešení problému, skrze který se mohou rozšířit vědomosti celkové společnosti (Gavora, 2010). Punch (2008) definuje výzkum coby systematický, logický a organizovaný proces zkoumání, který vede k odpovědím prostřednictvím empirických informací. Stěžejní zůstává zpracování návrhů výzkumů, a to před provedením realizace výzkumných šetření. Cílem takových návrhů je přesně vymezit a definovat, o čem má daný výzkum být, na co se má snažit zaměřit, čeho a jak by měl dosáhnout, jak budou naplňovány cíle, jaké budou další úkoly, jenž se váží k realizaci výzkumného šetření a proč by měl být tento výzkum přínosný a užitečný. Pedagogické výzkumy vychází a odpovídají většinou pozitivnímu paradigmatu. Mnohdy jsou

označovány coby vědecké výzkumy či také výzkumy kvantitativně orientované. Východiskem je předpoklad existence pouze jedné objektivní reality (Anderson, 1998; Chráska 2016).

Metodologie se věnuje problematice uplatnitelnosti výzkumů ve vědě. Metodologii lze též charakterizovat a pojmenovat jako nauku věnující se metodám vědy. Metodou se rozumí cesta, návod ale také způsob vědeckého poznávání (Hendl, 2016).

Výzkumné šetření je zpravidla rozlišováno na teoretickou a empirickou část. Východiskem **teoretického výzkumu** se stala dedukce, komparace a analýza. „V teoretickém výzkumu je důraz kladen na logicko-analytické zdůvodňování (inferenci – vyvozování a vyplývání), příp. na historické zdůvodňování (prostřednictvím tzv. historického narativu opřené o faktografii)“ (Janíková in Janíková, Vlčková a kol., 2009, s. 12). Zcela naopak se **empirický výzkum** věnuje faktickým údajům jevů a zabývá se procesy edukační reality, jež jsou získávány výzkumnými metodami a sběrem výzkumných dat. Na rozdíl od teoretických výzkumů vychází empirické výzkumy z indukce. A právě z důvodu nestálosti podmínek edukační reality jsou neopakovatelné (Průcha, 2015).

Podle Pelikána (2011) je možné dělit výzkumy na dva druhy. První z těchto výzkumů je označován jako výzkum ex post facto, ve kterém jsou nezávisle proměnné nebo proměnná již objevena a výzkumník od počátku pracuje se závislými proměnnými. Pozorování nezávisle proměnné probíhá retrospektivně, a to z důvodu jejího možného vlivu na proměnné. Značné množství pedagogických výzkumů má podobu výzkumu právě ex post facto. Druhý druh výzkumu je experimentální, který má zcela opačný postup, neboť tento výzkum ověřuje, jestli intervenující proměnná zapříčiňuje při změně, reakci na proměnné, jež výzkumník klade za proměnnou, na níž závislou. Během experimentálního výzkumu výzkumník vstupuje do vztahů, jež se snaží předpokládat a přímo tady se snaží ověřit platnost.

Existují dva základní přístupy neboli strategie, též označovány jako designy, které mohou být kvalitativní nebo kvantitativní. Používání těchto designů může doprovázet celá řada negativ i pozitiv, stejně tak rizik i přínosů, avšak informace skrze ně získané jsou nenahraditelné. **Kvantitativní přístup** pramení z předpokladů, že zkoumané fenomény je možné numericky měřit, nebo třídít či alespoň dle nějakého řádu uspořádat. Dle kvantitativního přístupu lze tyto fenomény popsat, analyzovat a verifikovat. Cíl kvantitativního designu výzkumného šetření přináší ověření vlastností těchto fenoménů a jevů. V kvantitativních výzkumných technikách je vždy stanoven

standardizovaný postup, díky kterému nesou získané informace podobu dat, jejichž hodnoty lze měřit. Skrze statistické metody dochází k analýze daných informací s následným ověřením platnosti předpokládaného výskytu určitých znaků fenoménů. Také je možné porovnat vzájemné vztahy, případně vztahy k jiným subjektům. Hlavními částmi kvantitativního výzkumu bývá teorie, hypotézy, jež určují vztah spojující proměnné, měření, operacionalizace, testování daných hypotéz a verifikace, která vede nazpět k teorii. Přístup, jenž má podobu **kvalitativního výzkumu**, bývá založen na porozumění a hledání určitého konkrétního sociálního problému. Výsledkem takového přístupu je celistvý, komplexní obraz. Výzkum staví na analýze různých textů, dále na rozboru některých názorů a bývá prováděn v přirozeném prostředí. Takový druh výzkumu pramení z fenomenologie. Hlavním přínosem je subjektivní rovina oproti kvantitativnímu výzkumu. U kvalitativního výzkumu se uplatňuje předpoklad, že výzkumníci zkoumají společenskou realitu dle předpokládaných významů a výkladů, které se následně snaží zachytit a podrobně popsat. Výsledkem je shromáždění subjektivních údajů, jež však naplňují reliabilitu i validitu. **Smišený výzkum** přináší kombinaci obou předchozích druhů výzkumů, tedy kvantitativního i kvalitativního. Smišeným výzkumem se tedy rozumí všeobecný přístup či zvolení strategie, která kombinuje obě metody, paradigmatu nebo techniky. Oba designy se během výzkumu vzájemně prostupují. Cíl smišeného výzkumu přináší objevení exaktních údajů zkoumané problematiky, které lze objektivně ověřit (Arthur, Waring, Coe et al., 2012; Creswell, 2007; Gavora, 2010; Chrásková & Kočvarová, 2014; Kuckartz, 2014; Maňák, Švec ed., 2004; Mayring, 2016; Punch, 2008; Reichel, 2009; Rumrill, Cook, & Wiley, 2011; Silverman, 2005; Skutil et al., 2011; Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

První krok k provedení výzkumného šetření stanovuje přesné definování výzkumného problému. Výzkumný problém lze vymežit a formulovat různými způsoby. Velice častým způsobem je práce s odbornou literaturou, která přináší širokou škálu inspirace, ale i užívané pedagogické praxe. Tyto oblasti jsou velice často vyhledávány výzkumníky. Výzkumný problém může mít podobu otázky, ale i výroku, jenž se pokouší definovat vztah mezi danými proměnnými. Proměnné lze identifikovat jako části základního souboru, jenž může obsahovat vícero hodnot. Tyto hodnoty lze vymežit dle konkrétně udaných hodnot, skrze které jsou z uvedených proměnných vytvořena data. Existují dva možné druhy proměnných, a tedy nezávislé a závislé. Účinek je vždy označován jako závislá proměnná, tedy cílová proměnná nesoucí odpověď. Nezávislá proměnná, příčina, je vliv a schopnost ovlivňování. Během stanovení výzkumného

problému a během formulace výzkumných hypotéz je nutné zvážit také přítomnost rušivých proměnných, jež mohou ovlivnit proměnné závislé i nezávislé (Gavora, 2010; Hendl, 2015; Juszcyk, 2003; Kerlinger, 1972).

Hlavní součástí kvantitativního designu je formulace výzkumných hypotéz. Hypotézu je možné vymezit a definovat coby danou domněnku případně výrok o vztahu, příčinách či změnách mezi některými jevy, nebo je vztahována k určitému faktu, fenoménu, aj. Hypotéza odpovídá znalostem prostudované problematiky. Následně dochází k analýze, zkoumání, zjišťování a empirickému ověřování tohoto předpokládaného stavu. Často nese hypotéza podobu oznamovací věty (Gavora, 2010).

Specifikace výzkumného souboru je obsažena v každém výzkumném šetření. Výzkumník musí optimálně vysvětlit důvod k volbě právě tohoto výzkumného souboru. V první fázi výzkumného šetření se zpracovává projekt, jenž navazuje na předvýzkum, někdy označován pilotáž. Úkol pilotáže spočívá v ověření zvolených technik výzkumu na značně menším souboru, jenž ale musí odpovídat svojí povahou zvolenému vzorku výzkumného šetření (Pelikán, 2011).

Kvalita výzkumného šetření je hodnocena ze tří aspektů, tj. zobecnění, spolehlivosti a platnosti. Rovnováhu mezi postupem, cílem a výsledky výzkumu udává **validita** (platnost). Snaží se odpovědět na otázku, zda bylo skutečně zkoumáno to, co na počátku bylo záměrem výzkumníka. Platnost ukazuje dodržení původně navrženého cíle, a zda vypovídá výsledek o skutečnosti. Rozdíly a shody ve výsledcích, jež jsou opakovaně získávány, představuje **reliabilita** (spolehlivost). Zde se odráží nepřesnosti, jež mohou nastat při souběžných výzkumných šetřeních či opakujícím se výzkumném šetření. Pokud je opakovaně dosaženo shodných výsledků, tak je reliabilita naplněna. Posledním aspektem je **reprezentativita** (zobecnění), která udává kvalitu výzkumu a představuje nám schopnost zobecnitelnosti výsledků, tj. jestli je aplikace závěrů možná na jiné objekty (Reichel, 2009).

Dotazník je považován za jeden z nejčastěji užívaných nástrojů výzkumných šetření, především v pedagogice. Samozřejmě má své uplatnění v celé šíři dalších oborů. Využívá se ke sběru dat, jež vypovídají o respondentovi. Cílem dotazníkové šetření je zjistit, postoje, názory i další informace podle stanového cíle. V dotazníku jsou obsaženy otázky otevřené s volnou odpovědí, ale též uzavřené, kde respondenti volí z nabízených možností. Také se zde nabízí možnost otázek jako kombinace otevřených a uzavřených (Gavora, 2010). V případě kvalitativního výzkumu bývá častou metodou sběru dat **rozhovor** (interview). Při této metodě, která je specifická

svoji sociální situací, je rozhodující aktivita výzkumníka. Dalším důležitým prvkem je forma rozhovoru, tedy zda se jedná o rozhovor polostrukturovaný, nestrukturovaný či strukturovaný. Pokud si klade výzkumník za cíl získání detailních a komplexních informací je vhodnou formou polostrukturovaný a hloubkový rozhovor. Výhodou této formy je připravenost otázek či daných témat, které lze modifikovat v průběhu samotného rozhovoru (Švaříček, Šedřová a kol., 2014).

Závěr výzkumu je tvořen konečným zpracováním a sepsáním výzkumné zprávy. Tato výzkumná zpráva obsahuje kýžené informace a data, která odpovídají výzkumnému problému. V závěru nalezneme výčet možností řešení, podrobnou analýzu dat a závěry. Kvalitu výzkumné zprávy neudává rozsah závěru, ale schopnost a dovednost výzkumníka vymezit podstatu výzkumného šetření. Zpráva by měla také obsahovat porovnání výsledků a teorie, popřípadě uvedení do souvislostí i porovnání s jinými výzkumy (Benčo, 2001; Chráska, 2016; Pelikán, 2011).

Shrnutí

Hlavní doménou speciální pedagogiky se v posledních desetiletích stává zejména inkluzivní vzdělávání. Společné vzdělávání vychází z řady mezinárodních dokumentů nesoucích společnou myšlenku rovného přístupu k osobám s postižením. Významnou událostí pro přijetí inkluze ve světovém měřítku se stala konference v Salamance v roce 1994, jež nese hlavní myšlenku inkluzivního vzdělávání žáků s postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Stejným krokem k přijetí inkluze v České republice byla ratifikace Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením přijatá v roce 2009.

Současný stav inkluzivního vzdělávání v České republice i zahraničí odráží zásadní politické a společenské změny a s nimi související proměnu postojů společnosti k osobám se zdravotním postižením. V souladu s novou školskou legislativou je inkluzivní vzdělávání ve školách hlavního vzdělávacího proudu podpořeno vydáváním Národních plánů zaměřujících se na odstraňování bariér při začleňování těchto osob do intaktní společnosti. V rámci evropských zemí se zavedlo nebo postupně zavádí opatření podporující inkluzivní vzdělávání.

Přijímání osob s postižením souvisí s vývojem pojmosloví definující hlavní význam pojmu postižení, a to v rámci Mezinárodní klasifikace funkčních schopností,

disability a zdraví (ICF). Termín postižení je zde definován jako nadřazený k označení omezení funkčních schopností člověka v sociálním kontextu. Výsledkem klasifikace je vytvoření jednotného a standardizovaného popisného nástroje pro hodnocení komplexního stavu člověka. Současný model ICF překonává původní model ICIDH. Bio-psycho-sociální model v sobě zahrnuje koncept medicínský i sociální a pohlíží na postižení jako společensky podmíněný problém.

Pedagogika jako věda se od přírodních věd odlišuje v teoretickém základě i metodologickém pojetí, jelikož pedagogika nebyla vždy vnímána jako empirická disciplína, ale jako disciplína poznávající aspekty z pohledu výchovy a vzdělávání, tedy nestavěla na ověřování hypotéz, ale na snaze popsat a vysvětlit jevy edukační reality. V současné době si již pedagogika vydobyla své místo v systému věd. Předmětem jejího zkoumání se stává proces ověřování toho, co je již platné, nebo poznávání nového. Touha po poznání a vědění vyplývá ze současné společnosti s cílem minimalizovat neznalosti nebo zkresleného vnímání skutečnosti. Zkoumání skutečnosti se provádí skrze výzkumné šetření cyklického charakteru. Z důvodu neustálé proměny současného stavu je vhodné výzkumná šetření opakovat a objevovat nové alternativy.

2 Žáci s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základní školy

2.1 Postoj k lidem s tělesným postižením

Tělesné postižení doprovází viditelné odlišnosti vnějšího klinického vzhledu. V důsledku této odchylky od intaktní populace může vést tělesné postižení k negativním postojům společnosti. **Postoj** je možné charakterizovat jako stabilní systém složený z kladných nebo záporných hodnocení, emocionálního chování a jednání vzhledem k sociálnímu objektu (Cloerkes, 2001; Pančocha, Vítková et al., 2013).

Lze rozlišovat tři **komponenty postojů**. Prvním je afektivní komponenta, která je považována za jádro sociálního postoje. Dále kognitivní komponenta vztahující se na specifickou formu vnímání, přičemž se projevuje v přesvědčení a představách. Pozitivní nebo negativní pocity popisuje afektivní komponenta. Komponenta jednání se zaměřuje na intenzitu chování a tendence k jednání. Cloerkes (2001) na základě výsledků mnoha empirických šetření uvádí, že podstatný význam pro postoje společnosti k lidem s postižením má zejména druh postižení a jeho rozsah. Tělesné odchylky jsou příznivěji hodnoceny jako odchylky v mentální nebo psychické oblasti. Malý vliv na postoje se projevuje u sociálně-ekonomických znaků. Ženy jsou akceptovatelnější než muži, mladší lidé než starší. Prokazatelnější vliv nebyl zjištěn u vyššího stupně vzdělání. Za důležitý faktor pro vytvoření postojů k lidem s postižením se považuje kontakt, i přestože nemusí být vždy pozitivní. Nerozhoduje zde četnost, ale jeho intenzita, přesto nemusí být intenzivní kontakt cestou k pozitivnímu postoji. Skrze kontakt lze původní pozitivní postoj posilovat, stejně tak i původní negativní postoj. Rozhodujícím faktorem je dobrovolnost realizace kontaktu a vychází z emocionality a raného dětství (Pančocha, 2013).

„Problémy v socializaci jedinců s tělesným postižením jsou odlišné, a to v závislosti na druhu a rozsahu závažnosti postižení, na individuálních zvláštěnostech a osobnostních vlastnostech. Socializace osob s tělesným postižením je dlouhodobý, celoživotní proces. Zdravotní stav nemocného člověka ho nutí přizpůsobovat se stále novým životním podmínkám v daleko větší míře, než tomu je u zdravého člověka. Utváření sociálních vztahů u jedinců s tělesným postižením je závislé na mnoha

činitelích, je ovlivněno samotným typem postižení i stylem výchovy“ (Vítková in Bartoňová, Vítková et al., 2016, s. 223).

Podmínky socializace

Socializace osob s tělesným postižením lze i přes svůj individuální průběh v určitém ohledu zevšeobecnit. Beergest (1999, s. 222-237) se po vzoru Bronfenbrennera (1981) zaměřil na různé **úrovně podmínek**, mezi které řadí osobní, rodinné, institucionální a společenské podmínky a také podmínky týkající se smyslu života. Ve vztahu k tělesnému poškození je nutné identifikovat postoje a vymezit role ve společnosti, aby byly hlavní podmínky socializace.

Osobní podmínky dětí s tělesným postižením se projevují v osobním systému hodnot a kladných i záporných postojů k sobě. Tento sebekoncept podléhá zkušenostem s etiketováním vrstevníky. Právě reakce sociálního prostředí je příčinou pocitu méněcennosti (Knop, 1998). Rodinné podmínky manifestují zásah do rodinného života plynoucí z medicínské diagnózy. V důsledku vznikají různé konstelace projevující se v rolích jednotlivých členů rodiny. Zejména se může měnit pozice rodičů, stejně tak i upřednostňování dítěte s postižením před intaktním sourozencem. Pro zachování rovnováhy rodiny jsou důležité procesy pomáhající zpracování postižení (Hackenberg, 1983; Haupt, 1983; Hinze, 1992; Jonas, 1990). Institucionální podmínky jsou neméně důležité. V současnosti existuje značné množství zařízení pro jedince s tělesným postižením. Lze je dělit na předškolní, školní a profesní zařízení a také speciální zařízení pro osoby s postižením ve stáří. Vyžadovaný je profesionální přístup a chování speciálních pedagogů. Společenské podmínky vycházejí ze sociopolitické organizace. Jedná se zejména o písemné stanovení zákazu diskriminace osob s postižením a právní nárok na zajištění úcty (Bartoňová, Vítková et al., 2016). Podmínky týkající se smyslu života jsou velice specifickou oblastí. Právě z důvodu tělesného postižení jsou tyto lidé často stavěni před otázky týkající se smyslu života. Hledání odpovědi bývá u těchto osob mnohem více zaměřeno existenčně než u intaktní společnosti. Je velice důležité, aby bylo podporováno utváření smyslu života, a to nejen v oblasti socializace. Výrazným faktorem je zde opět profesionalita zohledňující vývojové možnosti jedince, uplatňující empatii a připravenost ke spolupráci, schopnost vést dialog, otevřená sociální výměna, reflexe a etické zásady při jednání o otázkách zaměřených na smysl života (Beergest, 2000, s. 185).

Postoje k participaci osob s tělesným postižením ve společnosti

Participace jedince s tělesným postižením ve stěžejních životních situacích je doprovázena potížemi vycházejícími z charakteristiky jeho postižení, tedy z dlouhodobého či po určitou dobu omezeného poškození podpůrného či pohybového aparátu, nebo jiného organického poškození či chronického onemocnění, které se manifestují v pohybových schopnostech a v provádění aktivit (Hedderich, 2006). V obecné rovině lze **participaci** charakterizovat jako účast osob na společenských aktivitách. Jedná se o aktivity rozhodovací, společenské, ve smyslu nejrůznějších oblastí života a politické. Při těchto aktivitách je kladen důraz na prosazování, ale také zprostředkování zájmů jak jednotlivce, tak i širší společnosti. Speciální pedagogika vnímá participaci osob s postižením jako stěžejní předpoklad pro inkluzivní vzdělávání. Cílem inkluzivního vzdělávání je poté dosažení edukačních a podpůrných aktivit a opatření (Ošlejšková, Vítková et al., 2013). Světová zdravotnická organizace prostřednictvím Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, postižení a zdraví (MKF, 2008) představila přístup zahrnující kromě zdravotnictví i výchovu, vzdělávání, rehabilitaci, sociální oblast ad. Participace je zde vnímána jako „zapojení do životní situace“ a omezení participace jako „problémy, které člověk může prožívat při zapojení do životních situací“. Těmito problémy se u osob s postižením rozumí překážky, které se manifestují ve vzdělávání, ale také při uplatnění na trhu práce, stejně jako v komunitním a politickém životě a v aktivitách jedinců ve volném čase.

Z historického hlediska lze přístup a postoje společnosti k participaci osob s postižením charakterizovat dle stěžejních vývojových stádií, které chronologicky odpovídají dějinám společnosti (Sovák, 1980). Ve stádiu represivním, v době prvobytně pospolné i otrokářské společnosti byly veškeré zájmy jedinců s postižením odmítány. Tyto osoby byly likvidovány a segregovány ze společnosti, neboť přímým záměrem byla eliminace slabých a nemocných jedinců. Pouze ve výjimečných případech u vyspělých starověkých národů bylo o osoby s postižením pečováno, a to z náboženských důvodů, nebo z důvodu možného uzpůsobení práceschopnosti těchto osob pro blaho celé společnosti. V závěru starověku se začal objevovat obchod s otroky a tato doba byla označována pro lidi s postižením jako stádium zotročování (Hronová, 1988; Opatřilová, 2009; Pipeková, 2006). Raný středověk se vyznačoval příchodem křesťanství, pod jehož vlivem nastal i výrazný posun v přístupu k osobám s postižením. Poprvé se začala objevovat institucionální péče církevního rázu. V historických pramenech je toto období pojmenováno jako stádium charitativní. Společnost vnímala

jedince s postižením jako rovnoprávné členy před Bohem, nicméně v období konce raného středověku nastal obrat v tomto tolerantním postoji pod vlivem rozšíření nauky o démonologii, která pronásledovala osoby s postižením. O trestuhodném zacházení s osobami s postižením hovoří tzv. smolné knihy (Monatová, 1998; Opatřilová, 2009; Sovák, 1980). Stádium renesančního humanismu se vyznačovalo navrácením pozornosti zpět k člověku. Pod vlivem rozvoje vzdělanosti a důrazu na aspekty lidskosti vznikl požadavek vzdělávání osob s postižením. Jedním z nejvýznamnějších představitelů této myšlenky byl Jan Ámos Komenský. Renaissance vycházející z bezprostřední vzdělanosti naprosto odmítala démonologii a pověry v lékařství (Fialová, Opatřilová, & Procházková, 2012; Pipeková, 2006; Šmahelová, 2008; Valenta & Müller, 2013; Vítková, 2006). V 18. století byly prosazovány významné změny v péči o jedince s postižením, neboť se zakládaly školy a ústavy pro osoby s postižením. Postižení bylo nově vnímáno z pohledu snahy předcházet jeho vzniku, tedy společnost se snažila o prevenci a rozvíjení rehabilitace pro možné pracovní uplatnění lidí s postižením. Z tohoto důvodu lze tento přístup označit jako stádium rehabilitační. V péči o osoby s tělesným postižením v našich zemích se stal přelomový rok 1913, kdy byl založen Jedličkův ústav v Praze, v Brně ústav Kociánka v roce 1919 (Fialová, Opatřilová, & Procházková, 2012; Pipeková, 2006; Vítková, 2006). Ve 20. století se rozvíjelo stádium socializační a prevenční se zaměřením na integraci osob s postižením do běžné společnosti. Od roku 1989 nastaly v České republice výrazné změny v postojích k osobám s postižením, jelikož edukace osob s postižením přechází postupně z domény speciálního školství, do podoby inkluze zaměřující se na dodržování práva osob s postižením na plnohodnotný a spokojený život v jejich přirozeném prostředí s možností pracovního i společenského uplatnění (Valenta & Müller, 2013).

Požár (1997) upozorňuje na nynější problematiku postojů veřejnosti k osobám s postižením, zejména na malou erudovanost intaktní populace v problematice osob s postižením, nepatrnou ochotu pomoci těmto osobám (př. odmítání společné výuky jejich dítěte s žákem s postižením v jedné třídě) a naopak silného vyjádření lítosti a soucitu. Novosad (in Michalík, 2011) vnímá negativní postoje k lidem s tělesným postižením jako bariéry nebo hendikepující důsledky postižení. Mimo architektonické nebo dopravní bariéry jsou to právě pochybnosti, malá informovanost a předsudky veřejnosti, které ztěžují společenskou participaci osob s postižením.

Dopad postojů společnosti může být natolik silný, že dokáže ovlivnit i subjektivní vnímání a hodnocení jedince s postižením. Ten poté často klasifikuje

závažnost své životní situace dle toho, jakou váhu jí přisuzuje sama společnost. Tedy vedle samotné vady, onemocnění či zranění tak mohou být tyto postoje samy zdrojem vzniku postižení (Vágnerová, 2014).

V této souvislosti hovoří Novosad (in Michalík, 2011) o předsudcích vůči osobám s tělesným postižením a dělí je do čtyř kategorií, avšak toto dělení lze aplikovat obecně na všechny jedince s postižením:

1. Předsudky paternalistické a podceňující – typickým jevem je pečující, ochranný a charitativní přístup veřejnosti. Na základě tohoto přístupu pečující či pomáhající osoby hodnotí vůli, vhodnost potřeb a možnosti, přání i adekvátnost citů lidí s postižením. Bez ohledu na skutečnost, možnosti a potenciál jedinců s postižením rozhodují o tom, co tito lidé mohou, dokážou a co nikoli.

2. Předsudky odmítavé a degradující – objevuje se specifický projev bagatelizace jakéhokoli úspěchu jedince s postižením. V důsledku dochází k vylučování lidí s postižením a také odpírání jejich práv, jelikož jsou lidé s postižením považováni za parazitující, neužitečné a zatěžující pro celou společnost. Péče a podpora je vnímána na úkor ekonomicky aktivní populace. Viníkem postižení je sám člověk, neboť se špatně léčil nebo byl neopatrný.

3. Předsudky projektivně-paušalizující – jsou zaměřeny na neoprávněné benefity osob s postižením. Tyto předsudky vychází z představ o nárocích na mnohé výhody, dávky a služby, jako jsou průkazky držitelů ZTP nebo parkovací místa. Vytváří se tak dojem výhod, které však neodpovídají skutečnosti. Osoba s postižením je poté vnímána jako někdo, kdo si užívá sociálních výhod, a to zcela neoprávněně.

4. Idealizující předsudky – vnímají život s postižením jako hrdinství. Přesto i tyto předsudky mají negativní dopad na vnímání společnosti jedinců s postižením. Tyto předsudky se vyznačují emocionalitou a iracionalizací popírající skutečná fakta a lidé s postižením jsou přijímáni pouze v případě výjimečnosti.

2.2 Charakteristika jedinců s tělesným postižením

Somatopedie je vědní obor, jehož historie je relativně krátká, jelikož okruh osob s tělesným postižením, se zdravotním oslabením a nemocných byl dříve hodnocen z pohledu menšího výskytu rozumového a smyslového postižení než u jedinců se zrakovým postižením, sluchovým postižením aj. V důsledku výše uvedeného byla

výchova a vzdělávání osob s tělesným postižením doménou obecné pedagogiky. Brzy se však projeví nedostatky tohoto přístupu, a to zejména ve špatných podmínkách výchovy, v nevyužívání potřebných pomůcek aj. (Fialová, Opatřilová, & Procházková, 2012; Kábele, Kollárová, Kočí, & Kracík, 1992). Somatopedie je dílčí disciplínou speciální pedagogiky se zaměřením na pedagogiku osob s postižením hybnosti (Sovák, 1980). Existuje řada synonym užívaných při pojmenování oboru somatopedie. Renotierová (2003) uvádí termín somatopedagogika či speciální pedagogika somatopedická, označení používané v české odborné literatuře. Vítková (2006) definuje vědní disciplínu somatopedie termínem pedagogika tělesně postižených a vymezuje i další možná označení, př. pedagogika tělesně a zdravotně postižených, vzdělávání a výchova osob s tělesným postižením ad. Vašek (1996) klasifikuje somatopedii jako vědní obor zaměřující se na edukaci jedinců zdravotně oslabených, tělesně postižených a nemocných. Předmětem somatopedie jsou osoby s tělesným postižením (zdravotní postižení), dlouhodobě nemocné a zdravotně oslabené (zdravotní znevýhodnění) (Opatřilová, 2009). Literatura zahraničních zdrojů užívá různé pojmy označující obor somatopedie. V německy psané literatuře se můžeme setkat s termínem Rehabilitationsbehindertenpädagogik, Orto-behindertenpädagogik nebo Körper-behindertenpädagogik, tedy rehabilitační pedagogika, ortopedagogika a pedagogika tělesně postižených. Výchova a vzdělávání žáků s tělesným postižením se v anglické literatuře označuje jako Education of Pupils with Physical Disabilities (Renotierová, 2003; Speck, 1991). Vědní obor somatopedie je tvořen teoretickým základem, historií, metodologií, didaktikou a teorií výchovy. Úkolem somatopedie je vědecky hodnotit podmínky edukace, využívané formy, metody, obsahy a prostředky edukace. Mezi důležité složky somatopedie řadíme prevenci, předprofesní poradenství a přípravu, pracovní uplatnění a resocializaci. Somatopedický obsah lze poté klasifikovat z hlediska edukace dle různého zaměření. Nejčastěji se setkáváme s dělením dle jednotlivých stupňů postižení, či jejich kombinací, dále dle věku a vzdělávacích institucí (Opatřilová, 2009; Renotierová, Ludíková a kol., 2006). Somatopedie je stejně jako všechny disciplíny speciální pedagogiky úzce vázána na kooperaci ostatních speciálně pedagogických disciplín, stejně tak i společenských a přírodních věd. Velmi úzkou souvislost lze najít zejména u obecné pedagogiky, psychologie, patopsychologie, filosofie, etiky, práva, sociologie, somatologie, neurofyzologie, somatopatologie, patobiologie, pediatrie, ortopedie, neurologie, psychiatrie, kineziologie, ortopedické protetiky, chirurgie aj. (Fialová, Opatřilová, & Procházková, 2012; Renotierová, 2005).

Defektologický slovník (2000, s. 272) definuje **zdravotní postižení** jako „všechny vady nebo poruchy, defekty či anomálie. Místo o osobách defektních, úchylných nebo vadných se mluví ohleduplněji jako o osobách zdravotně postižených tedy v jistém smyslu handicapovaných.“ V anglické literatuře se setkáváme s označením „a person with disability“. Zdravotní postižení působí svým vlivem na celý vývoj jedince i jeho život ve všech svých aspektech (Michalík, 2011). Hartl & Hartlová (2010) označují zdravotní postižení jako stálý nebo dlouhodobě trvající stav jedince, jehož důsledky pramenící z postižení lze eliminovat, přesto ne zcela léčbou odstranit. Vítková (2006) hovoří v kontextu zdravotního postižení o osobách s jakýmkoliv druhem postižení. Vágnerová (2008) vymezuje zdravotní postižení jako ztrátu nebo poškození orgánového systému a zejména upozorňuje na záporný dopad postižení na celou osobnost jedince a možnost začlenění do společnosti.

Tělesné postižení se dle Jankovského (2006) projevuje dočasnými nebo trvalými potížemi v motorice člověka. Vývoj pojmu tělesného postižení odráží postoje společnosti k osobám s tímto druhem postižení. Tyto pojmy byly z důvodu pejorativního nádechu kritizovány a v současné době se již nepoužívají. K těmto pojům patří „mrzák, zmrzačelý, mrzáček, Krüppel“ (Vítková, 2006). Skupina osob s tělesným postižením je heterogenní skupina, jejímž společným znakem je omezení pohybu (Vítková in Pipeková et al., 2010). Kraus & Šandera (in Opatřilová, 2009, s. 29) označují tělesným postižením vady pohybového a nosného ústrojí, tedy se zaměřením na kosti, klouby, šlachy i svaly, dále vady cévního systému a poruchy nervového systému, které se následně projevují pohybovým postižením. Dle Vaška (1996) se tělesné postižení projevuje jako porucha hybnosti při pohybu, chůzi i při rovnováze. V důsledku tělesného postižení je nutné brát v úvahu kromě pohybového nedostatku a tělesné deformace i estetický a funkční dopad postižení (Vágnerová, 2008). Hartl & Hartlová (2010) upozorňují na další aspekt tělesného postižení, kterým je omezení v pracovních činnostech. Dle Renotiérové (2003) patří k základním projevům tělesného postižení nápadnosti trvalého nebo přetrvávajícího charakteru a snížená pohybová schopnost s výrazným vlivem na kognitivní, emocionální a sociální výkony. Tělesné postižení se v zahraniční literatuře označuje německým termínem „Körperbehinderung“ a v angličtině „Physical disability“ (Opatřilová, 2009).

Tělesné postižení se tedy vyznačuje omezením pohybových možností lišících se ve svých projevech. Při klasifikaci omezení hybnosti hovoříme o osobách imobilních, částečně mobilních nebo mobilních. Primární omezení hybnosti vzniká z důvodu

přímého poškození pohybového ústrojí, naopak sekundární omezení hybnosti doprovází jiná a další onemocnění. Další klasifikace uvádí celkové nebo částečné omezení. Jedinci s postižením hybnosti se dělí na osoby s tělesným postižením, se zdravotním oslabením a osoby nemocné. V případě osob se zdravotním oslabením a nemocných se nemusí projevovat viditelné tělesného postižení, přesto dochází k poškození zdravotního stavu, přičemž znemožnění pohybové činnosti vzniká až v jeho důsledku. Dopad tělesného postižení je zřetelný na vývoj celé osobnosti, zejména u dětí pak může ovlivňovat také smyslový a rozumový vývoj. Míra dopadu poté závisí na tom, zda se jedná o postižení vrozené, které bývá méně traumatické, nebo postižení získané. Dalšími aspekty rozsahu negativního působení jsou míra postižení a jeho trvání (Hachmeister, 1997; Monatová, 1998; Opatřilová, 2005; Ošlejšková & Vítková, 2013; Renotierová, Ludíková a kol., 2006; Valenta & Müller, 2013; Vítková, 2006).

Klasifikace pohybových vad

Klasifikace pohybových vad vychází z mnoha různých kritérií. Běžně se pohybové vady dělí na vrozené, nebo dědičné, a získané. Získaná tělesná postižení lze rozlišit na stavy vznikající po úrazech mozku a míchy, tedy otřesy mozku, zhmoždění mozku, komprese mozku, poškození periferních nervů po úraze nebo zlomeniny obratlů s následkem poškození míchy, amputace, či deformity tvaru těla a jednotlivých částí, tedy hyperlordózy, kyfózy, skoliózy, ploché nohy, plochá záda, aj., či tělesná postižení získaná po určitých nemocech. Ke vzniku vrozených tělesných postižení dochází již v raném stádiu prenatálního. Mezi nejčastější příčiny poškození zárodku patří infekce matky během gravidity, traumatické příčiny, úrazy, toxické vlivy aj. Nepříznivě působí také protrahované a komplikované porody, stejně jako překotné a předčasné porody, nízká i velká porodní váha. K vrozeným tělesným postižením řadíme poruchy tvaru a velikosti lebek, vrozené vady horních a dolních končetin, růstové poruchy a rozštěpy (Čadová a kol., 2015; Kraus, 2005; Opatřilová & Zámečnicková, 2008; Renotierová, 2003).

Podle místa postižení lze rozlišovat obrny, amputace, deformace a malformace. **Obrny** brání v provedení volního pohybu. Poškození se může týkat centrální i periferní nervové soustavy. Kvantitativní klasifikace dělí obrny na plegie, tedy úplné obrny, nebo parézy s částečným dopadem. Kvalitativní poruchy se vyznačují mimovolními pohyby, specifikované jako fibrilace, fascikulace, tiky, spasmus, atetózy, myoklonie, balismus, choreatické pohyby a tremor. U centrálních obrn dále rozlišujeme obrny při zasažení

mozku, degenerativní onemocnění míchy a mozku, obrny míchy. Nejznámějším zástupcem centrálních obrn při zasažení mozku je mozková obrna, která je doprovázena změnou svalového tonu. Svalové napětí dělíme dle jeho projevu na hypertonii, tedy zvýšené svalové napětí, hypotonii neboli snížené svalové napětí a střídavé svalové napětí. Dle rozsahu pohybového poškození lze hovořit o formě monoparetické, diparetické, triparetické, tetraparetické též kvadraparetické, hemiparetické či formách plegických. Mezi centrální obrny se dále při zasažení mozku řadí dětská obrna (poliomyelitis), mozkové příhody (ictus apoplecticus cerebri), traumatické obrny, zánět mozku (encephalitis), mozkové embolie (embolia cerebri) a mozkové nádory (tumor cerebri). Při zasažení míchy se objevují rozštěp páteře (spina bifida), závažnější rozštěp páteře a míšních plen (meningokéla), a nejzávažnější rozštěp páteře, plen a míchy (meningomyelokela), dále také úrazy páteře s následkem poranění míchy. Při degenerativním onemocnění mozku a míchy se vyskytuje Mozečková heredoataxie (Senator-Maierova choroba), roztroušená skleróza mozkomíšní, Friederichova heredoataxie a Parkinsonova choroba. Obvodní obrny též označovány jako periferní poškozují obvodové svalstvo a nervstvo a podle rozsahu se dělí na částečné, popřípadě přechodné či úplné (Jankovský, 2006; Kraus, 2005; Opatřilová, 2010; Šlapal, 2007; Ysseldyke, Algozzine, & Thurlow, 2000).

Další významnou skupinou pohybových vad jsou **deformace** vyznačující se nesprávným tvarem části těla nebo orgánu. Deformace mohou být vrozené i získané. Tyto vady lze lišit dle toho, zda se jedná o deformace dolních a horních končetin (polydaktylie, syndaktylie, dysmelie, peromelie, vývojové anomálie kloubů, končetinové hypertrofie, vrozené chybění dlouhých kostí, hákovité a ploché nohy, růstové poruchy dlouhých kostí, svalové kontraktury, vrozené vykloubení kyčlí), následky abnormálního vývoje nosného a pohybového aparátu (luxace a subluxace kloubů, progresivní svalová dystrofie, rozštěpy, Duchennova svalová dystrofie, změny struktur kostí), deformace hrudníku a páteře (vrozené skrčeniny, vady hrudníku, odchylky v zakřivení páteře), zánětlivé degenerativní choroby pohybového systému (artrózy a osteoartrózy, Bechtěrevova nemoc, deformace kloubů, tuberkulóza kostí a kloubů) a jiné možné deformace (lebky a obličeje, Perthesova nemoc - aseptické kostní nekrózy). Vrozené vývojové vady neboli **malformace** se vyznačují svým typickým znetvořením. Malformace vznikají již v prenatálním vývoji, proto jsou označovány též jako vrozené vývojové vady. K malformacím patří rozštěp rtů, Fallotova tetralogie, geneze a aplazie. Stav trvalého oddělení končetiny nebo orgánu od těla je označován

jako **amputace** a tvoří poslední skupinu pohybových vad (Best, Heller, & Bigge, 2005; Fialová, Opatřilová, & Procházková, 2012; Renotiérová, 2003; Vítková, 2006).

Pro úplnost přehledu druhů postižení je nutné zmínit i chronické nemoci. Mezi nejčastější **chronická onemocnění** u žáků patří alergická a astmatická onemocnění (astma bronchiale, celiakie, cystická fibróza), kožní onemocnění (ekzémy, psoriáza), poruchy metabolických procesů (diabetes mellitus, fenyلكetonurie, chronické onemocnění ledvin, galaktosemie, hepatitida), nádorovitá onemocnění (leukemie, nádory zhoubné/nezhoubné), záchvatovitá onemocnění (epilepsie), onemocněními trávicího traktu (ulcerózní kolitida, Crohnova nemoc, nespecifické záněty), krevní onemocnění a kardiologická onemocněními (vrozené srdeční vady, hemofilie), psychiatrická onemocnění (dětské úzkosti, deprese, schizofrenie, psychózy, poruchy příjmu potravy) a jiná, méně častá onemocnění (např. Prader-Willi syndrom) (Čadová a kol., 2012; Doležalová & Viktorin, 2019; Hardman, Drew, & Egan, 2005; Havel, Filová a kol., 2010; Jankovský, 2006; Lehmkuhl, 1996; Matějček, 2001).

Charakteristika jedince s tělesným postižením

Osobnost člověka je naprosto jedinečný a neopakovatelný duševní celek s vlastní vnitřní strukturou. Z důvodu originality osobnosti každého člověka je téměř nemožné podat univerzální popis jedince s tělesným postižením, přesto je velmi přínosné uvést alespoň zevšeobecňující charakteristiku pro lepší porozumění těmto žákům (Balcar, 1991; Kohoutek, 2000; Reiss, 2000; Rubinštejnová, 1986; Říčan, 2010; Svoboda ed., Krejčířová, & Vágnerová, 2015; Štech & Zapletalová, 2013; Vágnerová, 2008).

Psychické zvláštnosti vycházející z tělesného postižení odráží zejména nutnost těchto žáků vypořádat se stresem, který je způsobován řadou omezení. Primárně vnímáme tělesné postižení jako **funkční dopad** na žáka, nicméně velmi výrazný vliv má i **estetický aspekt** tělesné deformace. V důsledku tělesného postižení dochází k omezování samostatnosti, zvýšené závislosti na okolí, a tedy snižování kvality života. Velice často dochází k omezování **socializace**, jelikož jsou ohroženy možnosti získávání sociálních zkušeností, snižuje se četnost sociálních interakcí a vzrůstá riziko izolace. Tato rizika podléhají rozsahu a hloubce postižení, popř. přítomnosti kombinovaného postižení. Výrazně však ovlivňují školní úspěšnost žáka (Vágnerová, Hadj-Moussová, & Štech, 2001). Soběstačnost žáka snižuje lokalizace jeho pohybové vady, jelikož v případě postižení horní končetiny je značně snížena schopnost sebeobsluhy, ale i

zručnost a citové vyjadřování vztahu k ostatním lidem. Postižení dolních končetin vede k omezení samostatné lokomoce a zvyšování závislosti na svém okolí. Komunikace a sociální začlenění bývá ztížena u narušené hybnosti mluvidel a mimiky (Komárek a kol., 2000; Vágnerová, 2008). Omezená četnost a kvalita podnětů brání získávání subjektivních zkušeností, čímž dochází ke zpomalování rozvoje osobnosti i formulování chování. Výrazně se mohou lišit vrozená a získaná postižení, jelikož získané postižení doprovází nejen negativní vliv, ale i pozitivní v podobě rozvoje vlastností, jako jsou odolnost k traumatickým situacím, zvýšení tolerance a empatie (Pavlatová, 1996; Vágnerová, 2008). Viditelné tělesné deformace mohou způsobovat změněné **sebehodnocení**, které doprovází touha po kompenzaci a vytvoření vnitřní rovnováhy. Zejména okolí často negativně vnímá tělesné postižení, čímž dochází k ovlivňování vlastního vnímání. Odlišné je vnímání u získaného postižení, při kterém se mění uvědomění si vlastního těla, tento proces je označován jako odtělesnění. Také může přetrvávat představa o tělesném schématu v původní podobě (Kohoutek, 2008; Koluchová & Vavrdová, 1983; Matějček, 1992). Rozvoj psychických funkcí ovlivňuje od prvopočátku **podněťová** a mnohdy také **citová deprivace**. Dochází k omezení či opoždění vývoje jemné motoriky a senzomotorické koordinace, a v důsledku omezené lokomoce se znemožňuje přístup k podnětům (Čačka, 2000; Nakonečný, 2015; Pešová & Šamalík, 2006; Říčan, Krejčířová a kol., 2006). Uvědomování si vlastní identity a její odlišnosti způsobují **negativismus**. Vlastní vůle může mít ve svých projevech rozličný charakter, který není vždy žádoucí, neboť může mít podobu afektivní reakce. Období školního věku doprovází potíže s osamostatněním. Míra závislosti odpovídá možnostem samostatné lokomoce a schopnosti sebeobsluhy i s možností využívání kompenzačních pomůcek. Specifickou oblastí tohoto věku je též problematika identifikace s vrstevníky. U žáků s tělesným postižením dochází k tendenci idealizace a ztotožňování se s žáky bez postižení. Psychologicky horší dopad má tato skutečnost na dívky než na chlapce. Obecně se dívky hůře vypořádávají s reakcemi ze svého okolí. Tyto negativní zkušenosti mohou vést k výskytu nižšího sebehodnocení a sebeúcty, objevuje se větší zranitelnost až emoční nevyrovnanost (Čačka, 1994; Koubeková, 2000; Piaget & Inhelder, 2014; Suhrweier, 1999). Stěžejním faktorem pro úspěšné vzdělávání žáků s tělesným postižením je multidisciplinární podpora, empatie a profesionalita pedagogického sboru ve spolupráci s rodinou žáka pro zlepšení stavu zvládnutí zátěžových situací (Vítková, 2006).

2.3 Specifika ve vzdělávání žáků s tělesným postižením

Dle legislativy MŠMT ČR může žák s tělesným postižením plnit povinnou školní docházku ve škole hlavního vzdělávacího proudu či v základní škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pro žáky s tělesným postižením. V případě kombinovaného postižení s mentálním postižením lze tyto žáky vzdělávat dle vzdělávacích programů určených pro příslušný stupeň mentálního postižení (MŠMT, 2015c). Termín **edukace** se používá pro označení širšího výchovně vzdělávacího procesu, během něhož si žáci osvojují určité vědomosti a poznatky, skrze které dochází k jistým změnám ve vnitřním vnímání a jejich chování (Bartoňová, 2013b; Kiel, 2008; Meyer & Jansen, 2016; Ošlejšková, Vítková et al., 2013; Vančová a kol., 2010). Edukace žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu je realizována podle **Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (RVP ZV)** vycházejícího z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV). Zároveň se stává podkladem pro rámcové vzdělávací programy pro střední vzdělávání a vytváření školních vzdělávacích programů (ŠVP). RVP ZV obsahuje vzdělávací obsah, z něhož je tvořeno učivo a očekávané výstupy, klíčové kompetence a průřezová témata. Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci intaktní se vzdělávají dle stejných vzdělávacích oblastí, lze však upravovat obsah i očekávané výstupy. RVP ZV podporuje individuální možnosti žáků, podporuje klima sociální, pracovní i emocionální, jenž vychází z motivace, kooperace a aktivizujících metod. Významným prvkem je potřeba spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci žáků. Na úrovni ŠVP je realizováno vzdělávání všech žáků. Vzdělávání žáků s prvním stupněm podpůrných opatření může vycházet z plánu pedagogické podpory (PLPP) a z individuálního vzdělávacího plánu (IVP) u žáků druhého až pátého stupně podpůrných opatření. Tyto plány se sestavují dle platného ŠVP, ve kterém je uvedeno, zda škola upravuje očekávané výstupy na podkladě doporučení školského poradenského zařízení. ŠVP je tvořen tak, aby odpovídal konkrétním záměrům školy, jejím podmínkám a možnostem (Bartoňová, Vítková et al., 2016; Chaloupková, 2011; MŠMT, 2016a).

Učení je psychickým procesem umožňujícím adaptaci jedince ve svém okolí, a to na základě tělesných a duševních předpokladů (Dolejší, 1973; Průcha, Walterová, & Mareš, 2003). Pomocí učení člověk nabývá zkušenosti, díky nimž se může měnit během života (Čáp & Mareš, 2007). U žáků s tělesným postižením bývá učení ovlivněno

informační deprivací, poruchami kognitivního zpracování, potížemi s prostorovým vnímáním, poruchami perceptivních funkcí, nedostatkem percepčně poznávacích zkušeností, narušenou koncentrací pozornosti, potížemi s přechodem mezi tématy, poruchami paměti, obtížemi ve vybavování, potížemi se soustředěním, častým rozptýlením, obtížným porozuměním abstraktním významům, horším vyvozováním závěrů z faktů, narušeným hmatovým vnímáním, změněným hodnocením polohy vlastního těla a orientace v tělesném schématu (Čadová a kol., 2015; Kraus, 2005; Opatřilová, 2013; Opatřilová a kol., 2013).

Žáci s neurologickým onemocněním bývají ve svém vývoji základních dovedností opožděvaní, jelikož u nich dochází k pomalejšímu zrání centrální nervové soustavy. Často je však důvodem přímé poškození části mozku, která řídí schopnosti pro vykonání určité dovednosti. Sekundárně se může objevit i druhotné mentální opoždění. Jednotlivé funkce bývají nerovnoměrně a neplynule vyvíjeny, což vede k potížím při nástupu do povinné školní docházky. V případě nedostatečného rozvinutí jednotlivých funkcí je dítěti doporučen odklad školní docházky (Čadová a kol., 2015; Kraus, 2005).

U **žáků s progresivním svalovým onemocněním** se mohou objevovat potíže s poruchami pozornosti a nedostatečným emocionálním zráním. Jako přímý následek progresivního onemocnění se mohou vyskytovat i poruchy chování. U těchto žáků dochází často k potížím se zvládnutím emocí, objevují se deprese, úzkosti, impulzivní a vzdorovité chování, netrpělivost, frustrace, snadné rozčílení a podráždění. Všechny tyto potíže se odrážejí v komunikaci, v porozumění složitějším slovním instrukcím a v navazujících pokynech. Školní úspěšnost žáka je velice poznamenána verbální i písemnou komunikací. Časté obtíže mívají žáci se čtením, hláskováním a pravopisem (Čadová a kol., 2015; Opatřilová, 2011).

Žáci se závažným onemocněním představují jedinečnou skupinu s nejvýraznějším dopadem životní zátěže. Důsledkem závažného onemocnění bývá změna některých vlastností osobnosti, ale i statusu žáka mezi vrstevníky, či ve vztahu mezi ním a učitelem. Jeho pozice se však nemění pouze ve školním prostředí, ale i v rodině, což ovlivňuje i jeho působení ve škole. Tato onemocnění často doprovází bolest a únava, které žáka velice ovlivňují. Žáci musí absolvovat řadu léčebných prohlídek a vyšetření, často velmi nepříjemných a bolestivých. Dlouhodobá hospitalizace způsobuje separační úzkost a emoční zátěž. Školní adaptace je ztížena častými absencemi, které mohou vést ke školnímu neúspěchu (Čačka, 2000; Čadová a

kol., 2015; Fontana, 2003; Říčan, Krejčířová a kol., 2006; Zvolský a kol., 2003).

U **žáků se zdravotním znevýhodněním** se z edukačního hlediska velmi často objevuje dopad tohoto onemocnění na zvládání učiva v běžných školách a na celkovou školní úspěšnost. Potíže se neváží k onemocnění samotnému, ale k vlivu na určité oblasti, pramenící z onemocnění. V případě žáků se zdravotním znevýhodněním se setkáváme s celou řadou chronických onemocnění, která znamenají pro žáka zejména psychickou a fyzickou zátěž. Mezi školní potíže pramenící z tohoto onemocnění se nejčastěji řadí vysoká absence žáků, vyčleňování ze školního prostředí, problémy při opětovném návratu do kmenové školy, rodinné problémy aj. Pro eliminaci negativních dopadů chronického onemocnění na úspěšné vzdělávání těchto žáků je nutné zohledňovat tato rizika (Čadová a kol., 2012; Doležalová & Viktorin, 2019; Havel, Filová a kol., 2010; Jankovský, 2006; Lehmkuhl, 1996; Matějček, 2001).

Důležitým předpokladem sociální integrace při edukaci žáků s tělesným postižením je schopnost mobility. Z tohoto důvodu bývá potřeba upravit školní prostředí, zpřístupnit učebny a zajistit **bezbariérový přístup** do školy pomocí technických prostředků, pomocí asistenta. Vhodné je používat **kompenzační pomůcky**, kterými mohou být hole, berle, kozičky, rolátory, chodítka, lezítka, tříkolky, přenosné rampy, speciální židle, vertikalizační stojany, zvedací plošiny aj. V případě imobilních žáků je nutné pamatovat na pravidla vhodného sezení s dostatečnou podporou držení těla. Vhodnost židlí a vozíků vychází z respektování fyzických potřeb, ale i funkčních a terapeutických požadavků. U žáků se špatnou kontrolou hlavy a oslabeným trupem je vhodné používat při sezení externí podporu. **Didaktické pomůcky** se využívají zejména v předmětech náročných na motoriku, patří mezi ně psaní a kreslení, tělesná výchova a pracovní výchova. Pro psaní je vhodné využívat trojhranný program, speciálně upravené psací desky, protismykové podložky, těžítka aj. Širokou škálu uplatnění nachází i **počítačové technologie** umožňující činnosti značně motoricky obtížné. Nutné je uzpůsobit také třídu, která by měla být doplněna o místo k odpočinku, popřípadě polohování, dostatečné místo k sezení s vhodnou dostupností k pomůckám, zajištění prostoru, času a personálu pro terapie, vedení výuky speciální pedagogem i běžnými učiteli. Žáci s tělesným postižením mívají často potíže ve vnímání prostoru, v grafomotorice, v organizování sama sebe, v samostatnosti, v časové dimenzi učení, ve schopnosti vyrovnávání se s postižením a ve formě učení (Bartoňová, 2005; Bartoňová, Vítková et al., 2016; Harčariková, 2014; Jennessen, Lelgemann, Ortland, & Schlüter, 2010; Opatřilová & Vítková 2011; Opatřilová & Zámečnicková, 2005; Pipeková et al.,

2010; Schöller, 2009; Vítková, 2006).

Didaktické zásady

Didaktické zásady jsou nejobecnější pravidla a normy, skrze které dochází k podpoře vyučování a učení, které se stává efektivnějším. Běžně užívané zásady jsou v podmínkách inkluzivního vzdělávání doplněny o zásady individualizace aktivit a nabízené pomoci a podpory. **Zásada podpory a pomoci** umožňuje zlepšování spontánního procesu učení žáka za pomoci využívání alternativních forem. Žák si dle svých potřeb volí ve spolupráci s učitelem a rodiči takové postupy učení, které jsou pro něho efektivnější. Pokud však nenastává zlepšení, může se vrátit k lehčímu postupu. **Zásada individualizace činnosti** se uplatňuje jako prostředek identifikace cíle, obsahu, použitých metod, pomůcek a hodnocení vyučování a učení se žáků tak, aby maximálně odpovídaly individuálním potřebám. Tato zásada se při inkluzivním vzdělávání aplikuje ve spolupráci všech účastníků výchovně vzdělávacího procesu (Cangelosi, 2014; Fenstermacher & Soltis, 2008; Lang & Berberichová, 1998; Lechta a kol., 2016; Moss ed., 1998; Šimoník, 2005; Valenta & Müller, 2013).

Didaktické metody

Inkluzivní vzdělávání vyžaduje schopnost učitele volit vhodné didaktické metody. Obecně lze aplikovat obecné běžně užívané didaktické metody, avšak je důležité eliminovat takové metody, které neakceptují specifika žáků s tělesným postižením. Běžně se využívají metody slovní, badatelské, názorné a praktické, samostatná práce, expoziční, motivační, diagnostické, fixační, aplikační, sdělovací, deduktivní, induktivní, analyticko-syntetické, srovnávací, inscenační, diskuzní, situační, specifické, didaktické aj. Důležité je zohledňovat potřeby žáka s cílem jeho maximálního rozvoje a přípravy pro samostatný život. Při vzdělávání žáků s kombinovaným postižením je vhodné uplatňovat metody nadměrného zvýraznění informace, vícenásobného opakování informace, optimálního kódování, zvýraznění informací instrukčními médii, intenzivní zpětné vazby, zapojení většího množství kanálů pro příjem informací, individuálního přístupu a pozitivního posilování (Bajo & Vašek, 1994; Bartoňová, Pipeková, Vítková eds., 2016; Lechta a kol., 2016; Müller, 2001; Šimoník, 2005; Valenta & Krejčířová, 1997; Valenta & Müller, 2013; Westwood, 2009).

Formy výuky

Formou výuky rozumíme uspořádání výuky v daném vzdělávacím zařízení. Volbu formy výuky ovlivňuje místo, tedy kde je výuka realizována, počet žáků a učitelů, délka výuky, obsah vzdělávání a heterogenita žáků. Mezi nejčastější formy vyučovací hodiny patří hodina fixační, expoziční, klasifikační a kombinovaná. Z hlediska organizace žáků dělíme výuku na frontální, individuální, individualizovanou, skupinovou a projektovou. **Individualizovaná výuka** se přizpůsobuje individuálním potřebám každého žáka. Zadávané úkoly jsou voleny tak, aby odpovídaly reálným možnostem každého žáka a zároveň rozvíjely jeho schopnosti a dovednosti. Tímto způsobem lze dosahovat optimálních výsledků (Bajo & Vašek, 1994; Janiš, 2010; Kasíková, Straková eds., 2011; Skalková, 2007; Solfronk a kol., 1993; Šimoník, 2005; Tomlinson, 2014; Valenta & Müller, 2013). **Diferencovaná výuka** pracuje s odlišnostmi mezi žáky. Jejím cílem je využití celého potenciálu všech žáků, tedy silných i slabých stránek. Práce žáků probíhá v rozličných skupinkách, ve kterých se každý žák učí pracovat se svými vzdělávacími potřebami. Skupina tvořená celou třídou nese označení vnější diference. Vnitřní diference je tvořena menšími skupinami uvnitř jedné třídy (Gregory & Chapman, 2006; Solfronk a kol., 1993; Vališová, Kasíková eds., 2011). Při **kooperativním učení** spolupracuje skupina žáků na společném úkolu. Při této formě výuky se prohlubují zejména mezilidské vztahy. Společná práce podporuje pozitivní vzájemnou závislost a odpovědnost (Cohen, 1994; Mutzeck, 2008; Slavin, 1995; Stainback & Stainback, 1996; Werning & Arndt, 2013). Další možností je **projektová výuka**, jejímž cílem je vytvoření projektu, dle zájmu žáka, čímž se prohlubuje samostatnost žáka (Apel & Knoll, 2001; Dvořáková, 2009; Keuffer & Hahn, 2010; Kratochvílová, 2016; Svobodová ed., 2007; Valenta ed., 1993).

Didaktické pomůcky

Didaktické pomůcky přispívají značně pozitivním vlivem na inkluzivní vzdělávání, neboť umožňují zprostředkovat realitu přímými ukázkami. Mezi didaktické pomůcky se řadí učební pomůcky, organizační a reprografická technika, výukové prostory a jejich vybavení, technické výukové prostředky a vybavení učitele a žáka. Nejběžnějšími jsou originální předměty, textové pomůcky, speciální pomůcky, auditivní a vizuální technika, počítače, notebooky, tablety, odborné učebny, dílny, tělocvičny, terapeutické místnosti a psací potřeby. Pro žáky s tělesným postižením se používají pomůcky k alternativní a augmentativní komunikaci, pomůcky k tělesné výchově,

speciální pomůcky pro kreslení a psaní, pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností a pomůcky k získávání a uchovávání informací. Pro podporu co možná největší samostatnosti žáka se využívají kompenzační a reedukační pomůcky (Bartoňová, Pipeková, Vítková eds., 2016; Čadová a kol., 2015; Ošlejšková, Vítková et al., 2013; Šimoník, 2005).

2.4 Podpora a spolupráce se zákonnými zástupci při edukaci žáka s tělesným postižením

Rodina je definována jako základní sociální skupina. Starší generace zabezpečují své děti a zajišťují jim uspokojování jejich potřeb. Svojí péčí vytváří podmínky ke společenské realizaci a skrze vlastní vzor napomáhají formulovat chování a získávat zkušenosti. Rodinu v úzkém kruhu tvoří rodiče a děti, v širším vymezení se hovoří o všech členech rodiny. Rodina plní mnoho funkcí jako např. biologickou, ekonomickou, psychologickou, sociální a také ekonomickou. V případě nedostatečného zajištění rodinných funkcí může docházet k narušenému vývoji dětí až k poruchám chování či výskytu sociálně patologických jevů (Bartoňová, 2005; Fischer & Škoda, 2008; Matějček, 2008; Matoušek & Pazlarová, 2010; Prekop, 2001). Potřeba dostačujícího množství podnětů je rozhodujícím faktorem pro rozvíjení sociálního učení, stejně jako uspokojování emocionálních potřeb a sociálního začlenění (Matějček, 1986). Rodiče, coby dospělé osoby, své děti vychovávají a informují je o okolním prostředí. Touto stimulací, která bývá doplněna o pocit bezpečí a jistoty, rozvíjí dovednosti a schopnosti svých dětí a učí je vnímat hodnotový systém. V případě porušených rodinných vztahů však může docházet ke zkresleným představám dítěte o reálném světě. Jednotliví členové rodiny se vyznačují svojí specifickou rolí. Mezi rolemi vznikají vzájemné vztahy, které modifikují u dětí jejich schopnost komunikace i styl chování. Stimulace a podpora rozvoje dítěte je zásadně ovlivňována naplňováním opravdových potřeb a charakterem výchovných podnětů. Optimální vývoj psychických funkcí narušuje necitlivý přístup (Čačka, 2000; Hinze, 1991; Prekopová, 2010; Šedřová, 2007; Vágnerová, Strnadová, & Krejčová, 2009; Weiss, 1989). Výchova v rodině je velmi důležitá a formálně doložená zákonem o rodině. Rodiče mají plnou zodpovědnost za děti i jejich vzdělání a výchovu. Rodina je tedy elementární výchovná instituce, která je doplňována řadou dalších oficiálních institucí. Výchova se tedy jeví jako společný cíl

celé rodiny, ne pouze rodičů. Jediným správným výchovným přístupem je respektování dítěte s podporou jeho rozvoje dle reálných možností. Rodiče jsou nejdůležitějšími vychovateli. Výchovný styl je doplňován dalšími vychovateli, pedagogickými a kulturními. Výchova je vždy ovlivňována způsobem života celé rodiny (Bartoňová, 2013b; Matoušek, 1993; Montoussé & Renouard, 2005; Schneiberg & Tyl, 1998).

Výchova je proces záměrného působení na dítě a jeho osobnost s cílem pozitivních změn ve vývoji, rozvoje individuálního potenciálu a snahy o vlastní autenticitu. Vedle výchovy v rodině a v institucích je důležité rozvíjet i sebevýchovu, která formuje osobnost (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003; Šimoník, 2005; Valenta & Müller, 2013). Aplikování nevhodného výchovného přístupu se častěji objevuje v rodinách s dítětem s postižením, oproti rodinám bez dítěte s postižením. V rodinách s dítětem s postižením se můžeme setkat s výchovou zavrhujeící, výchovou zanedbávající, výchovou úzkostnou, výchovou rozmazlujeící, výchovou autoritářskou a perfekcionalistickou výchovou. Zanedbávající výchova se často objevuje v rodině s nízkou sociokulturní úrovní, ale také v rodině přistěhovalců. Děti jsou ve výchově odkazovány na svou vlastní péči. Zavrhujeící výchova se objevuje v rodinách, ve kterých bývají děti s postižením vnímány jako nezdár či hluboké zklamání. Mnohdy se může vyskytovat psychická deprivace, omezování dítěte, trestání či chladná bezcitná péče. Rozmazlujeící výchova mnohdy souvisí s nižším počtem potomků v rodině. Péče je přehnaná a vede rodiče ke ztrátě vlastní kontroly. Následně se podřizují přáním a náladám dítěte a strádají svoji autoritu. S tímto úzce souvisí i úzkostná výchova, jelikož při takovém postoji rodiče nekriticky trvají na potřebách svého dítěte a neustále jej chrání před riziky a nebezpečím. V důsledku jim však znemožňují rozvoj a získávání vlastních zkušeností. Agresivní chování či pasivní podřízení dětí pramení ze snahy protestování proti tomuto přístupu. Perfekcionalistická výchova se vyznačuje nereálnými nároky kladených na děti. Jelikož děti nejsou schopny splnit tyto nároky, dochází u nich k pocitu méněcennosti a marnosti. Pocit strachu či neúměrné zatížení fyzického i psychického charakteru je typický pro autoritářskou výchovu. Potlačená vůle dítěte se projevuje během celého jeho života neschopností se rozhodovat (Bartoňová, 2005; Fitznerová, 2010). Rodina je nucena změnit svůj životní styl, jelikož se musí naučit přizpůsobovat potřebám dítěte, které přináší jeho postižení. Změna se netýká pouze rodinného kruhu, ale také vztahu k okolnímu prostředí, ve kterém rodina žije. Velké změny pro rodinu dětí s postižením představují ve smyslu výchovy jejich povinnosti a práva. Rodina musí čelit výrazné zátěži měnící se kvalitativně během

celého života. Schopnost zvládnout tuto zátěž se označuje termínem coping-proces (Bartoňová, Bazalová, & Pipeková, 2007; Jankovský, 2006; Vágnerová, 2008).

Pro vzdělávání a výchovu jsou škola, a hlavně rodina nejdůležitějšími složkami. Pro socializaci dítěte jsou to elementární subjekty výchovy působící na žáka záměrně a řízeně. Oba subjekty propojují vzdělávací, výchovné, integrační, selektivní a kvalifikační funkce. Vztah mezi školou a rodiči prošel značným vývojem od poloviny 20. století. První fázi vývoje je možné označit termínem **kompensační model**. Tento model se snažil vyrovnat vzdělávací příležitosti. Jako hlavní riziko nedostatečné podpory rozvíjení žáků byla nedostatečná socioekonomická úroveň, kterou se škola a další instituce snažily kompenzovat. Následující **konsenzuální model** chápal školu a rodinu coby rovné subjekty. Zde docházelo k propojení dříve oddělené domácí a školní výchovy i vzdělávání. **Participační model** přijímal rodinu coby aktivní subjekt s cílem podpory vzdělávání dětí. V současné době se objevuje **model sdílené odpovědnosti**, jenž se vyznačuje důležitým podílem rodičů při rozhodování. Škola i rodiče nesou odpovědnost za svá rozhodnutí. Zejména je nutné rodiče zapojovat do aktivit, při kterých získávají děti prospěch. Přínosné je otevření cesty navazující spolupráce mezi školou a rodinou, příp. taktéž s dalšími institucemi (Janiš, 2001; Kořa, 2002; Průcha, Walterová, & Mareš, 2003; Šedřová, 2007).

Rabušicová (2004) uvádí hlavní důvody pro zapojování rodiny do vzdělávání žáků. Rodičům narůstají práva, při kterých se však zvyšuje také odpovědnost za optimální vývoj dítěte. K dalším právům se řadí možnost nahlížet do dokumentů školy, zvolit dítěti školní zařízení, informovat se o vzdělávacích výsledcích, o stanoviscích škol, které se pojí ke vzdělávacímu procesu. Rodičovská podpora výrazně působí na úspěšnost dítěte. Působení rodičů coby vzoru je vliv nepřímý. Přímý vliv je v případě, že rodiče jsou nápomocni při plnění úkolů (Šedřová, 2007). Existuje však řada aspektů, při kterých se podpora a názory rodiny liší od školy. Těmito aspekty jsou rozdílné hodnotové postoje a styly výchovy. Negativně působí i nedostatek času ze strany rodičů pro návštěvu školy, v jehož důsledku se obtížněji rozvíjí spolupráce; rizika exkluzivity vytvářejí dojem upřednostňování některých žáků a vzrůstá pasivita ostatních rodičů; genderové rozdíly přenášejí řešení problémů ve škole na pozici otce, který působí dojem výraznější autority; mnohem menší spolupráce rodiny se školou, a to hlavně ve vyšších ročnících; nedostatečný čas pedagogů pro realizaci akcí pro rodiny ad. (Kořa, 2002).

Hlavně pro žáky s tělesným postižením bývá spolupráce mezi rodiči a školou

velmi významná, neboť se během vzdělávání mohou objevovat mnohé potíže. Významnou skutečností je způsob rodiny přijímat učební obtíže dítěte a způsob spolupráce se školou u řešení a nápravy potíží. Často se však objevuje pojmenovávání pedagoga jako důvodu školního neúspěchu ze strany rodiny. V případě školního neúspěchu žáků spolupracuje učitel nejdříve s rodinou, hledá vhodná pravidla pro domácí přípravu, avšak pokud se nezlepší stávající stav, obrací se na výchovného poradce či na odborníky školského poradenského zařízení, tedy na speciálně pedagogické centrum. U rodičů se může objevovat zkreslené vnímání této problematiky, jelikož jsou emocionálně ovlivněni, a také si nedokážou dostatečně představit skutečnost dané situace, tedy jak se problémy u jejich dítěte projevují ve škole, neboť nejsou přítomni během dané chvíle ve škole, a tak nemohou posoudit projevy svého dítěte s projevy ostatních žáků a neuvědomují si tak závažnost dané situace. Během nastavování vhodných opatření pedagogem je velmi důležité znát příčiny školních potíží a úzce spolupracovat s rodinou a školským poradenským zařízením. Problémy nastávají během nerealistických očekávání ze strany pedagoga ale i rodiny. Časový faktor pro identifikaci potíží a následného nastavení řešení se stává častým problémem, jelikož je očekáváno okamžité opatření. Celý průběh je determinován mnohými faktory, mezi které patří zvolení diagnostických metod, očekávaná a nutná spolupráce žáka během vyšetření, komunikace a forma spolupráce se školou i rodinou atd. (Foreman & Arthur-Kelly, 2008; Hadj-Mousová, 2005; Lazarová, 2008; Vágnerová, 2008).

Shrnutí

Tělesné postižení představuje popis znaků u jedince, který je po určité době nebo dlouhodobě omezen následkem poškození pohybového nebo podpůrného aparátu, chronickým onemocněním nebo jiným organickým poškozením ve svých pohybových schopnostech a v provádění aktivit. V důsledku tělesného postižení je postižena i participace člověka v důležitých životních situacích. Tělesné postižení je zpravidla svázáno s viditelnou odchylkou vnějšího klinického vzhledu ve srovnání s člověkem bez postižení. Problémy v socializaci jedinců s tělesným postižením jsou odlišné, a to v závislosti na druhu a rozsahu závažnosti postižení, na individuálních zvláštěnostech a osobnostních vlastnostech. Postoje k participaci osob s postižením ve společnosti

spoluvytváří prostředí, ve kterém lidé s postižením prožívají svůj každodenní život, vzdělávají se, pracují a tráví volný čas.

Okruh osob s tělesným postižením tvoří heterogenní skupinu. Jejich hlavním znakem je celkové nebo částečné omezení hybnosti. Může se jednat o prvotní nebo druhotné omezení. Za tělesná postižení jsou považovány trvalé nebo přetrvávající nápadnosti, pohybové schopnosti s podstatným nebo trvalým působením na emocionální, sociální a kognitivní výkony. Příčinou je poškození pohybového nebo podpůrného (nosného) aparátu či jiné organické poškození. Obrny se týkají periferní a centrální nervové soustavy. K centrální části patří mícha a mozek, část periferní zahrnuje obvodové nervstvo. Jednotlivé typy se odlišují stupněm a rozsahem závažnosti a dělí se na plégie (úplné ochrnutí) a parézy (částečné ochrnutí). Deformace zahrnují velkou skupinu vrozených nebo získaných vad, které jsou charakteristické nesprávným tvarem nějaké části těla.

Podle platné legislativy MŠMT ČR může žák s tělesným postižením nastoupit povinnou školní docházku ve škole hlavního vzdělávacího proudu nebo v základní škole pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, konkrétně pro žáky s tělesným postižením. Mobilita žáků s tělesným postižením podstatně ovlivňuje kvalitu jejich života a je základním předpokladem pro jejich úspěšnou sociální integraci. Široký rozsah technologií je vhodný k podpoře žáků zejména v oblastech komunikace, edukace, mobility, socializace. Existují žáci, kteří potřebují jak bezbariérové prostředí, tak speciálněpedagogickou podporu.

Podstatným faktorem efektivního inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením je spolupráce a podpora školy a rodiny. Rodinu musíme brát jako prvotní subjekt výchovy, jehož ideální fungování předurčuje navázání na vzdělávání institucionální. Především rodiny s dětmi s postižením jsou více ohroženy rizikem neadekvátního výchovného přístupu, jež negativně ovlivňuje také navazující edukační proces jejich dítěte. Kvalita kooperace mezi školou a zákonnými zástupci je nezbytným aspektem školní úspěšnosti jednotlivých žáků s tělesným postižením. Mezi úkoly pedagoga je potřebné zahrnout též pomoc rodinným příslušníkům žáka s tělesným postižením v případě tíživé životní situace.

3 Participace na vzdělání a podpora vývoje žáků s tělesným postižením v inkluzivní škole

3.1 Podpůrná opatření v edukačním procesu

V rámci rovného přístupu ke všem žákům je nutné nabídnout žákům s tělesným postižením rovnocennou možnost kvalitního vzdělávání. K tomuto účelu slouží celá řada **podpůrných opatření**, které jsou součástí české školské legislativy, v novele § 16 školského zákona č. 82/2015 Sb. Podpůrná opatření mají charakter doporučení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na všech stupních škol. Podpůrná opatření zahrnují poradenskou pomoc škol a školského poradenského zařízení; úpravu forem, metod a organizace vzdělávání a školských služeb, hodnocení, obsahu; zajištění výuky předmětu speciálně pedagogické péče; úpravu podmínek přijímání a ukončování vzdělávání; užití kompenzačních pomůcek, speciálních učebních pomůcek a speciálních učebnic; úpravu očekávaných výstupů; individuální vzdělávací plán; využití asistenta pedagoga a dalšího pedagogického pracovníka; umožnění vzdělávání nebo školských služeb v místech stavebně nebo technicky upravených. Podpůrná opatření lze členit do pěti stupňů podpory dle organizační, finanční a pedagogické náročnosti. Hlavním důvodem je vytvoření takové podpory, která umožní adekvátní naplnění speciálních vzdělávacích potřeb individuálně dle míry postižení každého žáka. Podpůrná opatření prvního stupně lze uplatňovat v rámci školy nebo školského zařízení a nejsou vázané na doporučení školského poradenského zařízení, avšak podpůrná opatření druhého až pátého stupně jsou uplatňované pouze dle doporučení vydaného školským poradenským zařízením. Před zahájením poskytování těchto podpůrných opatření je nutný písemný informovaný souhlas zletilého žáka či studenta nebo zákonného zástupce. Školské poradenské zařízení vydává zprávu a doporučení. Zpráva obsahuje náležitosti stěžejní pro doporučení podpůrných opatření. Závěry z vyšetření a stanovení stupně podpůrných opatření jsou obsaženy v doporučení. Podpůrná opatření je možné kombinovat. Dítě, žák, student nebo zákonný zástupce může zažádat o revizi do 30 dnů od obdržení zprávy nebo doporučení od školského poradenského zařízení (Farrell, Alborz, Howes, & Pearson, 2010; Heimlich, Kahlert, Lelgemann, & Fischer, 2016; Mauro, 2016; Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol.

2015; Michalík, Baslerová, Hanák a kol. 2012; MŠMT, 2015c).

Pod záštitou odborníků z Univerzity Palackého v Olomouci ve spolupráci s neziskovými organizacemi vznikly **Katalogy podpůrných opatření** odpovídající současným změnám ve školském zákoně. Tyto katalogy popisují potřeby pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Jejich významným přínosem je zejména návod pro práci pedagogických pracovníků a poradenských pracovníků. *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění* obsahuje výčet podpůrných opatření a také principy, které byly respektovány při tvorbě tohoto katalogu a odkazuje na nutnost jejich zohlednění i při uplatňování ve školní praxi. Mezi tyto principy patří nediskriminace, spravedlnost a rovný přístup vycházející z právních norem i zásad obecné a speciální pedagogiky. Odbornost a kvalita, jelikož koncepce podpůrných opatření respektuje Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví (MKF, 2008). Efektivita a dostupnost, a to i z finančního hlediska, jelikož dřívější systém financování nenaplňoval účinné zacházení s veřejnými prostředky. Dále je nutné dodržovat jednotný přístup tak, aby byly odstraněny rozdíly mezi různými typy škol, a to i z hlediska jejich oblastního umístění a tím se minimalizovaly rozdíly, které vyvstávaly zejména v podmínkách edukace ve školách hlavního vzdělávacího proudu a ve školách zřízených dle § 16 odst. 9 školského zákona. Katalog podpůrných opatření lze použít i jako metodické vedení, uvádí pravidla, zásady a přínosy při aplikování podpůrných opatření, ale i možná rizika v případě jejich neposkytnutí. Kontinuita a spolupráce vyplývající ze zkušeností velkého počtu odborníků, díky nimž lze do vzdělávání i lépe zapojit činitele mimo školství, např. OSPOD, rodinu ad. Posledním principem je rozvoj a otevřenost, který umožňuje práci s otevřeným systémem, který lze i nadále doplňovat a zefektivňovat dle rozvoje vzdělávací soustavy, poznatků a zkušeností pedagogů i škol, ale i možností vzdělávání a výchovy žáků s tělesným postižením (Čadová a kol., 2015; Doležalová, 2018c; Lindsay, 2007; Symes & Humphrey, 2011).

Oblasti podpůrných opatření

První oblast podpůrných opatření se zabývá **organizací výuky**, která může mít různou podobu. Jednou z nich je úprava režimu výuky (časová a místní). Úprava organizace výuky z časového hlediska může mít charakter vyučovací hodiny s kratšími časovými úseky, než je běžná vyučovací hodina nebo naopak s delšími časovými úseky,

např. dvouhodinovka, výuka v blocích, celodenní práce nebo dlouhodobější činnost (projekt). Časovému hledisku odpovídá dále rozvrh hodin, ve kterém se předměty opakují po týdnu. Školní rok lze rozdělit na pololetí, semestry nebo trimestry. Organizace výuky z hlediska místa probíhá v běžné třídě, v odborné učebně, v dílnách a na pozemku nebo jako exkurze. Jedná se tedy o výuku mimo kmenovou třídu. Pro žáka s tělesným postižením lze upravit pracovní místo v rámci třídy nebo školy, uspořádat pracovní místo pro lepší nabývání vědomostí a dovedností např. rozmístěním lavic do půlkruhu, přizpůsobit zasedací pořádek dle aktuálních potřeb, snížit počet žáků ve třídě, vzdělávání soustředit i mimo školu, např. v domácím prostředí, uplatňovat mimoškolní pobyty a výcviky formou výletů, škol v přírodě, exkurzí, zahraničních pobytů, plaveckých výcviků, lyžařských výcviků, sportovních kurzů, socializačních pobytů, vycházek, filmových a divadelních představení, návštěv knihovny a domu dětí a mládeže, různých soutěží, ekologických akcí ad. (Bartoňová, 2013a; Čadová a kol., 2015; Klenková & Vítková, 2011; Takala, 2007; Tomlinson, 2014).

Další oblastí podpůrných opatření je **modifikace vyučovacích metod a forem**. Je důležité, aby způsoby výuky odpovídaly adekvátní pedagogické situaci. Efektivita inkluzivního vzdělávání úzce souvisí s vhodným využíváním výukových strategií dle konkrétních potřeb žáků. Střídáním výukových činností lze předcházet jednostrannému zatěžování žáků, proto je vhodné volit kontrastní aktivity: aktivita – odpočinek, stimulace sluchu – zraku ad. V průběhu výuky by mělo docházet k individuální práci se žákem, kdy žák pracuje sám během hromadné výuky bez kontaktu s ostatními spolužáky pod vedením pedagoga, asistenta pedagoga či druhého učitele. Lépe tak dochází k zohledňování individuálních potřeb žáka. Běžně lze aplikovat zadávání individuálních úkolů při hromadném vyučování, zadávání domácích úkolů dle náročnosti, opakování výkladu, doučování či zohledňování individuálního stylu učení žáka. V případě vyskytujících se problémů v časoprostorové orientaci lze využívat strukturalizace výuky dle metodiky strukturovaného učení. K rozvoji sociálních kompetencí a k podpoře spolupráce mezi žáky lze zařadit kooperativní učení. Pomocí aktivního učení dochází k vytváření podmínek pro osvojování si poznatků dle individuálních schopností žáka. Další možností je výuka respektující styl učení každého žáka. Efektivita výchovně-vzdělávacího procesu také závisí na podpoře motivace žáka a prevenci únavy a podpoře koncentrace pozornosti volbou vodného pracovního místa, vytvořením prostoru pro relaxaci, využíváním relaxačních technik ad. Stěžejní je také průběžná kontrola osvojovaného učiva (Čadilová & Žampachová, 2008; Čadová a kol.,

2012; Hájková & Strnadová, 2010; Maňák, Švec ed., 2003; Mühl, 1997; Nelešovská, & Spáčilová, 2005; Vališová, Kasíková eds., 2011; Van de Putte & De Schauwer, 2013; Žák, 2012).

Intervence je další možností podpůrných opatření. Jedná se speciálněpedagogický a psychologický zásah ve prospěch žáka s tělesným postižením. Jedna z možností zásahu je spolupráce mezi rodinou žáka a školou formou vstřícné komunikace, jejímž prostředkem je předávání důležitých informací pro vzdělávání. V případě žáků, kteří nemohou komunikovat mluvenou řečí, je možné ve výuce využívat alternativní a augmentativní formy komunikace. Dále je nutné dbát na rozvoj jazykových kompetencí, tedy posílení slovní zásoby, rozvíjení fonemického sluchu, reedukaci jemné motoriky a mluvidel žáka a nácvik alternativních forem komunikace v případě žáka s těžkými řečovými poruchami. Důsledky nemoci žáka s tělesným postižením minimalizují podpůrné terapie v rámci ucelené rehabilitace. Intervence nad rámec běžné výuky slouží ke kompenzaci a reedukaci oslabených funkcí. U žáků s tělesným postižením je důležité rozvíjet specifické dovednosti a poznávací funkce, sebeobslužné dovednosti, sociální chování a provádět nácvik zvládnání náročného chování. Významnou součástí je také intervence směřovaná k pedagogům ze strany školského poradenského zařízení (Čadová a kol., 2015; Čapek, 2010; Krivošíková, 2011; Kubová, 1996; Kyriacou, 2012; Mertin & Krejčová, 2013a; Mešková, 2012; Michalík, 2011; Webster, 2014).

Velmi bohatou oblastí podpůrných opatření jsou **pomůcky**. U žáků s tělesným postižením se velice často využívají didaktické pomůcky zaměřené na usnadnění psaní a kreslení, jelikož často dochází k vadnému úchopu, pomalému tempu psaní a narušení vizuomotoriky. Dále se používají speciální didaktické pomůcky k tělesné výchově, pomůcky k alternativní a augmentativní komunikaci, pomůcky k získávání a uchování informací a pomůcky pro rozvoj manuálních dovedností, a to z důvodu narušené jemné motoriky, vizuomotorické koordinace, orientace v prostoru a pomalého psychomotorického tempa. Neopomenutelný význam při edukaci žáků s tělesným postižením přináší také kompenzační a reedukační pomůcky pro co možná největší samostatnost žáka. Tyto pomůcky, které patří k výbavě třídy, jsou stoly a židle s nastavitelnou výškou, podnožky pro nohy, žíněnky, antidekubitní matrace, polohovací lůžka, nábytek se zaoblenými hranami aj. K sebeobsluze se využívají zejména podavače předmětů, pomůcky pro zapínání knoflíků, nástavce na toalety, madla, zdravotnická lehátka, přesouvací prkna, závěsy a zvedáky, speciální nádoby, protiskluzové podložky

ad. (Čadová a kol., 2015; Henley, Ramsey, & Algozinne, 2002; Kubičová & Kubiče, 2001; Žižka, 2012).

Úprava obsahu vzdělávání jakožto následující možnost podpůrných opatření se zaměřuje na respektování specifík žáka, jelikož potíže se nemusí vždy týkat pouze pohybového systému, ale také souvisí s postižením centrální nervové soustavy. Úprava obsahu a rozsahu učiva se v praxi týká zejména uvolnění z tělesné výchovy nebo z jiného předmětu. Z důvodu těžkého deficitu lze také rozložit učivo, zejména u žáků ohrožených předčasným odchodem ze vzdělávání. Naopak lze však učivo také obohacovat o předměty speciálněpedagogické péče a speciální vyučovací předměty. Efektivita vzdělávání se váže také na schopnost pedagoga modifikovat podávanou informaci, tedy specifikovat základní učivo a stěžejní data, strukturovat úkoly, informace podávat jasně a stručně a průběžně ověřovat porozumění učivu (Cangelosi, 2014; Čadová a kol., 2015; Hájková & Strnadová, 2010; Michalík, 2013).

Individualizace **hodnocení** představuje přístup pedagoga zaměřený na vyrovnání podmínek pro úspěšnost žáka a zároveň objektivní klasifikaci jeho výkonu. Tedy je nutné v hodnocení zohlednit také individuální možnosti a zvláštnosti žáka, jako jsou jeho osobnostní rysy, styl učení, rodinné zázemí, životní zkušenosti ad. Hodnocení úzce souvisí také se zvolením forem výuky a se schopností pedagoga dlouhodobě žáka pozorovat a průběžně vyhodnocovat jeho aktivitu. Běžně se provádí vyhodnocování plánu pedagogické podpory či individuálního vzdělávacího plánu, což pomáhá pedagogovi tyto dokumenty během roku upravovat a doplňovat. Pomocí portfolia lze pozorovat žákovy pokroky a výsledky jeho snažení. Hodnocení žáka může mít podobu individualizovaného, slovního i klasifikačního hodnocení, ale také sebehodnocení, bodové hodnocení či odměny. Nové formy hodnocení podněcují motivaci žáka, podporují jeho zájem a umožňují úspěch, čímž dochází k posilování sebehodnocení a eliminaci narušování výuky (Čadová a kol., 2015; Čapek, 2008; Fisher, 2004; Helus, 2004; Kolář & Šikulová, 2009; Košťálová, Miková, & Stang, 2008).

Mezi oblastí podpůrných opatření spadá i **forma přípravy na výuku**. Domácí úkoly mají jednak funkci upevnování probraného učiva, tedy naplňování formálních cílů, ale také funkci rozšiřování vzdělávacích možností nad rámec školního vyučování, čímž lze směřovat k individuálním cílům. Pedagog tedy ovlivňuje rozsah a obsah aktivit zaměřených na sebevzdělávání a působí na formování žákových postojů k vlastní osobě a seberozvoji. Pomocí domácích úkolů dochází k posílení životních a studijních kompetencí žáka a stávají se prostředkem motivace k další činnosti (Bělohradská,

Solfronk, & Urbánek, 2001; Čadová a kol., 2015; Maňák, 1992; Obiakor, Bakken, & Rotatori, 2009; Salvia, Ysseldyke, & Bolt, 2009).

Podpora sociální a zdravotní je velice specifickou oblastí podpůrných opatření zahrnující léčebná a režimová opatření, odlišné stravování, spolupráci s externími poskytovateli služeb, podávání medikace a reedukační a socializační pobyty. Léčebná a režimová opatření zajišťují dodržování léčby formou podávání medikace, dodržování diety, ale i úpravu vzdělávání v době nemoci a následné rekonvalescence. Toto opatření se neobejde bez úzké spolupráce rodičů a školy, jelikož stěžejní roli zde představuje včasné a adekvátní předávání informací. V rámci reedukačních a socializačních pobytů dochází k rozvoji pohybových schopností, nácviku každodenních činností, sebeobsluhy, stejně tak i k posílení pozitivních sociálních vazeb mezi účastníky pobytů. Během těchto pobytů bývají zařazovány prvky psychoterapie, muzikoterapie, arteterapie, animoterapie ad. Důležitý je i požadavek na rozšiřování znalostí o těchto prostředcích mezi pedagogy (Čadová a kol., 2015; Gökdere, 2012; Jankovský, 2006; Mutzeck & Melzer, 2007).

Předposlední oblast podpůrných opatření se zabývá **klimatem třídy**, které je vázané i na celkové klima školy. Tyto aspekty mají psychosociální povahu. To, jaká je atmosféra třídy i celé školy významně ovlivňuje inkluzivní vzdělávání. Pedagog, který má vytvořené podmínky pro svoji práci, ovlivňuje prostředí a klima třídy svými postoji, vyznáváním hodnot, svým příkladem pro žáky a podporou všech žáků. Tyto faktory determinují kvalitu výuky. Pedagog může posílit pozitivní klima třídy komunikačními kruhy, podporou vyjádření názoru žáků, podporou sociálních dovedností, diskuzí a tolerancí (Čadová a kol., 2015; Fox, Farrell, & Davis, 2004; Meijer et al., 2001; Mertin & Krejčová, 2013b).

Poslední oblast podpůrných opatření se věnuje **úpravě prostředí**. Důraz je kladen na vytvoření ergonomicky upraveného pracovního místa s vhodným prostorovým uspořádáním, doplněným speciálním nábytkem dle druhu a rozsahu tělesného postižení žáka. Běžně tráví žáci většinu dne ve škole a to sezením na židli. Sezení by proto mělo být stabilní a pohodlné. Pro žáka s tělesným postižením by měl být volen vhodný, a hlavně kvalitní sedací nábytek a umožnění změny polohy během dne. Žák však kromě vhodného sedacího nábytku potřebuje také vytvoření odpovídající pracovní plochy, doplnění jeho pracovního místa kompenzačními a rehabilitačními pomůckami, dostatečné množství odkládacích a úložných prostor, dostatečné osvětlení pracovního místa a prostor pro odpočinek a rehabilitaci. Úspěšnost inkluzivního

vzdělávání žáků s tělesným postižením také souvisí s vytvořením podmínek pro bezpečný pohyb žáka ve škole. Nově jsou dle aktuální legislativy taktéž požadovány bezbariérové přístupy do všech prostor školy (Buřvalová, 2007; Čadová a kol., 2015; Filipová, 1998; Opatřilová, 2011; Ysseldyke & Algozinne, 2006; Zikl, 2011).

3.2 Asistent pedagoga v inkluzivní škole

Profese asistenta pedagoga se v České republice objevuje už více jak dvacet let. V průběhu let se vyvíjela a konkretizovala pracovní náplň asistentů pedagoga i samotné označení těchto pedagogických pracovníků. V roce 2004 byli asistenti pedagoga uvedeni ve školském zákoně a zároveň bylo vymezeno jejich jednotné pojetí (Uzlová, 2010).

V současné době je asistent pedagoga legislativně uveden v zákoně č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, v § 16, odst. 2, písmene g. Asistenta pedagoga je možné využít jako jednu z možností podpůrných opatření. Řediteli školy vzniká právo pro zřízení asistenta pedagoga, a to ve třídě s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. U žáků vzdělávajících se dle § 16, odst. 9 školského zákona nabývá tato možnost s vyjádřením školského poradenského zařízení (MŠMT, 2015c). Funkce asistenta pedagoga se váže k poskytování podpůrných opatření od třetího stupně, kde povaha potíží žáků ve vzdělávání dle *Katalogu podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění* si žádá dílčí úpravy organizace a průběhu vzdělávání, sestavení postupu pro jejich nápravu i formu nápravy a popřípadě vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu. V opodstatněných důvodech je vzdělávání doplněno o asistenta pedagoga, a to podle konkrétních projevů určitého zdravotního postižení v obecné rovině, nebo jen u některých předmětů (Čadová a kol., 2015; Doležalová in Vrubel et al., 2016).

Zásadní podmínkou pro uplatnění celého významu asistenta pedagoga jako dalšího pedagogického pracovníka v inkluzivním vzdělávání je tedy vymezení jeho **kompetencí**. Kompetencemi se rozumí dovednosti, způsobilosti, schopnosti pro uskutečňování určité činnosti, schopnosti řešit daný úkol v pracovních, ale i v dalších životních situacích (Průcha, Walterová, & Mareš, 2003). Obecné požadavky pro asistenta pedagoga jsou vymezeny § 3 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb. o pedagogických

pracovnících, ve znění pozdějších předpisů. Požadavkem je odborná kvalifikace umožňující přímou pedagogickou činnost, prokázání znalosti českého jazyka, plná způsobilost k právním úkonům, zdravotní způsobilost a bezúhonnost. Kvalifikační kompetence jsou uvedeny v § 20 téhož zákona (MŠMT, 2004).

Základní kompetence asistenta pedagoga mohou být doplněny o schopnost orientace v pracovní pozici (pracovně-právní, odborný a sociální profil), orientaci v systému a organizaci školy, orientaci ve vnitřních předpisech školy i školských právních předpisech, kooperaci s pedagogem během edukačního procesu, podporu během plnění požadavků nastavených školou, orientaci obecných zásad pedagogické činnosti, orientaci v systému kooperujících institucí (školství, poradenství, sociální a zdravotní péče), schopnost uceleně vnímat žákovy potřeby, způsobilost k řešení edukačních problémů, spolupráci s dalšími pedagogy během školní práce i schopnost korekce či dojednávání smíru z důvodu nedorozumění nebo konfliktů mezi školou, žákem a rodinou (Uzlová, 2010).

Groom & Rose (2005) se zaměřili ve svém výzkumu provedeném ve Velké Británii na osobnosti kvality asistentů pedagoga. Rozhodujícími faktory pro výběr asistentů pedagoga se staly schopnost práce v týmu, přizpůsobivost, ochota osvojovat si nové dovednosti, tolerance, cit pro spravedlnost, vlohly pro výchovu, empatie a naslouchání, odolnost vůči práci ve stresovém prostředí, samostatnost a vnímání potřeb žáků.

Asistent pedagoga coby pedagogický pracovník má velkou odpovědnost při výchově žáků. Výchova probíhá také skrze jeho vlastní styl života a prostřednictvím osobního příkladu. Proto jsou důležité vlastnosti asistenta pedagoga, jako jsou zodpovědnost a důslednost, empatie k odlišnostem a speciálním vzdělávacím potřebám každého dítěte, žáka (Teplá, 2015). Nejdůležitějším osobnostním rysem je asistentův pozitivní vztah k žákům, hlavně pak k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (Kendíková, 2017). Důležitou roli hraje zejména schopnost empatie. Významnou oblastí pro asistenta pedagoga je i kvalita a množství informací o žákovi a jeho rodině, jelikož může více porozumět mnoha situacím a také je pomoci řešit. Pouze informace však v tomto ohledu nejsou dostačující. Dalším faktorem je schopnost asistenta pedagoga vhodné komunikace, neboť právě on se často nachází v pozici spojovatele mezi žákem, jeho rodinou a školou. Komunikaci lze v tomto ohledu chápat jako formu vzájemného vztahu, která je postavena na oboustranné otevřenosti, trpělivosti a spolehlivosti. Chování asistenta pedagoga se prezentuje do jeho vystupování, které je pro tuto práci

očekávané a specifické a zároveň ilustruje jeho osobnostní vnitřní i vnější charakteristiku. Vnitřní charakteristika se spojuje s aspekty, kterými jsou zájem a motivace pro vykonávání této aktivity. Vnější charakteristika reflektuje vhodné chování a vystupování založené na interakci, participaci, komunikaci a míře podpory pro všechny žáky, především pak žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráci s pedagogy, rodinou, speciálními pedagogy a dalšími odborníky. Osobnostní charakteristika by měla mít podobu přirozeného a nenásilného chování, ochoty spolupráce s dalšími pedagogy, nadšení pro výkon práce, schopnosti týmové kooperace, tvůrčího přístupu, samostatnosti, organizační schopnosti a odbornosti (Morávková, Vejrochová a kol., 2015).

K nejdůležitějším vlastnostem asistentů pedagoga patří vytrvalost, důslednost, duševní odolnost, svědomitost, citová vyrovnanost, pečlivost, schopnost srozumitelné komunikace, odpovědnost za práci, pracovní zaujetí, umění plánovat, rozhodnost, pozitivní ladění v kterékoliv situaci, správná výslovnost i stálost tempa řeči, zvládnutí alternativních forem komunikace, schopnost jasného a srozumitelného sdělování informací aj. (Habr, Hájková, & Vaničková, 2015).

Značným nedostatkem pro adekvátní využívání asistentů pedagoga jako stěžejního podpůrného opatření přetrvává nepřesná pracovní náplň, která vytváří zmatečnou atmosféru uvnitř třídy (Symes & Humphrey, 2011).

Lindsay (2007) se ve svém výzkumu zaměřil na přínos zavádění funkcí asistentů pedagoga v inkluzivním vzdělávání. Z výsledků vyplývá, že hlavním nedostatkem je nejasná pracovní náplň těchto pedagogických pracovníků. Takala (2007) uvádí, že právě asistent pedagoga je zásadním prvkem podpory pro inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Pracovní náplň asistentů pedagoga je značně ponechávána v kompetenci škol. V § 5 vyhlášky č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění pozdějších předpisů, jsou uvedeny následující hlavní činnosti asistenta pedagoga dle § 20 odst. 1 zákona o pedagogických pracovnících: *„přímá pedagogická činnost při vzdělávání a výchově podle přesně stanovených postupů a pokynů učitele nebo vychovatele zaměřená na individuální podporu žáků a práce související s touto přímou pedagogickou činností; podpora žáků v dosahování vzdělávacích cílů při výuce a při přípravě na výuku, žák je přitom veden k nejvyšší možné míře samostatnosti; výchovné práce zaměřené na vytváření základních pracovních, hygienických a jiných návyků a další činnosti spojené s nácvikem sociálních*

kompetenci. “ V případě činností dle § 20 odst. 2 zákona o pedagogických pracovnících, zajišťuje asistent pedagoga: „pomocné výchovné práce zaměřené na podporu pedagoga zvláště při práci se skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; pomocné organizační činnosti při vzdělávání skupiny žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; pomoc při adaptaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na školní prostředí; pomoc při komunikaci se žáky, zákonnými zástupci žáků a komunitou, ze které žák pochází; nezbytnou pomoc žákům při sebeobsluze a pohybu během vyučování a při akcích pořádaných školou mimo místo, kde škola v souladu se zápisem do školského rejstříku uskutečňuje vzdělávání nebo školské služby; pomocné výchovné práce spojené s nácvikem sociálních kompetencí žáků se speciálními vzdělávacími potřebami“ (MŠMT, 2019).

Asistent pedagoga stále nemá jednoznačně vymezenou ani přesně definovanou formu **práce s žákem se speciálními vzdělávacími potřebami**. Forma práce musí odpovídat specifikům stupňů a typů škol a také zdravotnímu stavu žáka a jeho speciálním vzdělávacím potřebám. Hlavní náplň školního dne je realizována v učebnách v kooperaci s pedagogem. Důležitou formu podpory představuje doučování, jež lze realizovat i mimo prostředí školy (Horáčková, 2015). Přestože pomoc asistenta pedagoga může využívat celá třída, vytváří se bližší vztah zpravidla mezi asistentem pedagoga a žákem se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce asistenta pedagoga mívá podobu individuální práce se žákem během běžné výuky ve třídě, individuální práce se žákem mimo třídu, skupinové práce se žáky během běžné výuky ve třídě a skupinové práce se žáky mimo třídu (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Němec, Šimáčková-Laurenčíková & Hájková (2014) provedli výzkumné šetření se zaměřením na podobu podpory, kterou asistenti pedagoga poskytují žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Podstatným zjištěním se stala skutečnost, že většina asistentů pedagoga pracuje během výuky ve třídě pod dohledem učitele. Ústřední podpora je zaměřována na předměty českého jazyka a matematiky a u žáků se zdravotním postižením se potřeba pomoci objevuje zejména též u výtvarné výchovy a pracovní výchovy.

Školní třída má své pravidla fungování i dynamiku. Asistent pedagoga se ve spolupráci s dalším pedagogem účastní uspokojování individuálních sociálně emočních potřeb, stejně tak i vzdělávacích potřeb všech žáků ve třídě. Výchozí pozice k aplikaci této skutečnosti je přítomnost další dospělé osoby, jež zároveň nezodpovídá za výsledek vzdělávání ve třídě (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

Asistent pedagoga často přebírá hlavní odpovědnost při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, především při plánování dalšího učiva, vysvětlování látky žákovi, při úpravě úkolů aj. (Webster, 2014). Pozitivních výsledků je dosahováno zejména v případě práce asistenta pedagoga s malou skupinou žáků, neboť je snazší vnímat jednotlivé potřeby žáků s podpůrnými opatřeními. V menší skupině lze snadněji plnit úkoly podle odpovídající potřebné úrovně a při práci nevzniká riziko nedostatku informací a podpory (Farrell, Alborz, Howes, & Pearson, 2010).

Výrazně však také závisí na způsobu, jakým se asistent pedagoga uvede při příchodu do třídy. Tedy zda je představen všem žákům, zda žáci vědí, jakým způsobem smí asistenta pedagoga oslovovat, v jakých záležitostech ho mají kontaktovat aj. Očekávanou pozicí asistenta pedagoga je prostředník a komunikátor inkudovaného žáka ve třídě s jeho okolím. Tato skutečnost vychází ze schopnosti asistenta pedagoga komunikovat v rámci tohoto procesu (Doležalová, 2018d; Uzlová, 2010).

Spolupráce mezi asistentem pedagoga a třídním učitelem je postavena zejména na informovanosti o každodenní výuce, dále na vymezení pravomocí při výuce, na konzultacích o potížích žáka i jeho individuálním vzdělávacím plánu, na klasifikaci, hodnocení aj. Také jde o spolupráci při dozorech nad žáky a přípravě pracovních materiálů, učebnic pro výuku, učebních pomůcek, při výzdobě třídy a jejího okolí, při administrativních povinnostech, přípravě portfolií, opravování sešitů, evidenci školní matriky, zadávání domácích úkolů, při zápisu o prospěchu žáků, účast při třídních schůzkách a pedagogických poradách, či při konání dalších školních akcí aj. (Teplá & Felcmanová, 2016).

Egilson & Traustadottir (2009) upozorňují ve svém výzkumu zaměřeném na žáky s tělesným postižením na značné riziko stigmatizace těchto žáků a izolace od ostatních žáků v případě práce s asistentem pedagoga. Toto riziko je nutné vnímat a snažit se jej minimalizovat tak, aby podpora ze strany asistentů pedagoga nebyla kontraproduktivní, tedy aby stálá přítomnost asistenta pedagoga nevedla k omezování žáka s tělesným postižením, jeho silných stránek a nevytvářela nadbytečnou a nezdravou závislost těchto žáků.

Webster a kol. (2010) provedli výzkumné šetření zaměřující se na nedostatky při spolupráci asistenta pedagoga a žáky. Z výsledků vyplynulo, že asistenti pedagoga mnohem více napovídali žákům než jejich třídní učitelé, mnohdy také odpovídali za žáky, poskytovali častěji nesprávný a matoucí výklad učiva a splnění úkolů často stavěli před ověření, zda žák porozuměl učivu a dostatečně si jej osvojil.

Vzájemná interakce mezi žákem se speciálními vzdělávacími potřebami a asistentem pedagoga by měla vycházet z následujících předpokladů: žák by měl bezpečně vědět, kdo vede výuku ve třídě v dané situaci; asistent pedagoga neduplikuje pokyny pedagoga; žák se s využitím podpory asistenta pedagoga, ale i bez ní, v maximální možné míře účastní společných aktivit třídy; žák se snaží o co nejvyšší míru samostatné práce, avšak kdykoliv může žádat pomoc asistenta pedagoga, nebo ji i odmítnout; asistent pedagoga vyvažuje aktivizaci a kompenzaci žáka; asistent pedagoga může být nahrazen dalším pedagogickým pracovníkem; asistent pedagoga udržuje optimální blízkost k žákovi (Morávková Vejrochová a kol., 2015).

3.3 Funkce speciálně pedagogického centra pro žáky s tělesným postižením

Speciálně pedagogická centra (SPC) se řadí do sítě školských poradenských zařízení. Školská poradenská zařízení jsou uvedena v § 116 školského zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů. Speciálně pedagogické centrum je dále vymezeno ve vyhlášce č. 197/2016 Sb. o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

Zakládání SPC se plně rozvinulo v České republice až od roku 1991. SPC se zaměřují dle daného druhu postižení, popřípadě jsou zacíleny i na děti a žáky se souběžným postižením více vadami. Základem poskytovaných služeb je systematická psychologická, speciálněpedagogická a psychoterapeutická péče, která má komplexní charakter a je určena především k podpoře inkludovaných dětí a žáků s postižením vzdělávajících se ve školách hlavního vzdělávacího proudu (Michalová & Hainová, 2012). Dále SPC poskytují své odborné poradenství rodinám žáků s postižením i školám a školským zařízením, které participují na edukaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. SPC nabízí své služby zdarma, a to ambulantní formou, ale i ve školním a popřípadě i domácím prostředí žáka. Podpora je poskytována žákům ve věku od tří let až do ukončení vzdělávání (Knotová, 2014; Michalík, 2013; Švamberk Šauerová, Špačková, & Nechlebová, 2012).

Služby SPC pro tělesně postižené jsou určeny žákům s tělesným postižením, eventuálně se zdravotním postižením. Jedná se nejčastěji o postižení mentální, smyslová

postižení a vady řeči (Ošlejšková, Vítková et al., 2013). SPC pro tělesně postižené jsou zřízena v každém kraji České republiky, nicméně jejich zastoupení není rovnoměrné. V Jihomoravském kraji jsou pouze dvě, a to SPC pro tělesně postižené při mateřské škole a základní škole Brno, Kociánka a SPC pro kombinované vady v Blansku. V kraji Vysočina jsou zřízena tři SPC. Pro žáky s kombinovaným postižením, tedy i pro žáky s tělesným postižením slouží SPC při základní škole a střední škole Březejc a SPC v Jihlavě. SPC ve Žďáře nad Sázavou je primárně určeno žákům s mentálním postižením, ale své služby nabízí i žákům s tělesným a sluchovým postižením a kombinovaným postižením (APSPC, 2018).

Hlavními úkoly SPC pro tělesně postižené je zpracování závěrů z psychologické a speciálněpedagogické diagnostiky, vyhodnocení připravenosti žáků s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním na nástup do školy a plnění povinné školní docházky, návrhy úprav podmínek pro vzdělávání dle speciálních vzdělávacích potřeb, zpracování podkladů pro inkluzi, realizace speciálněpedagogické péče pro inkludované žáky, poskytování služeb rodinám i pedagogickým pracovníkům (Bartoňová, Bytešnicková et al., 2012; Voženílek, Michalík et al., 2013). SPC se zaměřuje také na nastavení podpůrných opatření, k tomuto účelu podává zprávu a doporučení, zabývá se kariérovým poradenstvím a metodickou podporou škole a pro zákonné zástupce nabízí konzultační, informační, metodickou a poradenskou podporu (MŠMT, 2016b).

Vítková (2006) uvádí značný nepoměr mezi rozsahem tělesného postižení a mírou speciálních vzdělávacích potřeb. SPC pracuje se širokou škálou diagnóz vzhledem k etiologii. Žák s tělesným postižením po úraze může zvládat vzdělávání bez výraznějších problémů, ale žák např. s mozkovou obrnou může mít při vzdělávání významnější potíže.

Všechna SPC spojují jejich standardní činnosti společně. Tyto činnosti jsou uplatňovány u všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Konkrétní činnosti dle druhu postižení, na které se dané SPC orientuje, nabízí standardní činnosti speciální. Ke standardním činnostem společným řadíme komplexní, ale také dílčí diagnostiku, psychologickou i speciálně pedagogickou intervenci, poradenskou podporu, informační a metodickou činnost (Kendíková, 2016; Michalová & Hainová, 2012).

Standardní činnosti speciální jsou uvedeny v příloze vyhlášce č. 197/2016 Sb. následovně: „1. *Individuální speciálně pedagogická a psychologická diagnostika u žáků s tělesným postižením pro účely stanovení podpůrných opatření a v případě potřeby i zpracovávání návrhů na vzdělávání žáka ve třídě zřízené pro žáky s tělesným*

postižením. 2. Posouzení předpokladů pro rozvoj školních dovedností žáka z hlediska jeho psychomotorického vývoje. 3. Budování a rozvoj komunikativních, lokomočních, manipulačních a dalších dovedností žáků s tělesným postižením. 4. Školní věk - metodika nácviku čtení a psaní, tj. zejména grafomotorika po obsahové a technické stránce, specifické metodiky nácviku psaní a čtení nebo alternativních metod čtení. 5. Speciální nácvik práce s počítačem jako prostředkem komunikace a získávání informací 6. Zajišťování logopedické péče žákům s tělesným postižením“ (MŠMT, 2016b). Veškeré standardní činnosti společné a standardní činnosti speciální jsou uvedena v příloze č. 2 v novelizované vyhlášce č. 197/2016 Sb. Základním školám speciálním a školským zařízením jsou dle této novely nabízeny poradenské služby jen v podobě diagnostiky či rediagnostiky.

SPC poskytuje poradenskou pomoc po předchozí žádosti a následně vydává doporučení a zprávu. Zpráva vymezuje skutečnosti pro nastavení podpůrných opatření. V doporučení jsou popsány závěry vyšetření, které vedou k určení daného stupně podpůrných opatření, a to na podkladě stanovených speciálních vzdělávacích potřeb (MŠMT, 2015c).

Poradenské služby poskytované v SPC si žádají dodržování určitých pravidel, k těmto pravidlům patří dosahování podstaty poradenských služeb; respektování etických zásad pro nabízení poradenských služeb; vnímání individuálních potřeb žáka; podpora žákovy samostatnosti a sociálního začleňování; vydání doporučení a zprávy a to zletilému žákovi popřípadě zákonnému zástupci; kooperace s dalšími školami či školskými zařízeními; kontrola poskytovaných podpůrných opatření; zpřístupnění informací o poradenských službách; obeznámení žáka či zákonného zástupce s průběhem poradenských služeb a jejich cílem (MŠMT, 2016b).

SPC musí vést dokumentaci o poradenské pomoci. Nejprve se jedná o žádost o tyto služby, dále pak o potvrzení o přerušení či odmítnutí poradenské služby; dokumenty ke stanovenému vyšetření, závěrům a individuální či skupinové péči, včetně doporučení i zprávy; doporučení pro nastavení podpůrných opatření; dále doporučení k vzdělávání žáků podle § 16 odst. 9 školského zákona; uvedení informací podle § 1 odst. 3 ve vyhlášce č. 197/2016 Sb.; kooperace s dalšími školami a školskými zařízeními; kooperace s orgány veřejné moci; postup při revizi doporučení či zprávy. Pouze veškerá dokumentace týkající se poskytování prvního stupně podpůrných opatření podléhá kompetenci školy (Gabura & Pružinská, 1995; MŠMT, 2016b).

Pro žáky se zdravotním postižením lze k diagnostice použít *Katalog posuzování*

míry speciálních vzdělávacích potřeb – část I. a II, který vznikl ve spolupráci projektu ESF OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost (Inovace činnosti SPC při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb). První část publikace se věnuje hmotněprávním a procedurálním standardům, dokumentaci a vybraným vzorům v činnosti SPC. Druhá část se zabývá popisem speciálněpedagogické diagnostiky. Od roku 2010 jsou lékaři povinni používat Mezinárodní klasifikaci funkčního omezení, disability a zdraví, což znamená, že jsou žáci posuzováni dle funkčního omezení, a ne podle lékařské diagnózy (Michalík, Baslerová, Hanák a kol., 2012; Voženílek, Michalík et al., 2013). Manuál k diagnostikovaným oblastem (doménám) pro žáky s tělesným postižením vypracovala Čadová s kolektivem (2012). Diagnostické domény slouží pro určení stupně tedy míry a hloubky speciálních vzdělávacích potřeb. V případě žáků s tělesným postižením jsou sledované domény orientované na hrubou motoriku, jemnou motoriku, úchop, grafomotoriku, lateralitu, komunikaci, smyslové vnímání, intelektuální a kognitivní funkce, paměť, pozornost, emocionalitu, adaptabilitu a sociabilitu, sebeobsluhu, pracovní dovednosti a sociokulturní schéma. U žáka se dle jednotlivých domén stanovuje procentuální vyjádření funkčního omezení (úbytku) způsobilosti dítěte, žáka pro vzdělávání.

Pedagogická intervence patří vedle speciálněpedagogické diagnostiky k základním formám práce v SPC pro žáky s tělesným postižením. Činnosti jsou nastaveny tak, aby směřovaly k inkluzi žáků ve škole. Úspěšnost do značné míry odpovídá úpravě vzdělávacího prostředí (Bartoňová, Vítková et al., 2016). Dle potřeb jsou využívány také speciální terapie, které mohou mít podobu jednorázové péče, krátkodobé, dlouhodobé, individuální a skupinové. Stejně tak je tomu i u výcviku specifických činností, nácviku používání kompenzačních pomůcek a při individuální výuce žáků ve školách, kde je terapie indikována (Opatřilová, 2009).

Pracovníky SPC jsou zpravidla speciální pedagog, psycholog a sociální pracovník. Tento základní odborný tým může být doplněn o další odborné pracovníky. Pracovní náplň vychází z katalogu prací, nařízení vlády České republiky. Hlavním úkolem speciálního pedagoga je vytvoření adekvátně upraveného edukačního prostředí, ale i průběžné mapování a případné navržení dalších změn, což je možné pouze v případě přímé spolupráce se školou ale i s rodinou žáka s tělesným postižením. Identifikace vzdělávacích potřeb vychází ze speciálněpedagogické diagnostiky. Speciální pedagog dále dohlíží na vypracování individuálního vzdělávacího plánu a průběžně jej vyhodnocuje. Dále provádí reedukaci a kompenzaci a zabezpečuje

metodickou podporu kmenovým pedagogům. Inteligenční kvocient stanovuje psycholog pomocí standardizovaných testů. Psycholog nejčastěji pracuje s vývojovými škálami, expresivními technikami, projektivními metodami, testy inteligence a osobnosti a sociálních vztahů. Sociální pracovník vykonává dílčí odborné sociální práce, zajišťuje standardní dokumentaci, řeší sociálně právní problémy, informuje o odborných podkladech pro sociální práci, provádí sociální poradenství (Voženílek, Michalík et al., 2013).

Škola a školská zařízení provádí sami podpůrná opatření prvního stupně. Pokud však potíže ve vzdělávání žáka přetrvávají, doporučuje se zákonným zástupcům navštívit SPC, které provede speciálněpedagogickou diagnostiku, jež tvoří komplexní diagnostiku (Čadová a kol., 2015; Haupt, 1996; Přinosilová, 2007; Tietze-Fritz, 1993).

V roce 2002 vznikla v Brně *Asociace pracovníků speciálně pedagogických center* (ASPSC) jako dobrovolné, samostatné a nezávislé občanské sdružení, od roku 2015 jako zapsaný spolek. Tento spolek, jehož prvním předsedou se stal PaedDr. Petr Hanák, PhD., se zaměřuje na názory pracovníků SPC v celé České republice, s cílem řešit systémové otázky spojené s funkcí SPC, coby nedílné složky celého poradenského systému, tedy podporovat zájmy pracovníků SPC, chránit profesní zájmy těchto pracovníků, provádět osvětovou činnost s cílem rozšíření informovanosti veřejnosti o činnostech SPC (APSPC, 2018; Opatřilová, 2009).

3.4 Školní poradenské pracoviště v inkluzivním prostředí

Školní poradenské pracoviště (ŠPP) je součástí celé sítě poradenských služeb, jež jsou v tomto případě poskytovány přímo ve škole. ŠPP se věnují zejména problematice školní neúspěšnosti a podmínkám inkluzivního vzdělávání. Přínosem a výhodou umístění ŠPP přímo ve škole je bezesporu bezprostřední rychlý zásah žákům potřebujícím pomoc. Vnitřní nastavení činností ŠPP odpovídá Koncepti poradenských služeb poskytovaných ve škole. Dle konceptu se ŠPP orientuje na dodržování svého vnitřního řádu, na komunikaci, rozdělení činností a náplně práce, na vhodnou volbu časového hlediska pro poskytování služeb, na vzdělávání školských pracovníků a spolupráci směřující ke školskému poradenskému zařízení (Holeček, 2014; Kucharská, Mrázková, Wolfová, & Tomická, 2013).

V současnosti pracujeme v České republice s dvěma modely školního

poradenského pracoviště. První model zajišťuje poradenskou péči v kompetenci výchovného poradce a školního metodika prevence. Druhý model je rozšířením prvního modelu o profesi školního speciálního pedagoga a školního psychologa. Možnost vykonávat funkci výchovného poradce a školního metodika prevence je vázána na studium dle akreditovaného vzdělávacího programu MŠMT ČR (Hadj-Mousová, Duplinský a kol., 2002; Novosad, 2009; Valentová a kol., 2013; Vítková, 2004b).

Dle počtu žáků a rozsahu jejich vzdělávacích potřeb jsou ve škole zajišťovány poradenské služby orientované na (dle vyhlášky č. 197/2016 Sb., § 7): „*a) poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, b) sledování a vyhodnocování účinnosti zvolených podpůrných opatření, c) prevenci školní neúspěšnosti, d) kariérové poradenství spojující vzdělávací, informační a poradenskou podporu k vhodné volbě vzdělávací cesty a pozdějšímu profesnímu uplatnění, e) podporu vzdělávání a sociálního začleňování žáků z odlišného kulturního prostředí a s odlišnými životními podmínkami, f) podporu vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných, g) průběžnou a dlouhodobou péči o žáky s výchovnými či vzdělávacími obtížemi a vytváření příznivého sociálního klimatu pro přijímání kulturních a jiných odlišností ve škole a školském zařízení, h) včasnou intervenci při aktuálních problémech u jednotlivých žáků a třídních kolektivů, i) předcházení všem formám rizikového chování včetně různých forem šikany a diskriminace, j) průběžné vyhodnocování účinnosti preventivních programů uskutečňovaných školou, k) metodickou podporu učitelům při použití psychologických a speciálně pedagogických postupů ve vzdělávací činnosti školy, l) spolupráci a komunikaci mezi školou a zákonnými zástupci, m) spolupráci školy při poskytování poradenských služeb se školskými poradenskými zařízeními“ (MŠMT, 2016b).*

Přehled standardních činností pracovníků školního poradenského pracoviště je uveden v příloze č. 3 vyhlášky č. 72/2005 Sb., ve znění pozdějších předpisů.

Výchovný poradce se zaměřuje stěžejně na problematiku kariérového poradenství, ale také se zabývá průběhem vzdělávání zejména žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho náplní je i koordinace přípravy podmínek v případě vzdělávání cizinců a žáků z různých minorit v České republice. Obecně lze jeho náplň označit organizačními, metodickými, konzultačními, diagnostickými a intervenčními činnostmi (Jurkovičová & Regec, 2013; MŠMT, 2016b; Šikulová, Mrázová, & Wedlichová, 2007).

Školní metodik prevence se zabývá prevencí rizikového chování. Vytváří

preventivní programy ve školách a sleduje jejich účinnost. V rámci preventivních opatření rizikového chování poskytuje poradenskou a konzultační činnost. Dále vykonává koordinační a metodické činnosti, při nichž spolupracuje s výchovným poradcem, školním psychologem, třídním učitelem a rodiči (Kucharská & Mrázková, 2014; Tyšer, 2006).

Školní psycholog se zabývá depistáží žáků s rizikem výchovných a výukových potíží, a to skrze včasný zásah s cílem eliminovat jejich dopad. Vzdělávací neúspěšnosti žáků se snaží předcházet pomocí preventivních opatření. Specifickou součástí jeho práce je poskytování krizové intervence, zejména potřeba včasné aplikace a nápomoc při výskytu krizové situace. Školní psycholog poskytuje své služby nejen žákům, ale i rodinám a dalším pedagogickým pracovníkům. Velkým přínosem pro vzdělávání všech žáků je možnost diagnostiky jak jednotlivce, tak i celé třídy zacílené na vztahy mezi vrstevníky, předcházení projevů šikany a udržení vhodného třídního i celoškolského klimatu. Dále také školní psycholog participuje při zápisu do prvních tříd spolu s dalšími pedagogickými pracovníky a pracovníky školního poradenského pracoviště. Důležitá je taktéž úzká spolupráce s rodinami žáků (Procházka, Šmahaj, & Kolařík, 2012; Valentová a kol., 2013).

Školní speciální pedagog zajišťuje evidenci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole. Jeho úkolem je depistážní činnost a diagnostika speciálních vzdělávacích potřeb. Provádí reedukaci a kompenzační činnosti formou individuální práce s žákem, popřípadě i skupinově. Pro žáky, rodiny a další pedagogické pracovníky zajišťuje speciálně pedagogickou intervenci a poradenské služby. Konzultuje s pedagogy edukaci žáků vycházející z individuálního vzdělávacího plánu, provádí konzultační činnost zaměřenou na využívání podpůrných opatření, a to s pedagogy i rodiči. Podpůrná opatření průběžně vyhodnocuje a je-li to nutné, navrhuje úpravu pro zvýšení jejich efektivnosti. Spolupráce se neorientuje pouze na oblast dané školy, ale i na další instituce a školská poradenská zařízení. V rámci inkluzivního vzdělávání je důležitá konzultační činnost směřující k zajištění adekvátních podmínek pro vzdělávání všech žáků. Pedagogickým pracovníkům ve škole poskytuje přímou metodickou činnost. Kvalifikační požadavky pro všechny poradenské pracovníky školy jsou uvedeny v zákoně č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů (Knotová a kol., 2014; Opatřilová & Procházková, 2011).

Viktorin (2017) provedl významné výzkumné šetření analyzující školní

poradenská pracoviště v Jihomoravském kraji. V rigorózní práci se zaměřil na dopad narůstajícího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, a tedy v důsledku na potřebě prohloubení odborné pomoci a podpoře skrze poradenské služby žákům a jejich rodinám, a také pedagogům. Výzkumné šetření bylo orientované na analýzu činností jednotlivých pracovníků školních poradenských pracovišť. Ze závěrů vyplynulo, že výchovný poradce nejčastěji poskytuje informace o činnostech školy a vede písemné záznamy o rozsahu a obsahu své činnosti, až následně se věnuje kariérovému poradenství. Nejméně se poté věnuje přípravě podmínek pro vzdělávání žáků se zdravotním postižením. Školní metodik prevence nejčastěji pracuje na doložení své činnosti, dále zajišťuje odborné informace o sociálně patologických jevech a prezentuje výsledky preventivních činností. Až následně pracuje na preventivním programu školy a vyhledává žáky v riziku. Školní speciální pedagog nejčastěji provádí depistážní a diagnostickou činnost, následně upravuje podmínky pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nejméně se věnuje spolupráci se školskými poradenskými zařízeními či jinými institucemi. Školní psycholog nejčastěji provádí intervence při zápisu do prvních tříd základního vzdělávání a depistáž SPU. Dále se zaměřuje na screening, anketové a dotazníkové šetření. V poslední řadě se věnuje diagnostice edukačních problémů žáků a metodické intervenci z psychodidaktiky.

Na podporu zařazení školních speciálních pedagogů a školních psychologů do školních poradenských pracovišť se mimo jiné cíle zaměřuje Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV) MŠMT, který v roce 2018 spustil druhé kolo tzv. Šablon. Školy mohou předkládat žádosti o podporu zjednodušených projektů z OP VVV. V rámci tohoto projektu mohou získat finanční prostředky pro dočasnou personální podporu. Podmínkou pro podporu školního speciálního pedagoga na základních školách je vzdělávání alespoň tří žáků s potřebou podpůrných opatření prvního stupně v dané škole, a to po celou dobu působení tohoto pedagogického pracovníka. Zajištěním této personální podpory se vyrovnávají šance každého žáka na maximální rozvoj jejich potenciálu. Identifikace konkrétní náplně práce, její rozsah a stanovení jednotlivých činností zůstává v kompetenci ředitele školy dle skutečných potřeb žáků. Stejně podmínky platí i v případě poskytnutí personální podpory skrze školního psychologa (OP VVV, 2018).

Shrnutí

Novela školského zákona zavedla systém podpůrných opatření, která se využívají u žáků s potřebou podpory i nadaných žáků ve vzdělávacím procesu. Podpůrná opatření jsou rozdělena do pěti stupňů podpory, z nichž první stupeň zajišťuje škola bez doporučení školského poradenského zařízení, což však neplatí v případě druhého až pátého stupně, kde je nutnou podmínkou spolupráce se zákonnými zástupci žáka a školským poradenským zařízením. Na nové změny ve školské legislativě reagují Katalogy podpůrných opatření obsahující karty podpůrných opatření a jejich podoblasti.

Asistent pedagoga je pedagogický pracovník podpůrného charakteru, který je nápomocný při edukaci žáků s podpůrnými opatřeními od třetího stupně této podpory. Jeho přínos při inkluzivním vzdělávání dokládá řada výzkumných šetření realizovaných v České republice i v zahraničí. Důležité je zejména volit asistenta pedagoga dle jeho odpovídajících kompetencí, které jsou klíčové pro práci se žáky s podpůrnými opatřeními, jasně stanovit jeho pracovní náplň a vymezit rozsah a formu spolupráce s celou třídou, s dalšími pedagogickými pracovníky, ale i rodinami žáků.

Služby poskytované školskými poradenskými zařízeními jsou neoddělitelnou součástí celého procesu inkluzivního vzdělávání a vhodného uplatňování podpůrných opatření. Žáci s tělesným postižením, jejich rodiny, ale i školy a školská zařízení využívají poradenské služby speciálně pedagogická centra, které na základě komplexního vyšetření vydává doporučení a zprávu pro vytvoření optimálního vzdělávacího prostředí. SPC pro tělesně postižené pracuje se širokou škálou diagnóz rozličné etiologie. K diagnostice žáků se zdravotním postižením je možné využívat Katalog pro posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb.

Školní poradenské pracoviště zabezpečuje poskytování poradenských služeb ve školách. Pracovníky ŠPP jsou v základním modelu výchovný poradce a školní metodik prevence, jejichž působení je ze zákona na každé škole. Doplnění toho modelu představují školní psycholog a školní speciální pedagog, kteří mají nezastupitelné místo během inkluzivního vzdělávání. Rozsah činností jednotlivých pracovníků ŠPP vychází z platné legislativy České republiky. V současné době je personální zastoupení doplňující základní model každého ŠPP podporováno projektem MŠMT.

4 Výzkumný projekt I

4.1 Cíle výzkumného šetření, stanovení hypotéz

Edukace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je aktuálně velmi řešeným tématem v naší společnosti. Toto téma se stává doménou širokého spektra oborů, které spojuje jednotný cíl vytvoření adekvátních podmínek a také sledování průběhu inkluzivního vzdělávání v prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu. Novela školského zákona č. 82/2015 Sb., jenž mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, a některé další zákony se tak stala důležitým krokem k zavedení inkluzivního vzdělávání v České republice. První odstavce § 16 výše uvedeného zákona nově definoval osobu se speciálními vzdělávacími potřebami, jako osobu potřebující ve výchovně vzdělávacím procesu poskytování podpůrných opatření (Doležalová, 2018c; MŠMT, 2015c).

Podpůrná opatření se stala stěžejním prvkem úspěšného inkluzivního vzdělávání, neboť představují modifikaci ve vzdělávání odpovídající podmínkám žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Podpůrná opatření jsou poskytována bezplatnou formou a dělí se na pět stupňů podle organizačních, pedagogických a finančních nároků, na základě určení školského poradenského zařízení. Druhý až pátý stupeň je vždy uplatňován až dle doporučení vydaného školským poradenským zařízením, avšak první stupeň lze uplatňovat pouze v kompetenci školy či školského zařízení. Poradenská pomoc školského poradenského zařízení je poskytována na základě žádosti zákonných zástupců, nebo zletilého žáka či z důvodu rozhodnutí orgánu veřejné moci. Školské poradenské zařízení následně vydává doporučení a také zprávu. Do 30 dnů může být požádáno o jejich revizi (Michalík, Baslerová, Felcmanová a kol., 2015; MŠMT, 2015c). Přehled podpůrných opatření je uveden ve vyhlášce č. 27/2016 Sb. o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, s účinností od 1. 9. 2016, novelizovaná vyhláškou č. 248/2019 Sb. (MŠMT, 2019).

Osobnost **žáků s tělesným postižením** bývá ovlivněna po stránce fyzické, stejně tak i psychické, neboť jejich postižení doprovází negativními prožitky jako je bolest a strach, které se však bezprostředně dotýkají i rodiny a okruhu přátel. Ze školského hlediska je velmi důležité přistupovat k těmto žákům individuálně a respektovat jejich potřeby. V současné době se většina žáků s tělesným postižením vzdělává ve školách

hlavního vzdělávacího proudu. Výchova a vzdělávání těchto žáků by měla vždy zohledňovat jejich zdravotní, stejně tak i psychický stav. Vhodné edukační přístupy se zaměřují na žáka i z pohledu sociálního začleňování, měly by mu být nápomocny k vykonávání takových činností, které jsou reálné jeho možnostem a jsou tedy zvládnutelné, dále by mu měly umožnit zapomenout na jeho omezení, a posílit psychický stav a podporovat fyzickou schopnost, měly by mu umožnit zažít úspěch (Čadová a kol., 2015; Doležalová, 2018b; Opařilová & Zámečnicková, 2008).

Hlavní cíl výzkumného šetření

Zjistit a analyzovat efektivitu využívání podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol.

Parciální cíle výzkumného šetření

- Zjistit převažující stupeň podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením na základních školách hlavního vzdělávacího proudu.
- Určit nejčastěji se vyskytující typy tělesných postižení a zdravotních znevýhodnění v inkluzivním prostředí základních škol.
- Určit nejčastěji využívané oblasti podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením.
- Zjistit přínos spolupráce školy se speciálně pedagogickým centrem při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením.
- Zjistit návrhy na změny v podpůrných opatřeních při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením.

Stanovení hypotéz

K naplnění cílů výzkumného šetření byly stanoveny **statistické hypotézy**, které byly doplněny o hypotézy nulové a alternativní.

Hypotéza H1: Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi více žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření než školy nacházející se v obci.

Nulová hypotéza H0₁: Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi stejný počet žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření

jako školy nacházející se v obci.

Alternativní hypotéza HA₁: Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi významně více žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření než školy nacházející se v obci.

Hypotéza H2: Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami častěji než učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici.

Nulová hypotéza H0₂: Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami se stejnou četností jako učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici.

Alternativní hypotéza HA₂: Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami významně častěji než učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici.

Hypotéza H3: Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky častěji než školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením.

Nulová hypotéza H0₃: Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky se stejnou četností jako školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením.

Alternativní hypotéza HA₃: Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky významně častěji než školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením.

Hypotéza H4: Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi častěji setkávají se školským poradenským zařízením než učitelé, kteří hodnotí spolupráci jako spíše špatnou.

Nulová hypotéza H0₄: Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi setkávají se stejnou četností se školským poradenským zařízením jako učitelé, kteří hodnotí spolupráci jako spíše špatnou.

Alternativní hypotéza HA₄: Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi významně častěji setkávají se školským poradenským zařízením než učitelé, kteří hodnotí spolupráci

jako spíše špatnou.

Hypotéza H5: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhnou častěji změny v nabídce podpůrných opatření než učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření.

Nulová hypotéza H0₅: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhnou změny v nabídce podpůrných opatření se stejnou četností jako učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření.

Alternativní hypotéza HA₅: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhnou významně častěji změny v nabídce podpůrných opatření než učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření.

4.2 Metodika výzkumného šetření

Pro první empirické šetření byla zvolena metoda **kvantitativního výzkumu**. Ověřování hypotéz bylo provedeno pomocí **statistické procedury** a **technikou dotazníku** vlastní konstrukce, v anonymní podobě, obsahující otázky pro sběr požadovaných dat a informací k možnosti analyzování výzkumných cílů. Dotazníkové položky měly podobu otevřených, polootevřených i uzavřených otázek. Šetření bylo záměrné a účelové. Kvantitativní výzkum je založen na bytí jedné objektivní reality, vysvětlující jevy a ověřující teorii. Její přístup je založen na číselných hodnotách, zkoumá velké skupiny lidí a směřuje k zevšeobecnění (Gavora, 2010). Ke studiu metodologie byly použity publikace autorů Gavory (2010), Hendla (2016), Pelikána (2011), Punch (2008), Švece a kolektivu (2009).

Charakteristika výzkumného vzorku

Základní soubor tvoří pedagogové základních škol hlavního vzdělávacího proudu vzdělávající žáky s tělesným postižením v Jihomoravském kraji a kraji

Vysočina. Limitními kritérii pro výběr pedagogů byla podpora vzdělávání žáků s tělesným postižením a realizace vzdělávání žáků s tělesným postižením. Výběr konkrétních škol proběhl na základě informací získaných z Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Pro účely výzkumného šetření bylo osloveno 122 základních škol s prosbou o zprostředkování mailových adres na pedagogy splňující výše uvedená kritéria. Na základě těchto kontaktů bylo následně osloveno 283 pedagogů. Zpětnou vazbu projevilo 63 % pedagogů, tedy 178 respondentů (N = 178) tvořící výběrový soubor (Doležalová, 2018a).

Časový harmonogram výzkumného šetření

Příprava výzkumu	1/2017 – 6/2017
Teorie k výzkumu	7/2017 – 11/2017
Zpracování dotazníku	11/2017
Provedení výzkumu	11/2017 – 1/2018
Zpracování a interpretace získaných dat	1/2018 – 2/2018

Tab. 1: Časový harmonogram výzkumu

Design výzkumu

První fází vlastního výzkumného šetření byl předvýzkum, na jehož základě byla upravena finální podoba dotazníku. Realizace prvního výzkumného šetření proběhla v období měsíce listopadu roku 2017 až ledna 2018. O spolupráci bylo požádáno 283 pedagogů základních škol hlavního vzdělávacího proudu Jihomoravského kraje a kraje Vysočina, a to formou e-mailu, který obsahoval úvodní vysvětlení důvodu zaslání a žádost o vyplnění anonymního dotazníku. Po sběru dat proběhlo jejich zpracování a následná interpretace dat výzkumného šetření (Doležalová, 2018a).

Charakteristika techniky výzkumného projektu

Nástrojem byl dotazník vlastní konstrukce obsahující 40 otázek seskupených do čtyř tematických oblastí. První oblast dotazníku tvoří položky zaměřené na demografické údaje. Ve druhé oblasti nalezneme obecné údaje o škole. Třetí oblast dotazníku je věnována konkrétně žákům s tělesným postižením. Čtvrtá část dotazníku se zabývá oblastí podpůrných opatření, jejich využíváním při vzdělávání žáků s tělesným postižením a spoluprací mezi pedagogy a poradenským zařízením při aplikaci podpůrných opatření. Dodatkovou část dotazníku tvoří prostor pro náměty a připomínky respondenta. Anonymní dotazník obsahoval tři typy položek. U uzavřených otázek byla

nabízena jedna nebo více odpovědí. Položky polootevřené nabízely dané možnosti, ale i odpověď formou „jiné“ s možností dopsání vlastní odpovědi. Závěr dotazníku byl tvořen jednou položkou v podobě volné odpovědi, kde mohli respondenti vyjádřit své náměty a připomínky k dotazníku, případně k danému tématu.

Jednotlivé položky byly analyticky zpracovány a graficky znázorněny. Finální součet respondentů se u některých položek může lišit na podkladě celkového počtu odpovědí na konkrétní otázku, jelikož byla nabízena také možnost zvolit více odpovědí.

Data měla podobu absolutní hodnoty. K vyhodnocení jednotlivých položek dotazníku byla využita statistická analýza prostřednictvím programu MS Office Excel 2010 a také statistických balíčků EpiInfo (v. 6en). Vždy se jednalo o proměnné vázané na hypotézy výzkumu a ostatní data, které nebyly přímo vázané ke stanoveným hypotézám, ale byly značně nápomocny k pochopení a vysvětlení souvislostí, závislostí a vztahů. Za pomoci kontingenčních tabulek byly analyzovány hypotézy a porovnávány proměnné, z nichž jedna měla podobu nezávislé proměnné (těžko měnitelné) a druhá závislé proměnné (na něčem závisí). To, zda se u nich shodně či odlišně objevují sledované znaky, ukazovala hladina významnosti (α) nastavená na 0,05.

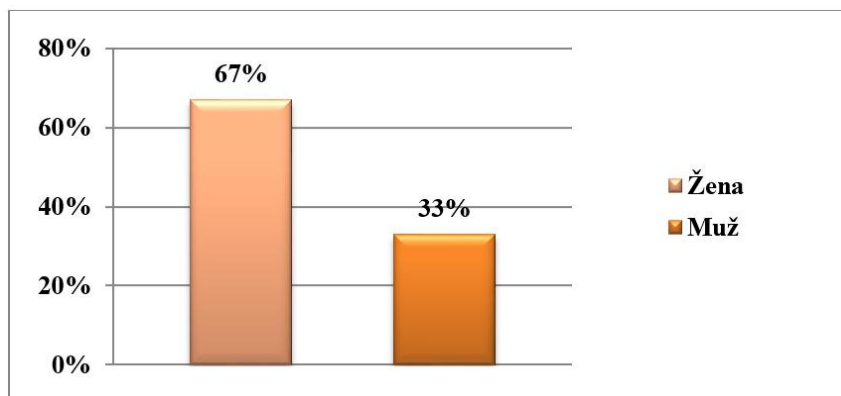
Byly stanoveny statistické hypotézy, jelikož nebylo možné najít výzkumné práce zaměřené na tyto vztahy v dostupných domácích a zahraničních databázích. Statistické hypotézy doplňují hypotézy nulové a alternativní. Platnost hypotéz vycházela z ověřování dvojstranných statistických hypotéz, neboť tato forma hypotéz umožňuje pohled na sledovaný znak, který může být nižší nebo vyšší v porovnání s referenční hodnotou. Nulové hypotéze můžeme přisoudit jakýkoliv rozdíl variability dat, které máme většinou tendence zamítnout. Alternativní hypotéza odmítá platnost hypotézy nulové. Objevuje se tedy skutečnost, ve které nulová hypotéza neplatí, avšak nemusí to být přesný opak této hypotézy (Dean et al., 1994; Hendl, 2015; Pelikán, 2011).

Přijatá alternativní hypotéza H_A a nezamítnutá nulová hypotéza H_0 vycházela z porovnávání hodnoty pravděpodobnosti chí-kvadrát testu dobré shody (χ^2) s nastavenou hladinou významnosti ($\alpha = 0,05$). Alternativní hypotéza H_A byla přijata v případě vypočítané pravděpodobnosti $p < 0,05$, jinak nulová hypotéza H_0 nebyla zamítnuta.

4.3 Interpretace výsledků výzkumného šetření

1. Pohlaví respondentů

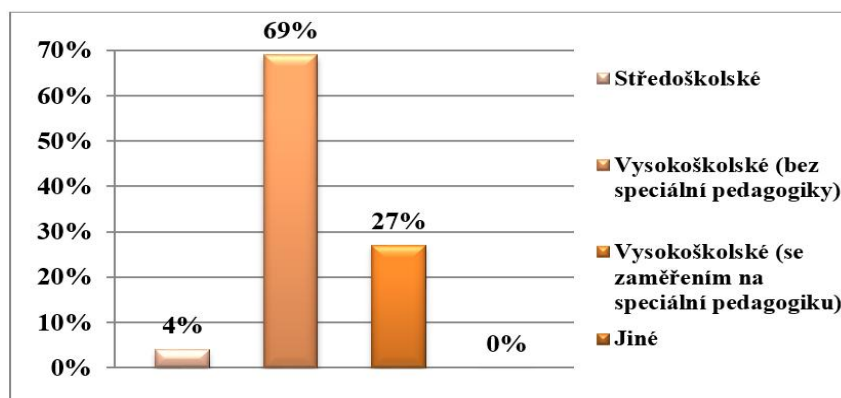
Z celkového počtu 178 respondentů bylo 119 ženského pohlaví, zbývajících 59 respondentů bylo mužského pohlaví. Z výše uvedených hodnot je patrný zjevný genderový nepoměr, který vypovídá současnému zastoupení respondentů v českém školství, přestože byli osloveni pedagogové I. i II. stupně základních škol.



Graf 1: Pohlaví respondentů

2. Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

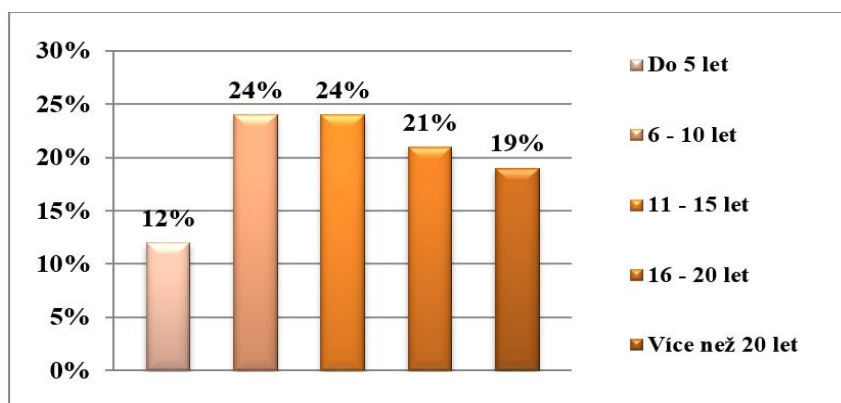
Nejméně z celkového počtu respondentů odpovědělo, že jejich nejvyšší dosažené vzdělání je středoškolské (8). Vysokoškolské vzdělání bez speciální pedagogiky označilo 122 respondentů a pouze 48 respondentů uvedlo jako nejvyšší dosažené vzdělání vysokoškolské vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku. Možnost jiného vzdělání neuvedl žádný respondent.



Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů

3. Délka pedagogické praxe

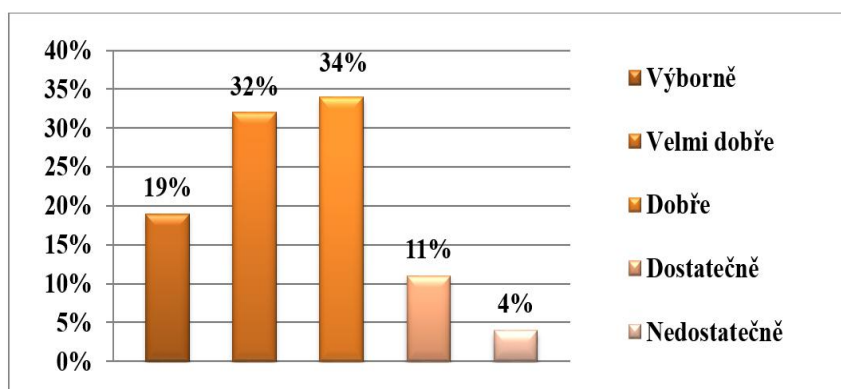
Výzkumný vzorek byl tvořen respondenty s různou délkou praxe. Praxi v délce do 5 let volilo 21 respondentů, praxi v délce 6 - 10 let uvedlo 43 respondentů, stejný počet respondentů (43) označil délku praxe 11 - 15 let, 37 respondentů zvolilo praxi v délce 16 - 20 let a praxi více než 20 let uvedlo 34 respondentů.



Graf 3: Délka pedagogické praxe

4. Znalost speciální pedagogiky

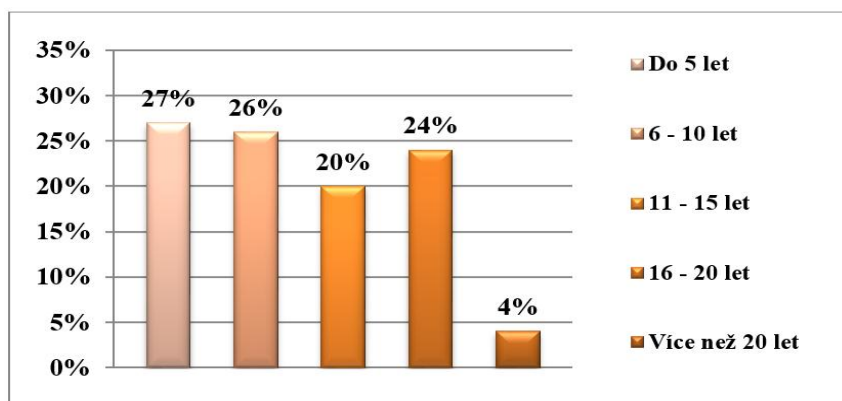
Nejvíce respondentů zvolilo u této položky odpověď „dobře“ (61), podobně jako „velmi dobře“, kterou uvedlo 57 respondentů. Výbornou znalost speciální pedagogiky zvolilo 33 respondentů, 19 podotklo dostatečnou znalost a nedostatečná znalost byla označena u 8 respondentů.



Graf 4: Znalost speciální pedagogiky

5. Délka praxe ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

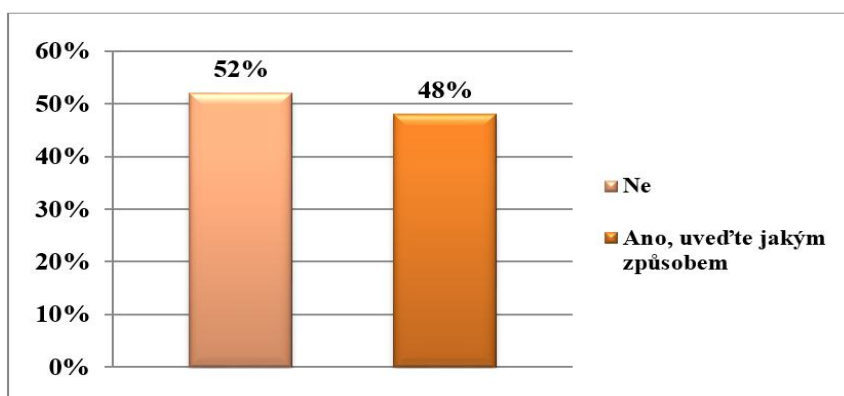
Délka praxe ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se příliš neodlišuje oproti délce pedagogické praxe. Praxi v délce do 5 let volilo 48 respondentů, praxi v délce 6 - 10 let uvedlo 46 respondentů, praxi v délce 11 - 15 let poznamenalo 36 respondentů, 43 respondentů zvolilo praxi v délce 16 - 20 let a praxi více než 20 let pouze 5 respondentů.



Graf 5: Délka praxe ve vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami

6. Prohlubování znalostí v oblasti speciální pedagogiky

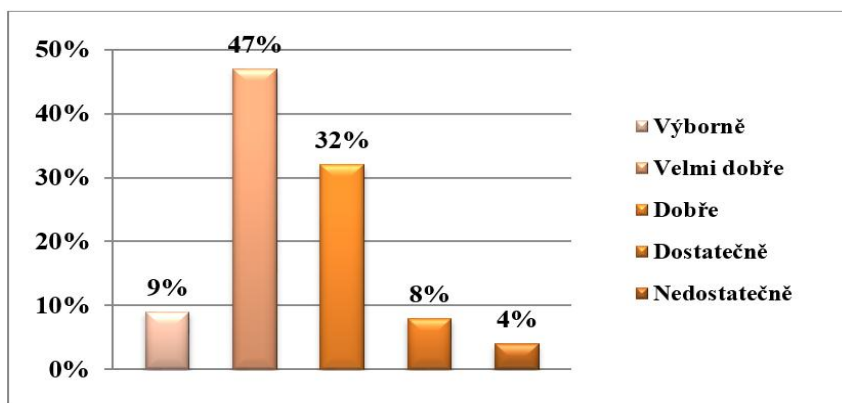
U položky dotazníku týkající se prohlubování znalostí v oblasti speciální pedagogiky zvolilo odpověď „ne“ 92 respondentů. Odpověď „ano“ označilo 86 respondentů. Nejčastěji byly zmiňované kurzy a semináře a to u 44 respondentů, dále internetové zdroje (28), literaturu uvedlo pouze 14 respondentů.



Graf 6: Prohlubování znalostí v oblasti speciální pedagogiky

7. Znalosti v oblasti vzdělávání žáků s tělesným postižením

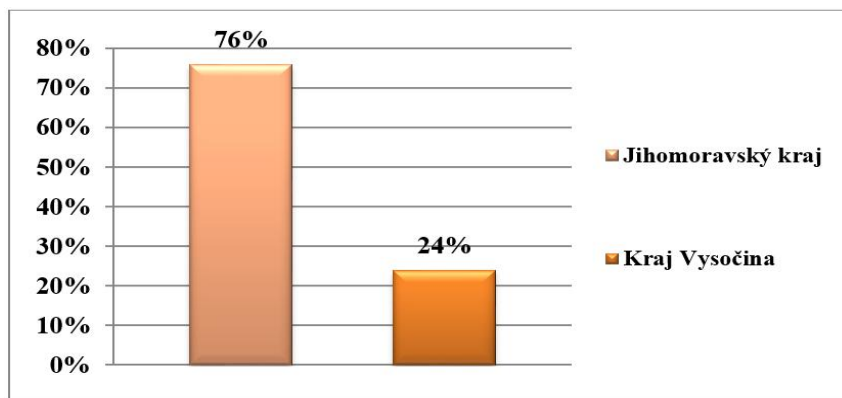
Tato položka dotazníku se zaměřovala na hodnocení znalostí problematiky vzdělávání žáků s tělesným postižením. Nejvíce respondentů zvolilo u této položky odpověď „velmi dobře“ (83), odpověď „dobře“ 57 respondentů. Výbornou znalost poznamenalo 16 respondentů, 14 podotklo dostatečnou znalost a nedostatečná znalost byla uvedena u 8 respondentů.



Graf 7: Znalosti v oblasti vzdělávání žáků s tělesným postižením

8. Zastoupení krajů ve výzkumném šetření

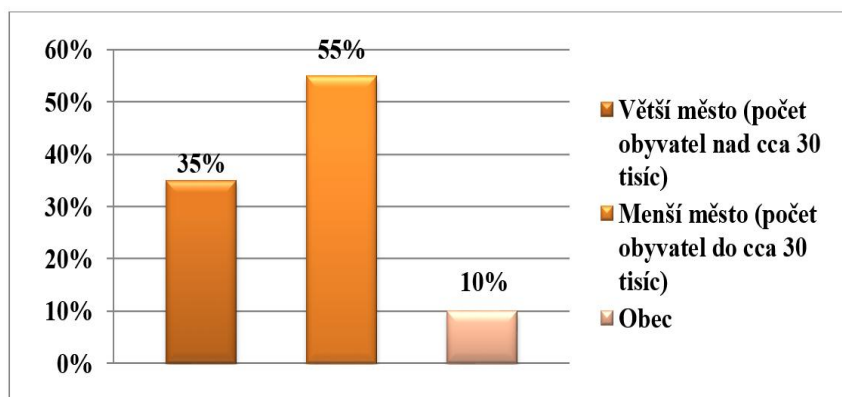
Většina respondentů uvedla, že škola, na které pedagog působí, se nachází v Jihomoravském kraji (136) a z kraje Vysočina je pouze (42) respondentů.



Graf 8: Zastoupení krajů ve výzkumném šetření

9. Umístění školy

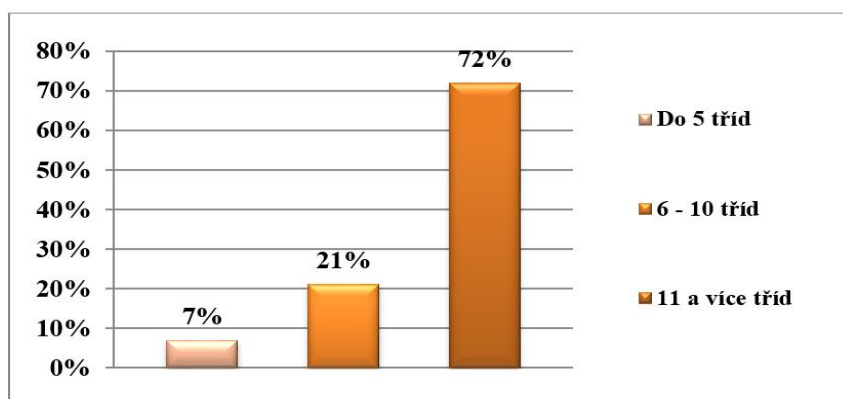
Cílem deváté otázky bylo zjištění, kde je umístěna škola, na které pedagog působí. Nejvíce škol je v menších městech (97), větší města byla uvedena 63 respondenty a odpověď „obec“ pouze 18 respondenty.



Graf 9: Umístění školy

10. Počet tříd školy

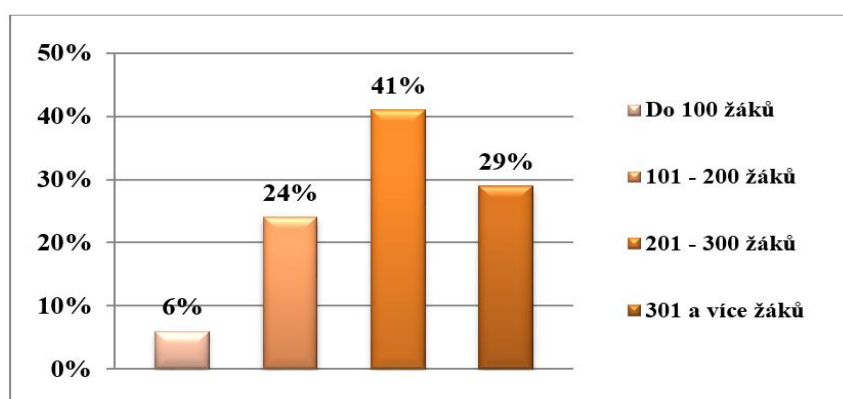
V případě této položky respondenti odpovídali, kolik tříd se nachází v jejich škole. Pouze 13 respondentů uvedlo, že jejich škola má maximálně 5 tříd. Nejvíce respondentů (127) zvolilo možnost 11 a více tříd. Odpověď „6 - 10 tříd“ uvedlo 38 respondentů.



Graf 10: Počet tříd školy

11. Počet žáků školy

Záměrem jedenácté položky byla analýza množství žáků ve školách. Nejmenší množství respondentů (11) uvedlo, že se v jejich škole vzdělává „do 100 žáků“. 43 respondentů označilo odpověď „101 - 200 žáků“ a 73 respondentů uvedlo odpověď „201 - 300 žáků“. Pouze 51 respondentů určilo, že na jejich škole je „301 a více žáků“.

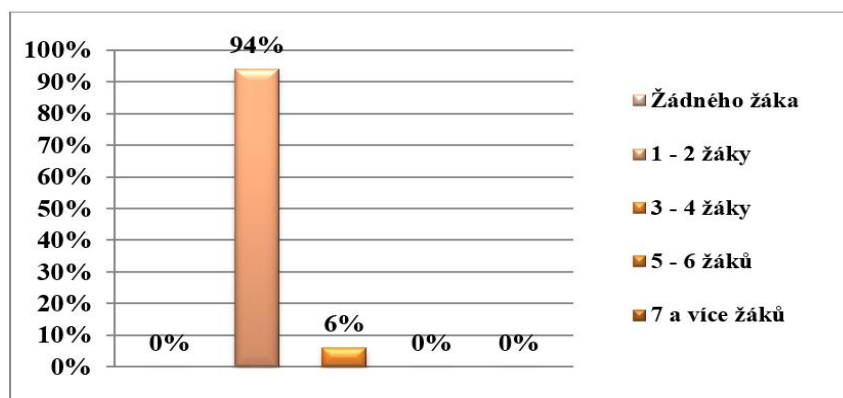


Graf 11: Počet žáků školy

12. Počet žáků s tělesným postižením aktuálně vzděláváno pedagogem

Dvanáctá položka byla zaměřena na počet žáků s tělesným postižením, které aktuálně pedagog vzdělává. Nejvíce respondentů (168) odpovědělo, že v současné době vzdělává „1 - 2 žáky“ s tělesným postižením. Pouze 10 respondentů zvolilo odpověď „3

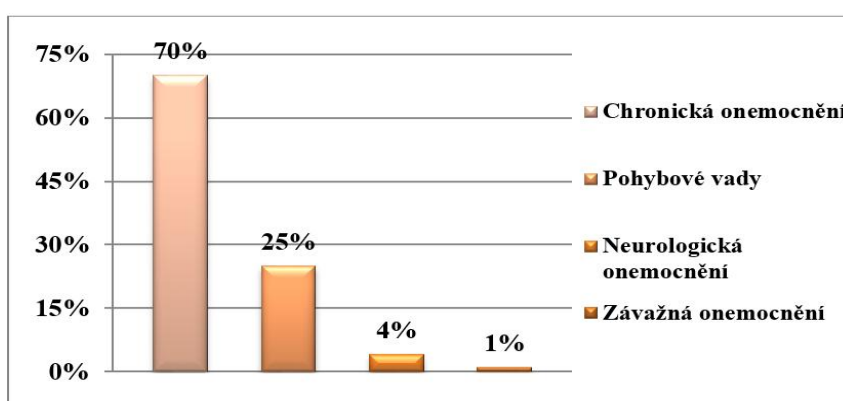
- 4 žáky“. Žádný z respondentů neoznačil odpověď „žádného žáka“, „5 - 6 žáků“ a „7 a více žáků“.



Graf 12: Počet žáků s tělesným postižením aktuálně vzděláváno pedagogem

13. Typ tělesného postižení a zdravotního znevýhodnění

Cílem této položky bylo zjištění, jaké typy tělesných postižení a zdravotních znevýhodnění se nejčastěji objevují u žáků v inkluzivním vzdělávání. Na základě odpovědí respondentů bylo vytvořeno několik základních kategorií. Nejvíce respondentů (149) uvedlo chronická onemocnění (astma, epilepsie, diabetes mellitus, metabolické poruchy), dále 53 respondentů uvedlo pohybové vady (mozková obrna, deformace horních a dolních končetin, deformace páteře, amputace). Významně méně se ve školní praxi objevují neurologická onemocnění (9) a závažná onemocnění (3). Celkový počet odpovědí převyšoval základní vzorek (N = 214). Respondenti mohli uvést více odpovědí.

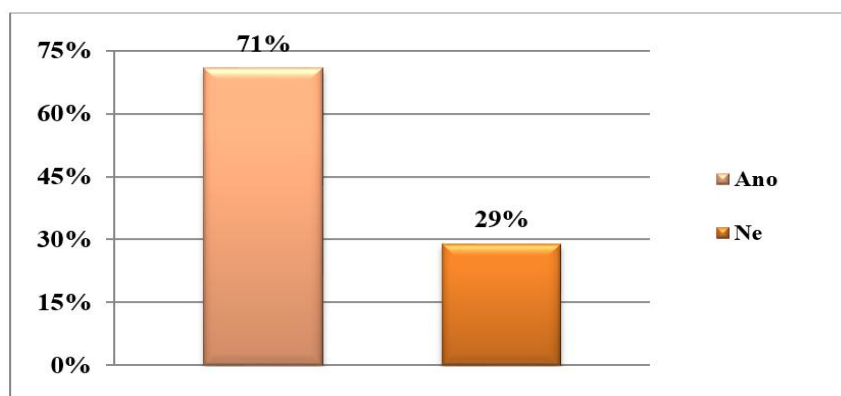


Graf 13: Typ tělesného postižení a zdravotního znevýhodnění

14. Spolupráce s asistentem pedagoga

Čtrnáctá položka dotazníku se zaměřovala na zjištění, zda pedagogové při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením spolupracují s asistentem pedagoga.

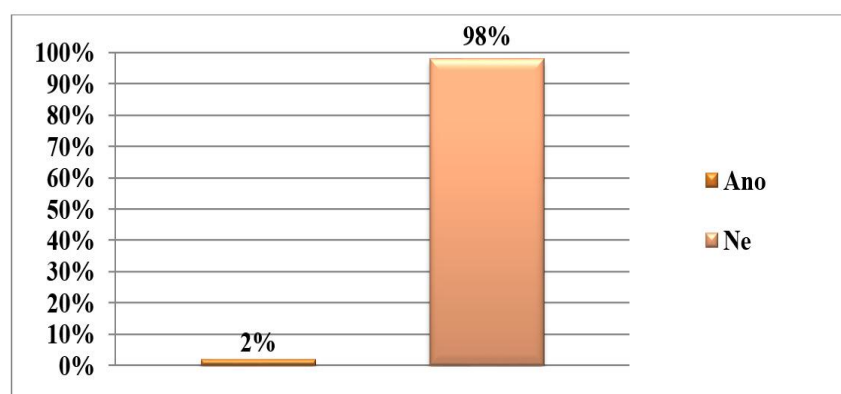
Většina respondentů (126) označila odpověď „ano“, nicméně významná část respondentů (52) uvedla, že s asistentem pedagoga nespolupracuje.



Graf 14: Spolupráce s asistentem pedagoga

15. Spolupráce s osobním asistentem

V této položce dotazníku respondenti uváděli, zda spolupracují ve výchovně vzdělávacím procesu žáků s tělesným postižením s osobním asistentem. Pouze 4 respondenti zodpověděli, že spolupracují s osobním asistentem žáka s tělesným postižením. Naprostá většina pedagogů (174) označila odpověď „ne“.

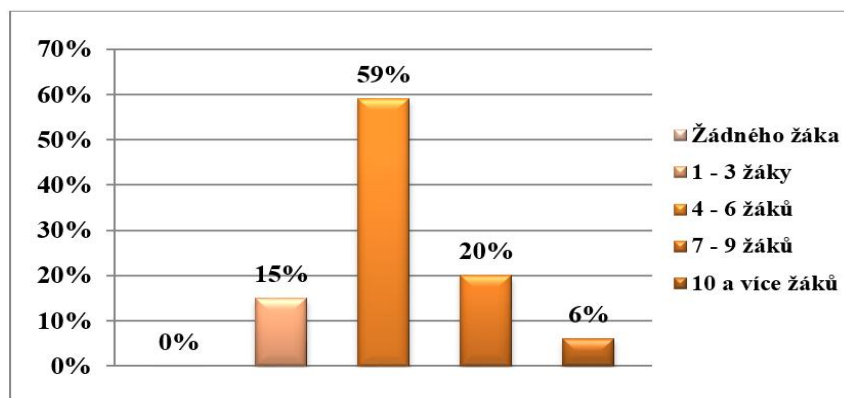


Graf 15: Spolupráce s osobním asistentem

16. Počet žáků s tělesným postižením, které pedagog vzdělával během celé své praxe

Zaměření této položky je podobné jako u otázky číslo dvanáct. Tato položka se však vztahuje na počet žáků s tělesným postižením, které pedagog vzdělával během celé své praxe ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Žádný z dotazovaných respondentů nevedl možnost „žádného žáka“. Většina respondentů (105) zvolila odpověď „4 - 6 žáků“. Odpověď „1 - 3 žáků“ označilo 27 respondentů, podobně jako odpověď „7 - 9 žáků“ uvedená 36 respondenty. „10 a více žáků“ s tělesným postižením během své

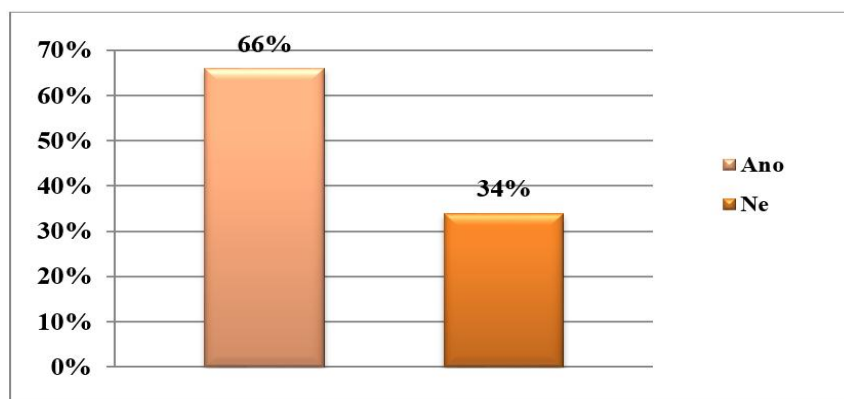
praxe vzdělávalo pouze 10 respondentů.



Graf 16: Počet žáků s tělesným postižením, které pedagog vzdělával během celé své praxe

17. Spolupráce se školním speciálním pedagogem

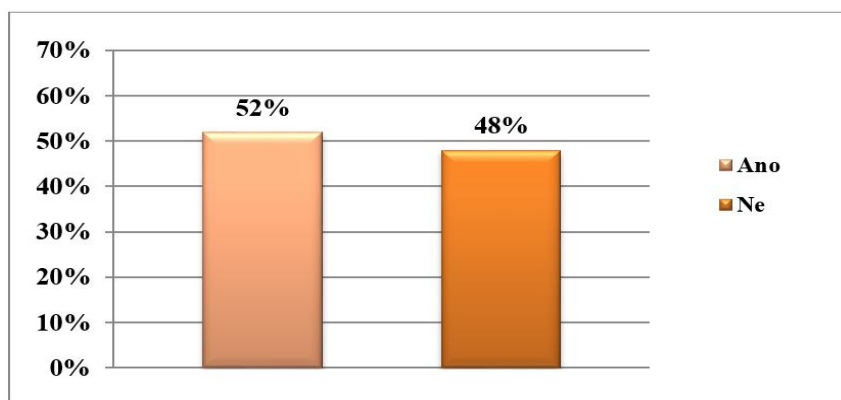
Cílem této položky bylo zjištění, zda pedagog ve své praxi spolupracuje se školním speciálním pedagogem. Z celkového počtu (N = 98) respondentů uvedlo nejvíce respondentů (65), že při vzdělávání žáků s tělesným postižením spolupracuje se školním speciálním pedagogem. Odpověď „ne“ uvedlo 33 respondentů.



Graf 17: Spolupráce se školním speciálním pedagogem

18. Spolupráce se školním psychologem

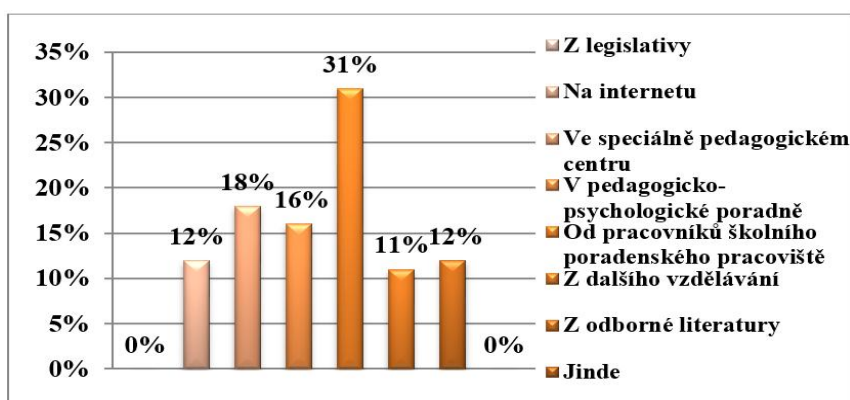
Tato položka se zabývá zjištěním, zda pedagog spolupracuje se školním psychologem. Z celkového počtu (N = 87) označila polovina respondentů (45) odpověď „ano“, avšak podobný počet respondentů (42) uvedl, že při vzdělávání žáků s tělesným postižením se školním psychologem nespolečuje.



Graf 18: Spolupráce se školním psychologem

19. Zdroj informací o podpůrných opatřeních

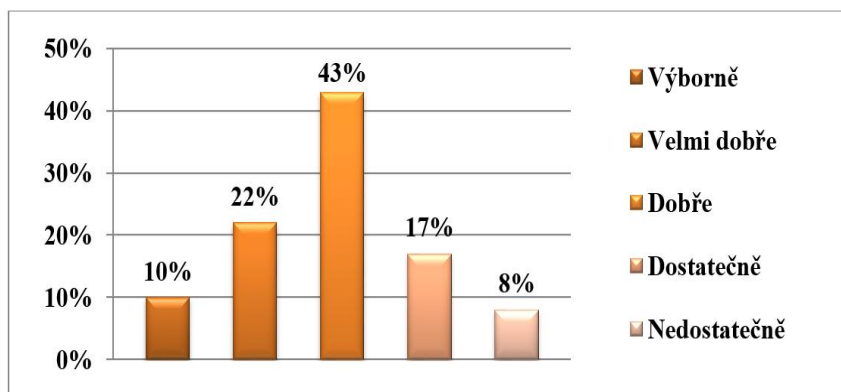
Devatenáctá položka se zaměřuje na identifikaci zdrojů, které pedagogové využívají při hledání informací o podpůrných opatřeních. Nejčastěji respondenti uváděli jako zdroj informací pracovníky školního poradenského pracoviště (139). Podobný počet odpovědí byl označen v případě informací ze speciálně pedagogického centra (79) a pedagogicko-psychologické poradny (71). Další vzdělávání označilo 49 respondentů, odbornou literaturu a internet shodně 56 respondentů. Odpovědi „jinde“ či „z legislativy“ neuvedl žádný respondent. Celkový počet odpovědí převyšoval základní vzorek (N = 450). Respondenti mohli označit více odpovědí.



Graf 19: Zdroj informací o podpůrných opatřeních

20. Hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření

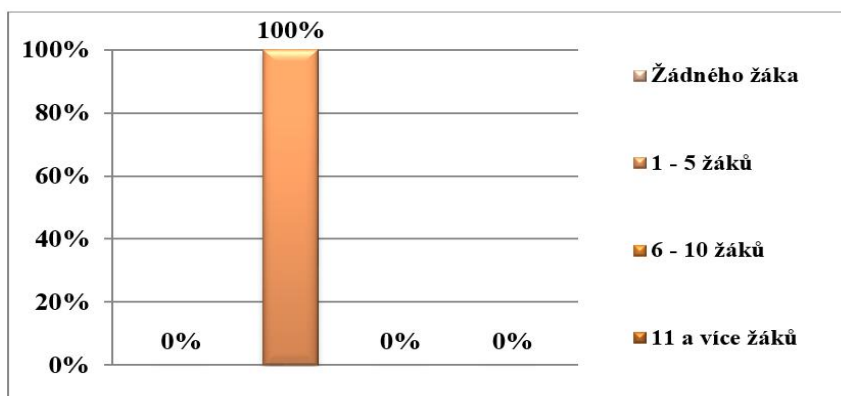
Cílem této položky byla analýza úrovně znalostí pedagogů o problematice podpůrných opatření. Nejméně respondentů (14) odpovědělo, že má nedostatečné znalosti. Větší počet respondentů (31) uvedl odpověď „dostatečně“, 39 respondentů má velmi dobré znalosti. Nejvíce respondentů (76) určilo odpověď „dobře“. Jen 18 respondentů označilo odpověď „výborně“.



Graf 20: Hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření

21. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření

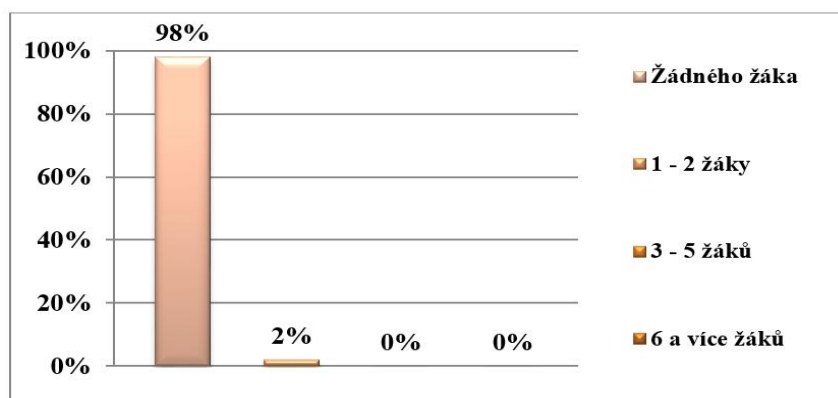
Cílem této položky bylo zjištění, kolik žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření pedagogové vzdělávají. Všichni respondenti (178) zvolili odpověď „1 - 5 žáků“. Žádný z respondentů neuvedl jinou odpověď.



Graf 21: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření

22. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření prvního stupně

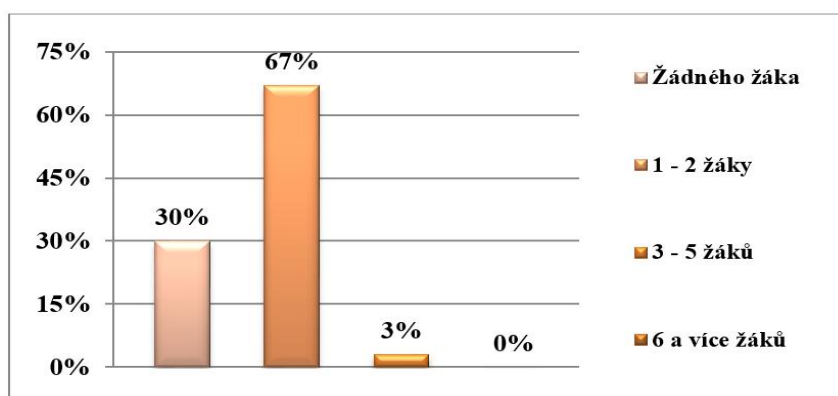
Tato položka se zaměřovala na zjištění počtu žáků s tělesným postižením užívající podpůrná opatření prvního stupně. Naprostá většina respondentů (175) uvedla odpověď „žádného žáka“. Pouze 3 respondenti označili odpověď „1 - 2 žáky“. Žádný z respondentů neuvedl jinou odpověď.



Graf 22: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření prvního stupně

23. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření druhého stupně

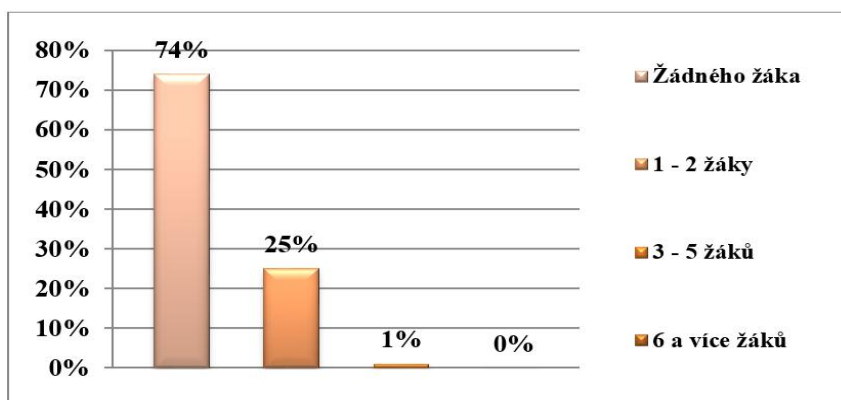
Cílem této položky bylo zjištění počtu žáků s tělesným postižením užívající podpůrná opatření druhého stupně. Většina respondentů (119) označila odpověď „1 - 2 žáky“. Odpověď „žádného žáka“ zvolilo 53 respondentů. Pouze 6 respondentů uvedlo odpověď „3 - 5 žáků“. Žádný z respondentů neuvedl odpověď „6 a více žáků“.



Graf 23: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření druhého stupně

24. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření třetího stupně

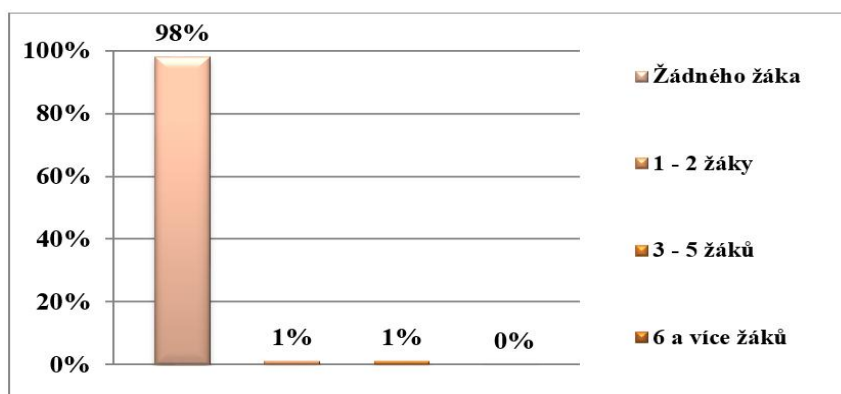
Položka dotazníku měla za cíl určit počet žáků s tělesným postižením s přiznaným třetím stupněm podpůrných opatření. 131 respondentů uvedlo, že nevzdělává žádného žáka s tímto stupněm podpůrných opatření. 45 respondentů zvolilo odpověď „1 - 2 žáky“ a jenom 2 respondenti vzdělávají 3 - 5 žáků tohoto stupně podpůrných opatření. Žádný z respondentů neuvedl odpověď „6 a více žáků“.



Graf 24: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření třetího stupně

25. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření čtvrtého stupně

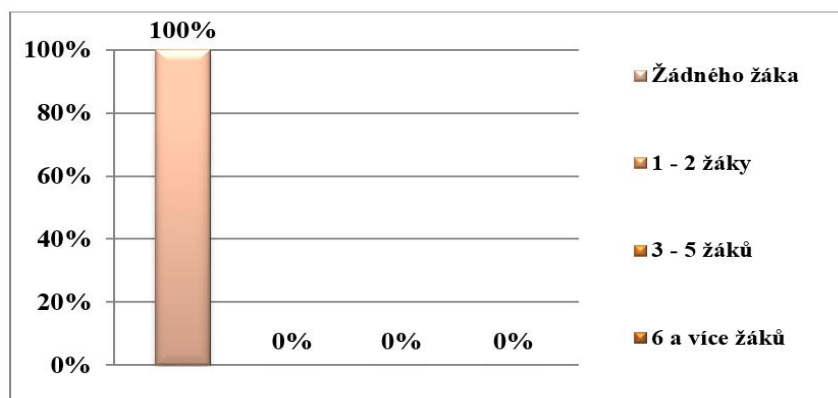
Většina respondentů (175) uvedla, že nevzdělává žáka s tělesným postižením se čtvrtým stupněm podpůrných opatření. Pouze 2 respondenti uvedli, že vzdělávají 1 - 2 žáky tohoto stupně podpůrných opatření. Odpověď „3 - 5 žáků“ označil jen 1 respondent. Žádný z respondentů nevedl odpověď „6 a více žáků“.



Graf 25: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření čtvrtého stupně

26. Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření pátého stupně

U této položky všichni respondenti (178) označili odpověď „žádného žáka“. Nikdo z respondentů nevzdělává žáka s tělesným postižením s přiznaným pátým stupněm podpůrných opatření.



Graf 26: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření pátého stupně

27. Využívané oblasti podpůrných opatření

Cílem této položky bylo zjištění, jaké oblasti podpůrných opatření využívají pedagogové při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením. Nejčastěji byla označena odpověď „pomůcky” a to u 129 respondentů, následovala organizace výuky (99). Téměř stejný počet respondentů uvedl podporu sociální a zdravotní (82) a úpravu prostředí (77). 74 respondentů označilo jako využívanou oblast podpůrných opatření přípravu na výuku. Výrazně méně je při inkluzivním vzdělávání využívaná oblast práce s třídním kolektivem (58). Modifikaci hodnocení označilo 36 respondentů. V menším zastoupení byla zvolena odpověď týkající se modifikování vyučovacích metod a forem (27). Intervence (13) a úpravy obsahu vzdělávání (11) využívá ve své praxi nejméně pedagogů. Celkový počet odpovědí převyšoval základní vzorek (N = 606). Respondenti mohli uvést více odpovědí.

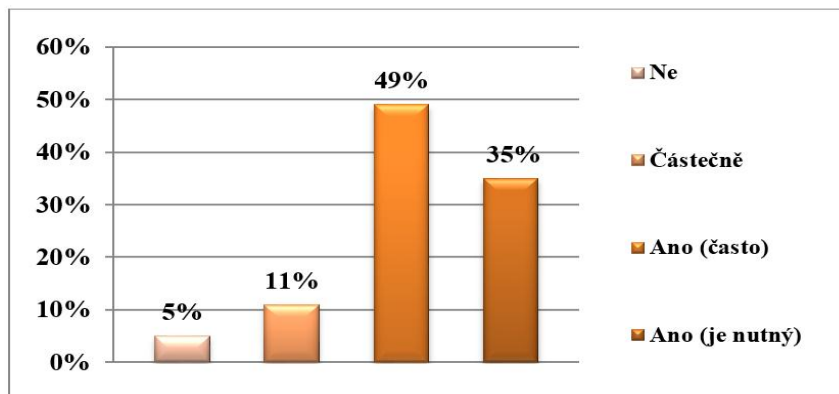
Organizace výuky	16 %
Modifikace vyučovacích metod a forem	4 %
Intervence	2 %
Pomůcky	21 %
Úpravy obsahu vzdělávání	2 %
Hodnocení	6 %
Příprava na výuku	12 %
Podpora sociální a zdravotní	14 %
Práce s třídním kolektivem	10 %
Úprava prostředí	13 %

Tab. 2: Využívané oblasti podpůrných opatření

28. Využívání zvýšeného individuálního přístupu

Uvedená položka dotazníku měla za cíl zjistit, zda pedagogové při inkluzivním

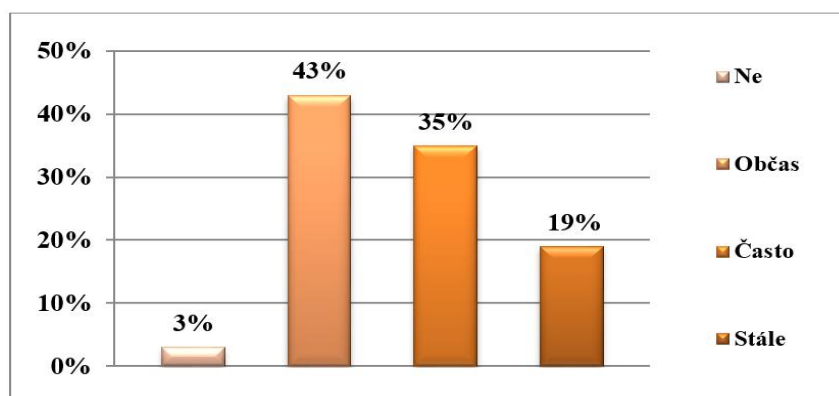
vzdělávání žáků s tělesným postižením využívají zvýšený individuální přístup. Většina respondentů (87) uvedla ano (často). Odpověď „ano (je nutný)” podotklo 63 respondentů. Významně méně respondentů (19) označilo odpověď „částečně”. Nejméně respondentů (9) zvolilo odpověď „ne”.



Graf 27: Využívání zvýšeného individuálního přístupu

29. Úprava režimu časová

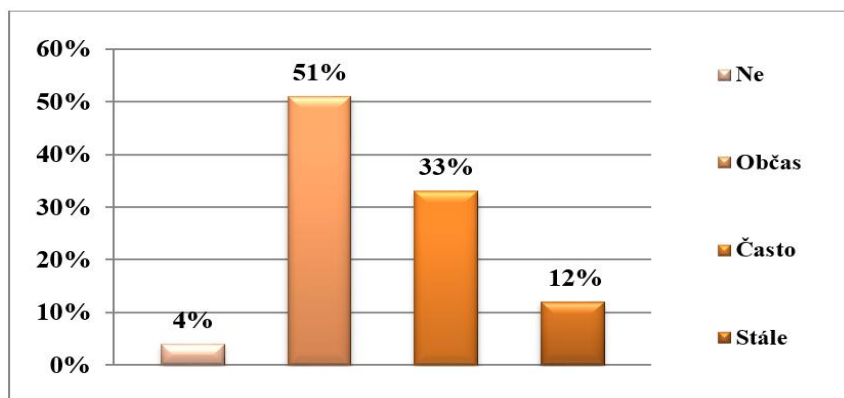
U této položky dotazníku měli respondenti uvést, zda při vzdělávání žáků s tělesným postižením využívají úpravu režimu časovou. Nejčastěji byla zvolena odpověď „občas” a to u 77 respondentů. Odpověď „často” označilo 62 respondentů. Výrazně méně respondentů (34) volí stálou úpravu. Nejméně respondentů (5) nevyužívá úpravu režimu časovou.



Graf 28: Úprava režimu časová

30. Úprava režimu místní

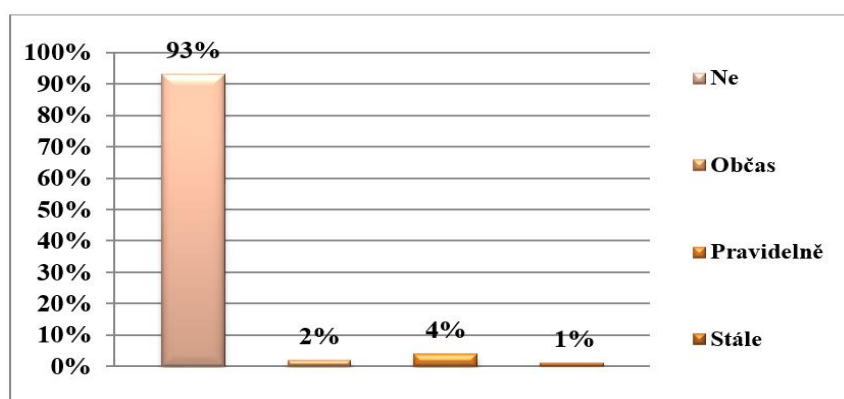
91 respondentů uvedlo, že využívá občas úpravu režimu místní. V menší míře je využívána tato úprava často a to u 58 respondentů. 22 respondentů označilo odpověď „stále” a pouze 7 respondentů nevyužívá tuto úpravu vůbec.



Graf 29: Úprava režimu místní

31. Využívání speciálních intervencí

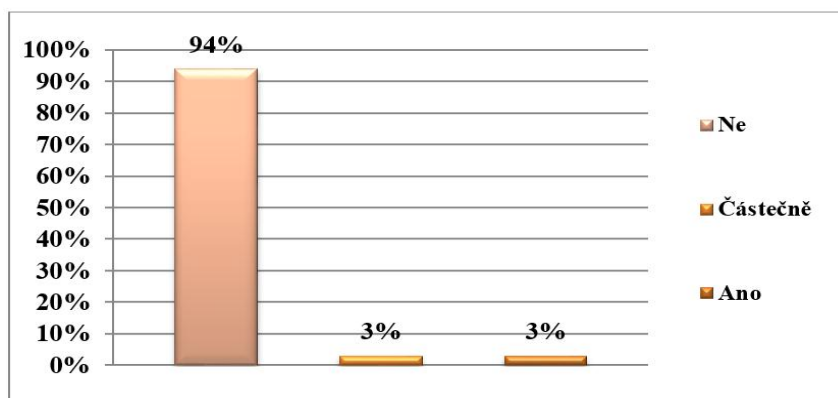
Nejvíce respondentů (165) uvedlo, že při vzdělávání žáků s tělesným postižením nevyužívají speciální intervence. Pouze 8 respondentů vybralo možnost „pravidelně“. 3 respondenti využívají speciální intervence občas a pouze 2 respondenti stále.



Graf 30: Využívání speciálních intervencí

32. Úprava obsahu vzdělávání

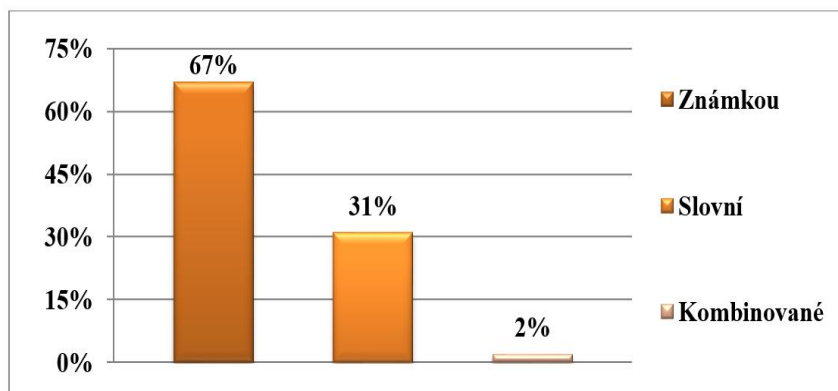
U této položky dotazníku měli respondenti uvést, zda využívají úpravu obsahu vzdělávání. Naprostá většina respondentů (167) uvedla odpověď „ne“. Pouze 6 respondentů využívá úpravu obsahu vzdělávání částečně, nejméně respondentů (5) zvolilo odpověď „ano“.



Graf 31: Úprava obsahu vzdělávání

33. Formy hodnocení

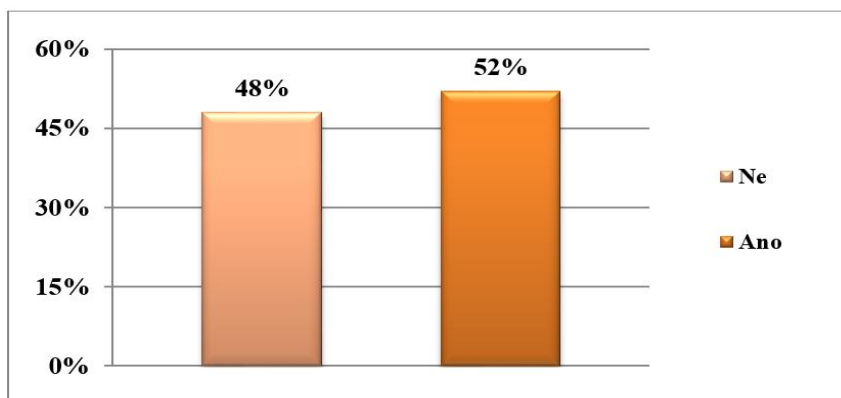
Cílem této položky bylo zjištění, jaké formy hodnocení využívají respondenti při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením. Nejvíce respondentů (119) uvedlo, že používá hodnocení známkou. 55 respondentů vybralo možnost slovního hodnocení, nejméně respondentů (4) zvolilo odpověď „kombinované hodnocení“.



Graf 32: Formy hodnocení

34. Vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu

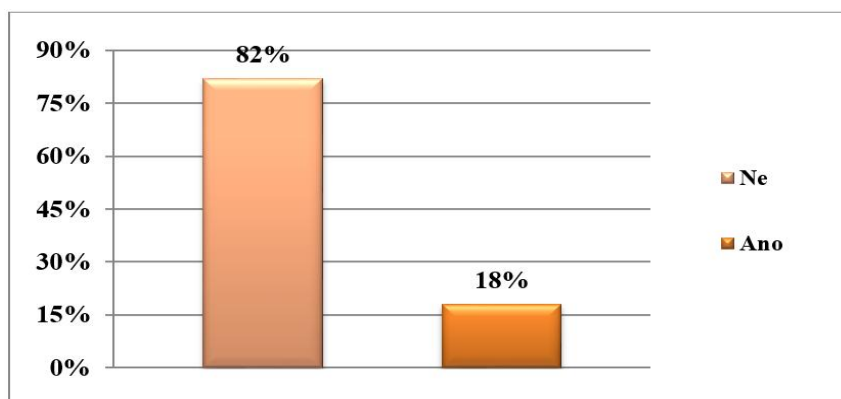
Zaměření této položky se vztahovalo k zjištění, zda respondenti využívají při vzdělávání žáků s tělesným postižením individuální vzdělávací plán. Většina respondentů (93) uvedla ano. Odpověď „ne“ uvedlo 85 respondentů.



Graf 33: Vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu

35. Předmět speciálně pedagogické péče

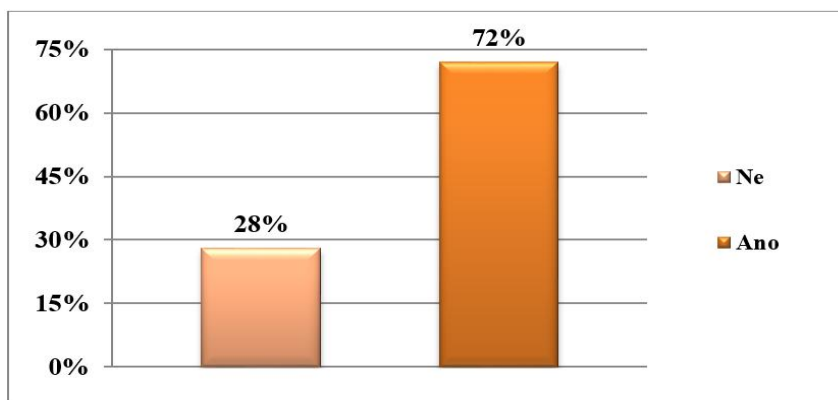
Položka třicet pět si kladla za cíl zjistit, zda je u žáků s tělesným postižením využíván předmět speciálně pedagogické péče. Většina respondentů (146) uvedla, že tento předmět nevyužívají. Odpověď „ano“ označilo 32 respondentů.



Graf 34: Předmět speciálně pedagogické péče

36. Využívání kompenzačních a didaktických pomůcek

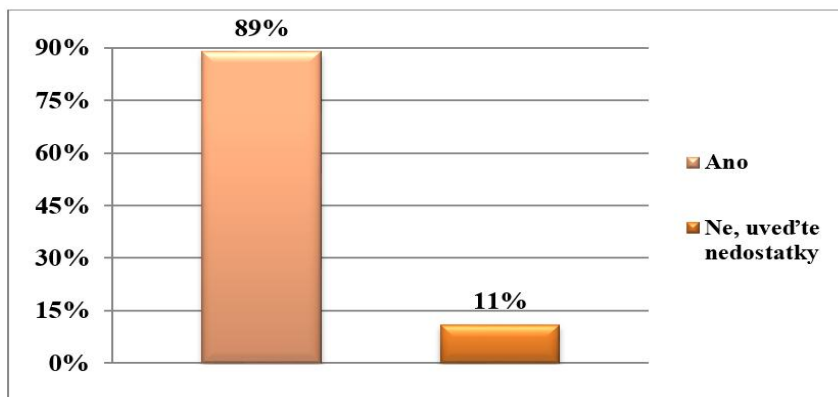
Kompenzační a didaktické pomůcky využívá při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením většina respondentů (129). Výrazně méně respondentů (49) uvedlo, že tyto pomůcky při edukaci nevyužívá.



Graf 35: Využívání kompenzačních a didaktických pomůcek

37. Dostatečná úprava školního prostředí pro inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením

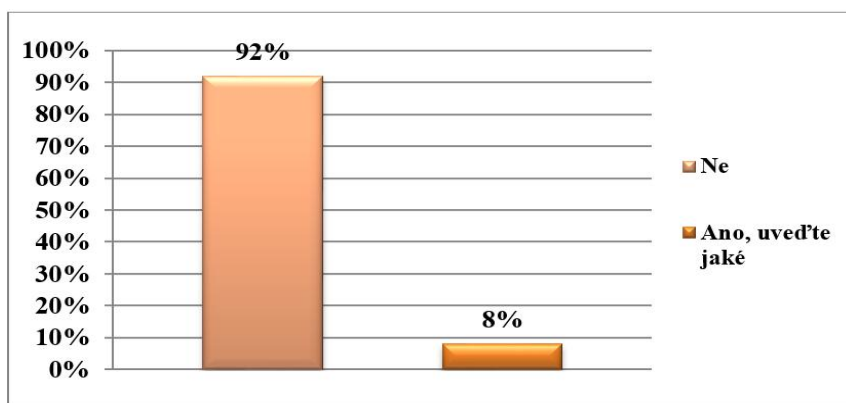
Obsahem této položky bylo zjištění, zda je školní prostředí dostatečně upraveno na inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením. Výrazná většina respondentů (158) odpověděla ano. Pouze 20 respondentů uvedlo odpověď „ne“. Respondenti byli u odpovědi „ne“ vyzváni ke specifikaci nedostatků. Respondenti se shodli v nedostačeném bezbariérovém přístupu, nedostatku relaxačního místa ve třídě a neadekvátně uzpůsobeném pracovním místě žáka.



Graf 36: Dostatečná úprava školního prostředí pro inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením

38. Návrh změn v nabídce oblastí podpůrných opatření

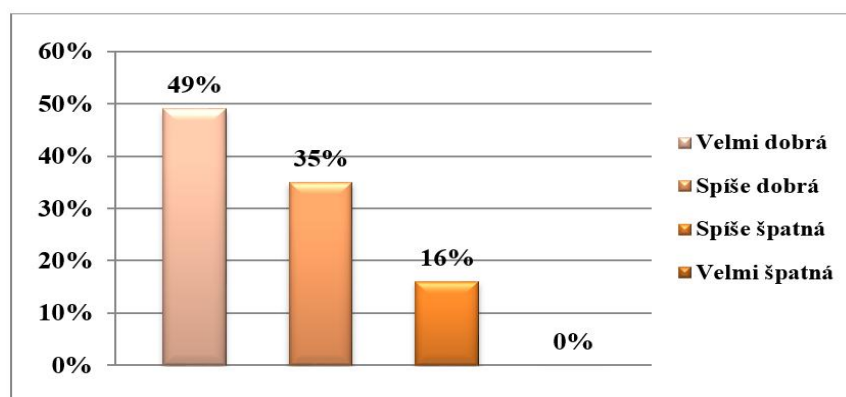
Tato položka si kladla za cíl zjistit, zda respondenti navrhnou nějaké změny v dosavadní nabídce oblastí podpůrných opatření žáků s tělesným postižením. 163 respondentů uvedlo, že nenavrhují žádné změny ve stávající nabídce. 15 respondentů zvolilo odpověď „ano“ a shodlo se na finanční podpoře, podpoře vzdělávání pedagogů, návrhu snížení počtu žáků ve třídě a na konzultaci s odborníky z oblasti medicíny.



Graf 37: Návrh změn v nabídce oblastí podpůrných opatření

39. Úroveň spolupráce se speciálně pedagogickým centrem

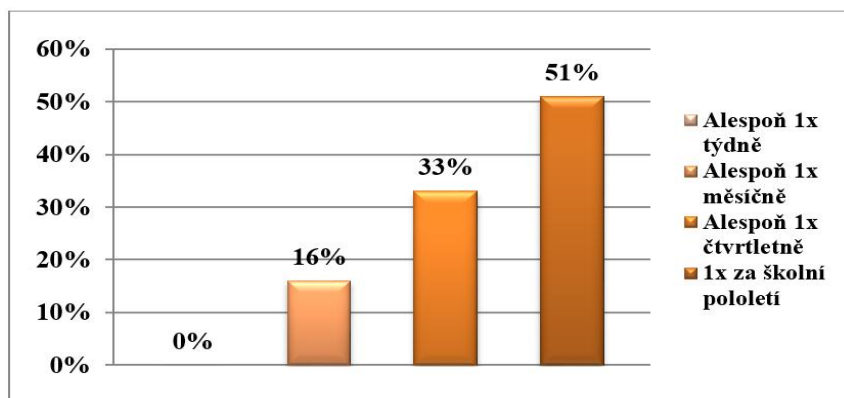
Položka třicet devět se zaměřovala na hodnocení úrovně spolupráce se speciálně pedagogickým centrem. Z celkového počtu respondentů (N = 58) zvolilo odpověď „velmi dobrá“ 28 respondentů, podobně jako odpověď „spíše dobrá“ (20). Odpověď „spíše špatná“ uvedlo 10 respondentů. Žádný z respondentů nezvolil odpověď „velmi špatná“.



Graf 38: Úroveň spolupráce se speciálně pedagogickým centrem

40. Četnost spolupráce se speciálně pedagogickým centrem

Poslední položka dotazníku se věnovala četnosti spolupráce pedagoga se speciálně pedagogickým centrem. Z celkového počtu respondentů (N = 58) většina (29) uvedla četnost alespoň 1x za školní pololetí. 20 respondentů označilo odpověď alespoň 1x čtvrtletně. Nejméně respondentů (9) zvolilo odpověď „alespoň 1x měsíčně“, žádný z respondentů neuvedl odpověď „alespoň 1x týdně“.



Graf 39: Četnost spolupráce se speciálně pedagogickým centrem

5 Závěry výzkumného šetření I

5.1 Vyhodnocení stanovených hypotéz

Hypotéza H1: Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi více žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření než školy nacházející se v obci.

Dle umístění školy je možné předpokládat potencionální rozdíl v počtu vzdělávajících se žáků s přiznaným stupněm podpůrných opatření.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná: umístění školy (položka č. 9). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v položce č. 24 (počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření 3. stupně). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Umístění školy	Počet žáků využívající podpůrná opatření 3. stupně				Celkový součet
	Žádný žák	1 - 2 žáci	3 - 5 žáků	6 a více žáků	
Obec	13	5	0	0	18
Menší město	72	24	1	0	97
Větší město	46	16	1	0	63
Celkem	131	44	3	0	178

Tab. 3: Přehledová tabulka k hypotéze H1

Hypotéza H1 byla ověřena pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Umístění školy	Počet žáků využívající podpůrná opatření 3. stupně		Σ
	Žádný žák	1 a více žáků	
Obec	13	5	18
Větší město	46	17	63
Σ	59	22	81

Tab. 4: Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H1

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,004$ při $p = 0,947$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₁: Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi stejný počet žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření jako školy nacházející se v obci. Nulovou hypotézu H0₁ **přijímáme**.

Alternativní hypotéza HA₁: Školy nacházející se ve větším městě mají v inkluzi významně více žáků s tělesným postižením s přiznaným 3. stupněm podpůrných opatření než školy nacházející se v obci. Alternativní hypotézu HA₁ **zamítáme**.

Hypotéza H2: Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami častěji než učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici.

Dle délky pedagogické praxe lze předpokládat potencionální rozdíl v počtu vzdělávaných žáků s pohybovými vadami.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná: délka pedagogické praxe (položka č. 3). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v položce č. 13 (typ tělesného postižení a zdravotního znevýhodnění). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Délka pedagogické praxe	Typ tělesného postižení a zdravotního znevýhodnění				Celkový součet
	Chronická onemocnění	Pohybové vady	Neurologická onemocnění	Závažná onemocnění	
Do 5 let	15	5	1	0	21
6 - 10 let	30	11	2	0	43
11 - 15 let	30	11	2	0	43
16 - 20 let	26	9	1	1	37
Více než 20 let	24	9	1	0	34
Celkem	125	45	7	1	178

Tab. 5: Přehledová tabulka k hypotéze H2

Hypotéza H2 byla ověřena pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Délka pedagogické praxe	Typ tělesného postižení a zdravotního znevýhodnění		Σ
	Pohybové vady	Ostatní onemocnění	
Do 10 let	16	48	64
11 a více let	29	85	114
Σ	45	133	178

Tab. 6: Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H2

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,004$ při $p = 0,948$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₂: Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami se stejnou četností jako učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici. Nulovou hypotézu H0₂ **přijímáme**.

Alternativní hypotéza HA₂: Učitelé, kteří mají praxi 11 a více let na této pozici, vzdělávají žáky s pohybovými vadami významně častěji než učitelé, kteří mají praxi do 10 let na této pozici. Alternativní hypotézu HA₂ **zamítáme**.

Hypotéza H3: Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky častěji než školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením.

Dle počtu vzdělávaných žáků s tělesným postižením lze předpokládat potencionální rozdíl ve využívání pomůcek.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná: počet vzdělávaných žáků s tělesným postižením (položka č. 16). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v položce č. 27 (oblasti podpůrných opatření). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Počet žáků s tělesným postižením	Oblasti podpůrných opatření										Celkový součet
	Organizace výuky	Modifikace vyučovacích metod a forem	Intervence	Pomůcky	Úpravy obsahu vzdělávání	Hodnocení	Příprava na výkonu	Podpora sociální a zdravotní	Práce s třídním kolektivem	Úprava prostředí	
Žádný žák	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1 - 3 žáci	4	1	0	6	0	2	3	4	3	4	27
4 - 6 žáků	17	4	2	22	2	6	12	15	11	14	105
7 - 9 žáků	6	1	1	7	1	2	4	5	4	5	36
10 a více žáků	2	0	0	2	0	1	1	2	1	1	10
Celkem	29	6	3	37	3	11	20	26	19	24	178

Tab. 7: Přehledová tabulka k hypotéze H3

Hypotéza H3 byla ověřena pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Počet žáků s tělesným postižením	Oblasti podpůrných opatření	Σ
----------------------------------	-----------------------------	----------

	Pomůcky	Ostatní oblasti	
Do 3 žáků	6	21	27
4 a více žáků	31	120	151
Σ	37	141	178

Tab. 8: Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H3

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,04$ při $p = 0,840$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₃: Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky se stejnou četností jako školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením. Nulovou hypotézu H0₃ **přijímáme**.

Alternativní hypotéza HA₃: Školy vzdělávající 4 a více žáků s tělesným postižením využívají při vzdělávání těchto žáků pomůcky významně častěji než školy vzdělávající 3 a méně žáků s tělesným postižením. Alternativní hypotézu HA₃ **zamítáme**.

Hypotéza H4: Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi častěji setkávají se školským poradenským zařízením než učitelé, kteří hodnotí spolupráci jako spíše špatnou.

Dle úrovně spolupráce učitelů a pracovníků speciálně pedagogického centra je možné předpokládat potencionální rozdíl v četnosti setkávání se školským poradenským zařízením.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná: úroveň spolupráce učitelů a pracovníků speciálně pedagogického centra (položka č. 39). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v položce č. 40 (četnost setkávání se školským poradenským zařízením). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Úroveň spolupráce učitelů a pracovníků SPC	Setkání se školským poradenským zařízením				Celkový součet
	Alespoň 1x týdně	Alespoň 1x měsíčně	Alespoň 1x čtvrtletně	1x za školní pololetí	
Velmi dobrá	0	5	9	14	28
Spíše dobrá	0	3	7	10	20
Spíše špatná	0	1	4	5	10

Velmi špatná	0	0	0	0	0
Celkem	0	9	20	29	58

Tab. 9: Přehledová tabulka k hypotéze H4

Hypotéza H4 byla ověřena pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Úroveň spolupráce učitelů a pracovníků SPC	Setkání se školským poradenským zařízením		Σ
	Alespoň 1x čtvrtletně	Alespoň 1x pololetně	
Velmi dobrá	9	14	23
Spíše špatná	4	5	9
Σ	13	19	32

Tab. 10: Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H4

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,074$ při $p = 0,785$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₄: Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi setkávají se stejnou četností se školským poradenským zařízením jako učitelé, kteří hodnotí spolupráci jako spíše špatnou. Nulovou hypotézu H0₄ **přijímáme**.

Alternativní hypotéza HA₄: Učitelé, kteří hodnotí spolupráci s pracovníky speciálně pedagogického centra jako velmi dobrou, se při své praxi významně častěji setkávají se školským poradenským zařízením než učitelé, kteří hodnotí spolupráci jako spíše špatnou. Alternativní hypotézu HA₄ **zamítáme**.

Hypotéza H5: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhnou častěji změny v nabídce podpůrných opatření než učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření.

Dle počtu vzdělávaných žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření je možné předpokládat potencionální rozdíl v navrhovaných změnách v nabídce podpůrných opatření.

Pro verifikaci hypotézy byla použita jako nezávisle proměnná: počet vzdělávaných žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření (položka č. 23). Jako závisle proměnné byly použity proměnné v položce č. 38

(navrhované změny v nabídce podpůrných opatření). Následně bylo porovnáváno rozvržení znaků závisle proměnné ve znacích nezávisle proměnné.

Počet žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm PO	Navrhované změny v nabídce PO		Celkový součet
	Ne	Ano	
Žádný žák	49	4	53
1 - 2 žáci	109	10	119
3 - 5 žáků	5	1	6
6 a více žáků	0	0	0
Celkem	163	15	178

Tab. 11: Přehledová tabulka k hypotéze H5

Hypotéza H5 byla ověřena pomocí neparametrického testu nezávislosti dichotomických znaků χ^2 , testem dobré shody.

Počet žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm PO	Navrhované změny v nabídce PO		Σ
	Ne	Ano	
1 - 2 žáci	109	10	119
3 a více žáků	5	1	6
Σ	114	11	125

Tab. 12: Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H5

Hodnoty měřených statistických koeficientů $\chi^2 = 0,48$ při $p = 0,488$ znamenají, že tyto dvě zkoumané proměnné nejsou na námi zvolené hladině významnosti ($\alpha = 0,05$) závislé.

Nulová hypotéza H0₅: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhuji změny v nabídce podpůrných opatření se stejnou četností jako učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření. Nulovou hypotézu H0₅ **přijímáme**.

Alternativní hypotéza HA₅: Učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 1 až 2 žáky s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření, navrhuji významně častěji změny v nabídce podpůrných opatření než učitelé, kteří během své praxe vzdělávali 3 a více žáků s tělesným postižením s přiznaným 2. stupněm podpůrných opatření. Alternativní hypotézu HA₅ **zamítáme**.

5.2 Závěry výzkumu

Hlavním cílem výzkumu bylo zjištění a analýza efektivity využívání podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol. Dále byly stanoveny parciální cíle, které se zaměřují na zjištění převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením na základních školách hlavního vzdělávacího proudu, určení nejčastěji se vyskytujícího typu tělesných postižení a zdravotních znevýhodnění v inkluzivním prostředí základních škol, určení nejčastěji využívaných oblastí podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením, zjištění přínosu spolupráce školy se speciálně pedagogickým centrem při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením, zjištění návrhů na změny v podpůrných opatřeních při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením (Doležalová, 2018a).

Pro výzkumné šetření byli osloveni pedagogové základních škol hlavního vzdělávacího proudu vzdělávající žáky s tělesným postižením v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Bylo kontaktováno 283 pedagogů, z nichž projevilo zpětnou vazbu 63 %. Výběrový soubor, záměrného a účelového charakteru výběru, byl tvořen 178 respondenty (N = 178). Výzkumné šetření bylo provedeno metodou kvantitativní strategie pomocí techniky dotazníku vlastní konstrukce, jehož obsah lze rozdělit do čtyř tematických celků. Dotazník v anonymní podobě obsahoval položky otevřené, polootevřené i uzavřené. Výsledky šetření byly zaznamenány do tabulek a grafů. Pro ověření hypotéz byla využita statistická procedura chí-kvadrát testu dobré shody.

Respondenti z hlediska genderového zastoupení byli tvořeni z 67 % ženami a z 33 % muži. Vysokoškolského vzdělání bez speciální pedagogiky dosáhlo 69 % respondentů, 27 % respondentů disponovalo vysokoškolským vzděláním se zaměřením na speciální pedagogiku, pouze 4 % respondentů mělo středoškolské vzdělání a žádný z respondentů neuvedl jiné nejvyšší dosažené vzdělání. Pedagogickou praxi 6 – 10 let mělo 24 % respondentů stejně jako 11 – 15 let, 21 % respondentů disponovalo praxí v délce 16 – 20 let, 19 % respondentů více než 20 let a 12 % respondentů praxi do 5 let. Znalost speciální pedagogiky hodnotilo 34 % respondentů jako dobrou, 32 % respondentů jako velmi dobrou, 19 % respondentů uvedlo výbornou znalost, nedostatečnou znalost speciální pedagogiky 4 % respondentů a dostatečnou znalost projevilo 11 % respondentů. Délku praxe ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do 5 let uvedlo 27 % respondentů, 26 % má délku praxe v rozmezí 6 – 10 let, 16 – 20 let uvedlo 24 % respondentů, 11 – 15 let 20 % respondentů a

více než 20 let pouze 4 % respondentů. Prohlubováním znalostí v oblasti speciální pedagogiky se nezabývá 52 % respondentů, 48 % respondentů uvedlo kladnou odpověď, a to nejčastěji formou kurzů a seminářů, internetovými zdroji a literaturou (Doležalová, 2018a).

Zjišťováním převažujícího stupně podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením na základních školách hlavního vzdělávacího proudu byly získány důležité informace o současném stavu inkluzivního vzdělávání z hlediska počtu žáků s daným stupněm podpůrných opatření. Analýzou *počtu žáků využívajících podpůrná opatření* bylo zjištěno, že všichni žáci s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu již mají určený stupeň těchto podpůrných opatření. 100 % respondentů uvedlo, že vzdělává 1 - 5 žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření. Konkrétní informace o daných stupních přinesla další zjištění, a to *počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření prvního stupně*, kdy naprostá většina respondentů (98 %) uvedla, že nevzdělává žádného žáka s tímto stupněm podpůrných opatření a pouze 2 % respondentů zvolila odpověď „1 - 2 žáky“. Analýzou *počtu žáků využívající podpůrná opatření druhého stupně* bylo zjištěno, že největší procento respondentů (67 %) vzdělává 1 - 2 žáky s tímto stupněm podpůrných opatření, 30 % respondentů uvedlo, že nevzdělává žádného žáka s druhým stupněm podpůrných opatření a pouze 3 % respondentů označilo odpověď „3 - 5 žáků“. Další analýza zjišťovala *počet žáků využívající podpůrná opatření třetího stupně*. Největší procento respondentů (74 %) nevzdělává žádného žáka s tímto stupněm podpůrných opatření. 25 % respondentů zvolilo možnost 1 - 2 žáky a 1 % respondentů uvedlo odpověď „3 - 5 žáků“. Taktéž byl analýzou zjištěn *počet žáků využívající podpůrná opatření čtvrtého stupně* ve školách hlavního vzdělávacího proudu, kdy naprostá většina respondentů (98 %) nevzdělává žádného žáka s tímto stupněm podpůrných opatření. 1 % respondentů označilo možnost 1 - 2 žáků stejně jako možnost 3 - 5 žáků. Také byl analýzou určen *počet žáků využívající podpůrná opatření pátého stupně*. Všichni respondenti (100 %) uvedli, že nevzdělávají žádného žáka s tímto stupněm podpůrných opatření.

Při určování nejčastěji se vyskytujícího typu tělesných postižení a zdravotních znevýhodnění v inkluzivním prostředí základních škol bylo zjištěno, že 70 % respondentů vzdělává žáky s chronickým onemocněním (mezi nejčastěji uváděná onemocnění patří astma, epilepsie, diabetes mellitus a metabolické poruchy), 25 % respondentů uvedlo žáky s pohybovými vadami (mozková obrna, deformace horních a dolních končetin, deformace páteře a amputace), 4 % respondentů vzdělává žáky s

neurologickými onemocněními a pouze 1 % respondentů uvedlo žáky se závažnými onemocněními.

Určení nejčastěji využívaných oblastí podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením přineslo řadu cenných údajů. Nejčastěji pedagogové využívají při vzdělávání žáků s tělesným postižením pomůcky (21 %), dále organizaci výuky (16 %). Téměř stejný počet respondentů uvedl podporu sociální a zdravotní (14 %) a úpravu prostředí (13 %). 12 % respondentů označilo jako využívanou oblast podpůrných opatření přípravu na výuku. 10 % respondentů při inkluzivním vzdělávání využívá oblast práce s třídním kolektivem. V menší míře je využívána oblast modifikace hodnocení (6 %). Modifikace vyučovacích metod a forem byla označena pouze 4 % respondentů. Intervence a úpravy obsahu vzdělávání byly shodně uvedeny u 2 % respondentů.

Se zřetelem na přínos spolupráce školy se speciálně pedagogickým centrem při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením bylo zjištěno, že „velmi dobrá“ spolupráce byla uvedena u 49 % respondentů, podobně jako odpověď „spíše dobrá“ (35 %). Odpověď „spíše špatná“ byla zvolena u 16 % respondentů.

Při zjišťování návrhů na změny v podpůrných opatřeních při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením bylo konstatováno, že 92 % respondentů nenavrhuje žádné změny v dosavadní nabídce oblastí podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením. 8 % respondentů zvolilo odpověď „ano“ a shodlo se na finanční podpoře, podpoře vzdělávání pedagogů, návrhu snížení počtu žáků ve třídě a na konzultaci s odborníky z oblasti medicíny.

Zjišťováním a analýzou efektivity využívání podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol došlo k naplnění hlavního cíle výzkumného šetření. Analýza zjišťovala *využívání zvýšeného individuálního přístupu*. Většina respondentů (49 %) uvedla ano (často). Odpověď „ano (je nutný)“ zmínilo 35 % respondentů. Významně méně respondentů (11 %) označilo odpověď „částečně“. Nejméně respondentů (5 %) zvolilo odpověď „ne“. Také dle analýzy *úpravy režimu časové* je zřetelné, že je tato oblast často u pedagogů využívána při vzdělávání žáků s tělesným postižením. Nejčastěji byla označena odpověď „občas“ a to u 43 % respondentů. Odpověď „často“ zvolilo 35 % respondentů. Výrazně méně respondentů (19 %) uvedlo stálou úpravu. Nejméně respondentů (3 %) nevyužívá úpravu režimu časovou. Další analýza se zaměřovala na *úpravu režimu místní*. 51 % respondentů využívá občas tuto úpravu. V menší míře se využívá úprava režimu místní

často a to u 33 % respondentů. 12 % respondentů uvedlo odpověď „stále“ a pouze 4 % respondentů nevyužívají tuto úpravu vůbec. Analýzou *využívání speciálních intervencí* bylo zjištěno, že nejvíce respondentů (93 %) při vzdělávání žáků s tělesným postižením nevyužívá speciální intervence. Pouze 4 % respondentů uvedli možnost „pravidelně“. 2 % respondentů využívají speciální intervence občas a pouze 1 % respondentů stále. Taktéž bylo analýzou *úpravy obsahu vzdělávání zjištěno*, že naprostá většina respondentů (94 %) nevyužívá tuto úpravu. Pouze 3 % respondentů využívají úpravu obsahu vzdělávání částečně, stejně jako při označení odpovědi „ano“. Analýzou *forem hodnocení* bylo zjištěno, že většina respondentů 67 % využívá při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením hodnocení známkou. 31 % respondentů uvedlo, že používají slovní hodnocení, nejméně respondentů (2 %) zvolilo odpověď „kombinované hodnocení“. *Vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu* využívá 52 % respondentů a 48 % pedagogů nevzdělává žáky s tělesným postižením pomocí individuálního vzdělávacího plánu. Předmět speciálně pedagogické péče není využíván u 82 % respondentů, pouze 18 % respondentů uvedlo, že do vzdělávání žáků s tělesným postižením zařazují tento předmět. Analýzou *využívání kompenzačních a didaktických pomůcek* bylo zjištěno, že většina respondentů (72 %) využívá pomůcky při vzdělávání žáků s tělesným postižením a 28 % pedagogů tyto pomůcky nevyužívá. Analýza *dostatečné úpravy školního prostředí* zjistila, že pro 89 % respondentů je školní prostředí dostatečně upraveno na inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením. Pouze 11 % respondentů uvedlo odpověď „ne“. Respondenti se při specifikaci této odpovědi shodovali v nedostačeném bezbariérovém přístupu, nedostatku relaxačního místa ve třídě a neadekvátně uzpůsobeném pracovním místě žáka (Doležalová, 2018a).

5.3 Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Velice důležité je podpořit edukaci všech pedagogů v oblasti speciální pedagogiky. Orientace v této problematice je stěžejním prvkem pro adekvátní přístup učitelů ke všem žákům v inkluzivním vzdělávání. Stále převládá značná míra neznalosti vzdělávacích potřeb žáků mezi pedagogy. S tím souvisí i podpora povědomí o různých typech tělesných postižení a zdravotních znevýhodnění a jejich specifčnosti pro výchovně vzdělávací proces. Stejně významnou skutečností je zajištění dostatečného množství seminářů a kurzů pro další edukaci pedagogů. Z internetových zdrojů je

důležité rozšířit povědomí o Katalozích podpůrných opatření, neboť pedagogové často o této možnosti podpory a metodickém vedení neví. Na základě vytvoření dostatečných podmínek vzdělávat žáky s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu, a to zejména i v menších školách a obcích (Doležalová, 2018a).

Efektivní inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením úzce souvisí i se spoluprací pedagoga s dalšími pedagogickými pracovníky. Zejména spolupráce s asistentem pedagoga je velice přínosná během edukace všech žáků, neboť nabízí pedagogovi vytvoření takové edukační reality, která bude vyhovovat potřebám všech žáků během vzdělávacího procesu. Jistou formu podpory edukace nabízí i možnost spolupráce s osobním asistentem dle závažnosti a hloubky tělesného postižení žáka. Tuto podporu však ve své praxi stále využívá minimum pedagogů.

Velmi významnou součástí adekvátního inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením je bezesporu spolupráce, a tedy i přínos školního poradenského pracoviště. V dnešní době stále řada škol nedisponuje funkcí školního speciálního pedagoga, často však ani školního psychologa. Při vzdělávání žáků s tělesným postižením je však jejich přítomnost zásadní. Školní speciální pedagog napomáhá učitelům při nastavení vhodných edukačních přístupů, využívání podpůrných opatření, při realizaci podmínek pro vzdělávání těchto žáků, zajišťuje předmět speciálně pedagogické péče, konzultuje se zákonnými zástupci veškeré skutečnosti ovlivňující školní úspěšnost žáka, spolupracuje se speciálně pedagogickým centrem atd. Školní psycholog často řeší psychické důsledky vyplývající z postižení či nemoci žáků. Spolupracuje nejen se školou, ale významnou roli hraje i při komunikaci a spolupráci s rodinou žáka s tělesným postižením. Je velice důležité podpořit přítomnost školního speciálního pedagoga stejně jako školního psychologa na všech školách, neboť jsou to odborníci v dané oblasti a poskytují velmi významné a důležité informace a podporu pedagogickému sboru, samotnému žákovi, ale i celé rodině žáka s tělesným postižením.

Další velmi významnou skutečností je právě nedostatečná a neadekvátní informovanost pedagogů o možnostech vedení výchovně vzdělávacího procesu, potřebách žáků, využívání podpůrných opatření a o legislativních náležitostech. Tato oblast je velice podceňována a je tedy důležité zajistit vhodné zdroje těchto informací a zejména pak jejich přístupnost a dosažitelnost.

Zejména znalosti pedagogů o využívání a možnostech podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením se jeví jako nedostatečné, přestože již téměř všichni žáci s tělesným postižením prošli rediagnostikou a byl jim přidělen určitý stupeň podpůrných

opatření. Často však pedagogové nevědí, co tento stupeň podpůrných opatření znamená a jaké náležitosti sebou přináší. Některé oblasti podpůrných opatření se využívají naprosto minimálně. Nejméně se v pedagogické praxi objevuje možnost intervence, úprava obsahu vzdělávání, modifikace vyučovacích metod a forem a modifikace hodnocení. Velice zřídka kdy využívanou oblastí se stává i práce s třídním kolektivem a příprava na výuku. Překvapivým zjištěním se stala i skutečnost, že právě u žáků s tělesným postižením se minimálně využívá úprava prostředí, která je však pro edukaci velice důležitá, a to zejména u této cílové skupiny žáků. Je tedy důležité podpořit povědomí o těchto možnostech podpory. Nabídnout pedagogům dostatečné přiblížení a vysvětlení a případně i reálnou ukázkou, neboť právě nedostatečně názorná aplikace vede k minimálnímu využívání těchto oblastí ve výchovně vzdělávacím procesu žáků s tělesným postižením. Jako další významnou skutečností se jeví podpora individuálního přístupu učitelů k žákům s tělesným postižením. Stejně jako možnost úpravy režimu a při vzdělávání žáků dle individuálního vzdělávacího plánu jeho nastavení tak, aby byl přínosný pro vzdělávání žáka s tělesným postižením, ale aby se i pro učitele stal významným pomocníkem.

Pedagogové upozorňují na určité nedostatky podpůrných opatření. Tyto postřehy vznikly během využívání podpůrných opatření v praxi, tedy je důležité brát tyto poznámky v úvahu. Zejména se projevila nedostatečná finanční podpora, vzdělávání pedagogů, vysoký počet žáků ve třídě, kde se vzdělává žák s tělesným postižením a také nedostatek informací pramenící z konzultací s odborníky z oblasti medicíny. Tyto připomínky jsou velmi cennými aspekty ke zvyšování efektivity aplikace podpůrných opatření při edukaci žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu, avšak též k podpoře školní úspěšnosti zmíněných žáků. V konečném důsledku se pozitivně odráží i na celkovém fungování školy a spokojenosti rodiny žáka (Doležalová, 2018a).

6 Výzkumný projekt II

6.1 Formulace výzkumného problému

Analýza vyvíjející se situace vzdělávání **žáků s tělesným postižením** v základních školách hlavního vzdělávacího proudu ukázala nárůst počtu těchto žáků v běžných školách a snižování počtu žáků vzdělávajících se v základních školách pro žáky s tělesným postižením. Ve školním roce 2017/2018 se v České republice vzdělávalo 1108 žáků s tělesným postižením v období plnění povinné školní docházky. Z výše uvedeného celkového počtu se 939 žáků s tělesným postižením (z toho 223 žáků s těžkým postižením) vzdělávalo v základních školách hlavního vzdělávacího proudu. Ve školách pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami se vzdělávalo 169 žáků s tělesným postižením, z toho 41 žáků s těžkým postižením. Z těchto informací vyplývá, že se v tomto školním roce inkluzivně vzdělávalo 85 % žáků s tělesným postižením. Ve stejném školním roce poskytlo speciálně pedagogické centrum své služby 1247 žákům s tělesným postižením (UIV, 2018).

V případě inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením je nutné brát zřetel na dovednosti, které by si měl žák osvojit během svého vzdělávání. U žáků s tělesným postižením je důležité zaměřit se na rozvoj motorických dovedností, tedy podpořit vhodné držení těla, sezení a stání, zvolit odpovídající každodenní postupy během školních aktivit, kterými jsou čtení a psaní, rozvíjet jemnou motoriku, pohyby paží, schopnost manipulace s předměty, udržení rovnováhy, popřípadě i s využitím kompenzačních pomůcek, ovládnutí invalidních vozíků v prostorách školy i mimo ni a podpořit samostatnost žáka. Dále je nutné zaměřit se na zapojení kompenzačních a didaktických pomůcek do vyučování, jelikož mohou usnadnit mnohé školní požadavky a nároky. Intervence je důležité plánovat s ohledem na dovednosti jednotlivých žáků s tělesným postižením dle požadavků jednotlivých ročníků. Všechny tyto aspekty jsou rozhodující pro další rozvoj žáka i jeho budoucí profesní orientaci (Bartoňová, Vítková et al., 2015; Grabe & Grabe, 2014; Kirk, Gallagher, Coleman, & Anastasiow, 2011).

S ohledem na Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví pro děti a mládež je participace (začlenění do životních situací) stěžejním aspektem pro odpovídající vývoj jedince. Žáci s tělesným postižením se v menší míře účastní aktivit oproti svým vrstevníkům, přestože se u nich neobjevuje menší radost z těchto činností.

Zejména dochází k omezené participaci v oblasti školy, v péči o vlastní osobu a v mobilitě (Fong, Lee, Chan, Chan, Chak, & Pang, 2011; Parkes, McCullough, & Madden, 2010; Peer & Reid, 2012).

Inkluze je nedílnou částí moderního vzdělávání. V současné době jsou inkludováni žáci s různými typy postižení. Tato skutečnost vychází také z rychle se vyvíjející společnosti a její vzrůstající diverzity. Pro úspěšné inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením je důležité využívat **podpůrná opatření**, která napomáhají k naplňování vzdělávacích potřeb každého žáka. Jednotlivá podpůrná opatření respektují míru a rozsah postižení konkrétního žáka a tím zohledňují jeho vzdělávací možnosti stejně jako vzdělávací situaci školy. Zavedený systém podpůrných opatření navazuje na mezinárodně zavedenou klasifikační soustavu, normy a standardy (Bočková, Vítková et al., 2016; Ferreira, 2012; Frederickson & Cline, 2009).

6.2 Cíle a metodika výzkumného šetření

Hlavním cílem výzkumného šetření je analyzovat praktické využití podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu.

Hlavní výzkumná otázka byla formulována následovně: Která podpůrná opatření jsou konkrétně využívána u žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu?

Hlavní výzkumná otázka byla rozvedena v rámci **parciálních výzkumných otázek**:

- Které didaktické a kompenzační pomůcky jsou využívány při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením?
- Které speciální metody a formy práce jsou využívány při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením?
- Jak je realizována organizace výuky při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením?
- Jak ovlivňují inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením participující školské subjekty?

- Jakým způsobem je využívána spolupráce s rodinou žáka s tělesným postižením během jeho vzdělávání?
- Jaké aspekty ovlivňují klima třídy, ve které se vzdělává žák s tělesným postižením?

Metodika výzkumného šetření

Druhé empirické šetření disertační práce bylo zpracováno za využití **kvalitativní metody** s technikou **polostrukurovaného rozhovoru** s předem připravenými otázkami, které byly doplňovány dle aktuálního zjištění a podnětů od tázaných informantů (Skutil a kol., 2011; Švaříček, Šed'ová a kol., 2014). Informanti byli učitelé základních škol hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Rozhovory probíhaly vždy na základě osobního setkání a po souhlase informantů byly zaznamenávány digitální formou a anonymizovány. Empirické šetření bylo účelové (záměrné), s využitím výběru kritických případů (kritériem byla současné vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením). Využitím metody záměrného výběru byla znemožněna generalizace výzkumného zjištění (Hendl, 2016; Miovský, 2006). Zpracování dat probíhalo doslovnou transkripcí a následnou segmentací do jednotek pomocí otevřeného kódování. Jednotlivé kódy byly kategorizovány a s využitím axiálního kódování byly definovány vzájemné vztahy. Stěžejní vztahy byly za pomoci selektivního kódování zpracovány do kauzální sítě. Tato síť neboli schéma prezentuje nejdůležitější proměnné určitého jevu i se vzájemnými vztahy (Corbin & Strauss, 2015; Gulová & Šíp, 2013; Charmaz, 2014). Ke studiu metodologie byly použity následující publikace: Dey (1998), Hendl (2016), Kuckartz (2014), Patton (2015) a Schreier (2012).

Charakteristika výzkumného vzorku

Výzkumný soubor tvořilo 12 informantů, učitelů základních škol hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Každý z informantů byl předem osobně osloven. Jednotlivé rozhovory byly realizovány vždy během osobního setkání. Mezi informanty bylo 8 učitelů I. stupně a 4 učitelé II. stupně. Účelový výběr informantů musel splňovat kritérium současného vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením. Tento výběr byl zvolen vzhledem k hlavní výzkumné otázce ve snaze získat relevantní informace pro jednotlivé parciální oblasti výzkumu. Pro zachování

anonymity informantů jsou uváděna pouze číselná označení. Výzkumné šetření není možné zobecnit a vztahovat na celou populaci.

Informant	Číslo	Informant	Číslo
učitel I. stupně ZŠ	1	učitel I. stupně ZŠ	7
učitel I. stupně ZŠ	2	učitel I. stupně ZŠ	8
učitel I. stupně ZŠ	3	učitel II. stupně ZŠ	9
učitel I. stupně ZŠ	4	učitel II. stupně ZŠ	10
učitel I. stupně ZŠ	5	učitel II. stupně ZŠ	11
učitel I. stupně ZŠ	6	učitel II. stupně ZŠ	12

Tab. 13: Informanti výzkumného šetření

Výzkumný soubor 12 informantů tvořilo 9 žen a 3 muži. Průměrný věk informantů dosahoval 42 let, 6 informantů uvedlo věk od 41 do 50 let, 2 informanti věk mezi 51 až 60 lety, 2 informanti byli ve věku 31 až 40 let a 2 informanti uvedli věkové rozmezí 21 až 30 let. Tato skutečnost odpovídá aktuálnímu trendu převahy ženského pohlaví mezi učiteli základních škol a stárnutí učiteléské populace.

Dále dle odpovědí informantů vyplynulo, že průměrná délka pedagogické praxe činí 14 let. Nejvíce informantů (5) uvedlo, že jejich délka pedagogické praxe je v rozmezí 16 až 20 odučených let, 3 informanti uvedli délku pedagogické praxe 11 - 15 let a 6 - 10 let jen 2 informanti. Délka pedagogické praxe do 5 let byla uvedena u 1 informanta, stejně jako v případě délky pedagogické praxe nad 20 let. Uvedené informace jsou jedním z faktorů ovlivňující vzdělávání žáků s tělesným postižením.

Časový harmonogram výzkumného šetření

Přípravná etapa výzkumu	6/2018
Zpracování rozhovoru	7/2018
Teorie k výzkumu	8/2018 – 12/2018
Realizace výzkumu	1/2019 – 6/2019
Zpracování a interpretace dat k výzkumu	7/2019 – 8/2019

Tab. 14: Časový harmonogram výzkumu

Realizace výzkumného šetření

V polostrukturovaném rozhovoru vlastní konstrukce byly otevřené otázky zaměřené na spolupracující subjekty při vzdělávání žáků s tělesným postižením, na prohlubování znalostí pedagogů v problematice inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením, na třídní klima, využívané oblasti podpůrných opatření a na

problematiku inkluzivního vzdělávání. Závěrem rozhovoru mohl každý informant doplnit podstatné informace dle vlastního uvážení. Pořadí a znění otázek bylo individuálně přizpůsobované dané situaci a připomínkám informantů. Otázky polostrukturovaného rozhovoru jsou přiloženy v závěru disertační práce.

Rozhovory byly pořizeny v digitální podobě a následně převedeny do textové formy. Následně byla textová podoba rozhovorů rozdělena na dílčí části a pomocí kategorizace pojmů (otevřeným kódováním) a definování vzájemných vztahů (axiálním kódováním) bylo provedeno selektivní kódování, a to vzhledem ke zvolené oblasti (podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením v základních školách hlavního vzdělávacího proudu).

Přehlednost kauzální sítě podporuje barevné zvýraznění jednotlivých kategorií a také důležité připomínky informantů. Všechny kategorie se navzájem ovlivňují, prolínají a doplňují. Kódování probíhalo za pomoci softwaru Atlas.ti. a zjištěná data byla graficky vyjádřena s využitím programu Simple Mind Pro. Pomocí tohoto softwaru bylo možné transformovat zjištěná data do myšlenkových map.

6.3 Analýza kategorií

Data, která byla získána z realizace polostrukturovaných rozhovorů vlastní konstrukce byla následně zpracována do textové podoby za pomoci doslovné transkripce. Poté byly tyto data segmentovány otevřeným kódováním do analytických jednotek. Následně s využitím techniky axiálního kódování došlo k propojení jednotlivých kategorií a subkategorií. Tímto krokem se jednotlivá data roztřídila dle vzájemných souvislostí a vztahů, jenž byly zpracovány pomocí selektivního kódování do grafické podoby s využitím kauzálních sítí (Dey, 1998; Gulová & Šíp, 2013). Lepší přehlednost kauzálních sítí doplňuje barevné rozdělení jednotlivých kategorií a klíčové oblasti zvolené dle preferencí informantů. Všechny kategorie se navzájem ovlivňují a také doplňují.

I. VÝUKOVÉ STRATEGIE

Tuto kategorii tvoří výukové strategie používané v edukačním procesu žáků s tělesným postižením. Praktická realizace inkluzivního vzdělávání je vázána na

využívání účinných výukových strategií. Celá kategorie se dále dělí do několika subkategorií. V první subkategorii jsou uvedeny **speciální metody a formy práce**, které jsou klíčovými faktory úspěšné školní práce. Následuje subkategorie zaměřená na **organizaci výuky**, jež odpovídá pedagogické diagnostice a speciálním vzdělávacím potřebám žáka. **Úprava prostředí** je uvedena ve třetí subkategorii. Čtvrtá subkategorie se věnuje **úpravě rozsahu a obsahu vzdělávání** respektující vzdělávací specifika žáka. V páté subkategorii je pozornost věnována **hodnocení** a její modifikaci dle žakových individuálních možností.

A. Speciální metody a formy práce

Pro inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením je velice přínosné využívání modifikovaných speciálních metod práce a organizačních forem v každodenním edukačním procesu. Vhodnost volby vyučovacích metod a forem vychází z aktuální situace, která je determinována třemi základními aspekty, kterými jsou žák, učivo a místo vzdělávání. Z tohoto důvodu je nutné znát a umět využívat různé metody a formy výuky a také je vhodně střídat, čímž se zvyšuje motivace žáka a předchází se jednostrannému zatěžování. „*Každý den je naprosto jiný. Nemohu stále používat stejné metody, naopak musím volit metody tak, abych žáka aktivovala k práci a poté mu dala prostor a čas k relaxaci. To je velice důležité. Co funguje dnes, nemusí pomáhat zítra*“ (Informantka č. 5).

V současné době se ve velké míře stále využívá **frontální výuka**, která je doplňována jinými metodami, kterými je např. **individuální práce se žákem**. Během této formy práce dochází k individuální aktivní činnosti žáka, která je plně korigována pedagogem, případně asistentem pedagoga či dalším pedagogem. Příznivým aspektem je fakt, že práce tohoto žáka probíhá současně během hromadné výuky, ale dle vlastních možností a pracovního tempa. Pedagogové využívají tento způsob práce při zadávání individuálních úkolů při frontálním vyučování, při zadávání domácích úkolů dle různé úrovně náročnosti, při doučování aj. „*S žákem pracuje většinou individuálně asistent pedagoga. Některé úkoly se zbytkem třídy nedělají, nebo mají i jiné úkoly. Asistent často opakuje učivo a vícekrát ho procvičuje*“ (Informantka č. 8).

Kooperativní učení je pedagogy využíváno v případě práce v malých skupinkách, ve kterých je vyžadováno aktivní zapojení všech žáků. Pozitivním přínosem kooperativní výuky je zejména podpora spolupráce mezi žáky, tedy i prohlubování pozitivních vztahů, podpora aktivního učení, rozvoj dovedností, ale i

odpovědnosti. „*Kooperativní učení volím často, děti už tuto práci znají. Zejména ve výchovách, např. v pracovní výchově pracují děti společně ve skupinách 3-4 dětí*“ (Informantka č. 1).

Frontální výklad pedagogů postupně nahrazují **metody aktivního učení**, jež rozvíjí vlastní poznání žáků, jejich aktivitu a tvořivost. Pedagog nejprve zvolí vhodné téma a následně jej představí žákům. Ti projevují své vlastní názory, které jsou zaznamenávány v písemné formě na viditelném místě. Právě tato forma je vhodná pro inkludování žáka s tělesným postižením do běžné výuky, během které pedagog nehodnotí, ale pouze koriguje. U žáků s tělesným postižením pedagogové často používají **didaktické hry, heuristické (objevné) metody a činnostní výuka propojená s názorem**. „*Zapojení žáků je velice důležité pro jejich vlastní chtění. Pokud používáme ve výuce názorné ukázky, vím, že si to zapamatují. V prvé řadě děláme řadu pokusů, experimentujeme*“ (Informantka č. 6).

Výuka respektující styly učení je vhodná pro získávání informací takovým způsobem, jenž odpovídá možnostem žáka. Na základě pedagogické diagnostiky pracuje pedagog s nabídkou učebních postupů dle konkrétních potřeb žáka. U žáků s tělesným postižením je **zrakový styl** učení podporován různými schémata, nákresy, mapami, obrázky, myšlenkovými mapami, pracovními listy s barevným zvýrazněním ad. **Zvukový styl** vyžaduje poslech výkladu, popřípadě nahrávky, pracovní listy s vynechanými klíčovými údaji pro dopsání žákem dle vlastních slov, diskusní metody či ústní zkoušení. **Slovně-pojmový styl** využívá osnovy učiva, výzkumy, statistiky, problémové úkoly, projektové vyučování ad. **Hmatový a pohybový styl** je založen na pomůckách a modelech, příkladech z praktického života, grafické úpravě textu zvýrazňováním, hraní scének či vytváření modelových situací. Pedagogové převážně používají **multisenzoriální přístup**. „*Používám při výkladu učiva znázornění na tabuli, slovní výklad, pokud to je možné i tvorbu výrobku nebo modelové situace. Vše několikrát opakujeme a snažíme se o propojení se starším učivem*“ (Informantka č. 3).

Jednou z klíčových metod u žáků s tělesným postižením je vhodná **podpora motivace žáka**. Pedagogové nejčastěji pracují s motivačními technikami, kterými jsou **respektování individuality, pozitivní osobní příklad, prožitková výuka, střídání výukových metod, projekty, soutěže, referáty a individualizované úkoly**. „*Často používám pro motivování žáků překvapení. Taky jezdíme na výlety a exkurze. Taky jim vysvětluji, proč se některými tématy zabýváme, jelikož to ještě nemohou sami posoudit*“ (Informantka č. 4).

Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti je u žáků s tělesným postižením velice důležitá. Pedagogové zařazují do výuky preventivní opatření pro eliminaci únavy, vytvářejí **prostor pro relaxaci, upravují pracovní místo**, využívají **relaxační techniky, modifikují didaktické materiály**. „Vždycky se snažím, aby měl žák dostatek času na relaxaci. Práci a soustředění střídám během hodiny s oddechem. O přestávkách někdy pouštím relaxační hudbu, občas máme oddechové čtení. O velké přestávce chodíme za pěkného počasí ven a máme aktivní pohybovou přestávku“ (Informantka č. 2).

Pedagogové využívají **zvýšenou kontrolu pochopení osvojeného učiva**. Průběžná zpětná vazba ujistí pedagoga o porozumění učiva žákem, jehož pozornost může být značně kolísavá. Tato metoda také odhaluje problémy v osvojování si učiva a potíže s pamětí. „Neustále kontroluji, že žák dobře porozuměl mému výkladu, ví, co má dělat a jak. Pořád učivo procvičujeme. V této kontrole se střídáme s asistentem pedagoga, který se stará o více žáků“ (Informant č. 7).

B. Organizace výuky

Podpůrné opatření v podobě organizace výuky je velice důležité pro úspěšnou edukaci žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol. Organizace výuky odpovídá vzdělávacímu záměru, vhodné formě práce, konkrétní třídě a pedagogickým kompetencím. Pedagogové při vzdělávání žáků s tělesným postižením velmi často využívají úpravu času a prostoru. Přestože převážně pracují v běžných vyučovacích hodinách trvajících 45 minut, při **úpravě času** volí **kratší vyučovací hodiny** (než jsou standardní), naopak i **delší vyučovací hodiny** (spojované hodiny), **výuku v blocích, celodenní práci a dlouhodobou práci** (projektovou činnost), dle potřeby zařazují **relaxační přestávky**, a to i několikrát během vyučovací doby. „Některé hodiny spojujeme. Je to lepší, jelikož když máme výtvarnou výchovu spojenou s pracovní, pracuje každý žák dle svého tempa a má dostatek času na dokončení úkolu. Někdy taky propojujeme různé hodiny, hlavně při projektech máme propojené celé dopoledne“ (Informantka č. 6). Dále pedagogové využívají **úpravu místa**, kdy žák s tělesným postižením pracuje po určitou dobu na **vyhrazeném místě ve třídě**, popřípadě je jeho místo upraveno pro práci s asistentem pedagoga nebo pracuje s dalším pedagogickým pracovníkem či asistentem pedagoga po určitou dobu **mimo třídu**. „Naše speciální pedagožka pracuje s žákem mimo třídu dvakrát týdně“ (Informantka č. 2).

Při vzdělávání žáků s tělesným postižením je pozornost často věnována

možnostem **úpravy pracovního místa**. Toto podpůrné opatření vychází z potřeby střídání pracovních míst a podpory soustředěnosti. Vhodnou úpravou pracovního prostředí pedagogové vedou nerušenou výuku a zkvalitňují spolupráci s žákem a asistentem pedagoga. Pedagogové ve třídě vytváří prostor pro relaxaci, např. koutek s relaxačními pomůckami, jako je sedací pytel, polštářky, podložky aj. V tomto prostoru však žák i pracuje. Dle potřeby pedagogové vytváří další pracovní místo, na které žáka přesazují pouze po dobu vypracování určitého úkolu. V případě práce mimo třídu se žáci vzdělávají v prostorách pro individuální práci. „*Ve třídě máme koutek se sedacím pytlem. První zhruba dvě hodiny sedí žák v lavici, ale později je radši v koutku, ale i tak s námi pracuje. Má svůj tablet, na kterém plní úkoly. Také když máme čtení, tak sedí na pytli, a ne v lavici*“ (Informantka č. 5).

Pedagogové realizují výuku také se **sníženým počtem žáků**. V takovém případě se pedagogové mnohem snadněji individuálně věnují žákům dle jejich vzdělávacích potřeb. Ve třídě se sníženým počtem žáků se také lépe realizují podpůrná opatření zaměřená na organizaci výuky a eliminuje se rušivý efekt početných tříd. „*Na český jazyk, matematiku a prvouku máme třídu rozdělenou na dvě skupiny, takže pracuji s žákem převážně individuálně, protože na to máme čas a prostor. Také se dokáže mnohem déle soustředit. Ve třídě je klid. V ostatních hodinách je s žákem asistent pedagoga*“ (Informantka č. 1).

V rámci **mimoškolních aktivit a pobytů** se žáci s tělesným postižením účastní školních výletů, škol v přírodě, adaptačních pobytů, exkurzí, kulturních návštěv, školních akcí mimo areál školy, návštěv knihoven aj. Pedagogové zvažují přítomnost žáka s tělesným postižením při těchto aktivitách z hlediska jeho možností a na základě konzultace se zákonnými zástupci zajišťují žakovu bezpečnost. Důležitým úkolem pro pedagogy je v rámci mimoškolních aktivit a pobytů podávání medikamentů, o nichž musí být přesně instruováni, popřípadě spolupracují se zdravotníkem s adekvátní způsobilostí. „*Každý rok jezdíme celá třída na školní výlet. S rodiči se dopředu domluvíme, kam jedeme a jaký program máme naplánovaný. Jezdí s námi pokaždé maminka, takže veškeré léky podává ona. Příští rok bude adaptační třídenní pobyt před přestupem na druhý stupeň. Myslím, že to zvládneme*“ (Informantka č. 8). „*Každý měsíc máme nějakou akci. Jezdíme do divadla, chodíme do místní knihovny, byli jsme v kině. Jezdí pro nás soukromý autobus, takže nemáme žádné problémy. Městskou hromadnou dopravou by to bylo složitější*“ (Informant č. 7).

Pedagogové také spolupracují s dalšími pedagogy a vychovateli ze školních

družin pro *úpravu programu během volného času ve školním prostředí*, během přestávek a volných hodin, které mohou žáci trávit např. v herní místnosti. Také je nutné zabezpečit dobu volna na oběd, během níž pomáhá žákovi s tělesným postižením asistent pedagoga nebo jiný pedagogický pracovník. Žáci s tělesným postižením tráví volný čas převážně se svými spolužáky, a to ve školní jídelně, o přestávkách i v odpoledních hodinách. Ve školní družině mají připravené aktivity, které mohou provádět společně. Nejčastěji se jedná o různé hry, práci se stavebnicemi, kreslení, tvořivé činnosti či čtení a prohlížení knížek. Stejně bývá v družině vyhrazené místo k relaxaci a klidovým činnostem. Při pobytu na školní zahradě se žáci mohou dle svých možností zapojovat do pohybových aktivit nebo trávit volný čas odpočinkem na lavičkách. Asistent pedagoga často pomáhá i při odpolední výchovné činnosti. Žáci s tělesným postižením navštěvují i zájmové kroužky, jejichž vhodnost posuzují zákonní zástupci po poradě s pedagogy a vedoucími zájmových kroužků. „*V naší třídě je po vyučování odpolední družina, takže pokračujeme nadále, jak jsme zvyklí. Paní družinářce pomáhá asistent pedagoga ještě dvě hodiny po obědě. Ve třídě máme k dispozici spoustu pomůcek, které nám doporučil speciální pedagog, a které se používají také odpoledne. Některé pomůcky si nosí žáci i z domu. Jsou to různé hry na rozvíjení jemné motoriky nebo vnímání. Žáci si tyto pomůcky mezi sebou půjčují, což je velice kamarádské*“ (Informantka č. 3).

C. Úprava prostředí

Úprava prostředí dle individuálních vzdělávacích potřeb žáka s tělesným postižením je jedním ze zásadních faktorů, které ovlivňují školní úspěšnost žáka a pedagogické aktivity učitele. Pro naplňování vzdělávacích možností žáka s tělesným postižením je nutné přizpůsobit celé školní prostředí, které žák využívá. Jedná se zejména o *rozmístění učeben a umístění kmenové třídy* do dobře dostupného místa ve škole. Tyto aspekty se zohledňují již při plánování rozvrhu hodin žáka. Dále je dle potřeby pozornost věnována zajištění *bezbariérovosti* při vstupu žáka do školy, ale i při pohybu po škole, úpravě vybavení chodeb a vhodnému rozmístění nábytku. Prostory se doplňují zábradlím a madly, pro pohyb mezi patry se využívá výtah, schodišťové plošiny či schodolezy. Bezpečný pohyb je zajišťován i v prostorách šaten, toalet, školní jídelny, tělocvičny a školního hřiště. Při pohybu žáka po škole je využíván doprovod pedagogického pracovníka. „*Letos máme třídu v přízemí blízko vchodu, vedle šaten. Pouze do jídelny musíme na druhou stranu školy. Tam chodíme společně přes vnitřek*

budovy. Jiné třídy prvního stupně musí přecházet do školní jídelny venkovní cestou“ (Informantka č. 4).

Úprava pracovního místa zcela odpovídá zdravotnímu stavu žáka, jeho úrovni hrubé motoriky a schopnosti lokomoce. Pedagogové vytváří dostatečně vybavené pracovní místo doplněné **speciálním nábytkem**, který umožňuje bezpečný pohyb a přístup, pohodlný sed, popřípadě změnu polohy a dostatek prostoru pro kompenzační pomůcky. Pro pohodlné sezení žáka jsou využívány speciální židle s nastavitelnou výškou sedáku a ergonomicky tvarovaným sedákem, židle s opěrkami rukou, polštáře, podložky, speciální zdravotní rehabilitační židle doplněné o opěrky, klíny, fixační pásy, podložky pod nohy aj. Dále pracovní místo zajišťuje **dostatečnou pracovní plochu, prostor pro pomůcky, úložné prostory** v dosahu žáka, **prostor pro relaxaci** aj. Žáci s tělesným postižením využívají lavice s nastavitelnou výškou, s možností sklápění pracovní desky, s dostatečným prostorem pro pomůcky i moderní technologie. V blízkosti lavice využívají odkládací prostory členěné pomocí barevných boxů, složek a přihrádek, do kterých si zakládají své pracovní listy, sešity, učebnice, osobní věci, pomůcky aj. Při střídání pracovních míst využívají také místo pro relaxaci doplněné kobercem, sedacím vakem, polštáři, podložkami aj. Při vytváření pracovního místa dle konkrétních potřeb žáka spolupracují pedagogové s odborníky ze speciálně pedagogického centra, školním speciálním pedagogem, asistentem pedagoga i rodinou žáka. Příprava prostředí probíhá zpravidla na začátku školního roku, ale v průběhu školního roku se dle potřeby různě upravuje, doplňuje pomůckami, obměňuje se nábytek ad. Pozornost je věnována také zajištění bezpečnosti při pohybu žáka po třídě během vyučování i přestávek. „*Úprava pracovního místa byla nezbytná. Nyní má žák prostor uzpůsobený svým potřebám a může využívat vše, co během vyučování potřebuje. Vše má ve skřínce vedle sebe“* (Informant č. 7).

Úprava prostorového uspořádání třídy je podpůrné opatření, které je velice často uplatňované bez vyšší časové a finanční náročnosti. Pedagogové přizpůsobují prostorové uspořádání třídy aktuální vzdělávací situaci. Běžně se třídy rozdělují do několika zón, nejčastěji na pracovní zónu, která je tvořena lavicemi a židlemi, poté na relaxační zónu, která bývá zpravidla umístěna do rohu třídy nebo do zadní části třídy tak, aby nedocházelo k rušivým efektům během práce ostatních žáků, a na zónu, která je přizpůsobena individuální práci žáka, popřípadě práci s asistentem pedagoga. Úpravu prostorového uspořádání třídy pedagogové využívají pro intenzivnější spolupráci s žákem s tělesným postižením i pro lepší zapojení žáka do výuky. V případě zvýšené

potřeby kontaktu žáka s pedagogem během vyučování dochází k **úpravě zasedacího pořádku**. Rozvržení pracovních míst žáků vychází z naplánované pedagogické činnosti, z daného předmětu a ze zvolené vyučovací metody. Zasedací pořádek je flexibilní. Vhodně zvoleným zasedacím systémem učitelé podporují spolupráci žáků, prohlubují jejich sociální interakce a zapojují do výuky skupinovou práci. Při běžném rozmístění lavic učitelé posazují žáka s tělesným postižením blíže k tabuli, kde je minimum rušivých elementů. Toto místo je vyhovující pro intenzivní zpětnou vazbu, individuální dohled nad prací žáka a zapojování žáka do výuky. Lavice rozmístěné do půlkruhu umožňují lepší zapojení do společné práce, podporu komunikace a sociální interakce. Částečné seskupování lavic je možné v případě, že někteří žáci pracují skupinově a někteří samostatně. Pokud s žákem pracuje asistent pedagoga, může se posadit do lavice za žákem, popřípadě se za žákem může posadit spolužák při společném plnění úkolu. Při některých vyučovacích hodinách není nutné, aby žáci seděli v lavicích. Při čtení se mohou posadit na koberec nebo k četbě využít relaxační část třídy, pokud to počet žáků umožňuje. Také během vyučovací hodiny je možné střídat práci v předem zavedeném zasedacím pořádku s činnostmi mimo školní lavice. „*Ve třídě máme zavedený zasedací pořádek, který je znázorněn i na nástěnce, ale nepracujeme jen v lavicích. Využíváme celou třídu. Někdy lavice spojujeme, hlavně při tvořivé činnosti*“ (Informantka č. 2).

D. Úprava rozsahu a obsahu vzdělávání

Obsah vzdělávání žáka s tělesným postižením vychází z platného školního vzdělávacího programu. Vzdělávání žáka s tělesným postižením vyžaduje **respektování žákových specifik** vzhledem ke vzdělávacím možnostem. Vedle tělesného postižení zohledňují učitelé další aspekty ovlivňující edukační proces tohoto žáka. K těmto aspektům se často řadí zvýšená unavitelnost, kolísání pozornosti, oslabená paměť, sociální nezralost, oslabení motoricko-percepčních schopností, potíže s prostorovou orientací, logopedické potíže aj. U těchto žáků pedagogové upravují tempo svého výkladu, zařazují pro lepší porozumění příklady a praktické ukázky, zvýrazňují předávané informace, kladou důraz na intenzivní zpětnou vazbu, využívají pomůcky, upravují hodnocení, vzdělávají žáka dle individuálního vzdělávacího plánu, spolupracují s asistentem pedagoga a poradenskými zařízeními aj. V rámci úpravy rozsahu a obsahu vzdělávání bývá někdy žák s tělesným postižením dle míry omezení jeho zdravotního stavu **osvobozen z výuky** některého předmětu, např. z tělesné výchovy, pracovní výchovy nebo je u těchto předmětů dle individuálních možností daného žáka **vzdělávací**

obsah upravován. V případě úpravy vzdělávacího obsahu se žák účastní předmětu se svými spolužáky, což podporuje sociální interakci. „*V tělesné výchově nemůže dělat vše, co ostatní žáci, ale je například rozhodčím při vybíjení. Když děláme společnou rozcvičku na začátku hodiny, cvičí podle svého tempa*“ (Informantka č. 4).

Při úpravě rozsahu a obsahu učiva dochází také k **rozložení učiva**. Nejčastěji se u žáků volí toto podpůrné opatření z důvodu **odkladu školní docházky** při přechodu z předškolního vzdělávání do základního vzdělávání. Odklad školní docházky se u žáků s tělesným postižením volí zejména z důvodu psychomotorických potíží, výrazně oslabených percepčně-motorických schopností, logopedických potíží, celkové školní nezralosti, dlouhodobé hospitalizace, plánovaných lékařských zákroků aj. Dále se pedagogové setkávají s rozložením učiva z důvodu **opakování ročníku**. Toto podpůrné opatření napomáhá žákům s tělesným postižením zvládat náplň učiva daného ročníku v případě nedostatečné školní úspěšnosti nebo dlouhodobé absence pramenící ze závažných zdravotních obtíží. „*Žák opakoval 5. ročník, jelikož byl dlouhodobě nepřítomen. Prošel operativní zákrok, který vyžadoval dlouhodobou hospitalizaci a poté rehabilitaci*“ (Informant č. 10).

Učivo žáků s tělesným postižením pedagogové také obohacují, navyšují a rozšiřují, a to dle vzdělávacích možností konkrétního žáka. **Rozšíření učiva** představují např. **předměty speciálně pedagogické péče**, ale i speciálně pedagogické metody v běžné výuce za pomoci pomůcek, názorných předmětů či doplňujících materiálů. V předmětech vyžadujících manuální činnosti žáci používají upravené pomůcky, jako jsou speciální nůžky, upravené psací a kreslicí náčiní, upravené výtvarné pomůcky, ad. Při vzdělávání žáků s tělesným postižením se v rámci rozšíření a obohacení učiva zařazují prvky alternativních forem vzdělávání. „*V matematice používáme Montessori pomůcky – dřevěné geometrické tvary a korálkový systém. Tyto pomůcky používá žák i se speciální pedagožkou v rámci hodin předmětu speciálně pedagogické péče a také je má i doma*“ (Informantka č. 3).

Vzdělávání žáků s tělesným postižením vyžaduje velice často **úpravu předávaného učiva** pedagogem takovým způsobem, aby bylo učivo pro žáka přijatelné. Neporozumění žáka často pramení z nadbytečného množství informací, které žák nedokáže selektovat. Pro lepší porozumění využívají pedagogové třídění informací, konkrétní vymezení daného učiva, zvýraznění podstatných dat, strukturalizaci činností i úkolů, průběžné ověřování porozumění, multisenzoriální předávání, zkracování úkolů aj. Žákům s tělesným postižením pomáhá využívání přehledů učiva, názorných obrázků

či fotografií, vytváření vlastních pomůcek, používání reálných předmětů ad. Při zápisu učiva pracují již s přichystaným textem, do kterého si zapisují další poznámky. Velice často používají barevné zvýraznění důležitých informací. Pedagogové těmto žákům poskytují pracovní listy, kde je hlavní vzdělávací záměr popsán jednoduchým textem a doplněn pro názornost obrázkem či schématem. Úkoly na procvičování daného učiva obsahují izolovanou oblast, aby nedocházelo k odklonu pozornosti žáků. Některé úkoly jsou zkrácené nebo pouze k doplňování místo celého opisu. Cvičení, které se běžně přepisuje z učebnice do sešitu, plní žáci s tělesným postižením zaznamenáváním na průhlednou fólii. Úkoly vyžadující psaný text doplňují žáci s tělesným postižením slovně. Při čtení a práci s textem využívají pedagogové záměrně vybrané texty, které jsou doplněny jednoduchými otázkami pro ověření porozumění čtenému obsahu. Na tyto otázky žáci odpovídají písemně v bodech nebo ústně. Pedagogové spolupracují s asistenty pedagoga pro možnost individuálního přístupu, který eliminuje stres a snížení motivace z nepochopení zadání, či předávané informace. „*Pokud vysvětluji látku nebo zadávám úkol, volím jednoduché věty, aby bylo jasné, co říkám. Výklad píšu na tabuli, mám nachystaný zjednodušený text vytištěný na papíře, upravuju zadání úkolů při procvičování a krátím úkoly nebo je upravuju na doplňování*“ (Informantka č. 6).

E. Hodnocení

Modifikace hodnocení úzce souvisí s inkluzivním vzděláváním žáků s tělesným postižením. Hodnocení těchto žáků vychází z principu diferenciaci již při stanovení práce, která bude hodnocena. **Individualizace hodnocení** je tedy součástí motivačně zaměřené pedagogické činnosti s cílem podpory osvojování si učiva dle individuálních možností žáků. Pedagogové vhodně zvoleným hodnocením zohledňují konkrétní obtíže znesnadňující školní úspěšnost žáka pramenící z jeho tělesného postižení. Pedagogové upozorňují na nutnost vysvětlení individuálního hodnocení ostatním žákům, ale i všem zákonným zástupcům. Pedagogové do hodnocení zahrnují úkoly, které žák zvládl, popřípadě upravují podmínky pro zvládnutí daného úkolu. Nesrovnávají výsledky žáka s tělesným postižením s výsledky intaktních žáků. Naopak umožňují žákovi pracovat s chybou, doplnit či vysvětlit některé výsledky. Důležitá je také forma hodnocení pro konkrétního žáka, tak aby podporovala jeho činnost a spolupráci. Pedagogové si stanovují oblasti, které chtějí u žáka s tělesným postižením hodnotit a také účel tohoto hodnocení. Nejčastěji se jedná o zjištění porozumění učiva a postupu. „*Hodnocením se snažím namotivovat žáka, pak se mu mnohem lépe pracuje. Také se snažím, aby se žák*

hodnotil sám, aby viděl, co zvládl. To je velice důležité“ (Informantka č. 9).

Při hodnocení vychází pedagogové z dlouhodobého soustavného pozorování výkonů žáka, ale i jeho průběžné přípravy na výuku a práce schopnosti během vyučování. Při zkoušení pedagogové volí odpovídající formu dle možností žáka. Někdy také kombinují ústní formu s písemnou a vždy poskytují dostatek času na vypracování úkolu či formulaci odpovědi. Nejčastějšími **způsoby pro hodnocení** jsou **písemné a ústní zkoušky**, ale i **praktické činnosti** či **žákovská portfolia**. Při hodnocení využívají slovní hodnocení ústní i písemné; vymezení skóre, procent a bodů; klasifikační známky; nálepky; razítka; pochvaly; odměny; autoevaluaci aj. Pedagogové vždy také obeznámí žáka s oblastmi, které a jak budou hodnoceny. *„Každý den známkuji průběžnou práci nebo některé vypracované úkoly. Jsou to malé známky. Pět malých známek je jedna velká. Písemné práce boduji a dle toho dávám výslednou známku. Je pro mě důležité i vysvětlení, proč někde nastala chyba“ (Informantka č. 5).*

Motivační dopad hodnocení je dle pedagogů nejdůležitějším faktorem. Neúspěch žáka s tělesným postižením vede k vytvoření zásadní bariéry pro další práci. Žák poté odmítá individuální i skupinovou práci, nespolupracuje s učitelem ani asistentem pedagoga, neplní úkoly. Poté se objevují psychické potíže, stavy úzkosti, stresu a celkové nepohody. Pedagogové se snaží o motivování žáků s tělesným postižením s použitím průběžného hodnocení již během výuky, čímž **povzbuzují žáka k činnosti a aktivitě**, a zároveň si tak **zajišťují zpětnou vazbu** o porozumění zadání či osvojení si nového učiva. Na konci práce motivačně pracuje pedagog s žákem při kontrole chyb a při jejich analýze a opravě. Efektivní motivace je dána oblastmi zájmu žáka. Pedagogové tedy vychází ze žakových zálib a ty poté uplatňuje. Velice často volenou motivací je výběr činností dle žáka, tedy jakou formou chce žák pracovat na daném úkolu, s jakými pomůckami a popřípadě i na jakém místě ve třídě. Někdy využívají pedagogové motivování celého kolektivu, popřípadě skupiny stejnou formou, někdy se zaměřují na konkrétního žáka. *„Snažím se vést žáka k vlastnímu projevu, může si vybrat, jak bude během hodiny pracovat, pokud je to samozřejmě možné. Netrvám na tom, že musí pracovat pouze v lavici. Ale máme pravidla, která musí dodržet. Tento postup se mi osvědčil a nemáme problém s tím, že by se mu nechtělo“ (Informantka č. 8).*

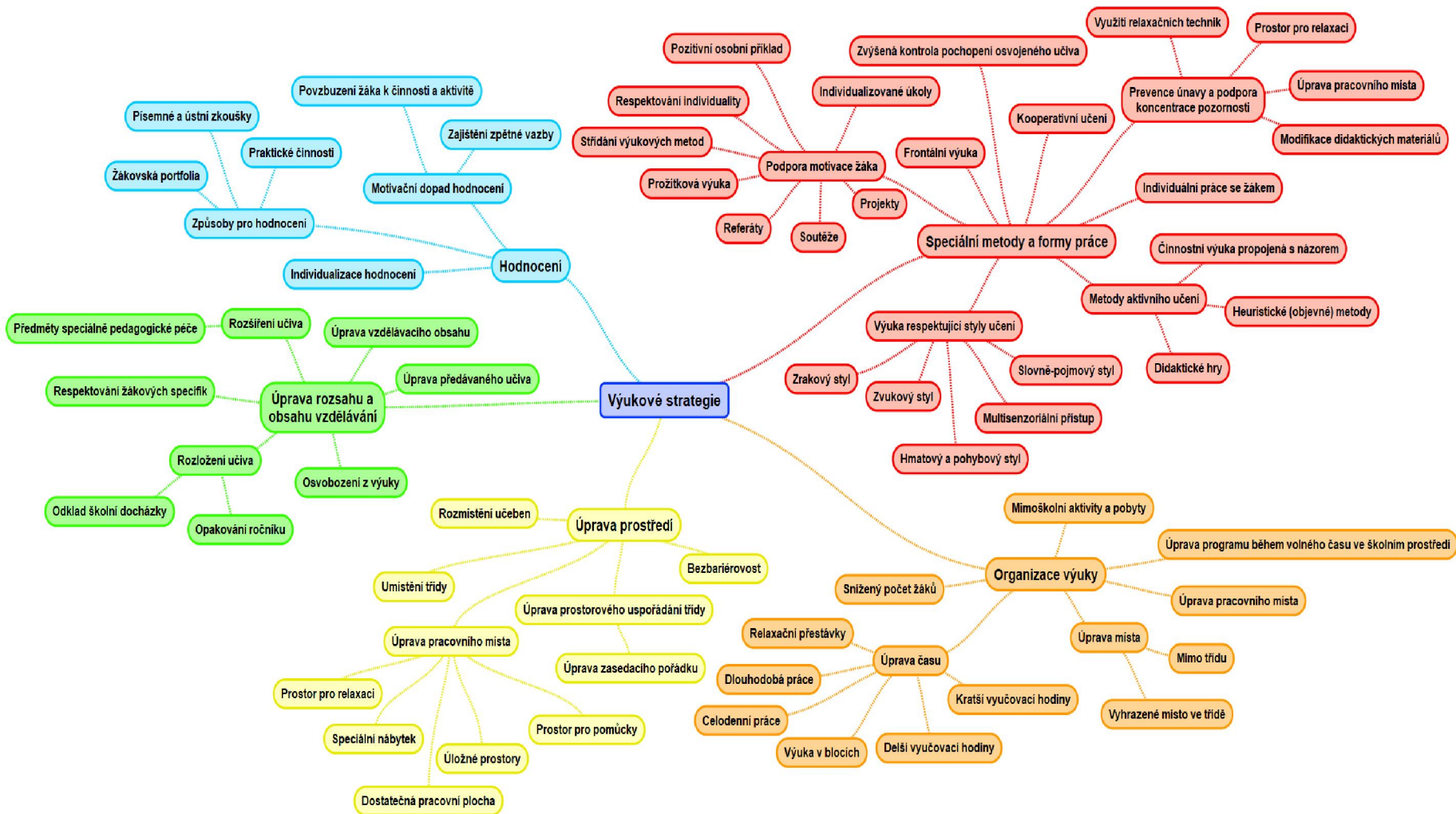


Schéma 1: Výukové strategie

II. SPECIFICKÉ PŘÍSTUPY PŘI INTERVENCI

Tuto kategorii tvoří specifické přístupy při intervenci využívané v edukačním procesu žáků s tělesným postižením. Tyto zásahy jsou uplatňovány v každodenním výchovně vzdělávacím procesu. Celá kategorie je tvořena několika subkategoriemi. Jednotlivé subkategorie nepředstavují izolované činnosti, ale probíhají převážně provázaně a působí příznivě na více podporovaných oblastí. V první subkategorii je uvedena *podpora jazykových kompetencí*, jež je z hlediska tělesného postižení velice často oslabenou oblastí. Následuje subkategorie zaměřená na *rozvoj kognitivních funkcí*. *Rozvoj percepčně-motorických funkcí* je uveden ve třetí subkategorii. Čtvrtá subkategorie se věnuje *rozvoji motorických a sebeobslužných dovedností*. V páté subkategorii je pozornost věnována *terapeutickým přístupům* využívaným u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol.

A. Podpora jazykových kompetencí

U žáků s tělesným postižením dochází velice často k potížím ve vyjadřovacích schopnostech, v komunikačních dovednostech, v porozumění řeči a v nedostatečné slovní zásobě. Úroveň jazykových kompetencí žáka odpovídá věku žáka, rozsahu poruch motoriky, poškození centrální nervové soustavy, úrovni intelektu, přidruženému sensorickému postižení aj. Významnou měrou ovlivňuje rozvoj jazykových kompetencí také dostatek řečových podnětů z nejbližšího prostředí. *Artikulační obtíže* se objevují zejména u žáků s mozkovou obrnou z důvodu obrny mluvidel různého stupně. V rámci intervence zaměřené na artikulační neobratnost ponechávají pedagogové žákům s tělesným postižením dostatek času na samostatný verbální projev, nevyvíjí na žáka tlak. Také spolupracují s asistentem pedagoga pro umožnění individuální práce s žákem. Spolupracují se školním speciálním pedagogem, který provádí reedukaci a zároveň poskytuje pedagogům poradenskou a konzultační pomoc. Pedagogové také spolupracují s logopedickými odborníky z jiných zařízení. Na základě spolupráce s odborníky ze školního poradenského pracoviště i školských poradenských zařízení zapojují do výuky *dechová cvičení* s využitím foukacích pomůcek (dřevěný motýl na pružině, balónek na trubičce), foukání do papírku, do peříček na dlani aj. Provádí *hlasová cvičení*, při kterých kombinují nácvik výdechu s hlasem. Opakovaně procvičují délku zvuku a hloubku nádechu. Při *procvičování motoriky mluvidel* zařazují série krátkých cviků dle

obrázků. Žáci rozvíjejí rty, jazyk, čelisti i patro dle pokynů pedagoga a instrukcí u obrázků. Pro **cvičení fonemického vnímání** pedagogové používají soubory kartiček, obrázků a knihy, čímž zároveň posilují i slovní zásobu žáka. V nižších ročnících jsou rozvíječky prováděny s celou třídou. „*Formou hry provádíme jazyková cvičení, která trvají pár minut. Nejčastěji cvičíme hned ráno, ale i v průběhu dne např. před vyprávěním, nebo četbou ... Jazyková cvičení konzultuji se speciální pedagožkou*“ (Informantka č. 1).

Porozumění žáků s tělesným postižením souvisí s rozvojem jejich **slovní zásoby**. Často dochází k neporozumění a neznalosti různých abstraktních či odborných výrazů. Obsahově chudší řeč znemožňuje širší vyjadřování a navazování komunikace a tím i prohlubování sociálních dovedností. Obtíže s vyjadřováním negativně ovlivňují i průběžnost žáků a snižují jejich aktivitu, čímž se žáci s tělesným postižením vyčleňují z kolektivu svých spolužáků. Pro rozvoj slovní zásoby u žáků s tělesným postižením pedagogové používají četbu a vyprávění příběhů, ke kterým se následně váže řada úkolů ověřující porozumění čtenému textu nebo vyprávěnému příběhu. Žáci se zapojují do diskuze nebo vypracovávají úkoly písemně či graficky. Pedagogové také zapojují do výuky úkoly na přirovnávání nebo hledání protikladů, čímž zvyšují slovní zásobu žáků a zároveň podporují spolupráci žáků, neboť tento úkol často plní žáci ve skupinách. Dále pedagogové zařazují hry a prostředky rozvíjející jazykový cit a slovní zásobu. Mezi tyto hry a prostředky se řadí hádanky, říkanky, básničky, hra na tichou poštu, pracovní sešity, upravené pracovní listy, počítačové programy, čtenářské dílny aj. „*Než se začneme učit něčemu novému např. v prvouce, zjistím, co o tom žáci vědí. Mám připravené velké A3 papíry s okýnky, kam vpisují své odpovědi na otázky typu, co si pod určitým tématem představí, co o tom ví, jak si myslí, že něco funguje, proč je to důležité, jestli rozumí některým slovům a jaká ještě znají. Je to skvělý pomocník pro to, abych věděla, co už znají, a hlavně aby to znali všichni*“ (Informantka č. 8).

Pro podporu komunikativních dovedností žáků s tělesným postižením se pedagogové zaměřují také na osvojování si **řečové pohotovosti** žáků s tělesným postižením, která nevychází z rychlosti, ale schopnosti odpovídat na dané otázky, a vyjadřovat se k oblastem, kterých se komunikace týká. Procvičování těchto schopností bývá prováděno mezi žáky, kdy mezi sebou vedou diskuzi na předem připravené téma. Pedagogové celou situaci monitorují a popřípadě napomáhají při obtížích s formulováním otázky či odpovědi.

B. Rozvoj kognitivních funkcí

U žáků s tělesným postižením je velice důležité rozvíjet kognitivní funkce, které mohou být oslabené z důvodu jejich postižení, zhoršeného zdravotního stavu, přidruženého postižení a z mnoha dalších důvodů. Mezi podporované kognitivní funkce během edukačního procesu žáků s tělesným postižením se řadí myšlení, koncentrace pozornosti, paměť, zvýšená unavitelnost, hyperaktivita, hypoaktivita, zvýšená dráždivost aj. S rozvojem **myšlení** úzce souvisí i správná motivace žáka s tělesným postižením a atraktivita činností. Pedagogové používají při výkladu reálné předměty, obrázky, fotografie nebo znázornění pomocí informačních technologií. Pracují s postupy pro třídění informací a vytvoření propojení s již osvojeným učivem. Podporují u žáka vytvoření vlastních postupů práce, které bude žák opakovat. V pracovních listech se zaměřují na vybírání shodných symbolů, hledání rozdílů, skládání obrázků z více částí, dokreslování, přiřazování aj. Ve výuce i o přestávkách vhodně zařazují hry jako je pexeso, puzzle, scrabble, křížovky, osmisměrky. Na druhém stupni pedagogové běžně využívají techniky brainstormingu, brainwritingu, myšlenkové mapy ad. „*V matematice zadávám úkoly, které nutí přemýšlet. Např. uvedu matematický výpočet, ke kterému musí žák vymyslet slovní zadání. Není to vůbec jednoduché, tím spíš v šesté třídě. Tady už je matematika přece jen složitější*“ (Informantka č. 11). Kromě myšlení se pedagogové zaměřují i na rozvoj **představivosti** a volí úkoly, při kterých žák pracuje se svojí **fantazií**. Nejčastěji jsou to nedokončené příběhy, ke kterým žák vymýšlí konec. Práci s fantazií pedagogové využívají i při výtvarné výchově, kdy žák kreslí na základě své vlastní představivosti abstraktní obrázků nebo kreslí zvíře či nějaký předmět, který nezná, ale pedagog dané zvíře nebo věc jednoduše popíše.

Základním předpokladem k učení se s porozuměním je u žáků s tělesným postižením **koncentrace pozornosti**. Pedagogové se zaměřují na podporu koncentrace pozornosti během výuky zařazováním kratších pracovních úseků, obměňují pracovní listy, zařazují krátká cvičení dle pracovních sešitů zaměřených na rozvoj koncentrace pozornosti, neustále se ujišťují o porozumění žáka, využívají názornost pro eliminaci chyb a tím způsobenou nečinnost, střídají individuální práci s prací s celou třídou, zařazují relaxační přestávky, spolupracují s asistentem pedagoga. „*Během potřeby vkládám do výuky krátké cvičení z publikace Shody a rozdily. Nebo vložím krátkou hru, která je didakticky zacílená. Mám připravenou vždy zásobu cvičení, pracovních listů a knížek. Také si připravuji počítačové aktivity*“ (Informantka č. 2).

Při cvičení paměti se pedagogové zaměřují na zrakovou i sluchovou paměť.

Zrakovou paměť u žáků s tělesným postižením cvičí pomocí Kimovy hry, kdy postupně ukazují některé obrázky nebo předměty a žák následně dané prvky vyjmenovává nebo zaznamenává. Dále se využívají obrázky s různými předměty, ke kterým se váží následně otázky, např. co měly obrázky společného? Jaké je slovo nadřazené k obrázkům? Který obrázek obsahoval předmět vyrobený ze dřeva? Který předmět měl na sobě knoflík? Který předmět obsahuje písmeno T? **Sluchovou paměť** pedagogové cvičí pomocí zvuků, které žák opakuje, např. vytukávání či vytleskávání. Zvuky se mohou lišit intenzitou, rychlostí a počtem. Dále je využíván bzučák pro opakování zvuku. Zvuk je zaznamenáván i graficky dle své délky. Často se také využívají hry typu Přijela tetička z Číny a dovezla ..., kdy žáci postupně přidávají slova vztahující se k určitému tématu a zároveň opakují řadu předchozích slov. Žáci hrají společně šeptanou hru. Trénují paměť opakováním řady slov, kdy každý žák nejprve slova zopakuje a poté přidá další slovo. Jmenují všechna slova na určitou hlásku. Učí se básničky, říkanky, písničky. Při učení se nazpaměť, např. vyjmenovaná slova, násobilka nebo slovíčka v cizím jazyce, propojují slyšené slovo s názornou podobou, přehledy, kartami, schémata aj. „*V první třídě každý den hrajeme nějakou hru na paměť, učíme se básničky. Nejraději máme zapamatování hlásek, slabik, číslic, které po mně opakují, rozvíjení vět a také hru na papouška*“ (Informantka č. 1).

Zvýšená unavitelnost žáka s tělesným postižením je častým jevem, který však velice negativně ovlivňuje jeho školní výkon. Únava žáka také může vést ke snížené koncentraci pozornosti a jejímu kolísání. Naopak posilování odolnosti vůči zvýšené unavitelnosti vede k posilování myšlení i paměti. Základním preventivním opatřením je dle pedagogů dodržování času pro relaxaci, a to nejen o přestávkách. Dále pozitivně působí také řada her pro odreagování žáků a snížení stresu a relaxační hudba pro zklidnění při zvýšené dráždivosti.

Při **změnách aktivity** žáků pedagogové podporují jejich soustředěnost aktivizačními činnostmi. V případě **hypoaktivity** využívají dostatek pomůcek a moderní technologie ve výuce, jako jsou např. tablety, počítače, interaktivní tabule, dataprojektory aj. Při **hyperaktivitě** naopak používají zklidňující techniky a dostatečnou nabídku činností. Tyto činnosti volí dle individuálních možností žáků s tělesným postižením tak, aby byly pro tyto žáky obohacující a zároveň nepůsobily rušivě pro ostatní žáky. „*Práce s interaktivní tabulí žáky baví. Skvěle nám pomohla při rozvíjení grafomotoriky, a to právě našemu žákovi, který má obrnu ruky*“ (Informantka č. 3).

C. Rozvoj percepčně-motorických funkcí

U žáků s tělesným postižením, jejichž pohybová vada vznikla v důsledku organického postižení centrální nervové soustavy, se pedagogové často setkávají s potížemi v oblasti senzomotoriky a grafomotoriky, zrakové a sluchové percepce a prostorové orientace. Žáci mívají potíže s udržením zraku k určitému místu, nejsou schopni pozorovat daný předmět, nevnímají detaily, neudrží pozornost sledování předmětů v pohybu, přeskakují mezi řádky aj. V rámci podpory **grafomotoriky** pedagogové cvičí s žáky s tělesným postižením vnímání psací plochy zleva doprava a z vrchu dolů. K tomuto účelu využívají čtení obrázkového textu, řazení předmětů za sebe, počítání obrázků na řádcích, čímž se učí přecházet z řádku na řádek, žáci také opakují kreslení symbolů v řadě, obtahují, vybarvují, dokreslují. Při nácviku psaní využívají velké archy papíru, posilují vizuomotoriku spojováním bodů. Pracují s interaktivní tabulí, která umožňuje nácvik od pohybu celé ruky až k ovládnutí zápěstí. Správný úchop doplňují říkankami. Před grafomotorickou činností provádí prstová cvičení. Pracují s různými sypanými materiály zanechávající stopu, výtvarnými pomůckami i interaktivními šablonami. Žáci s tělesným postižením píší zkrácené úkoly v písankách, používají ergonomicky tvarovaná pera, násadky na tužky a štětce, trojhranné pastelky, speciální nůžky ad. Střídavě využívají i tablety pro cvičení tvarů písmen a někteří žáci ve vyšších ročnících píší zápisky z výuky na počítači. „*Před psaním do písanky vždy ruku uvolníme několika cviky od ramene až po prsty. Pak si hrajeme na dešťové kapky, kapou na okno a žáci ťukají prsty do stolu nebo hrajeme na klavír, skládáme dlouhý nos, setřepáváme vodu z rukou a spoustu dalších*“ (Informantka č. 4).

U **zrakové percepce** pedagogové cvičí zejména **zrakovou analýzu a syntézu**. Schopnost správné zrakové analýzy a syntézy má vliv na úspěšnost žáka při čtení, psaní diktátu, přepisu i opisu. Při cvičení pedagogové používají názorné příklady např. rozkrojené ovoce na několik částí. Umožňují žákům stavět stavebnice, mozaiky, puzzle, rozstříhané obrázky s předlohou a poté i bez předlohy, dokreslovat nebo dolepovat obrázky, pracují s počítačovými programy. Při práci s písmeny využívají osmisměrky, křížovky, scrabble, Amose, upravené pracovní listy ad. Při rozvíjení **zrakové diferenciac**e pracují s různými tvary. Využívají hledání shod a rozdílů, cvičení s tangramy, práci s geometrickými tělesy. **Rozlišování figury-pozadí** cvičí pedagogové za pomoci různých pomůcek. Používají pracovní listy s tvary (popřípadě s písmeny, číslicemi, slovy), které jsou zastíněny čarami. Žáci tvary obtahují prstem, perem, fixem. Dále žáci identifikují tvary, které jsou nakresleny přes sebe. Tvary pojmenovávají a dle

zadání vybarvují. Při cvičení **rozlišování reverzních figur** pro správné identifikování využívají pedagogové karty s obrázky, kde žáci první obrázek srovnávají s dalšími v řadě nebo v sloupci. „Pro cvičení zrakové diferenciacie máme pracovní listy. Podle prvního písmenka musí žák vyhledat v řádku všechna stejná písmenka a ty označit. Pak pracuje s více písmenky a ty barevně kroužkuje podle zadání“ (Informantka č. 2).

Dále pedagogové cvičí **sluchovou percepci**. Při cvičení **sluchové analýzy a syntézy** pedagogové vysloví nahlas větu a žáci určují počet slov. Rozklad slov cvičí pomocí vytleskávání nebo počítáním na prstech. Žáci hrají slovní kopanou na poslední písmeno nebo slabiku, skládají slova z písmen nebo slova rozkládají na písmena. Při **sluchové diferenciaci, rozlišování tvrdých a měkkých souhlásek**, se používá pomůcka napůl se dřevem a napůl s molitanem pro znázornění di-ti-ni/dy-ty-ny. Dále jsou využívány různé procvičovací sešity, pracovní listy a doplňovačky. **Rozlišování délek slabik** se nacvičuje ve dvou etapách. Nejprve žáci doplňují čárky a tečky do předtištěného nebo předepsaného textu. Pro zvýraznění délky se využívá bzučák, což však není vhodné používat při hromadné výuce z důvodu rušení ostatních žáků. Následně mohou žáci v další etapě hledat slova dle předem uvedených délek. Tento nácvik je pro žáky výrazně obtížnější. „Cvičíme délky velice často. Vyrábím kartičky se slovy pro doplňování, máme pracovní listy, procvičovací sešity. Učíme se rozlišovat význam slov dle délky“ (Informantka č. 5).

U žáků s tělesným postižením dochází často k zhoršené **prostorové orientaci** z důvodu pohybového narušení. Pedagogové cvičí prostorovou orientaci pomocí konstruktivních her. Žáci ukazují na obrázcích, kde se co nachází, zda je to nahoře nebo dole, vlevo či vpravo, vpředu nebo vzadu. Prostorová orientace souvisí i s orientací ve třídě a se zasedacím pořádkem žáků. Při zhoršené prostorové orientaci se u žáků objevují i potíže v geometrii, v uvědomění si polohy některých předmětů a ve vizuomotorice. Také porozumění některým pojmům je zhoršeno. Žáci mívají potíže s pojmy nad, pod, uprostřed, vedle, mezi, první, následující, předposlední, poslední, druhý zleva, čtvrtý zprava ad. Specifickou oblastí je i **zkreslení vnímání vlastního tělesného schématu**. Žáci se učí pojmenovávat části těla a dotýkat se jich. Zejména s postiženými částmi těla mohou mít žáci potíže při identifikaci. „Hrajeme hry i poslepu. Dotkni se svého levého ucha. Dotkni se svého pravého kolene atd. Velké problémy jsou ale při uvědomění si opačné strany na naproti stojícímu spolužákovi. Trénujeme i se zrcadlem“ (Informantka č. 1).

D. Rozvoj motorických a sebeobslužných dovedností

Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením se orientuje ve velké míře na rozvoj motorických a sebeobslužných dovedností, vždy však dle individuálních možností každého žáka s tělesným postižením a jeho aktuálního zdravotního stavu. **Hrubou motoriku** pedagogové rozvíjí každý den během edukačního procesu, kdy se přímo zaměřují na procvičování hybnosti nebo i nepřímo během jiných činností. V rámci **rozvíjení celkové obratnosti** se zaměřují na chůzi žáka, kdy v tělocvičně, na školní zahradě či hřišti, ale i ve třídě cvičí chůzi po rovné čáře, po zatočené čáře, mezi předměty, chůzi dozadu ad. Dále cvičí skoky a přeskoky, vždy však dbají na maximální bezpečnost. Lezení, plazení, míčové hry, kdy žák cvičí s míčem samostatně nebo ve dvojicích při házení, kutálení, chytání s odrazem aj. Při společných míčových hrách pedagogové dbají na zvýšenou bezpečnost a rozdělují třídu do menších skupin. Pro zajištění bezpečnosti a individuálního přístupu zajišťují výuku s asistentem pedagoga. Pedagogové zařazují i běžnou rozcvičku, při které cvičí žák s tělesným postižením blíže k pedagogovi nebo s asistentem pedagoga v zadních řadách cvičících žáků. Cvičí i se zavřenými očima pro výraznější vnímání pohybu těla. Žáci také hrají pantomimu, kdy napodobují pohyby určitých zvířat. Pro **rozvoj koordinace** zařazují hod míčkem na cíl, kroužky na tyčku nebo míčem na koš. Složitě je cvičení s míčem, kdy pouze nohou má žák dopravit míč k danému cíli nebo projít s míčem mezi kuželkami. Kromě hodů trénují i chytání míče. Žáci s tělesným postižením mívají velké potíže s rovnováhou, kterou posilují střídáním stoje na jedné a druhé noze, poté opakují tento cvik i se zavřenými očima a cvičí s gymnastickými míči. Před grafickými činnostmi ve třídě procvičují pedagogové u žáků s tělesným postižením pohyby celých rukou. Pohyby se provádí ve stoje a s dostatečným volným prostorem tak, aby se žák nezranil. Krouživými pohyby žák uvolňuje paže. Poté navazují pohyby znázorňující let ptáčeků, směr růstu rostlin, pohyby stromů ve větru, řezání pilkou, zametání, kopání motykou, shrabování listů hráběmi, sečení kosou, dirigování orchestru, plavání, driblování aj. „Cvičíme vzadu ve třídě se šátky a stuhami. Uvolňuje to napětí v rukách. Tím, že je ten pohyb vidět, a ještě je barevný je to prostě hra. Ve třídě máme i malé kruhy, které točíme na rukách, předáváme z ruky na ruku, ale to je zatím hodně těžké“ (Informantka č. 3).

Rozvíjení **jemné motoriky** rukou úzce souvisí se **zvyšováním samostatnosti, průceschopnosti a sebeobsluhou** žáků s tělesným postižením. Pedagogové rozvíjí jemnou motoriku pomocí her, při kterých žáci s tělesným postižením využívají hmat místo zraku, např. hmatové pexeso, sáček s dřevěnými písmeny, číslicemi,

geometrickými tělesy, které žák poznává hmatem aj. Hmatovou oporu využívají i při nácvičce čtení a psaní, kdy písmena a číslice nejprve poznávají hmatem, snaží se je postupně modelovat z různých materiálů a až následně se učí písmeno napsat. Dále cvičí jemnou motoriku prstů např. stínovým divadlem s prsty a dlaněmi, skládáním puzzle, hrami s kartami, stavěním stavebnic, tříděním předmětů dle daných kritérií, práci s počítačem, tabletem, interaktivní tabulí. Do výtvarné a pracovní výchovy zapojují práci s přírodninami a jinými materiály. Žáci pracují s vlnou, provázky, bavlnkami, korkovými zátkami, těstovinami, drátky, modelínou, keramickou hlínou, moduritem, plastelínou, kamínky, korálky aj. Z výtvarných technik provádí koláže, pracují s vodovými barvami a temperami, uhlem, křídou, rudkou, fixy, tuší ad. V pracovní výchově se učí pracovat s textilem, šít, plést a háčkovat a také s papírem, který skládají dle určitých technik. *„Skládáním origami cvičíme jemnou motoriku i koncentraci pozornosti. Nejprve jsme skládali jednoduché lodičky, parníky, čepice, pak jsme začali dělat jednoduchá zvířátka, kočky, pejsky, prasátka. O Vánocích jsme vyráběli různé ozdoby na stromeček, ozdoby na dárky, nyní zkoušíme květiny“* (Informantka č. 6).

Rozvíjení sebeobslužných činností u žáků s tělesným postižením se provádí **na základě praktického využití**. K těmto účelům pedagogové v prvním ročníku používají pomůcky doplněné zipy, tkaničkami, suchými zipy, knoflíky, sponami, háčky, patenty aj. Dále žáci cvičí šroubování zátek lahví, odemykání dveří, práci se šroubovákem, kladívkem, pilkou. Práci s těmito pomůckami vkládají pedagogové do běžné výuky v rámci pracovní výchovy, ale i nárazově během dne. U žáků s tělesným postižením se pedagogové dále zaměřují na praktické každodenní činnosti jako je práce s kuličkou na prádlo. Pedagogové zapojují tyto žáky do věšení obrázků na napnutou šňůru ve třídě. Žáci zalévají květiny ve třídě, ždímou houbu na tabuli, obsluhují dle pokynů pedagoga počítačovou techniku, CD přehrávač, počítač. S dopomocí při sebeobslužných činnostech žákům s tělesným postižením pomáhá pedagog, asistent pedagoga i spolužáci. Dopomoc je orientována často na úkony v šatně nebo během svačiny ve třídě, či při obědě ve školní jídelně, také při přenášení žakových pomůcek a tašky při změně třídy nebo při přípravě na další vyučovací hodinu. *„Také cvičíme práci s kompenzačními pomůckami, protože je to pro samostatnost velice důležité. To by ale nešlo bez spolupráce s rodinou. Snažíme se dodržovat stejné postupy a pokyny. Hlavně pokud žák začne používat novou pomůcku, musíme se s ní naučit všichni zacházet“* (Informant č. 7).

E. Terapeutické přístupy

Při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením se prvky terapií zařazují do výuky zcela výjimečně. Většinou je to z důvodu neznalosti určitých terapeutických technik nebo z důvodu nedostatečné kvalifikace pedagogů pro provádění terapií. V menší míře jsou do výuky tělesné výchovy zařazovány **psychomotorické hry**. Přínos psychomotorických her spatřují pedagogové zejména v zapojení všech žáků do činnosti, která je nesoutěživá, a tedy nevytváří rozdíly mezi žáky. Do psychomotorických her zapojují pedagogové i zdravotní cviky, hry s míčem, relaxační hry, hry na podporu tělesného schématu, rovnováhy, prostorové orientace, hmatového vnímání, zrakového vnímání a sluchového vnímání. *„Z psychomotorických her děláme hru s korunkami, kdy si každý žák během výtvarné výchovy vytvoří korunku na hlavu z papíru a gumičky. Poté se v hodině tělesné výchovy posadí všichni žáci do kruhu a seznámí se s obsahem hry. Následně se postaví, chodí po tělocvičně a hrají si na cizince, kteří se neznají a náhodně se potkávají. Poté se mají rozmyslet, jak se zachovají, zda si potřesou ruku, představí se, vymění si korunku atd.“* (Informantka č. 5).

Taktéž pedagogové pracují s prvky **terapií**, jako je **muzikoterapie**. V hodinách hudební výchovy využívají žáci hudební nástroje vlastní výroby nebo zkouší hru na ozvučené roury. Hudbu znázorňují pohybem nebo hrají na tělo. V hodinách výtvarné výchovy pedagogové propojují prvky muzikoterapie s **arteterapií** a žáci malují dle nálady vyvolané poslechem hudby. *„Používáme bobotubes. Sedíme v kruhu, aby se mohli zapojit všichni žáci, někteří zpívají a další je doprovází hrou na tyto trubky. Pak se vystřídají a všichni si zkusí zpěv i hru. Skládáme i naše vlastní písničky, vymýšlíme si slova“* (Informantka č. 8). V pracovní a výtvarné výchově žáků s tělesným postižením pedagogové zapojují prvky **ergoterapie** formou hry s cílem vytvoření konkrétního výrobku. Nejčastěji zařazují individuální přístup založený na prvcích ergoterapie při rukodělném tvoření jako je vyšívání a šití, při práci na školním pozemku a v pracovních dílnách. Při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením se běžně ve výuce neobjevuje dramaterapie, animoterapie, skazkoterapie, biblioterapie, bazální stimulace a snoezelen.



Schéma 2: Specifické přístupy při intervenci

III. PARTICIPUJÍCÍ SUBJEKTY

Tato kategorie je věnována spolupracujícím subjektům při výuce žáků s tělesným postižením. Celá kategorie je opět tvořena několika subkategoriemi. První subkategorii tvoří *pedagogický sbor*, který je důležitým faktorem pro jednotný přístup k žákovi. Další subkategorii tvoří *školská poradenská zařízení*, která zajišťují poradenské služby škole, žákovi, zákonným zástupcům a dalším školským zařízením. Následuje subkategorie zaměřená na *školní poradenské pracoviště*, které poskytuje poradenskou, konzultační a metodickou pomoc pedagogům přímo ve škole. Čtvrtá subkategorie je věnována *asistentům pedagoga*, kteří tvoří nedílnou část úspěšného inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením. V páté subkategorii je pozornost věnována *spolupráci s rodinou žáka s tělesným postižením* při výuce tohoto žáka v inkluzivním prostředí základních škol.

A. Pedagogický sbor

Při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením je velice důležité, aby všichni pedagogové, kteří žáka vzdělávají, přistupovali k žákovi stejným způsobem, zohledňovali jeho individuální vzdělávací potřeby, aktuální zdravotní stav a vzdělávací možnosti. *Vedení školy* pravidelně svolává *pedagogické schůze*, na kterých se řeší náležitosti ke vzdělávání žáka s tělesným postižením. Taktéž vedení školy konzultuje edukaci žáka s tělesným postižením se zákonnými zástupci. Na pedagogických schůzích se zejména řeší školní úspěšnost žáka a sleduje se, zda se u žáka neobjevuje zhoršení klasifikace v některých předmětech. Také se konzultuje, zda je žák dostatečně motivován pro vzdělávání, zda jsou dodržovány podmínky pro jeho vzdělávání a zda není nutné provést některé změny v obsahu vzdělávání a ve formách vzdělávání. Velice důležitým aspektem je i průběžná kontrola průčeschnosti ostatních žáků ve třídě a udržení pozitivního klimatu třídy. „*Pan ředitel svolává jednou za měsíc poradu, která se týká vzdělávání žáků s nějakým postižením nebo znevýhodněním. Na poradě hodnotíme prospěch, popřípadě řešíme výchovné a vzdělávací potíže*“ (Informant č. 12). Třídní učitelé žáků s tělesným postižením podávají průběžné zprávy vedení školy o absenci žáka, která je mnohdy vzhledem k jeho zdravotnímu stavu a nutnosti léčby zvýšená. V takových případech konzultují pedagogové s vedením školy postupy pro doplnění učiva, které žák zameškal. Taktéž podávají vedení zprávy o spolupráci s rodinou žáka.

Pedagogové také shodně uvádí pravidelné porady s *dalšími pedagogy* participujícími na vzdělávání žáka s tělesným postižením. Zejména se jedná o *výměnu zkušeností* s určitými metodami výuky, pracovními postupy, zacházení s pomůckami, využívání upravených učebních materiálů, spolupráci s asistentem pedagoga aj. Během těchto porad si pedagogové předávají i nové informace z různých školení a kurzů, které následně uplatňují ve výuce. Porad se běžně účastní i školní speciální pedagog a výchovný poradce. „*U žáka učíme 3 učitelky. Já ho učím kromě angličtiny a etiky. Ale je hodně důležité, abychom všechny postupovaly stejně. Samozřejmě, že každá učíme po svém, ale nároky na žáka musí být stejné. Proto se scházíme a radíme se*“ (Informantka č. 6). Výměna informací je stěžejní také u pedagogů vzdělávající žáky s tělesným postižením, kteří pravidelně užívají medikamenty. Medikamenty mohou žáci ponechávat v kabinetě u pedagoga. Je však nutné zajistit přístup do kabinetu i v případě, že pedagog je mimo školu. Taktéž pedagogové upozorňují na nutnost znalosti podmínek pro požití medikace a musí být jasně instruováni zákonnými zástupci, a to i v případě, že žák požívá lék sám. „*Do kabinetu nám byla zakoupena malá lednice, ve které jsou léky uschovány. Žák užívá každý den kapky před tím, než odcházíme na oběd. Už je to pro nás rutina. Ve chvíli, kdy končí poslední hodina před obědem, odejdeme s žákem do mého kabinetu, kde žák požije lék a hned se vracíme zpět do třídy, kde zatím zůstává s ostatními žáky asistent*“ (Informant č. 7).

Pedagogové také upozorňují na nutnost *spolupráce s vychovateli* ze školní družiny. Zejména u žáků s tělesným postižením navštěvující nižší ročníky, je docházka do školní družiny každodenní záležitostí. Pedagogové konzultují s vychovateli *možností náhradních činností*, pokud není žák schopen se zúčastnit připravených aktivit, jako je např. dlouhá vycházka do okolí školy. V případě několika oddělení školní družiny ve škole zůstává žák s tělesným postižením v jiném oddělení, které se věnuje práci ve školní družině nebo pobytu na školní zahradě, či hřišti. Také zapojení asistenta pedagoga do odpoledních aktivit ve školní družině průběžně konzultují vychovatelé, třídní učitelé, asistenti pedagoga, školní speciální pedagogové a popřípadě i vedení školy. „*Naplánované aktivity, ať už během dopoledního vyučování nebo v družině, konzultujeme a snažíme se přizpůsobit tak, abych se jich mohl žák bez problémů zúčastnit. Stejně tak musíme do detailu promýšlet i školní výlety, exkurze, návštěvy divadla, kina, prostě vše, co je mimo školu. Bez spolupráce s ostatními pedagogy by to nešlo*“ (Informantka č. 5).

B. Školská poradenská zařízení

Úspěšné inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením je podmíněno spoluprací všech subjektů, z nichž je školské poradenské zařízení jedno z nejdůležitějších. Pedagogové spolupracují se školským poradenským zařízením několikrát do roka. Zejména se na něj obrací v případě žádosti zákonných zástupců o přešetření žáka. Speciálně pedagogické centrum před **vydáním doporučení** podpůrných opatření pro vzdělávání žáka s tělesným postižením konzultuje jednotlivá podpůrná opatření s pedagogy, jež žáka vzdělávají. Zejména konzultují zavedení a uplatnění takových podpůrných opatření, které jsou pro žáka přínosná a která je škola schopna zajistit. Zároveň pedagogové uvádí i často realizovanou poradenskou pomoc speciálně pedagogických center v případě uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem výuky aj. „*Rodiče nám řeknou, že se objednali na přešetření do speciálně pedagogického centra a my s nimi spolupracujeme. Teď právě čekáme na nové doporučení, které jsme konzultovali se speciální pedagožkou a psycholožkou z centra*“ (Informantka č. 9).

Školská poradenská zařízení si také žádají od pedagogů před přešetřením žáků s tělesným postižením vyplnění **školního dotazníku**. Ve školním dotazníku pedagogové nejčastěji popisují školní historii žáka, tedy zda měl odklad školní docházky, zda opakoval ročník, či přestoupil z jiné školy. Dále popisují klady a přednosti žáka a oblasti, ve kterých se žákovi daří, či v nich vyniká. Následně uvádí i obtíže, které se mohou objevovat v hrubé a jemné motorice, v grafomotorice, v oslabené paměti a pozornosti, v komunikaci žáka ve výuce, s pedagogy, se spolužáky. Dále uvádějí, jaké je žákovo tempo práce, zda je aktivní, zda se u něj objevují nápadnosti v chování, zda má potíže se čtením, psaním, v matematice, v cizích jazycích, v naukových předmětech, jaká je spolupráce s rodinou, jaký je žákův prospěch aj. „*Školní dotazník vyplňuji se školní speciální pedagožkou okamžitě, jakmile nám rodiče oznámí, že mají termín v centru na přešetření. Snažíme se popsat všechny potíže žáka tak, abychom podaly co nejvěrohodnější popis a tím pomohli správně nastavit podpůrná opatření*“ (Informantka č. 8).

Při realizaci podpůrných opatření dle vydaného doporučení spolupracují pedagogové se školním speciálním pedagogem i školským poradenským zařízením. Odborníci ze školského poradenského zařízení **navštěvují školy** vzdělávající žáky s tělesným postižením a přímo na základě reálných situací řeší zlepšení edukace a možnost úpravy podpůrných opatření. „*Speciální pedagožka z centra chodí do školy*

každý rok. Občas chodí i paní psychologka. Většinou se podívají na jednu hodinu. Sledují, jak se žák zapojuje, jaké využívá pomůcky, co jsme zavedli nového a tak. Také se dívají, jak se chovají žáci během přestávky a jak spolupracujeme s asistentem. Pak vše probíráme v kabinetě“ (Informant č. 10).

Pedagogové také uvádějí spolupráci se speciálně pedagogickým centrem zaměřenou na **volbu vhodných pomůcek**, a to zejména v případě škol, které nedisponují pracovníkem školního poradenského pracoviště v podobě školního speciálního pedagoga. Při pořizování pomůcek pedagogové kromě školského poradenského zařízení spolupracují i s rodinou žáka, neboť pokud některé pomůcky žák používá i doma, je vhodné, aby měl stejné pomůcky i ve škole.

Pedagogové kontaktují speciálně pedagogická centra také v případě potřeby poskytnutí metodické intervence. Intenzivní spolupráci a konzultace vyžaduje taktéž sestavení **individuálního vzdělávacího plánu** žáka s tělesným postižením, ale i jeho vyhodnocování, stejně jako vyhodnocení poskytování podpůrných opatření.

Úzkou spolupráci dle pedagogů vyžaduje také **přechod žáka z prvního stupně základní školy do druhého stupně**. Dle pedagogů je to velice složité období, které kromě změny stylu práce žáků a nárůstu obsahu učiva přináší i riziko vzniku psychicky náročných situací. Velice často také při přechodu žáků z jednoho stupně do druhého dochází ke změně počtu žáků ve třídě a též se ve třídě může objevit zvýšený počet nových spolužáků. Tyto aspekty mohou velice negativně působit na žáka s tělesným postižením. Pedagogové v rámci stabilizace dané situace spolupracují zejména s psychologem ze speciálně pedagogického centra. „*Minulý rok jsme spolupracovali se speciálně pedagogickým centrem v rámci přechodu žáka na druhý stupeň. Také jsme se radili ohledně adaptačního pobytu, jelikož ten přechod nebyl úplně jednoduchý“* (Informantka č. 11).

Pedagogové uvádí také **spolupráci při zřizování funkce asistenta pedagoga** pro žáka s tělesným postižením. Pedagogové s odborníky centra konzultují důvody zařazení asistenta pedagoga do třídy, společně specifikují činnosti, při kterých má být asistent nápomocný a zároveň spolupracují při těchto činnostech i se školním poradenským pracovištěm.

C. Školní poradenské pracoviště

Školní poradenské pracoviště je pro inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením neodmyslitelnou součástí. Přesto stále někteří pedagogové uvádí pouze

spolupráci se základním modelem školního poradenského pracoviště, tedy že na jejich škole nepůsobí školní speciální pedagog a mnohem častěji asi školní psycholog.

Ve spolupráci s **výchovnými poradci** pedagogové nejčastěji uvádí **kontrolu dokumentace** potřebné pro vzdělávání žáků s tělesným postižením. Jedná se zejména o **zakládání originálů doporučení** zaslaných ze speciálního pedagogického centra, **zakládání individuálních vzdělávacích plánů** a jejich vyhodnocení. Pedagogové, kteří nemají možnost spolupracovat se školními speciálními pedagogy, navíc uvádí spolupráci s výchovnými poradci při sestavování individuálních vzdělávacích plánů a vyplňování školních dotazníků. Až následně většina pedagogů uvádí výchovné poradenství, řešení prospěchu žáka s tělesným postižením a konzultace s rodinou žáka. „Výchovný poradce se stará o to, jaký papíry jsou potřeba ke vzdělávání žáka s postižením. S některými věcmi si popravdě nevím moc rady. Nejsem speciální pedagog a ani speciálního pedagoga nemáme na škole, takže hledám informace všude možné“ (Informant č. 12).

V menší míře spolupracují pedagogové také se **školními metodiky prevence**. Spolupráce se stahuje globálně k celé třídě v rámci **prevence sociálně patologických jevů**, nicméně na konkrétních činnostech pro vzdělávání žáků s tělesným postižením se školní metodici prevence nepodílejí, a to ani v případě, že na škole nepracuje školní psycholog. „Metodik prevence s žákem s tělesným postižením nijak záměrně nepracuje. Spíše funguje s celou třídou, když dělá programy proti kouření, braní drog a tak“ (Informant č. 10).

Spolupráci se **školním speciálním pedagogem** navazují pedagogové velice často, tedy v případě, že škola disponuje touto nadstavbovou částí školního poradenského pracoviště. Pedagogové se obrací na školní speciální pedagogy v případě tvorby **školního dotazníku** pro vyšetření žáka s tělesným postižením ve speciálně pedagogickém centru, dále při **identifikaci doporučených podpůrných opatřeních**, také při **zajišťování podmínek pro vzdělávání** žáků s tělesným postižením a při **realizaci podpůrných opatřeních**. Spolu se školním speciálním pedagogem tvoří **individuální vzdělávací plán** a provádí jeho průběžnou kontrolu, úpravu a vyhodnocení zpravidla na konci školního roku. Školní speciální pedagog se chodí na přání pedagoga **nahlížet do výuky** a sleduje, jak se žák zapojuje do výuky, zda je aktivní, zda využívá pomůcky, jak spolupracuje s asistentem pedagoga ad. Školní speciální pedagog také napomáhá pedagogovi identifikovat pokrok žáka v určitých předmětech, a naopak i důvody potíží se zvládnutím učiva. Kontroluje žákův správný úchop a doporučuje pedagogovi případné

postupy pro nápravu, sleduje a zaznamenává úroveň v oblasti grafomotoriky. Velice intenzivně napomáhá pedagogovi při hledání vhodných vzdělávacích metod a forem práce. Pedagog spolu se školním speciálním pedagogem zajišťují vhodné pomůcky pro žáka s tělesným postižením. Společně konzultují edukaci s rodinou žáka. Pedagogové konzultují i vhodnost zadávaných úkolů, používaných učebnic, či nastavených kritérií pro hodnocení. Pedagogové se na školní speciální pedagogy obrací také v případě celkové poradenské, metodické a informační pomoci. Dle potřeby rozvíjí školní speciální pedagog u žáka s tělesným postižením hrubou a jemnou motoriku, provádí grafomotorická cvičení, cvičí oromotoriku, zaměřuje se na procvičování motoricko-percepčních funkcí, posiluje koncentraci pozornosti, cvičí paměť, rozvíjí kompenzační mechanismy. Realizuje také předmět speciálně pedagogické péče. „*Školní speciální pedagog je pro nás obrovským přínosem. Radí nám, co a jak máme dělat, upozorňuje nás na novinky v legislativě. Taky nám hlídá zajímavé semináře a kurzy, které se nám hodí do výuky. Každý týden individuálně pracuje s žákem*“ (Informantka č. 8).

Obdobná situace platí i pro přítomnost **školního psychologa**, který se na školách příliš často nevyskytuje. Přesto někteří pedagogové uvádí spolupráci s tímto odborníkem školního poradenského pracoviště. Spolupráci se školním psychologem pedagogové navazují zejména při výskytu **situací, které jsou náročné na psychiku žáka** s tělesným postižením, patří k nim školní neúspěch žáka, přechod na druhý stupeň základní školy, návrat po dlouhodobé absenci často spojené s nepříjemnými zdravotními komplikacemi, při potížích mezi vrstevníky, při adaptaci na nové pracovní postupy, při začátku spolupráce s asistentem pedagoga nebo při změně pedagoga v některém vyučovacím předmětu. S žákem s tělesným postižením pracuje individuálně, ale pracuje i skupinově s celou třídou. Školní psycholog také spolupracuje s rodinou žáka s tělesným postižením a dle potřeby se účastní i se školním speciálním pedagogem třídních schůzek a pedagogických porad. „*Školní psycholog je výraznou oporou i při komunikaci s rodinou. Od té doby, co se účastní konzultací, s námi vychází rodina mnohem líp*“ (Informantka č. 5).

D. Asistent pedagoga

Asistent pedagoga je jedním z významných předpokladů úspěšného vzdělávání žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Stále však s asistentem pedagoga nespolupracují všichni pedagogové, přestože by jej ve výuce velice ocenili. Asistent pedagoga **spolupracuje s žákem s tělesným postižením** během

vyučovacích hodin, ale často i během přestávek nebo během přemístění do jiných učeben, či jiných prostor škol. Velice často je žákovi nápomocný i v odpoledních hodinách během pobytu žáka s tělesným postižením ve školní družině. Během individuální práce pedagoga s žákem s tělesným postižením **pracuje se zbytkem třídy** asistent pedagoga, čímž je umožněna individuální práce dle aktuální potřeby během vyučování ve třídě nebo se pedagog s asistentem pedagogem v těchto činnostech střídají. „*Už si nedokážu výuku bez asistenta představit. Je to prostě moje druhá ruka. Jsme sehraní. Velice mi usnadňuje práci a od té doby, co spolu učíme, nemám problém se žákům věnovat tak, jak potřebují. Navíc vím, že je o všechny žáky dobře postaráno, a to i z hlediska bezpečnosti, když jsme třeba někde mimo školu*“ (Informantka č. 3).

Důležitá je zejména **příprava edukace a plánování výuky pedagoga spolu s asistentem pedagoga**. Pedagog konzultuje vzdělávací postup s asistentem pedagoga. K danému učivu společně stanoví cíle, kterých chtějí u žáka s tělesným postižením dosáhnout. Velmi důležitý je i výběr vhodných pomůcek, úprava učebních materiálů, pracovních listů, cvičení a úkolů. Konzultace a přípravy se konají dle předem stanoveného rozvrhu, běžně jednou až dvakrát týdně. „*Domlouváme se krátce před vyučováním každý den, případně i před hodinou, pokud potřebuji něco změnit. Větší plánování necháváme na pátek po poslední hodině, aspoň si přes víkend vše dochystám a pak to projdeme ještě v pondělí před začátkem výuky. Takto nám to vyhovuje*“ (Informantka č. 6).

Taktéž během čtvrtletních písemných prací spolupracují asistenti pedagoga s žáky s tělesným postižením. Pedagogové upozorňují na důležitost vysvětlit tuto dopomoc ostatním žákům, aby nevnímali situaci jako nespravedlivé jednání. Někteří pedagogové volí **pro napsání testů individuální přístup** a dopomoc asistenta pedagoga s žákem s tělesným postižením v prázdné třídě nebo v kabinetě tak, aby nedocházelo ze strany ostatních žáků za záměnu dopomoci a nespravedlnosti. Spolupráci asistenta pedagoga je dle pedagogů velice důležité vysvětlit ostatním žákům hned při zavedení asistenta pedagoga do výuky, a tím předcházet vzniku potíží, které by mohly vznikat z nepochopení, a to nejen ze strany žáků, ale i zákonných zástupců. Proto také pedagogové uvádí nutnost představení asistenta pedagoga na třídních schůzkách všem zákonným zástupcům, a to nejlépe na začátku školního roku nebo co nejdříve po nástupu asistenta pedagoga během školního roku. „*Setkala jsem se i s negativními reakcemi ve smyslu, že je to nespravedlivé a jak k tomu ostatní žáci přijdou. Je potřeba tomuhle předcházet a jasně stanovit hranice práce asistenta a s těmi hranicemi*

seznámit i rodiče“ (Informantka č. 9).

Taktéž však pedagogové uvádějí i fakt, že právě asistent pedagoga se v mnohých případech stává **spojnicí mezi školou a rodinou žáka**. Často se účastní komunikace pedagoga s rodinou nebo s rodinou komunikuje dle pokynů pedagoga sám. Asistent pedagoga se zásadně zaměřuje na dopomoc při výchovné i vzdělávací činnosti, také při komunikaci se všemi žáky, při adaptaci žáka s tělesným postižením na školní prostředí a při přípravě žáka na výuku. Také při hodnocení a klasifikování žáka s tělesným postižením poskytují pedagogovi velice důležité informace. Významnou měrou ovlivňuje též pozitivní klima třídy, neboť se pro žáky stává součástí jejich třídy a žáci mu důvěřují. Na základě spolupráce s pedagogem a školním psychologem tak může do značné míry korigovat atmosféru ve třídě. Přítomnost asistenta pedagoga umožňuje střídání skupinové a individuální práce, usnadňuje týmovou kooperaci žáků a využívání různých metod práce, čímž pedagogové mohou detailněji pracovat na potřebných oblastech u konkrétního žáka. Taktéž pedagogové upozorňují na důležitý faktor spolupráce s asistentem pedagoga. Je nutné, aby se vzájemně respektovali a byli ochotní spolupracovat. *„Myslím, že velice záleží na povaze asistenta. Je to velmi těžká práce. Asistent musí být empatický, musí vnímat potíže žáků a správně na ně reagovat. Občas se sama nestačím divit, na co všechno mě upozorňuje, protože když pracuji s celou třídou, tak si nemůžu všimnout všech detailů. I pro mě je to ohromná pomoc. Stejně tak si nedokážu ale představit, že bychom si nebyli sympatičtí nebo snad spolu nevycházeli, to bychom vůbec nemohli spolupracovat“ (Informantka č. 11).*

Dle pedagogů je taktéž vhodné, aby se asistenti pedagoga plně účastnili pedagogických porad a navazovali kontakty i s jinými pedagogy a asistenty. Zejména přínosné může být sdílení ověřených postupů mezi asistenty pedagoga, výměna učebních materiálů nebo vytvořených pomůcek. Pedagogové si také cení **spolupráce školních speciálních pedagogů** při vedení asistentů pedagoga, jelikož jim ukazují nové speciálněpedagoické metody, instruují je v přístupu k žákovi, radí, informují o nových pomůčkách ad.

E. Spolupráce s rodinou žáka s tělesným postižením

Spolupráce školy s rodinou žáka s tělesným postižením při inkluzivním vzdělávání se dle pedagogů stává předpokladem i nutností. Pedagogové jsou s rodiči žáka s tělesným postižením téměř v každodenním kontaktu, neboť rodiče své děti často doprovází do školy i ve vyšších ročnících nebo je do školy vozí autem. Intenzivní

spolupráce pedagoga se též pozitivně odráží na školní úspěšnosti žáka. Většina pedagogů využívá **elektronické každodenní předávání informací** o průběhu výuky, úspěšnosti žáka, zadávání úkolů ad. Nejčastěji k tomuto účelu využívají Edookit, kde přesně popisují obsah jednotlivých hodin a rodiče si tak mohou zjistit informace o učivu i o známkách žáka. „Edookit vyplňuji každý den po vyučování, takže není problém se podívat, co jsme ten den dělali a co si mají žáci zopakovat na další hodinu, taky tam zapisují úkoly a známky. Je to přehledný a v dnešní době už není problém s takovými technologiemi pracovat“ (Informantka č. 5).

Spolupráce s rodinou žáka je také důležitá z důvodu **dostatečné přípravy na výuku**. U žáků s tělesným postižením je přínosné učivo dostatečně opakovat a procvičovat, což není možné pouze ve školním prostředí, ale také v domácím. Opakováním učiva žáci trénují svoji paměť, posilují koncentraci pozornosti a učí se pracovat dle instrukcí. Pedagogové zadávají úkoly těmto žákům zkrácené tak, aby předcházeli přetěžování a výskytu chyb z únavy. Také v domácím prostředí pracují žáci s pomůckami jako ve škole, důležité je však dodržovat stejné postupy při jejich aplikaci. Na těchto postupech se rodiče domlouvají společně s pedagogy během konzultací, které nemají pevně stanovenou dobu, ale na kterých se vzájemně domlouvají dle potřeby. Při zadávání úkolů pedagogové takto zohledňují množství úkolů z jiných předmětů, popřípadě žákovi umožní úkol odevzdat v delším časovém horizontu. Žák je tak nucen ve spolupráci s rodiči plánovat si jednotlivé plnění úkolů a učit se organizovat své povinnosti. „Jsme ve spojení s maminkou každý den. S úkoly nemáme problém. Pracují zodpovědně. Maminka je v přípravě velice pečlivá a dohlíží na úkoly. Když se jí zdá úkol odbytý, klidně jej nechá zopakovat“ (Informantka č. 4).

Pedagogové uvádějí zejména **potřebu pravidelného kontaktu** rodiny se školou pro vhodné postupy při vzdělávání žáka jako je spolupráce při **realizování podpůrných opatření školou, jednání se školskými poradenskými zařízeními, jednotný přístup při osvojování si učiva a instruktáž při podávání medikamentů**.

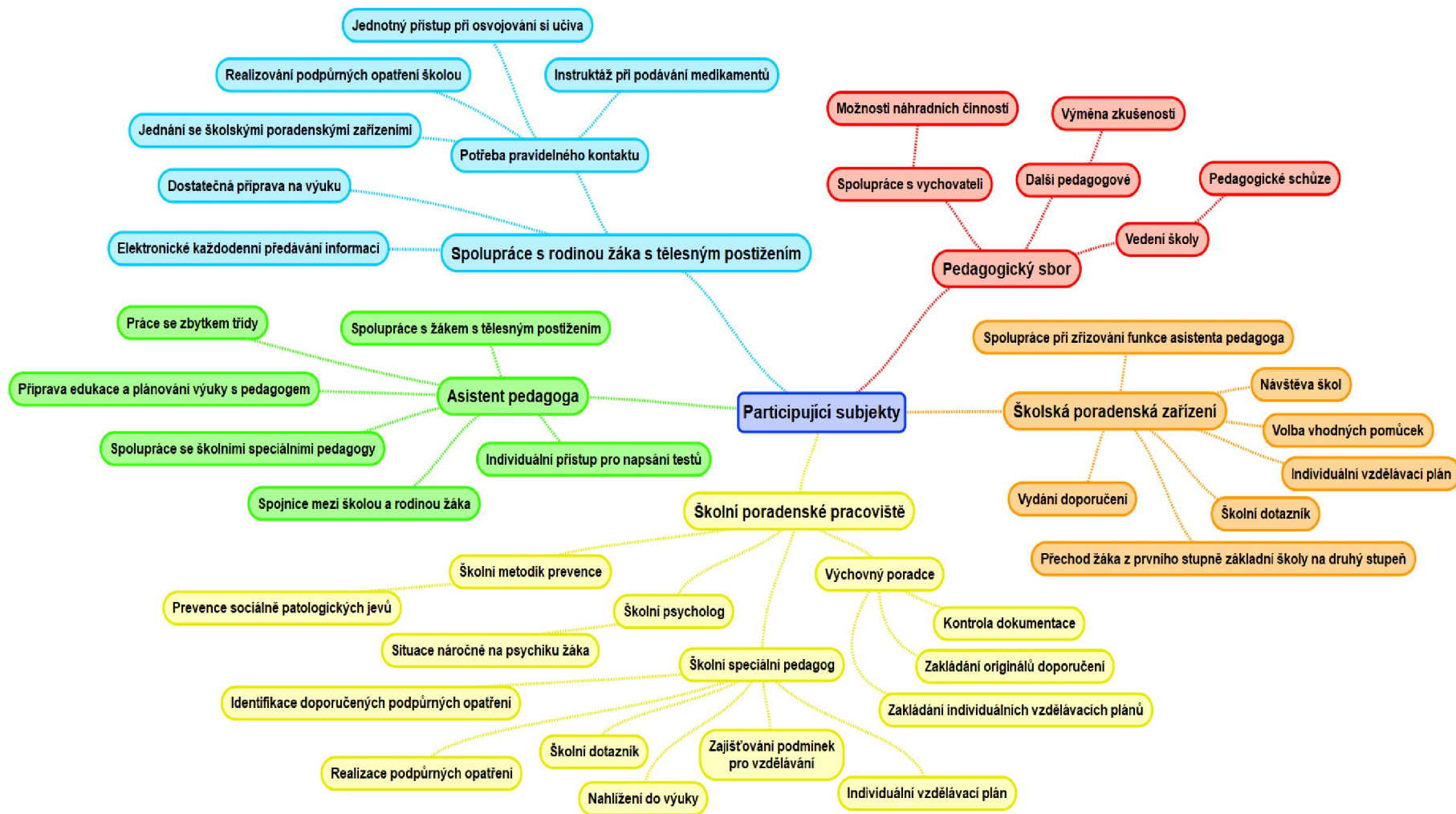


Schéma 3: Participující subjekty

IV. POMŮCKY

Tato kategorie se zabývá pomůckami, které se využívají při výuce žáků s tělesným postižením. Celá kategorie je opět rozdělena do několika subkategorií. První subkategorii tvoří **pomůcky pro rozvoj grafomotoriky**, které žákovi usnadňují psaní a kreslení. Další subkategorie je věnována **didaktickým pomůckám**, které jsou využívány během edukace žáků s tělesným postižením v různých vyučovacích předmětech. Následuje subkategorie zaměřená na **kompensační a reedukační pomůcky**, které podporují soběstačnost a samostatnost žáka s tělesným postižením, stejně tak jako úspěšné vzdělávání. **Moderní technologie** jsou zmíněny ve čtvrté subkategorii.

A. Pomůcky pro rozvoj grafomotoriky

Nácvik a rozvoj grafomotoriky bývá zejména u žáků s tělesným postižením velice specifickou oblastí, neboť žáci vyžadují pro osvojení si veškerých grafických dovedností dostatek času, mnohdy výrazně vyššího oproti ostatním žákům, individuální přístup, empatii a trpělivost pedagoga, spolupráci s asistentem pedagoga, zařazení speciálněpedagogických metod a v neposlední řadě i využití vhodných pomůcek. Pomůcky pořizuje škola buď na základě poskytnutých financí dle normované náročnosti v doporučení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka s tělesným postižením vydaným speciálně pedagogickým centrem, nebo ze svého finančního rozpočtu. Některé pomůcky zakupují zákonní zástupci, jelikož se jedná také o osobní pomůcky školního vybavení žáka. V prvním ročníku používají někteří pedagogové před samotným nácvikem psaní žáků s tělesným postižením **pískovničku** se sypkým materiálem pro cvičení jemné motoriky, vizuomotoriky i koncentrace pozornosti. Krátké rozcvičení ruky v pískovničce zařazují i při pozdějším osvojování si tvaru písmen a číslic, jež se žáci s tělesným postižením učí nejprve psát do písku. Do výuky psaní také zařazují cvičení s deskami pro spojování bodů. Žáci pohybují malým předmětem ve vyřezaných cestičkách v dřevěné desce nebo v případě desky s plexisklem pohybují kuličkou magnetickým perem. „*Příprava na psaní trvá dlouho. Je potřeba to neuspěchat. Používali jsme pomůcky pro nácvik, které i sama vyrábím. První pololetí jsme vůbec nepoužívali pera na psaní*“ (Informantka č. 1).

Pedagogové využívají před samotným psaním také pomůcky pro rozvoj kresby. Žáci pracují např. s kartami Kreslíme krok za krokem, jež jsou doplněny instrukcemi s

postupem pro kreslení různých předmětů. Výhodou této sady je možné opětovné použití, neboť žáci pracují se smazatelnou tabulkou. Při přípravě psaní dávají pedagogové žákům také předtištěné obrázky k obkreslování. Pro uvolňování ruky pro psaní a postupnou diferenciaci tvarů předkládají pedagogové žákům různé *rozcvičovací listy*, které mají zakoupené v tištěné podobě, nebo si pracovní listy tvoří sami. Žákovi tyto rozcvičovací listy buď kopírují, nebo žáci používají gumovací fólie pro možnost opakovaného použití, do kterých listy vkládají. Mezi často využívané rozcvičovací listy patří Kreslení před psaním, Kresebné uvolňovací cviky pro prvňáčky, Moje první psaní, Šimonovy pracovní listy 3 a 11 ad. Pedagogové si chválí zejména propojení rýmovaček s grafomotorickými cviky. Někteří pedagogové také využívají překreslovací sady. Tyto sady obsahují obrázky s reálnými motivy, které doprovází procvičovací listy k nácviku jednotlivých linií kroužků, spirál ad. Sadu žáci používají opakovaně, neboť pracují se stíratelnými obaly. Pedagogové také zmiňují Karty k procvičování grafomotoriky, které jsou založené na podobném principu. Speciální přípravu představují také pracovní listy pro obtahování jedním tahem, což bývá pro žáky s tělesným postižením složitější, a používají těžítka nebo spony pro udržení papíru. Obtahování nejprve žáci provádí prstem a soustředí se zejména na plynulost a nepřerušování čar. Pedagogové tyto pracovní listy laminují do matných fólií a opakovaně je žákům předkládají. Vnímání tvarů cvičí žáci s tělesným postižením také pomocí zraku a hmatu. Pedagogové používají hmatové destičky, se kterými žáci cvičí převážně ve dvojicích, jelikož se s nimi pracuje jako s dominem. Tvary na destičkách jsou zvýrazněny vystupujícím hrubým materiálem. Hmatovou podporu představují i Sensorická písmena, tedy pevné oboustranné kartičky, na kterých žáci obkreslují vystupující písmena prstem. V rámci multisenzoriálního přístupu využívají pedagogové při nácviku psaní také Karty s pískovými číslicemi a písmeny nebo Edukativní písmena vyrobená ze dřeva. „*Hmatové pomůcky nám hodně pomáhají. Každé písmenko poznáváme nejprve hmatem, modelujeme ho z plastelíny, stavíme ze stavebnice. Naučíme se k němu říkanku a pak teprve zkusíme psát*“ (Informantka č. 2).

Pedagogové pro seznámení žáků s tvary písmen používají velkou tiskací abecedu z metodiky Seznam se s písmeny, jenž slouží ke správnému osvojení si tahu písmen pomocí šipek na jednotlivých kartách. Žáci s tělesným postižením pracují často s psacími tabulkami, které umožňují opakovaně procvičovat některé grafomotorické prvky. Pedagogové také chválí Šablony pro grafomotoriku a šablony písmen a číslic. Při psaní do *písanky* pedagogové upravují délku úkolu žákům s tělesným postižením.

Používají také pro psaní písankové sešity s pomocnými linkami.

Velice rozmanitou uplatnitelnost představuje **interaktivní tabule**, kterou pedagogové využívají při nácvičce grafomotoriky, osvojování si tvaru písmen a při samotném psaní i kreslení. Při všech těchto činnostech žák vždy spolupracuje s pedagogem nebo asistentem pedagoga. „*S výběrem pomůcek mi pomáhá naše speciální pedagožka. Některé pomůcky jsem vůbec neznala, ale musím říct, že jsou perfektní. ... Inspiruju se také na internetu, na Pinterestu nebo Facebooku*“ (Informantka č. 4).

Žáci s tělesným postižením také používají **speciální psací a kresebné náčiní**. Pedagogové doporučují zákonným zástupcům pořizovat ergonomické a protiskluzové násadky na tužky a pastelky, popřípadě menší plastové nástavce nebo gelové masážní nástavce. Pro vyvození a upevnění správného úchopu doporučují trojhranné nástavce nebo ergonomické tříboké psací pero. Pedagogové na II. stupni doporučují žákům nadále psát pomocí ergonomicky tvarovaných per. Kromě psacích potřeb využívají žáci také technické pomůcky, jako jsou počítače, notebooky, tablety aj.

B. Didaktické pomůcky

Při vzdělávání žáků s tělesným postižením využívají pedagogové v různých předmětech řadu didaktických pomůcek, které usnadňují vysvětlení učiva, jeho procvičování i osvojení si žáky. Při výuce **čtení** pedagogové používají *čítanky pro dyslektiky*, *Čtení s porozuměním* a *Čtu a vím o čem*, jelikož obsahují zjednodušené texty doplněné úkoly ověřující porozumění čtenému textu. Dále zařazují *cvičení pro dyslektiky* upravené do pracovních sešitů. Pro rozvíjení čtenářských schopností zařazují individuální práci s publikací *Zábavné cvičení – rozvoj čtení*. Při nácvičce čtení pracují se *Čtenářskými tabulkami*. Čtení doplňují hrami, jako jsou *Skrytá slova*, *Scrabble*, *Psi úkoly*, *Slovní expres*, *Mistr slova* ad. Někteří pedagogové pracují při výuce čtení také s interaktivními učebnicemi. Při práci s knihou využívají též běžné encyklopedie a časopisy, zejména dle zájmu žáka s tělesným postižením. Pedagogové dále uvádějí, že žáci s tělesným postižením využívají při nácvičce čtení *čtecí okénka* a *záložky*. „*Osvědčily se mi dyslektické čítanky, kde jsou střídavě slabiky tučně zvýrazněné. Také se mi líbí, jak jsou pak jednotlivé úkoly zaměřené na zjištění, jestli žák textu dobře rozumí, jestli jej umí zopakovat. Některé texty kopíruju všem žákům a pak čteme společně celá třída*“ (Informantka č. 3).

Při výuce **českého jazyka** pedagogové používají **přehledy učiva**, a to různých

formátů. Od nástěnných obrazů až po malé kartičky, které pro žáky s tělesným postižením zakupují nebo vyrábějí. Veškerá probíraná gramatická pravidla předkládají žákům s tělesným postižením na schématech, tabulkách, přehledech a záložkách. Často také využívají *interaktivní hmatové přehledy* gramatických pravidel. Při osvojování si gramatických pravidel využívají *Barevná pravidla*. Zejména si však pedagogové chválí *Myšlenkové mapy*, které využívají pro názornost při výkladu nového učiva, ale i při opakování. Při výuce používají běžné materiály i *speciální učebnice, pracovní sešity a listy*. Pedagogové používají k procvičování gramatiky u žáků s tělesným postižením např. Rozlišování krátkých a dlouhých samohlásek s použitím bzučáku, Rozlišování tvrdých a měkkých slabik s použitím desky s molitanem, Hravá vyjmenovaná slova, Pravopisné křížovky aj. Vyjmenovaná slova cvičí žáci s tělesným postižením ve dvojici se spolužáky hraním speciálního pexesa. Některé gramatické prvky procvičují i s pomůckou *Logico Piccolo*. „*Problémy se objevují při opakování staršího učiva. Když procvičujeme vyjmenovaná slova, zapomíná tvrdé a měkké samohlásky. Proto má žák u sebe kartičky s jednotlivými oblastmi mluvnice*“ (Informant č. 7).

Při výuce *matematiky* pracují pedagogové s žáky tělesným postižením podobně jako při výuce českého jazyka. Velký důraz kladou opět na *přehledy učiva*, které jsou zaměřené na důležité matematické oblasti jako např. Základní jednotky a jejich převody, Násobilku, Zlomky, Geometrické tvary a jejich výpočty ad. Žáci s tělesným postižením pracují pomocí *číselných os*, používají Matiku do kapsy, k výpočtům často využívají *kalkulačku*. Běžné učebnice doplňují pedagogové cvičebnicemi základních matematických operací, např. Matematické doplňovačky, Počítáme z hlavy, Matematika – závorky, Hravé počítání aj. V geometrii používají žáci s tělesným postižením hmatové geometrické tvary, tangramy, dřevěná tělesa. Při rýsování trojhranné tužky a těžítka. Pro lepší pochopení učiva pedagogové používají *manipulační pomůcky* pro znázornění zlomků, dřevěnou násobilku pro hru žáků ve dvojicích nebo s pedagogem, razítka zlomků, zlomkové věže, barevné hranolky, korálkový systém, cvičné hodiny aj. Také při výuce matematiky pedagogové využívají cvičení za pomoci karet Logico Piccolo. „*Cvičíme pořád dokola dělení. Máme pracovní sešit, kde je vždycky ukázané násobení s daným číslem a k tomu cvičení a na druhé straně je dělení. Žák má potíže se zapamatováním si číselných řad násobků, takže používá tabulku s násobky*“ (Informantka č. 8).

Pedagogové uvádějí ve *výtvarné výchově* jako důležitou pomůcku *držák předloh a papírů*. Žáci s tělesným postižením pracují u stolů s nastavitelným sklonem. Pro

udržení papíru v požadované poloze využívají podložky. Kromě kreslení a malby na papír běžných formátů pedagogové zařazují i využívání nástěnných tabulí a interaktivních tabulí. Žáci s tělesným postižením střídají ve výtvarné výchově prstové barvy, vodové barvy a temperové barvy. Při práci používají bezpečnostní kelímky na vodu a barvy. K nanášení barev používají prstové štětce s násadkou, terapeutické štětce, ploché a kulaté štětce. Dále používají fixy na textil, fixy na sklo, voskovou kuličku, trojhranné voskovky a pastelky, ergonomicky tvarovaná ořezávká aj. „Terapeutické štětce jsem objevila na internetu a hned jsem je objednala. Bylo to *přesně to, co jsme potřebovali, protože mají tvarovanou rukojeť, takže se dobře drží*“ (Informantka č. 5).

V **naukových předmětech** využívají pedagogové u žáků s tělesným postižením pomůcky podporující jejich představitost. Kromě běžných vyučovacích prostředků využívají také alternativní učebnice, upravené pracovní listy, modely, obrazy, videoukázky, schémata a nástěnky, tedy ***pomůcky pro názornější příklad***. Pedagogové používají encyklopedie, školní atlasy a slepé mapy, kompas, kolekce sbírky hornin, průřezové modely Země, modely sluneční soustavy, vlastivědné mapy, experimentální sady, měřicí přístroje, mikroskopické preparáty, odměrné plastové nádoby, magnetické barevné kuličky, zvětšeniny, lupy aj.

C. Kompenzační a reedukační pomůcky

Při edukaci žáků s tělesným postižením pedagogové většinou využívají běžné pomůcky, které dle potřeby zařazují do výuky. Přesto však používají i pomůcky, kterými se snaží eliminovat negativní vliv pohybových vad na vzdělávání žáků s tělesným postižením. Pro tyto účely jsou využívány kompenzační pomůcky. Někteří žáci využívají ***kompenzační pomůcky pro snadnější pohyb*** v prostorách celé školy. Jedná se zejména o berle a hole. Významnou oblastí jsou ***kompenzační pomůcky zaměřené na úpravu a vhodnost školního prostředí***. Ve třídě žáci využívají speciální nábytek, který je výškově nastavitelný a má zaoblené hrany pro eliminaci rizika zranění. Lavice jsou výškově nastavitelné a sklopné. Taktéž židle používají žáci s tělesným postižením výškově nastavitelné, vytvarované doplněné polstrovanými oddělovacími podsedáky. Ve třídě používají žáci s tělesným postižením sedací pytle a žíněnky, polštářky, podložky. V tělesné výchově pedagogové používají kromě běžných pomůcek při cvičení žáků s tělesným postižením rotopedy, velké balanční míče, balanční plochy, overbally, padák. „V tělocviku používáme velké míče, na kterých žák cvičí většinou s asistentem. Jsou to

jednoduché rozcvičovací cviky, ale hodně se nám zlepšila rovnováha. Taký máme pár strojů na posilování. Hlavně teda využíváme rotoped“ (Informantka č. 6).

Při výběru a využívání **reedukačních pomůcek** spolupracují pedagogové se školními speciálními pedagogy a speciálně pedagogickým centrem. Zaměřují se převážně na reedukační pomůcky pro rozvíjení myšlení, pozornosti a paměti, sluchového vnímání, zrakového vnímání a prostorové orientace. Pro **rozvoj myšlení** zařazují pedagogové dle potřeby práci se slovníky, speciálními učebnicemi, encyklopediemi. K manipulaci používají konkrétní názorné a reálné předměty, 3D geometrická tělesa, dětské bankovky pro nácvik počítání s penězi, doplňovací cvičení, upravené pracovní listy aj. **Paměť** žáků s tělesným postižením pedagogové procvičují zařazováním krátkých her s pexesy ve dvojicích či skupinách žáků a s pexetrem. Dále využívají pracovní sešit Cvičíme paměť, ze kterého žákům předkládají jednotlivé pracovní listy. Pro rozvoj pozornosti pedagogové zařazují do výuky pracovní listy s obrázky k hledání rozdílů, práci s obrázky s chybami, labyrinty s kuličkou, pracovní sešit Koncentrace pozornosti a karty Logico Piccolo. U žáků na druhém stupni využívají pracovní sešit Astronomie bez dalekohledu. Velkou pozornost věnují pedagogové také pomůckám k **rozvoji percepce**. Pro cvičení sluchového vnímání využívají reedukační pomůcky zaměřené na posilování sluchové paměti a pozornosti, analýzy a syntézy, diferenciaci. Sluchovou paměť a pozornost cvičí pomocí sluchového pexesa, zvukových krabiček a opakováním rytmu zvuku pomocí bzučáku. Pedagogové žákům také pouští úryvky známých melodií na počítači a žáci určují píseň nebo pracují s CD Zvuky kolem nás a Zvuky farmy. Sluchovou analýzu a syntézu posilují pedagogové u žáků s tělesným postižením pracovními listy na určování počtu slabik nebo třídění slov podle počtu slabik. Žáci také pracují s kartami pro hledání rýmů a skládají je do básniček. Sluchovou diferenciaci cvičí žáci pomocí pracovních listů na rozlišování tvrdých a měkkých slabik s využitím desky s molitanem, rozlišování délek pomocí doplňovacích cvičení a bzučáku. Pedagogové pracují v rámci rozvíjení sluchového vnímání s publikacemi Sluchové vnímání – sluchová analýza a syntéza řeči, Sluchové vnímání – rozlišování měkkých a tvrdých slabik, Cvičení pro dyslektiky, Pavučinka – Sluchové vnímání aj. Zrakové vnímání posilují pedagogové s využitím vlastních karet na rozlišování detailů na obrázcích. Pro zrakovou diferenciaci používají pracovní listy s rozlišováním symbolů, písmen, slov. Zrakovou analýzu a syntézu posilují žáci s tělesným postižením skládáním puzzle a roztrhaných obrázků, skládáním geometrických tvarů, tangramů. Pedagogové předkládají žákům pexetrio, karty Logico

Piccolo pro zrakové vnímání a omalovánky. Pedagogové pracují v rámci rozvíjení zrakového vnímání s publikacemi Zrakové rozlišování, Zrakové vnímání – Optická diference, Rozvoj zrakového vnímání, Shody a rozdíly aj. Žáci s tělesným postižením mívají velice často potíže v *prostorové a pravolevé orientaci*. Pedagogové pro cvičení využívají karty prostorové orientace Logico Piccolo. Pro orientaci na ploše pracují s pracovními listy pro určování pojmů nad, pod, vpravo, vlevo, uprostřed atd. Do připravených listů vkládají žáci dle pokynů jednotlivé obrázky. Dále využívají školní atlasy pro určování světových stran, globusy a slepé mapy. Pedagogové zařazují práci s pracovními sešity Prostorová orientace, Cvičení pravo-levé orientace, Kniha hlavolamů ad. Pedagogové v základních školách hlavního vzdělávacího proudu nepracují s pomůckami pro alternativní a augmentativní komunikace, ale podporují *rozvoj řečových funkcí* pomocí reedukačních pomůcek. Někteří pedagogové pracují s artikulačními kartičkami. V rámci dechových cvičení využívají dřevěného motýly na pružině, balónky na trubičce, peříčka, foukací fotbal pro hru žáků ve dvojicích aj. Dále využívají soubory kartiček, obrázků a knihy pro rozvoj fonemického vnímání a rozšíření slovní zásoby žáků s tělesným postižením. Zejména pedagogové používají pracovní sešity s podobnými písmeny (b – d – p, m – n) a podobně znějícími slovy. Rozvíjení řečových funkcí podporují i interaktivní učebnice českého jazyka, které se zaměřují na pravopis, tvoření slov, hláskosloví, tvarosloví, skladba aj.

D. Moderní technologie

Moderní technologie využívané pedagogy při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením usnadňují osvojování si učiva žáků a propojení znalostí. Pedagogové běžně využívají při výuce počítač, a to buď jako prostředek výuky, nebo pomůcku, se kterou žáci přímo pracují. Někteří žáci místo s počítačem pracují s notebookem, tabletem nebo mobilním telefonem. Práci na počítači zařazují pedagogové volně do výuky v rámci střídání činností. Některé úkoly žáci plní prostřednictvím moderních technologií. Zejména na druhém stupni používají žáci s tělesným postižením počítač jako prostředek pro zápis informací. Někteří žáci s tělesným postižením používají *speciálně upravené klávesnice*, *speciálně upravené počítačové myši* nebo *dotykové obrazovky*, které slouží zejména k procvičovací úkolům. Velice často pedagogové zařazují do výuky žáků s tělesným postižením práci s interaktivní tabulí.

U žáků s tělesným postižením jsou užívány **tablety** pro jejich multismyslovost a interaktivitu. Tablet je dostatečně zajímavý díky dotykovému ovládní, dokáže zklidnit žáka a koncentrovat jej na připravený úkol. Učitelé se v problematice tabletů značně zaměřili na některé **negativní faktory** užívání těchto zařízení. Někdy se pedagogové potýkají s problémy, pakliže nesprávně odhadnou reálné schopnosti žáků, přičemž pro efektivní práci je zcela zásadní volba přiměřené aplikace. Dalším problémem je neorientovanost a nepřehlednost nabídky aplikací zejména u učitelů, kteří teprve začínají s tabletem. Především u starších žáků s tělesným postižením se ukazuje další nevýhoda, a to nepovolené chování (hraní her, zneužívání sociálních sítí, odbíhání od rozdělaného úkolu) vedoucí k nesoustředěnosti a rozptylování. Pokud je tablet užíván jako kompenzační pomůcka v oblasti grafomotoriky i jemné motoriky, tak je největší problém viděn v neschopnosti žáků psát na klávesnici všemi deseti prsty. V oblasti rozvoje jemné motoriky pedagogové narážejí na problém s jejím narušením (špatný úchop, pohyblivost a držení ruky během práce na tabletu, jiná ohebnost a postavení prstů). Další oblast problémů tvoří ztráta či značné omezení kontaktu s realitou, tedy uzavření před sociálním okolím a nadměrné upnutí na virtuální prostor. Taktéž pokud žáci přijdou na to, že znají více než samotný pedagog, může to směřovat k nepovolenému jednání ze strany žáků, ale i ke značné ztrátě přirozené autority pedagoga se všemi jejími důsledky.

Pedagogové pracují s vhodnými **výukovými softwary**. V českém jazyce využívají aplikaci Včelka nebo Čtení jako hraní, které uplatňují při nácviku a cvičení čtení. Pro opakování mluvnice používají výukový program Pravopis hrou, Český jazyk 1 zaměřený na pravopis a Český jazyk 2 obsahující jazykové rozborů a Diktáty. Na prvním stupni je využívána sada programů Méd'a čte a Méd'a počítá. V matematice jsou využívány programy Matematika hrou nebo Matematika zajímavě – aritmetika, zlomky. I v naukových předmětech jsou využívány výukové softwary, jako je např. Fyzika zajímavě, Úvod do chemie, Poznáváme minulost ad. „*Výukové programy používá žák běžně na tabletu. Procvičují s asistentem učivo, ale máme i programy, které rozvíjí pozornost, paměť nebo vnímání. Jsou to různé hry*“ (Informantka č. 4). Běžně pedagogové používají CD přehrávače, rádia, dataprojektory aj. Moderní technologie používají žáci s tělesným postižením v rámci práce celé třídy nebo při individuální práci s pedagogem či asistentem pedagoga, a to v běžných třídách i v počítačových učebnách.

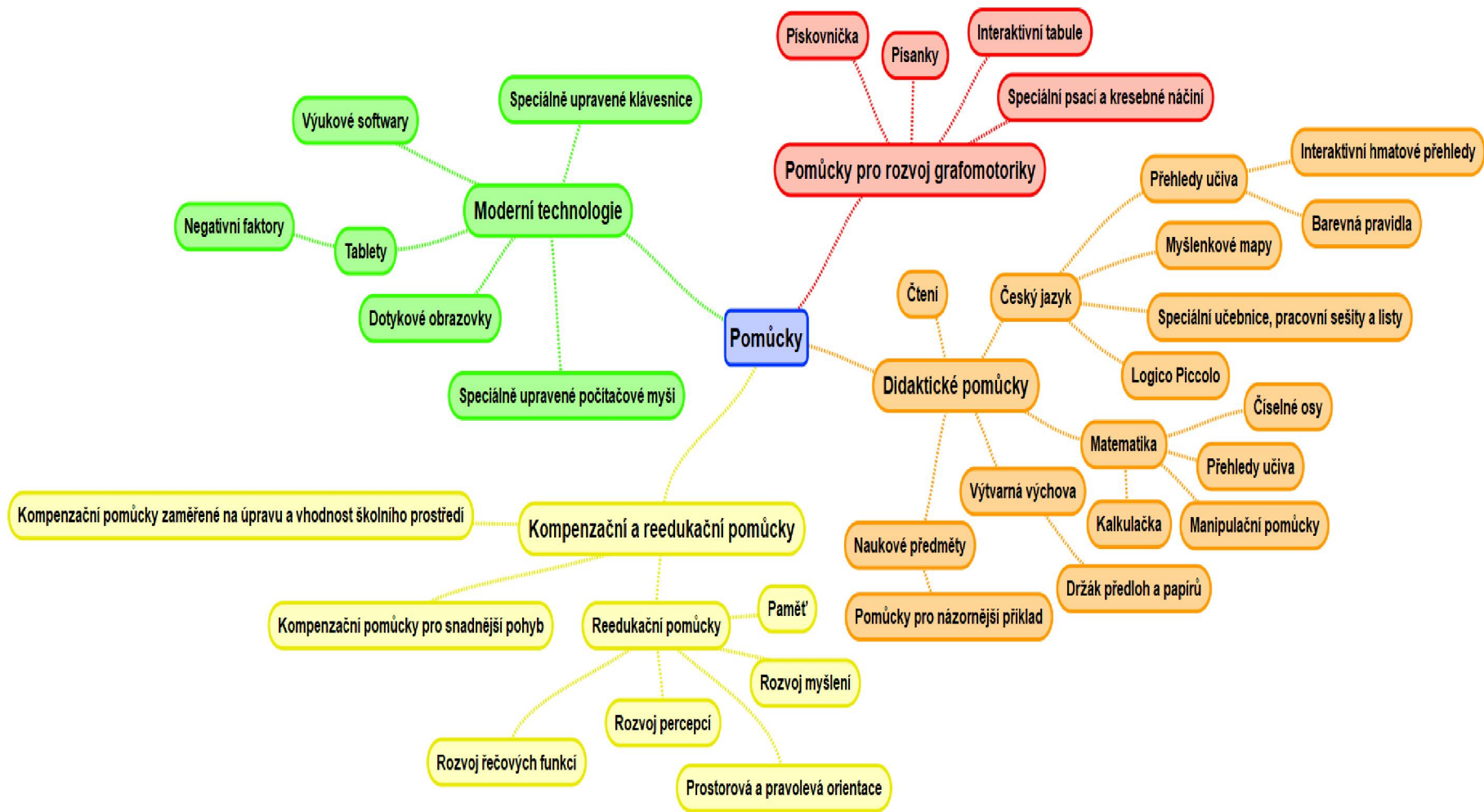


Schéma 4: Pomůcky

V. RESILIENCE ŽÁKŮ S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM V INKLUZIVNÍM PROSTŘEDÍ

Tato kategorie se zaměřuje na resilienci žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí. Celá kategorie je opět rozdělena do několika subkategorií. První subkategorii tvoří problematika *respektování žákovy individuality*, coby předpokladu inkluzivního vzdělávání pro žáky s tělesným postižením. Další subkategorie je věnována *práci s třídním kolektivem*, jakožto důležitým aspektem edukačního procesu. Následuje subkategorie zaměřená na *motivování žáka*, která ovlivňuje školní úspěšnost a zvládnání učiva. *Podpora sociálního rozvoje a zvládnání emocí* je obsažena ve čtvrté subkategorii. Závěr kategorie tvoří *zdravotní podpora* žáků s tělesným postižením.

A. Respektování žákovy individuality

Toto pedagogy využívané podpurné opáření odpovídá na projevy tělesného postižení žáků během jejich vzdělávání. Rozsah tělesného postižení je u každého žáka vysoce individuální a pedagogové respektují jednotlivá specifika, která z postižení plynou. Projevy tělesného postižení a jejich *dopad na proces učení žáka* s tělesným postižením jsou velice rozmanité. Vedle stěžejních pohybových potíží se tělesné postižení velice často manifestuje i do dalších oblastí spojených s narušením centrální nervové soustavy. Tyto potíže znesnadňující běžné nabývání učiva není žák s tělesným postižením schopen sám korigovat. Pedagogové se snaží s touto problematikou seznámit nejen ostatní pedagogy, ale i spolužáky žáka s tělesným postižením. Pedagogové poukazují na časté projevy žáků s tělesným postižením jako je zvýšená dráždivost, emoční labilita, pomalé pracovní tempo, zvýšená unavitelnost a tedy snížené množství dokončených úkolů, snížení schopnosti koncentrace pozornosti, snížení motivace žáků s tělesným postižením pro získávání nových poznatků, snížení zájmu o plnění úkolů, potíže s pamětí, omezení schopnosti zrakové a sluchové percepce, potíže s nácvikem čtení a psaní, opožděný motorický vývoj, potíže v prostorové a pravolevé orientaci, potíže v matematických schopnostech, potíže v komunikaci, navazování sociálních vztahů, ale i v udržení již navázaných vztahů, potíže se sebeovládáním a dodržováním dohodnutých pravidel aj. Pedagogové vychází při respektování žákovské individuality žáků s tělesným postižením z informací získaných z odborné diagnostiky a

ze zkušeností z práce se žákem. Veškeré edukační přístupy poté volí dle speciálních vzdělávacích možností žáka. Pedagogové vytváří prostředí, které respektuje žákovu individualitu, napomáhá sociálnímu rozvíjení žáka, podporuje jeho soběstačnost, samostatnost a podněcuje zájem o výuku. Pomocí efektivně vedené výuky pedagogové umožňují žákovi s tělesným postižením ***zvládat vzdělávací požadavky***, čímž podporují jeho další aktivitu. Pedagogové proto upravují a zkracují zadávanou práci žákům s tělesným postižením. Zaměřují se na ***zvyšování sebevědomí*** žáků s tělesným postižením prostřednictvím ***zažití vlastního úspěchu***, zároveň upozorňují na velikou chybu srovnávání výsledků mezi žáky. Důležitou oblastí, na kterou pedagogové poukazují, je podpora ***zvládnutí zátěžových situací*** žáků s tělesným postižením. Tuto schopnost u žáků rozvíjí pomocí samostatné práce, práce s chybou, podněcováním kritického myšlení aj. Žáci s tělesným postižením se učí ***hledat strategie pro řešení problémů*** a osvojují si postupy zvládnutí stresových situací. Pedagogové podporují ***autoregulaci učení*** žáků s tělesným postižením. Zejména si všímají u žáků s tělesným postižením, jak se žáci sami dovedou motivovat k činnostem, jaké používají styly učení, jak plánují jednotlivé kroky učení a jak si organizují činnosti. Pedagogové vedou žáky, aby si sami požádali o pomoc. „*Některé úkoly záměrně zadávám jako samostatnou práci a sleduji, jak si umí poradit. Ono je to velmi důležité, aby si žák uměl říct o pomoc, pokud ji potřebuje. Po většinu času pracujeme společně. Buď jsem s ním já, nebo asistent. Ale samostatnost je přece důležitá. A hlavně, i když to cvičíme už hodně dlouho a ještě budeme, ta euforie ze zvládnutí takového úkolu se nedá srovnat se společnou prací*“ (Informantka č. 9).

Pedagogové upozorňují na ***respektování osobnosti žáka*** s tělesným postižením a zejména jeho ***zdravotního stavu***. Dle aktuálního zdravotního stavu žáka volí vzdělávací metody, postupy a organizují jeho výuku. Dále ***zohledňují zvýšenou únavu*** žáka během výuky a vhodně zařazují relaxační přestávky a střídají činnosti. Dle možnosti práceschopnosti žáka upravují časový horizont plnění úkolů daných předmětů.

Respektují dopad užívání medikamentů na práceschopnost žáků s tělesným postižením. Zohledňují potřeby žáků s tělesným postižením po hospitalizaci nebo dlouhodobé absenci. Konzultují s rodinou žáka postupy při žakově absenci, zadávají úkoly pro domácí přípravu, průběžně kontrolují zvládnutí učiva, spolupracují s ostatními pedagogy, se školními poradenskými pracovníky, se školskými poradenskými zařízeními, s odborníky z jiných resortů aj.

B. Práce s třídním kolektivem

Předpokladem pro úspěšné inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením je vytvoření klidného a přívětivého školního prostředí, které odpovídá všem žákům. Pedagogové podporují navazování sociálních vztahů mezi žáky, podněcují přátelskou třídní atmosféru, předchází rizikům vyčleňování žáka s tělesným postižením z kolektivu třídy, předchází záměně respektování žákovy individuality s nespravedlností, eliminují nedorozumění mezi žáky, ale i mezi rodinami ad. Pedagogové se shodují v převážně kladném přijetí žáka s tělesným postižením mezi intaktní žáky. Zároveň však poukazují na nutnost *přípravy a průběžné práce s třídním kolektivem*, ale i se zákonnými zástupci všech žáků. Před nástupem žáka s tělesným postižením do daného třídního kolektivu, seznámili někteří pedagogové ostatní žáky s projevy tělesného postižení. Seznámení probíhalo formou besedy a diskuze, kterou pedagogové doplnili obrázky připravenými videonahrávkami, které konzultovali s vedením školy a školními psychology. U žáků tak pedagogové podněcovali přátelské přijetí žáka s tělesným postižením. „*Žák k nám nastoupil do 3. třídy po Vánocích, protože se k nám do vsi přestěhovali. Věděla jsem to asi měsíc dopředu. S naší psycholožkou jsme se domluvily, jak bude postupně žáky připravovat a ona si připravila besedu na téma postižených lidí okolo nás. Také jsem informovala všechny rodiče a nabídla jsem jim schůzku. Někteří se přišli pozeptat, ale žádný problém nenastal*“ (Informantka č. 5).

Pedagogové pracují s třídním kolektivem během každodenní výuky, ale také během třídnických hodin různými *formami*, jako jsou *komunitní kruhy*, kdy se žáci posadí na židle do kruhu nebo na koberec a mohou se vyjadřovat k daným tématům. Tímto podněcují rovnost všech žáků a eliminují rizika vylučování. Pedagogové se radí o tématech a zpracování určité oblasti také se školními metodiky prevence, školními psychology a psychology ze školských poradenských zařízení. Pedagogové dbají na to, aby během diskuze žáci vyslechli názory druhých a následně až reagovali. Některé situace si zkouší zahrát, názorně předvést nebo jim pedagogové pouští videa, čtou a vypráví příběhy. Následně společně problematiku rozebírají, hledají společné řešení a učí se tolerovat odlišné názory. Někteří žáci však dle pedagogů neradi vyjadřují své názory nahlas před ostatními. Proto mohou své názory napsat a předat pedagogům nebo mohou použít *schránku důvěry*, která je umístěna ve škole. Pedagogové zmiňují i utužování kolektivu mimo školní prostředí. Vhodným prostředkem pro práci s třídním kolektivem jsou společné akce, výlety, návštěvy, exkurze, adaptační pobyty aj. Skrze společné zážitky podněcují navazování a upevňování sociálních vztahů mezi spolužáky.

Pedagogové však upozorňují na některé **nedostatky**, které ovlivňují třídní atmosféru a vztahy mezi spolužáky. Často uvádějí jako problémový bod **nejednotný přístup všech pedagogů** při práci s danou třídou. Tato problematika je zmiňována zejména pedagogy na druhém stupni. Dále uvádějí jako překážku pro přijetí žáka s tělesným postižením **nesouhlas některých pedagogů se vzděláváním žáka v inkluzivním prostředí**. Někteří pedagogové příliš **upřednostňují výuku nad řešením třídních problémů**, chybí jim ochota pro řešení výchovných potíží třídního kolektivu. Naopak však negativně působí také **přemíra zájmu o třídní kolektiv** a přílišný zásah do vztahů mezi spolužáky ze strany některých pedagogů. „*Na druhém stupni je prostě potíž v tom, jak se u žáků střídá víc učitelů. Minulý rok jsem řešila coby třídní učitelka šikany žáka s tělesným postižením. Ostatní kluci ho začali odstříhávat od ostatních. O přestávce se s ním nikdo nebavil. Žák pak nechtěl samozřejmě chodit do školy. Já jsem se to dověděla až po čase, protože v té třídě učím jen matematiku. Někteří kolegové si toho všímali dřív, ale nic mi neřekli. To dodnes nechápu a zlobí mě to*“ (Informantka č. 11).

Pedagogové uvádějí jako hlavní **faktor pro udržení pozitivního klimatu třídy** zejména **dobrou znalost žáků**, jelikož na základě této znalosti je možné předvídat některé rizikové situace a snažit se jim předcházet nebo jejich dopad alespoň co možná nejvíce eliminovat. Práci s kolektivem pedagogové označují jako velmi náročnou část práce, pro kterou je nutné se neustále vzdělávat a hledat nové účelné strategie. Pedagogové zmiňují přednášky a semináře zaměřené na řešení výchovných potíží, na předcházení vzniku šikany a řešení šikany při jejím výskytu. Také uvádějí **besedy** pro žáky pořádané školou, ale i mimo školu, např. v pedagogicko-psychologické poradně. Se třídním kolektivem spolupracují také odborníci z jiných resortů. Přijetí žáka s tělesným postižením souvisí i s úpravou školy, s dostupností učeben, s materiálním vybavením a s ochotou všech pedagogů modifikovat stávající vzdělávací postupy. Spoluúčast žáka s tělesným postižením na všech školních akcích a aktivitách také závisí na vedení školy, spolupráci pedagoga s asistentem pedagoga a na spolupráci školy s rodinou žáka s tělesným postižením. V rámci podněcování přátelských vztahů nejen mezi žáky, ale i mezi rodinami žáků, pořádají školy různé **školní akce**, do kterých se mohou zapojovat všichni žáci a zákonní zástupci. Během hromadných vystoupení žáků nevyklučují žáka s tělesným postižením, ale hledají takovou možnost, aby se i tento žák mohl zapojit dle svých možností.

C. Motivování žáka

Vhodně nastavená práce s třídním kolektivem je jedním z faktorů, který vede k podpoře motivování žáka s tělesným postižením a k jeho aktivitě. Pedagogové pracují s řadou motivačních postupů a technik, které aplikují individuálně na žáka s tělesným postižením nebo v rámci zapojení tohoto žáka do skupinové práce vedoucí ke kooperaci spolužáků. Podpora motivace žáků s tělesným postižením úzce souvisí s respektováním jejich vzdělávacích specifík a možností. Při výběru vhodné motivace vychází pedagogové ze zkušeností s prací s žákem a z informací, které si pedagogové navzájem sdělují. Jednou z nejčastějších uplatňovaných technik je dle pedagogů **podpora zájmu o vyučovací předmět**. Pedagogové podporují zájem žáků s tělesným postižením o daný vyučovací předmět pomocí **zažití vlastního úspěchu**. Při plnění zadaného úkolu průběžně ověřují, že žák pracuje správně a pochopil zadání. Střídají úkoly, které žák plní samostatně s úkoly, při nichž individuálně pracuje s pedagogem nebo asistentem pedagoga. Vždy však maximálně **respektují individuální pracovní tempo** žáka. Pro lepší orientaci žáka při postupu při řešení úkolů předkládají úkol po jednotlivých krocích nebo jej strukturují. Úspěšnost žáka a tím jeho motivaci k činnostem podporují také pravidelným **opakováním učiva**, které je výrazně četnější oproti spolužákům, nicméně velmi dbají na formu opakování a délku trvání tak, aby zabránili přetěžování žáka a také riziko přemíry práce. Zájem žáka o učivo podněcují pedagogové pomocí **střídání vyučovacích metod**, využívají aktivizační metody, prožitkové metody a různé didaktické hry. Stereotyp výuky ruší obměňováním úkolů nebo zařazováním aktivit, které nejsou zcela běžné. K těmto účelům využívají moderní technologie, názornost, praktické ukázky a umožňují žákům získávat vlastní zkušenosti. Při výuce pedagogové **střídají formy výuky**. Školní práci prolínají výlety, exkurzemi, návštěvami jiných zařízení ad. Jako velice přínosné uvádí pedagogové také zařazování aktivit, které vychází z **tvořivosti žáka** a z jeho **autoregulace učení**. Pro tyto aktivity však pedagogové nemají tolik času, jaký by během výuky potřebovali. U žáků s tělesným postižením zejména na druhém stupni základní školy velice často pedagogové používají metodu **kritického myšlení**, kdy žáka pouze korigují při jeho nabývání určitých znalostí, ale většinu aktivit nechávají na něm. Motivaci žáků s tělesným postižením podporují také společné aktivity žáků vedoucí ke společnému výsledku, který prezentují v rámci třídy nebo i školy na společné výstavě nebo při představení společného projektu, či referátů. „*Projekty děláme hlavně při určitých významných událostech. Teď jsme dělali projekty ke 100. výročí republiky. Žák s tělesným postižením byl ve skupině s dalšími*

čtyřmi žáky a udělali krásný projekt. Ted' nám visí nad schodištěm, a i ostatní žáci z dalších ročníků se na to chodili dívat. Pracovali v hodinách vlastivědy asi tři týdny a hrozně je to bavilo. Určitě to budeme dělat častěji“ (Informant č. 10).

Jako další motivační prostředek pedagogové používají **pomůcky** při výuce. Žáci s tělesným postižením používají běžné didaktické pomůcky, ale i speciálně didaktické, reedukační a kompenzační pomůcky. Využívání pomůcek podporuje osvojení si učiva, jeho pochopení a aplikování, což vede k podpoře zájmu žáka s tělesným postižením o daný předmět. Stejně tak podporují i žákovu samostatnost a soběstačnost. Významným motivačním prostředkem je také **hodnocení** žáka s tělesným postižením. Pedagogové při hodnocení žáka používají slovní hodnocení, vymezení skóre, procent a bodů, klasifikační známky, nálepky, razítka, pochvaly, odměny, autoevaluaci ad. Motivační složka hodnocení je dle pedagogů velice důležitá pro podporu žáka s tělesným postižením k další aktivitě. Pedagogové průběžně hodnotí žáka s tělesným postižením již během jeho aktivity, a to nejčastěji verbální formou, při které zdůrazňují pochvalu za práci a zvládnuté úseky činností. Také žákovi poskytují průběžným hodnocením zpětnou vazbu o jejich úspěšnosti, což podněcuje další žákovu snahu. Po skončení žákovy práce přistupují pedagogové k hodnocení všech žáků velice individuálně. S žákem s tělesným postižením řeší případné obtíže a hledají společně správné řešení. Učí žáka přijímat chyby, pracovat s neúspěchem a nezdarem, odolávat stresu a zátěžovým situacím. Zároveň jej vedou k dalšímu úsilí formou odměn za zvládnuté učivo. Efektivní odměnou je dle pedagogů možnost zvolení si vlastní formy práce, výběr pracovního postupu, pomůcek, pracovního místa ad. Formu odměn volí pedagogové také dle zájmů žáka s postižením. Velice často tak spolupracují s rodinou žáka s tělesným postižením, neboť účinné je používat stejné motivační prostředky ve škole, ale i při domácí přípravě. *„Domlouváme se s maminkou na stejných postupech. Čtení mu dělá velké potíže. Číst nechce ani ve škole ani doma ... Má rád vše, kde jsou letadla, takže maminka zakoupila knížku o letadlech a tu čte doma. Já jsem našla příběhy o letadlech na internetu, tak jsem mu je vytiskla a tyto příběhy čtou s paní asistentkou v koutku“ (Informantka č. 4).*

D. Podpora sociálního rozvoje a zvládnání emocí

U žáků s tělesným postižením nezřídka kdy dochází k potížím se sociální nezralostí. Žáci se mohou stranit kolektivu, hůře se zapojuvat do edukačního procesu, objevují se potíže s navazováním vztahů se spolužáky, s přijímáním autority pedagoga a

se zvládáním emocí. Taktéž se objevují problémy s dodržováním dohodnutých pravidel. **Rozvíjení sociálních interakcí** podněcují pedagogové zařazováním **společných aktivit** žáka s tělesným postižením s ostatními spolužáky. Sociální interakce si žáci s tělesným postižením prohlubují nejen ve školním prostředí, ale i při **mimoškolních aktivitách**, jako jsou výlety, exkurze, kulturní návštěvy ad. Pedagogové vybírají mimoškolní aktivity tak, aby se jich mohl účastnit i žák s tělesným postižením, spolupracují s asistentem pedagoga, ale i s rodinou žáka a společně plánují aktivity dle žakových možností. Ve školním prostředí pedagogové střídají individuální výuku žáka s tělesným postižením se skupinovou výukou pro maximální zapojení žáka s tělesným postižením a eliminaci rizika jeho vylučování.

Psychickou pohodu žáka s tělesným postižením udržují pedagogové také důrazem na nepřetěžování žáka, umožnění práce dle jeho individuálního pracovního tempa a zařazováním relaxačních přestávek. Pedagogové upozorňují na nutnost **podpory správných vzorců chování a dodržování pravidel slušnosti**. Žáci si společně cvičí řešení problémů formou her a dramatizací, jsou vedeni ke komunikaci a vzájemnému respektování a toleranci. Zkouší si hraní rolí, hledají společné řešení modelových situací. V hodinách etické výchovy hovoří o pocitech a emocích. Pedagogové využívají k nácviku sociálních dovedností také pomůcky, jako jsou např. kartičky znázorňující vhodné a nevhodné chování nebo výuková videa zaměřující se na identifikaci nevhodného chování a nápravu. Na počátku školního roku vytváří žáci společně **dohodnutá pravidla třídy**, která při společné tvorbě výtvarně znázorní a po celý školní rok je mají ve třídě na nástěnce. Při porušení pravidel třídy žák sám identifikuje, které pravidlo porušil a tím se učí si chybu uvědomit. V rámci prevence nevhodného chování spolupracují pedagogové s výchovným poradcem, školním metodikem prevence, školním psychologem, školním speciálním pedagogem i s rodinami. Pedagogové podněcují u žáků s tělesným postižením zapojení do dění školy, podporují jejich vlastní seberealizaci při plnění úkolů, vyrovnávají postavení všech žáků ve třídě, podporují kamarádství, ochotu pomoci, spolupráci, toleranci a respektování odlišností. „*Žáci se učí jeden od druhého. Co se týká podpory slušného kamarádkého jednání, snažím se nezasahovat přímo, ale vést žáky k tomu, aby sami pochopili, jak je to správně. Občas se mi stává, že někdo nechce s žákem s tělesným postižením pracovat, pak je to o tom, že musím zjistit, co za tím je a rozebereme ten problém třeba pomocí nějakého vhodného videa*“ (Informant č. 7).

Podpora sociálního rozvoje úzce souvisí se **zvládáním emocí** žáků s tělesným

postižením. Pedagogové se nesetkávají se závažnými problémy v chování žáka s tělesným postižením, ale s lehčími potížemi se zvládnutím jeho emocí. Také se zaměřují na **preventivní charakter posilování odolávání stresu a udržování psychické pohody**. Žáci s tělesným postižením se potýkají s dopady jejich postižení na psychiku, což si žádá posilování schopnosti odolávat stresu. Pedagogové pracují při podpoře zvládnutí emocí s celou třídou a navozují pozitivní atmosféru. U žáků s tělesným postižením vyzdvihují zejména jejich silné stránky. Podporují pozitivní náladu žáka a jeho školní úspěch. Pedagogové žáka chválí, povzbuzují, oceňují jeho snahu při práci, neustále mu poskytují dostatečnou a pozitivní zpětnou vazbu. Dle potřeby využívá žák s tělesným postižením relaxační koutek pro uvolnění a zbavení se stresu. Při nácviku zvládnutí emocí pracují pedagogové s obrázkovým materiálem z různých časopisů, knih, z internetu ad. Taktéž využívají didaktické materiály, jako jsou Příběhy o pocitech, Karty emocí, karty pocitů, razítka emocí aj. Během výuky zařazují dle potřeby vhodné společenské hry. Zvládnutí emocí pedagogové korigují při každodenním edukačním procesu.

E. Zdravotní podpora

Zdravotní stav žáků s tělesným postižením vyžaduje velice často hospitalizaci ve zdravotnickém zařízení nebo pobyt v domácím prostředí. V případě, že je žák s tělesným postižením **dlouhodobě nepřítomen** ze zdravotních důvodů, poskytují pedagogové zákonným zástupcům **pravidelné informace o učivu a úkolech**. Pro zadávání úkolů k domácí přípravě využívají pedagogové většinou internetový portál, kam zapisují aktuálně probírané učivo a úkoly. Zákonní zástupci komunikují s pedagogy osobně, telefonicky, mailem i přes internetový portál. Společně se také domlouvají na postupech při osvojování učiva a na jeho kontrole. Pedagogové vysvětlují učivo žákům po jejich návratu do školy a následně ověřují jeho zvládnutí. Současně však respektují pracovní tempo žáka a dopad tělesného postižení na proces osvojování si zameškaného učiva. „Z důvodu časté absence jsem zavedla takové plány učiva. S rodiči se vždycky domluvíme, co je potřeba, aby se doma naučili. Taky se chodí domluvat, jak některou látku vysvětlit, abychom dodržovali stejné postupy. Když se pak žák vrátí zpátky do školy, znovu to s ním projdu, zjistím, jestli všemu rozumí a snažím se, aby byli všichni žáci na tom stejně“ (Informantka č. 8).

Pedagogové uvádějí významnou oblast zdravotní podpory, kterou je **podávání léků** některým žákům s tělesným postižením. Pedagogové podávají nezbytné léky pouze

v případě, že je o to zákonní zástupci písemně požádají. Pedagogové lpí na **přesné instruktaži o způsobu podávání medikamentu** od ošetřujícího lékaře žáka s tělesným postižením. Pedagogové uchovávají tekutá léčiva nejčastěji v lednici ve svém kabinetě, medikamenty v pevném skupenství uzamkají ve svém kabinetě na takovém místě, které je bezpečné. Pedagogové uvádějí také potřebu zjistit si, jaký vliv mají léky na žáka s tělesným postižením. Často dochází k **přímému vlivu na průceschopnost žáka**. Po požití medikamentu bývají žáci unavení, nekoncentrovaní, nepozorní. Bezprostředně po požití takového léku zařazují pedagogové relaxační činnosti. S žákem individuálně pracuje asistent pedagoga, např. v relaxační části třídy, kde si žák čte, pracuje na nenáročném úkolu nebo odpočívá. „Žák užívá lék na epilepsii. Léky mám zamčené u sebe v kabinetě, a buď mu dám lék já, nebo kolegové z kabinetu, pokud bych nebyl v práci. Mám lékařskou zprávu z neurologie, jak a kdy mám lék podávat. Už je to rutina, ale popravdě příjemné mi to není. Mám strach, co to může udělat. Taký mám v lednici čípky, které bych musel žákovi zavést po záchvatu. Naštěstí to nebylo nikdy potřeba“ (Informant č. 10).

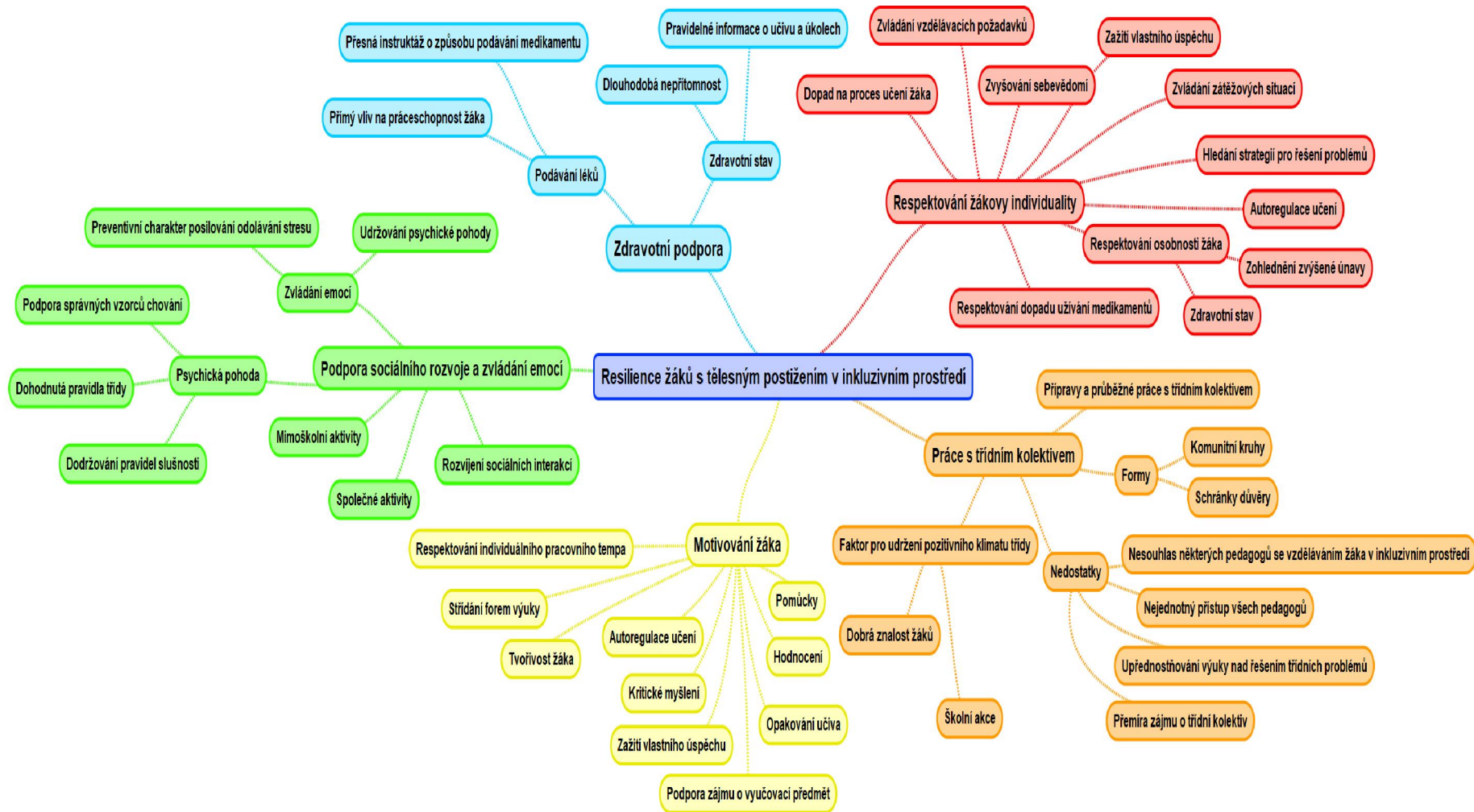


Schéma 5: Resilience žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí

VI. INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Tato kategorie se zabývá inkluzivním vzděláváním žáků s tělesným postižením z pohledu pedagogů běžných základních škol. Celá kategorie obsahuje přístupy, přínosy, ale i rizika společného vzdělávání. Kategorie se rozděluje do několika subkategoríí. V první subkategorii je uvedena formální podstata inkluzivního vzdělávání, tedy *dokumentace škol*. Druhá subkategorie se zaměřuje na *další vzdělávání pedagogických pracovníků* v problematice vzdělávání žáků s tělesným postižením, jelikož úspěšné inkluzivní vzdělávání si vyžaduje prohlubování znalostí pedagogů. Třetí subkategorie je tvořena *pozitivními dopady inkluzivního vzdělávání* žáků s tělesným postižením. Proti této subkategorii stojí čtvrtá subkategorie, která přináší *negativní dopady inkluzivního vzdělávání* těchto žáků.

A. Dokumentace škol

Jedním ze základních dokumentů vzdělávání je *školní vzdělávací program*. Tento kurikulární dokument je z důvodu vzrůstajícího počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami stále častěji upravován a doplňován tak, aby odpovídal potřebám každého žáka a také legislativním změnám. Pedagogové se do tvorby školního vzdělávacího programu aktivně zapojují a modifikují stávající informace tak, aby byly aktuální zpravidla k začátku nového školního roku. Při úpravách spolupracují zejména se školními speciálními pedagogy, vedením školy i dalšími pedagogickými pracovníky. Ve školním vzdělávacím programu pedagogové specifikují, jakým způsobem zabezpečují výuku žáků s tělesným postižením, jak postupují při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu, jak jej při vzdělávání využívají a následně vyhodnocují. Dále také uvádějí, které subjekty participují na vzdělávání žáků s tělesným postižením, které osoby zodpovídají za vzdělávání žáků s tělesným postižením, která podpůrná opatření jsou uplatňována a do jaké míry je modifikován edukační proces žáků s tělesným postižením. Ve školním vzdělávacím programu je uvedena také *specifikace předmětu speciálně pedagogické péče*. Problematiku předmětu speciálně pedagogické péče nezpracovávají přímo pedagogové žáků s tělesným postižením, ale participují se školními speciálními pedagogy např. při konkretizování obsahu. Předměty speciálně pedagogické péče pro žáky s tělesným postižením mají dle pedagogů ve školách hlavního vzdělávacího proudu převážně reedukační charakter.

Školní speciální pedagogové pravidelně konzultují vzdělávací potřeby žáků s tělesným postižením s pedagogy daných vyučovacích předmětů. Předmět speciálně pedagogické péče navštěvují žáci s tělesným postižením na základě **doporučení** školského poradenského zařízení, speciálně pedagogického centra. Školní speciální pedagog během určené časové hodinové dotace, která odpovídá stupni podpůrných opatření, rozvíjí u žáků s tělesným postižením oslabené perцепčně-motorické funkce, rozvíjí grafomotorické dovednosti, provádí logopedické intervence aj. „*Speciální pedagožka si bere žáka dvakrát týdně, jednou ze čtení a jednou z prvouky. Pokaždé se domlouváme, co je potřeba procvičit. Část hodiny cvičí grafomotoriku, zrakovku, sluchovku, pozornost, paměť, prostorovku ... a pak procvičují učivo z češtiny, matematiky nebo co je zrovna potřeba. Žák si z každé hodiny odnáší pracovní listy, které spolu udělali, takže i rodiče doma vidí, co trénují a můžou cvičit i doma*“ (Informantka č. 3).

Doporučení ze školského poradenského zařízení je závazným dokumentem pro zpracování **individuálních vzdělávacích plánů** žáků s tělesným postižením. Pedagogové však uvádějí, že je tvorba plánu příliš složitá a jednotlivým oblastem nerozumí. Individuální vzdělávací plán tak vytváří pedagogové ve spolupráci s dalšími pedagogickými pracovníky, školním speciálním pedagogem, výchovným poradcem, vedením školy, rodinou žáka, školským poradenským zařízením a dle potřeby i s ostatními participujícími subjekty na vzdělávání žáků s tělesným postižením. Podstatou individuálního vzdělávacího plánu je dle pedagogů uvědomění si dopadu tělesného postižení na vzdělávací schopnosti žáka. Při tvorbě individuálního vzdělávacího plánu vychází pedagogové z doporučení, které obsahuje závěry z vyšetření daného žáka a stanovuje míru podpůrných opatření. Individuální vzdělávací plán specifikuje priority vzdělávání žáka s tělesným postižením, uvádí podrobný popis jednotlivých předmětů s konkretizovanými uplatňovanými podpůrnými opatřeními, dále uvádí pedagogické postupy užívané při edukaci, organizaci výuky, zadávání úkolů, případné úpravy učiva a výstupů, způsoby zkoušení, hodnocení, používané pomůcky a materiály a definuje spolupráci se zákonnými zástupci. „*Individuální vzdělávací plán píšeme na začátku školního roku. Ted' už je to lepší, pracujeme se starým plánem a aktualizujeme jednotlivé informace. Ale když jsem psala plán poprvé, tak jsem vůbec nevěděla, co se tam píše. Podle mě je to strašně složitý. Chápu, že se je to potřeba, ale mohlo by to být jasnější*“ (Informantka č. 9). Plány pedagogické podpory pedagogové pro žáky s tělesným postižením netvoří, neboť všichni se vzdělávají podle

individuálního vzdělávacího plánu.

Pedagogové spolupracují s vedením školy nebo zodpovědnou osobou při zadávání všech náležitostí o vzdělávání žáka s tělesným postižením do **školní matriky**. Zejména se jedná o uvedení informací o podpůrných opatřeních, doporučeních ze školského poradenského zařízení a vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu.

Dále pedagogové zaznamenávají docházku žáků, učivo, úkoly a důležité informace do **třídních knih**. Většina pedagogů již pracuje s elektronickými třídními knihami a v tištěné podobě je předkládají vedení školy v pololetí a na konci ročníku. Do elektronických záznamů mají přístup zákonní zástupci žáků, kteří si tak mohou zkontrolovat, jaké učivo bylo daný den probíráno a jaké domácí úkoly mají žáci splnit. Pedagogové tuto formu výměny informací používají i pro komunikaci s rodiči. „*Druhý rok používáme Edookit. První rok jsme měli ještě i psané třídní knihy. Letos už ne. Rodiče už si také zvykli a myslím, že to není špatné ... třeba u žáka s tělesným postižením při častých absencích rodiče vidí, co který den děláme a mají přehled o tom, co je potřeba dohnat*“ (Informantka č. 6).

Třídní učitelé zpracovávají **třídní výkazy a katalogové listy**, které slouží mimo jiné ke shromažďování informací o prospěchu žáka s tělesným postižením a o jeho případném uvolnění z některého předmětu.

B. Další vzdělávání pedagogických pracovníků

Prohlubování si obecných i specificky zaměřených znalostí je pro pedagogy při vzdělávání žáků s tělesným postižením velice důležitou oblastí. Zpravidla na počátku školního roku plánují kurzy, semináře a besedy, kterých se chtějí během školního roku účastnit. Pedagogové si rozšiřují svoje schopnosti a dovednosti formou **akreditovaných kurzů a seminářů** různé délky. Zejména se jedná o kurzy a semináře zaměřené na rozvoj hrubé motoriky, jemné motoriky a grafomotoriky, laterality, percepčně-motorických schopností, komunikačních dovedností, čtenářskou gramotnost a využití myšlenkových map ve výuce u žáků s tělesným postižením. Pedagogové zmiňují např. kurz Lezení – základ grafomotoriky, Grafomotorické dovednosti – jejich rozvoj a odstranění potíží, Edukativně-stimulační skupiny, Metoda dobrého startu, Logopedické chvílky aj. Pedagogové také navštěvují kurzy a semináře věnující se problematice inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením, kde se dovídají užitečné informace o legislativních nařízeních inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením, o spolupráci s asistentem pedagoga, o tvorbě individuálního vzdělávacího plánu a jeho

použití v každodenní praxi, o způsobech hodnocení, o možnostech výběru pomůcek a jejich uplatnění při edukaci, o spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, o spolupráci se zákonnými zástupci ad. „*Absolvuji kurzy každý rok. Poslední dva roky si hledám kurzy výhradně zaměřené na podporu práce s žákem s tělesným postižením. Některé kurzy jsou přímo ve speciálně pedagogickém centru u nás, to je fajn, ale na jaře jedu do centra do Teplic na kurz o kompenzačních pomůckách a jejich výběru*“ (Informantka č. 8). Absolvování akreditovaných kurzů a seminářů využívají pedagogové také formou tzv. Šablon. Některé kurzy a semináře probíhají přímo ve školách a proškoluje se celý pedagogický sbor v dané oblasti. V rámci podpory inkluzivního vzdělávání pedagogové uvádějí např. semináře zaměřené na prevenci vzniku šikany u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žádný z pedagogů nemá vzdělání se zaměřením na speciální pedagogiku, ani si toto vzdělání nedoplňuje.

Pedagogové se vzdělávají dále formou **samostudia**. Nejčastěji volí **odbornou literaturu** zaměřenou na vzdělávání žáků s tělesným postižením. Odbornou literaturu neustále doplňují a vzájemně si ji mezi pedagogy půjčují. Kromě odborné literatury čerpají také z **populární literatury** uvádějící životní příběhy osob s tělesným postižením a **školských periodik**. Pedagogové hojně využívají také **internet** a webové stránky věnované osobám s tělesným postižením. Na internetu čerpají také z blogů, videí a sociálních sítí. Kromě studijních účelů v obecné rovině využívají pedagogové internetové stránky pro čerpání inspirace na obměnu úkolů, cvičení, pracovních listů, činností ad. Pedagogové si chválí zejména diskusní portály, kde si s dalšími pedagogy vyměňují své zkušenosti. „*Hodně čerpám z Pinterestu do výtvarné a pracovní výchovy, ale i do češtiny, prvouky a matematiky. Taky na Facebooku jsou skupiny učitelů 1. stupně a učitelů základních škol, kde si vyměňujeme svoje materiály nebo nápady. Někdy taky rozebíráme, co je potřeba z hlediska papírů*“ (Informantka č. 2).

Pedagogové žáků s tělesným postižením využívají i možnost **odborných konzultací** s odborníky ze školských poradenských zařízení, školního poradenského pracoviště a odborníků z lékařských oborů, kteří pomáhají objasnit některé důležité aspekty vzdělávání žáků s tělesným postižením. Zejména se jedná o dopad tělesného postižení na edukaci žáka, vliv medikamentů na průchopnost ad. „*Rozhodně jsem si musela doplnit znalosti. Popravdě jsem toho moc o tělesném postižení nevěděla, ale kolegyně mi doporučila některé knížky, které používala, když studovala speciální pedagogiku ... Konzultuji, když je potřeba s centrem, naši speciální pedagožkou a už jsem volala i doktorovi. Většinu informací si ale najdu sama na internetu*“ (Informantka

č. 1).

C. Pozitivní dopady inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením s sebou přináší řadu pozitivních i negativních aspektů. Pedagogové jako **pozitivní dopad** hodnotí zejména rozvíjení **tolerance** mezi žáky. V důsledku dochází k **respektování odlišností**, které eliminují vznik sociálních bariér. Žáci se přirozeným způsobem učí vzájemné **spolupráci** a **spoluúčasti** na běžných školních aktivitách. Žák s tělesným postižením se od počátku učí využívat své vzdělávací možnosti v maximální míře, čímž podporuje svoji kvalitu života, ale i začlenění do běžného kolektivu. Úsilí a školní úspěšnost spolužáků se pro žáka s tělesným postižením stává motivačním faktorem. Zároveň se žák s tělesným postižením učí **vyrovnávat s obtížemi**, které pramení z jeho postižení, zvyšuje se jeho psychická odolnost. „*Hlavním přínosem inkluze je vytváření kamarádských vztahů u dětí od malička. Je to naprosto přirozený vývoj. Když spolu ty děti vyrůstají, nevidí rozdíly, a to je moc dobře pro obě strany*“ (Informantka č. 5). Jako další pozitivní dopad inkluzivního vzdělávání uvádí pedagogové **prohloubení spolupráce mezi pedagogickými pracovníky**. Z důvodu růstu počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách dochází k potřebě **sdílení příkladů dobré praxe** mezi pedagogy. Jedná se šíření ověřených metod, postupů a přístupů ve výuce, které mohou mít alternativní a inovativní charakter, sdílení učebních materiálů a pomůcek, sdělování informací ad. Pedagogové uvádějí, že se výrazně intenzivněji schází a radí s kolegy, společně plánují, tvoří i vzdělávají. Taktéž dochází k prohlubování spolupráce s poradenskými odborníky. Pedagogové pozitivně hodnotí zaměření pozornosti na **vybavenost škol a modernizaci**, kterou přináší inkluzivní vzdělávání. „*Situace ve školství se radikálně mění. Já už učím 35 let, ale nikdy jsem nezažila takovou propojenost uvnitř školy jako teď. Dřív jsem byla prostě učitelka na 1. stupni a s učiteli na 2. stupni jsem nijak nespolupracovala. Teď je to jiné. Vše děláme společně. Od výuky, přes školní akce, výlety, prostě všechno, a to přinesla inkluze, a to já hodnotím pozitivně*“ (Informantka č. 2).

D. Negativní dopady inkluzivního vzdělávání

Z **negativních dopadů** inkluzivního vzdělávání pedagogové uvádí zejména **nezvládnutí učiva v takovém rozsahu, jako jej zvládají ostatní žáci**. Jako vinu shledávají časté absence žáka, zdravotní stav a oslabení pozornosti a paměti žáka s tělesným

postižením. Z důvodu respektování individuálních vzdělávacích možností žáka s tělesným postižením a zejména pak jeho pracovního tempa vytváří časový deficit nestíhání učiva současně se zbytkem třídy. S žákem s tělesným postižením pracuje individuálně převážně asistent pedagoga, který předává učivo žákovi upravenou a zjednodušenou formou. „*Bohužel je situace taková, že vůbec nestíhá zbytku třídy. Třeba v matematice už děláme dělení se zbytkem a žák s tělesným postižením je pořád u násobilky do pěti. Prostě to nejde. Pracuje s ním asistent, speciální pedagog, maminka se taky snaží, jsou v tomto opravdu zodpovědní ... ale prostě to nejde*“ (Informant č. 7).

Dalším negativním dopadem je **nejednotnost pedagogického sboru** v postoji k inkluzivnímu vzdělávání. Někteří pedagogové uvádějí negativní zkušenosti s přístupy svých kolegů, kteří kategoricky odmítají inkluzivní vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Následně tak dochází k napjaté atmosféře mezi kolegy. Pedagogové také negativně hodnotí **mezery v připravenosti školního prostředí** pro inkluzivní vzdělávání, které úzce souvisí s **nedostatečnou připraveností pedagogických pracovníků** a neznalostí problematiky vzdělávání žáků s postižením. Dále pedagogové uvádějí jako negativní dopad inkluzivního vzdělávání **vysoký počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami** v jedné třídě při stávajícím vysokém počtu všech žáků. Výjimečné se taktéž objevují výchovné potíže, kdy žáci nerespektují přítomnost žáka se speciálními vzdělávacími potřebami a záměrně jej vylučují z kolektivu. Obdobně pedagogové uvádí i potíže v přijímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ze strany některých rodičů, kteří argumentují tím, že jeho přítomnost ve třídě způsobuje narušení pozornosti ostatních žáků a omezuje školní aktivity třídy. Téměř všichni pedagogové negativně hodnotí inkluzivní vzdělávání z pohledu **nárůstu administrativního zatížení**. „*Nejhorší jsou za mě jednoznačně papíry. Mám pocit, že nedělám nic jiného. Pořád musím jen něco sepisovat. Kdybych se mohl místo toho věnovat žákům, bylo by to mnohem lepší*“ (Informant č. 12).

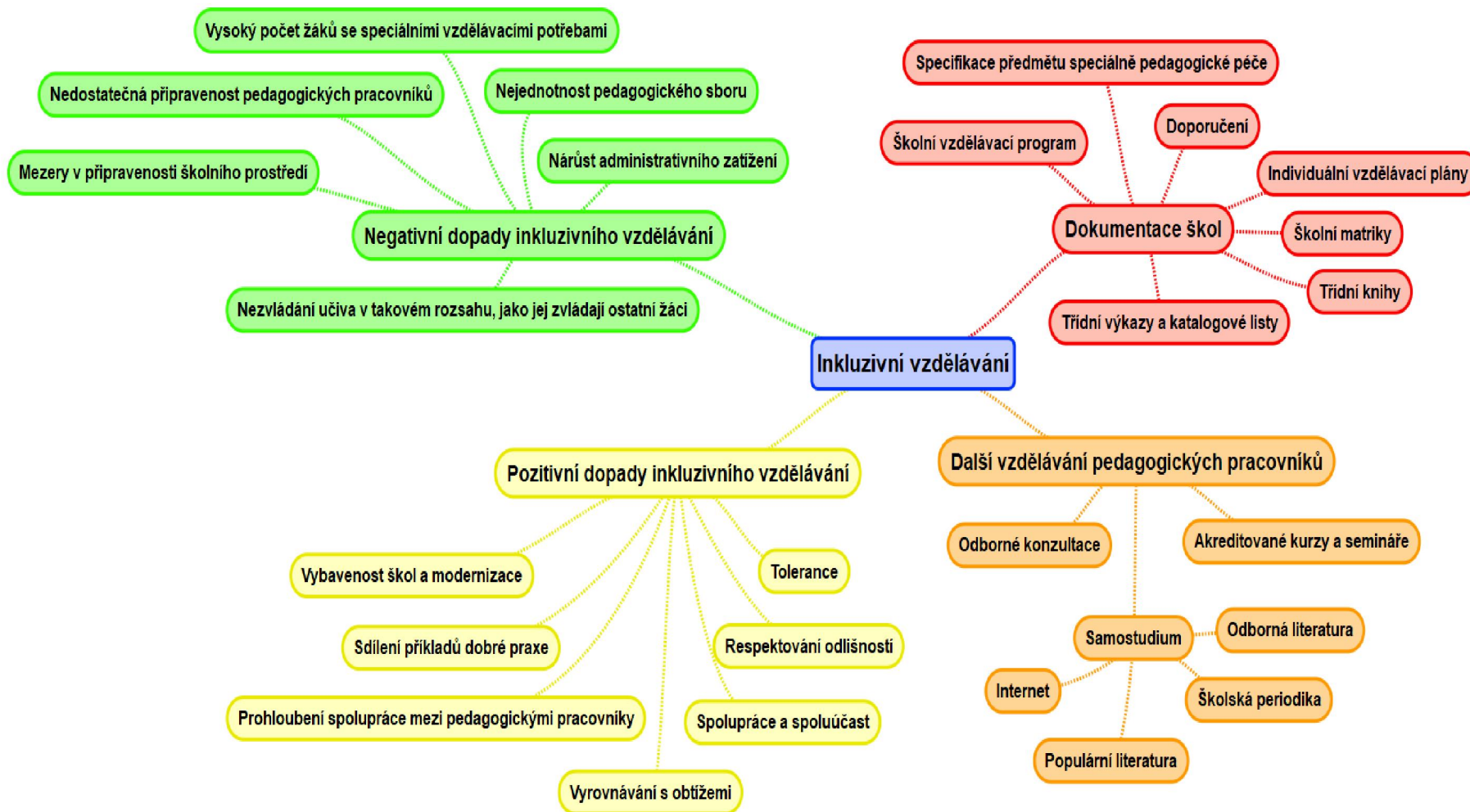


Schéma 6: Inkluzivní vzdělávání

7 Závěry výzkumného šetření II

7.1 Vyhodnocení výzkumných otázek

Hlavní cíl druhého výzkumného šetření se zaměřoval na **analýzu praktického využití podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu**. Z tohoto cíle vzešly parciální výzkumné otázky (VO), pro jejichž zodpovězení byly použity výpovědi informantů získané při polostrukturovaných rozhovorech.

Parciální VO 1: Které didaktické a kompenzační pomůcky jsou využívány při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením?

Při vzdělávání žáků s tělesným postižením využívají pedagogové řadu didaktických pomůcek, které usnadňují vysvětlení učiva, jeho procvičování i osvojení si žáky. Návčik a rozvoj *grafomotoriky* bývá zejména u žáků s tělesným postižením velice specifickou oblastí. V prvním ročníku používají někteří pedagogové před samotným návčikem psaní žáků s tělesným postižením *pískovačku*. Pro uvolňování ruky pro psaní a postupnou diferenciaci tvarů předkládají žákům různé *rozvíčovací listy*. Speciální přípravu představují také pracovní listy pro *obtahování jedním tahem*. Pedagogové také používají *hmatové destičky*. Tvary na destičkách jsou zvýrazněny vystupujícím hrubým materiálem a žáci obkreslují písmena prstem. Žáci s tělesným postižením pracují často s *psacími tabulkami*, které umožňují opakovaně procvičovat některé grafomotorické prvky. Při psaní do *písanky* pedagogové upravují délku úkolů žákům s tělesným postižením. Používají také *písankové sešity* s pomocnými linkami. Velice rozmanitou uplatnitelnost představuje *interaktivní tabule*, kterou pedagogové využívají při návčiku grafomotoriky, osvojování si tvaru písmen a při samotném psaní i kreslení. Žáci s tělesným postižením také používají *speciální psací a kresebné náčiní*. Pedagogové doporučují zákonným zástupcům pořizovat *ergonomické a protiskluzové násadky* na tužky a pastelky, popřípadě menší *plastové nástavce* nebo *gelové masážní nástavce*. Pro vyvození a upevnění správného úchopu doporučují *trojhranné nástavce* nebo *ergonomické tříboké psací pero*. Pedagogové na II. stupni doporučují žákům nadále psát pomocí ergonomicky tvarovaných per. Kromě psacích potřeb využívají žáci také technické pomůcky, jako jsou *počítače, notebooky, tablety* aj. Při výuce *čtení*

pedagogové používají *upravené čítanky* obsahující zjednodušené texty doplněné úkoly ověřující porozumění čtenému textu. Dále zařazují cvičení z *pracovních sešitů* a práci se *čtenářskými tabulkami*. Čtení doplňují hrami se slovy a úkoly s *interaktivními učebnicemi*. Při práci s knihou využívají též běžné *encyklopedie* a *časopisy*, zejména dle zájmu žáka s tělesným postižením. Žáci s tělesným postižením využívají při nácviku čtení *čtecí okénka* a *záložky*. Při výuce *českého jazyka* pedagogové používají *přehledy učiva*. Často také využívají *interaktivní hmatové přehledy* gramatických pravidel. Při osvojování si gramatických pravidel využívají *Barevná pravidla*. Zejména si však pedagogové chválí *Myšlenkové mapy*, které využívají pro názornost při výkladu nového učiva, ale i při opakování. Při výuce používají běžné materiály i *speciální učebnice, pracovní sešity a listy*. Pedagogové používají k procvičování krátkých a dlouhých samohlásek *bzučák* a k rozlišování tvrdých a měkkých slabik *desku s molitanem*. Vyjmenovaná slova cvičí žáci s tělesným postižením ve dvojici se spolužáky hraním *speciálního pexesa*. Některé gramatické prvky procvičují i s pomůckou *Logico Piccolo*. Při výuce *matematiky* pracují pedagogové s žáky s tělesným postižením podobně jako při výuce českého jazyka. Velký důraz kladou opět na *přehledy učiva*, dále pracují pomocí *číselných os* a k výpočtům často využívají *kalkulačku*. Běžné učebnice doplňují *cvičebnicemi* základních matematických operací. V geometrii používají žáci *hmatové geometrické tvary, tangramy, dřevěná tělesa* a při rýsování *trojhranné tužky a těžítka*. Pro lepší pochopení učiva pedagogové zařazují *manipulační pomůcky*. Ve *výtvarné výchově* se jako důležitá pomůcka objevuje *držák předloh a papírů*. Žáci s tělesným postižením pracují u *stolů s nastavitelným sklonem*. Žáci střídají ve výtvarné výchově *prstové barvy, vodové barvy a temperové barvy*. Při práci používají *bezpečnostní kelímky* na vodu a barvy. K nanášení barev používají *prstové štětce s násadkou, terapeutické štětce, ploché a kulaté štětce*. Dále používají *fixy na textil, fixy na sklo, voskovou kuličku, trojhranné voskovky a pastelky, ergonomicky tvarovaná ořezávátká* aj. V *naukových předmětech* využívají pedagogové u žáků s tělesným postižením pomůcky podporující jejich představivost. Kromě běžných vyučovacích prostředků využívají také *alternativní učebnice, upravené pracovní listy, modely, obrazy, videoukázky, schémata a nástěnky*, tedy pomůcky pro názornější příklad. Pedagogové používají *encyklopedie, školní atlasy a slepé mapy, kompas, kolekce sbírky hornin, průřezové modely Země, modely sluneční soustavy, vlastivědné mapy, experimentální sady, měřicí přístroje, mikroskopické preparáty, odměrné plastové nádoby, magnetické barevné kuličky, zvětšeniny, lupy* aj. Při edukaci žáků

s tělesným postižením pedagogové většinou využívají běžné pomůcky, které dle potřeby zařazují do výuky. Přesto však používají i pomůcky, kterými se snaží eliminovat negativní vliv pohybových vad na vzdělávání žáků s tělesným postižením. Pro tyto účely jsou využívány **kompensační pomůcky**. Někteří žáci využívají **kompensační pomůcky pro snadnější pohyb** v prostorách celé školy. Jedná se zejména o **berle** a **hole**. Významnou oblastí jsou **kompensační pomůcky zaměřené na úpravu a vhodnost školního prostředí**. Ve třídě žáci využívají **speciální nábytek**, který je výškově nastavitelný a má zaoblené hrany pro eliminaci rizika zranění. **Lavice** jsou výškově nastavitelné a sklopné. Taktéž **židle** používají žáci s tělesným postižením výškově nastavitelné, vytvarované doplněné **polstrovanými oddělovacími podsedáky**. Ve třídě používají žáci s tělesným postižením **sedací pytle** a **žíněnky, polštářky, podložky**. V tělesné výchově pedagogové používají kromě běžných pomůcek při cvičení žáků s tělesným postižením **rotopedy, velké balanční míče, balanční plochy, overbally, padák**.

Parciální VO 2: Které speciální metody a formy práce jsou využívány při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením?

Pro inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením je velice přínosné využívání speciálních metod práce a organizačních forem v každodenním edukačním procesu. Vhodnost volby vyučovacích metod a forem vychází z aktuální situace, která je determinována třemi základními aspekty, kterými jsou žák, učivo a místo vzdělávání. Z tohoto důvodu je nutné znát a umět využívat různé metody a formy výuky a také je vhodně střídat, čímž se zvyšuje motivace žáka a předchází se jednostrannému zatěžování. V současné době se ve velké míře stále využívá **frontální výuka**, která je doplňována jinými metodami, kterými je např. **individuální práce se žákem**. Během této formy práce dochází k individuální aktivní činnosti žáka, která je plně korigována pedagogem, případně asistentem pedagoga či dalším pedagogem. Příznivým aspektem je fakt, že práce tohoto žáka probíhá současně během hromadné výuky, ale dle vlastních možností a pracovního tempa. Pedagogové využívají tento způsob práce při zadávání individuálních úkolů při frontálním vyučování, při zadávání domácích úkolů dle různé úrovně náročnosti, při doučování aj. **Kooperativní učení** je pedagogy využíváno v případě práce v malých skupinkách, ve kterých je vyžadováno aktivní zapojení všech žáků. Pozitivním přínosem kooperativní výuky je zejména podpora spolupráce mezi žáky, tedy i prohlubování pozitivních vztahů, podpora aktivního učení, rozvoj

dovedností, ale i odpovědnosti. Frontální výklad pedagogů postupně nahrazují **metody aktivního učení**, jež rozvíjí vlastní poznání žáků, jejich aktivitu a tvořivost. Pedagog nejprve zvolí vhodné téma a následně jej představí žákům. Ti projevují své vlastní názory, které jsou zaznamenávány v písemné formě na viditelném místě. Právě tato forma je vhodná pro inkludování žáka s tělesným postižením do běžné výuky, během které pedagog nehodnotí, ale pouze koriguje. U žáků s tělesným postižením pedagogové často používají didaktické hry, heuristické (objevné) metody a činnostní výuku propojenou s názorem. **Výuka respektující styly učení** je vhodná pro získávání informací takovým způsobem, jenž odpovídá možnostem žáka. Na základě pedagogické diagnostiky pracuje pedagog s nabídkou učebních postupů dle konkrétních potřeb žáka. U žáků s tělesným postižením je zrakový styl učení podporován různými schémata, nákresy, mapami, obrázky, myšlenkovými mapami, pracovními listy s barevným zvýrazněním ad. Zvukový styl vyžaduje poslech výkladu, popřípadě nahrávky, pracovní listy s vynechanými klíčovými údaji pro dopsání žákem dle vlastních slov, diskusní metody či ústní zkoušení. Slovně-pojmový styl využívá osnovy učiva, výzkumy, statistiky, problémové úkoly, projektové vyučování ad. Hmatový a pohybový styl je založen na pomůckách a modelech, příkladech z praktického života, grafické úpravě textu zvýrazňováním, hraní scének či vytváření modelových situacích. Pedagogové převážně používají **multisenzoriální přístup**. Jednou z klíčových metod u žáků s tělesným postižením je vhodná **podpora motivace žáka**. Pedagogové nejčastěji pracují s motivačními technikami, kterými jsou respektování individuality, pozitivní osobní příklad, prožitková výuka, střídání výukových metod, projekty, soutěže, referáty a individualizované úkoly. **Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti** je u žáků s tělesným postižením velice důležitá. Pedagogové zařazují do výuky preventivní opatření pro eliminaci únavy, vytvářejí prostor pro relaxaci, upravují pracovní místo, využívají relaxační techniky, modifikují didaktické materiály. Pedagogové využívají zvýšenou kontrolu pochopení osvojeného učiva. Průběžná zpětná vazba ujišťuje pedagoga o porozumění učiva žákem, jehož pozornost může být značně kolísavá. Tato metoda také odhaluje problémy v osvojování si učiva a potíže s pamětí.

Parciální VO 3: Jak je realizována organizace výuky při inkluzivním vzdělávání žáků s tělesným postižením?

Podpůrné opatření v podobě organizace výuky je velice důležité pro úspěšnou edukaci žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol.

Organizace výuky odpovídá vzdělávacímu záměru, vhodné formě práce, konkrétní třídě a pedagogickým kompetencím. Pedagogové při vzdělávání žáků s tělesným postižením velice často využívají úpravu času a prostoru. Přestože převážně pracují v běžných vyučovacích hodinách trvajících 45 minut, při **úpravě času** volí **kratší vyučovací hodiny** (než jsou standardní), naopak i **delší vyučovací hodiny** (spojované hodiny), **výuku v blocích**, **celodenní práci** a **dlouhodobou práci** (projektovou činnost), dle potřeby zařazují **relaxační přestávky**, a to i několikrát během vyučovací doby. Dále pedagogové využívají **úpravu místa**, kdy žák s tělesným postižením pracuje po určitou dobu na **vyhrazeném místě ve třídě**, popřípadě je jeho místo upraveno pro práci s asistentem pedagoga nebo pracuje s dalším pedagogickým pracovníkem či asistentem pedagoga po určitou dobu **mimo třídu**. Při vzdělávání žáků s tělesným postižením je pozornost často věnována možnostem **úpravy pracovního místa**. Toto podpůrné opatření vychází z potřeby střídání pracovních míst a podpory soustředěnosti. Vhodnou úpravou pracovního prostředí pedagogové vedou nerušenou výuku a zkvalitňují spolupráci s žákem a asistentem pedagoga. Pedagogové ve třídě vytváří prostor pro relaxaci, např. koutek s relaxačními pomůckami, jako je sedací pytel, polštářky, podložky aj. V tomto prostoru však žák i pracuje. Dle potřeby pedagogové vytváří další pracovní místo, na které žáka přesazují pouze po dobu vypracování určitého úkolu. V případě práce mimo třídu se žáci vzdělávají v prostorách pro individuální práci. Pedagogové realizují výuku také se **sníženým počtem žáků**. V takovém případě se pedagogové mnohem snadněji individuálně věnují žákům dle jejich vzdělávacích potřeb. Ve třídě se sníženým počtem žáků se také lépe realizují podpůrná opatření zaměřená na organizaci výuky a eliminuje se rušivý efekt početných tříd. V rámci **mimoškolních aktivit a pobytů** se žáci s tělesným postižením účastní školních výletů, škol v přírodě, adaptačních pobytů, exkurzí, kulturních návštěv, školních akcí mimo areál školy, návštěv knihoven aj. Pedagogové zvažují přítomnost žáka s tělesným postižením při těchto aktivitách z hlediska jeho možností a na základě konzultace se zákonnými zástupci zajišťují žákovu bezpečnost. Důležitým úkolem pro pedagogy je v rámci mimoškolních aktivit a pobytů podávání medikamentů, o nichž musí být přesně instruováni, popřípadě spolupracují se zdravotníkem s adekvátní způsobilostí. Pedagogové také spolupracují s dalšími pedagogy a vychovateli ze školních družin pro **úpravu programu během volného času ve školním prostředí**, během přestávek a volných hodin, které mohou žáci trávit např. v herní místnosti. Také je nutné zabezpečit dobu volna na oběd, během níž pomáhá žákovi s tělesným postižením asistent pedagoga nebo jiný pedagogický

pracovník. Žáci s tělesným postižením tráví volný čas převážně se svými spolužáky, a to ve školní jídelně, o přestávkách i v odpoledních hodinách. Ve školní družině mají připravené aktivity, které mohou provádět společně. Nejčastěji se jedná o různé hry, práci se stavebnicemi, kreslení, tvořivé činnosti či čtení a prohlížení knížek. Stejně bývá v družině vyhrazené místo k relaxaci a klidovým činnostem. Při pobytu na školní zahradě se žáci mohou dle svých možností zapojovat do pohybových aktivit nebo trávit volný čas odpočinkem na lavičkách. Asistent pedagoga často pomáhá i při odpolední výchovné činnosti. Žáci s tělesným postižením navštěvují i zájmové kroužky, jejichž vhodnost posuzují zákonní zástupci po poradě s pedagogy a vedoucími zájmových kroužků.

Parciální VO 4: Jak ovlivňují inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením participující školské subjekty?

Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením ovlivňují všichni pedagogové, kteří žáka vzdělávají, neboť je nutné, aby přistupovali k žákovi stejným způsobem, zohledňovali jeho individuální vzdělávací potřeby, aktuální zdravotní stav a vzdělávací možnosti. Pedagogové se účastní pravidelných porad s *dalšími pedagogy* participujícími na vzdělávání žáka s tělesným postižením. Zejména se jedná o *výměnu zkušeností* s určitými metodami výuky, pracovními postupy, zacházení s pomůckami, využívání upravených učebních materiálů, spolupráci s asistentem pedagoga aj. Během těchto porad si pedagogové předávají i nové informace z různých školení a kurzů, které následně uplatňují ve výuce. Výměna informací je stěžejní také u pedagogů vzdělávající žáky s tělesným postižením, kteří pravidelně užívají medikamenty. *Vedení školy* pravidelně svolává *pedagogické schůze*, na kterých se řeší školní úspěšnost žáka a sleduje se, zda se u žáka neobjevuje zhoršení klasifikace v některých předmětech. Také se konzultuje, zda je žák dostatečně motivován pro vzdělávání, zda jsou dodržovány podmínky pro jeho vzdělávání a zda není nutné provést některé změny v obsahu vzdělávání a ve formách vzdělávání. Pedagogové také upozorňují na nutnost *spolupráce s vychovateli* ze školní družiny. Zejména u žáků s tělesným postižením navštěvující nižší ročníky je docházka do školní družiny každodenní záležitostí. Pedagogové konzultují s vychovateli *možnosti náhradních činností*, pokud není žák schopen se zúčastnit připravených aktivit. Také zapojení asistenta pedagoga do odpoledních aktivit ve školní družině průběžně konzultují vychovatelé, třídní učitelé, asistenti pedagoga, školní speciální pedagogové a popřípadě i vedení školy.

Úspěšné inkluzivní vzdělávání ovlivňuje spolupráci všech subjektů, z nichž je *školské poradenské zařízení* jedno z nejdůležitějších. Speciálně pedagogické centrum před *vydáním doporučení* podpůrných opatření pro vzdělávání žáka s tělesným postižením konzultuje jednotlivá podpůrná opatření s pedagogy, jež žáka vzdělávají. Zároveň pedagogové uvádí i často realizovanou poradenskou pomoc speciálně pedagogických center v případě uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů, forem výuky aj. Školská poradenská zařízení si také žádají od pedagogů před přešetřením žáků s tělesným postižením vyplnění *školního dotazníku*. Při realizaci podpůrných opatření dle vydaného doporučení spolupracují pedagogové se školním speciálním pedagogem i školským poradenským zařízením. Odborníci ze školského poradenského zařízení *navštěvují školy* vzdělávající žáky s tělesným postižením a přímo na základě reálných situací řeší zlepšení edukace a možnost úpravy podpůrných opatření. Pedagogové spolupracují se speciálně pedagogickým centrem při *volbě vhodných pomůcek*, a to zejména v případě škol, které nedisponují pracovníkem školního poradenského pracoviště v podobě školního speciálního pedagoga. Pedagogové kontaktují speciálně pedagogická centra také v případě potřeby poskytnutí metodické intervence. Intenzivní spolupráci a konzultace vyžaduje též sestavení *individuálního vzdělávacího plánu* žáka s tělesným postižením, ale i jeho vyhodnocování, stejně jako vyhodnocení poskytování podpůrných opatření. Úzkou spolupráci dle pedagogů vyžaduje také *přechod žáka z prvního stupně základní školy do druhého stupně*. Pedagogové uvádí též *spolupráci při zřizování funkce asistenta pedagoga* pro žáka s tělesným postižením.

Školní poradenské pracoviště je pro inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením neodmyslitelnou součástí. Přesto stále někteří pedagogové uvádí pouze spolupráci se základním modelem školního poradenského pracoviště. Ve spolupráci s *výchovnými poradci* provádí pedagogové nejčastěji kontrolu dokumentace. Pedagogové, kteří nemají možnost spolupracovat se školními speciálními pedagogy, navíc uvádí spolupráci s výchovnými poradci při sestavování individuálních vzdělávacích plánů a vyplňování školních dotazníků. Až následně většina pedagogů uvádí výchovné poradenství, řešení prospěchu žáka s tělesným postižením a konzultace s rodinou žáka. V menší míře spolupracují pedagogové také se *školními metodiky prevence*. Spolupráce se stahuje globálně k celé třídě v rámci *prevence sociálně patologických jevů*. Spolupráci se *školním speciálním pedagogem* navazují pedagogové velice často, tedy v případě, že škola disponuje touto nadstavbovou částí

školního poradenského pracoviště. Pedagogové se obrací na školní speciální pedagogy v případě tvorby školního dotazníku, individuálního vzdělávacího plánu, identifikaci doporučených podpůrných opatření, zajišťování podmínek pro vzdělávání a realizaci podpůrných opatření. Školní speciální pedagog chodí na přání pedagoga nahlížet do výuky a sleduje, jak se žák zapojuje do výuky, zda je aktivní, zda využívá pomůcky a jak spolupracuje s asistentem pedagoga. Obdobná situace platí i pro přítomnost **školního psychologa**, který se na školách příliš často nevyskytuje. Spolupráci se školním psychologem pedagogové navazují zejména při výskytu **situací, které jsou náročné na psychiku žáka** s tělesným postižením, patří k nim školní neúspěch žáka, přechod na druhý stupeň základní školy, návrat po dlouhodobé absenci často spojené s nepříjemnými zdravotními komplikacemi, při potížích mezi vrstevníky, při adaptaci na nové pracovní postupy, při začátku spolupráce s asistentem pedagoga nebo při změně pedagoga v některém vyučovacím předmětu.

Asistent pedagoga je jedním z nejvýznamnějších předpokladů úspěšného vzdělávání žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Stále však s asistentem pedagoga nespolupracují všichni pedagogové, přestože by jej ve výuce velice ocenili. Asistent pedagoga **spolupracuje s žákem s tělesným postižením** během vyučovacích hodin, ale často i během přestávek nebo během přemístění do jiných učeben, či jiných prostor škol. Během individuální práce pedagoga s žákem **pracuje se zbytkem třídy** asistent pedagoga, čímž je umožněna individuální práce dle aktuální potřeby během vyučování ve třídě nebo se pedagog s asistentem pedagogem v těchto činnostech střídají. Důležitá je zejména **příprava edukace a plánování výuky pedagoga spolu s asistentem pedagoga**. Taktéž během čtvrtletních písemných prací spolupracují asistenti pedagoga s žáky s tělesným postižením. Pedagogové upozorňují na důležitost vysvětlit tuto dopomoc ostatním žákům, aby nevnímali situaci jako nespravedlivé jednání. Někteří pedagogové volí **pro napsání testů individuální přístup** a dopomoc asistenta pedagoga s žákem s tělesným postižením v prázdné třídě nebo v kabinetě tak, aby nedocházelo ze strany ostatních žáků za záměnu dopomoci a nespravedlnosti. Asistent pedagoga se v mnohých případech stává **spojnicí mezi školou a rodinou žáka**. Asistent pedagoga se zásadně zaměřuje na dopomoc při výchovné i vzdělávací činnosti, také při komunikaci se všemi žáky, při adaptaci žáka s tělesným postižením na školní prostředí a při přípravě žáka na výuku.

Parciální VO 5: Jakým způsobem je využívána spolupráce s rodinou žáka

s tělesným postižením během jeho vzdělávání?

Spolupráce školy s rodinou žáka s tělesným postižením při inkluzivním vzdělávání se dle pedagogů stává předpokladem i nutností. Pedagogové jsou s rodiči žáka s tělesným postižením téměř v každodenním kontaktu, neboť rodiče své děti často doprovází do školy i ve vyšších ročnících nebo je do školy vozí autem. Intenzivní spolupráce pedagoga se též pozitivně odráží na školní úspěšnosti žáka. Většina pedagogů využívá **elektronické každodenní předávání informací** o průběhu výuky, úspěšnosti žáka, zadávání úkolů ad. Nejčastěji k tomuto účelu využívají Edookit, kde přesně popisují obsah jednotlivých hodin a rodiče si tak mohou zjistit informace o učivu i o známkách žáka. Spolupráce s rodinou žáka je také důležitá z důvodu **dostatečné přípravy na výuku**. U žáků s tělesným postižením je přínosné učivo dostatečně opakovat a procvičovat, což není možné pouze ve školním prostředí, ale také v domácím. Opakováním učiva žáci trénují svoji paměť, posilují koncentraci pozornosti a učí se pracovat dle instrukcí. Pedagogové zadávají úkoly těmto žákům zkrácené tak, aby předcházeli přetěžování a výskytu chyb z únavy. Také v domácím prostředí pracují žáci s pomůckami jako ve škole, důležité je však dodržovat stejné postupy při jejich aplikaci. Na těchto postupech se rodiče domlouvají společně s pedagogy během konzultací, které nemají pevně stanovenou dobu, ale na kterých se vzájemně domlouvají dle potřeby. Při zadávání úkolů pedagogové takto zohledňují množství úkolů z jiných předmětů, popřípadě žákovi umožní úkol odevzdat v delším časovém horizontu. Žák je tak nucen ve spolupráci s rodiči plánovat si jednotlivé plnění úkolů a učit se organizovat své povinnosti. Pedagogové uvádějí zejména **potřebu pravidelného kontaktu** rodiny se školou pro vhodné postupy při vzdělávání žáka jako je spolupráce při **realizování podpůrných opatření školou, jednání se školskými poradenskými zařízeními, jednotný přístup při osvojování si učiva a instruktáž při podávání medikamentů**.

Parciální VO 6: Jaké aspekty ovlivňují klima třídy, ve které se vzdělává žák s tělesným postižením?

Klima třídy je ovlivňováno řadou aspektů, mezi které patří podpora navazování sociálních vztahů mezi žáky, podněcování přátelské třídní atmosféry, předcházení rizikům vyčleňování žáka s tělesným postižením z kolektivu třídy, předcházení záměně respektování žakovy individuality s nespravedlností, eliminace nedorozumění mezi žáky, ale i mezi rodinami ad. Pedagogové se shodují v převážně kladném přijetí žáka s tělesným postižením mezi intaktní žáky. Zároveň však poukazují na nutnost **přípravy a**

průběžné práce s třídním kolektivem, ale i se zákonnými zástupci všech žáků. Před nástupem žáka s tělesným postižením do daného třídního kolektivu je nutné seznámit ostatní pedagogy a žáky s dopady tělesného postižení na vzdělávání žáka. Pedagogové pracují s třídním kolektivem během každodenní výuky, ale také během třídnických hodin různými formami, jako jsou **komunitní kruhy**. Pedagogové se radí o tématech a zpracování určité oblasti také se školními metodiky prevence, školními psychology a psychology ze školských poradenských zařízení. Pedagogové dbají na to, aby během diskuze žáci vyslechli názory druhých a následně až reagovali. Některé situace si zkusí zahrát, názorně předvést nebo jim pedagogové pouští videa, čtou a vypráví příběhy. Následně společně problematiku rozebírají, hledají společné řešení a učí se tolerovat odlišné názory. Někteří žáci však dle pedagogů neradi vyjadřují své názory nahlas před ostatními. Proto mohou své názory napsat a předat pedagogům nebo mohou použít **schránku důvěry**, která je umístěna ve škole. Důležité je i utužování kolektivu mimo školní prostředí. Vhodným prostředkem pro práci s třídním kolektivem jsou společné akce, výlety, návštěvy, exkurze, adaptační pobyty aj. Skrze společné zážitky podněcují navazování a upevňování sociálních vztahů mezi spolužáky. Pedagogové však upozorňují na některé **nedostatky**, které ovlivňují třídní atmosféru a vztahy mezi spolužáky. Často uvádějí jako problémový bod **nejednotný přístup všech pedagogů** při práci s danou třídou. Tato problematika je zmiňována zejména pedagogy na druhém stupni. Dále uvádějí jako překážku pro přijetí žáka s tělesným postižením **nesouhlas některých pedagogů se vzděláváním žáka v inkluzivním prostředí**. Někteří pedagogové příliš **upřednostňují výuku nad řešením třídních problémů**, chybí jim ochota pro řešení výchovných potíží třídního kolektivu. Naopak však negativně působí také **přemíra zájmu o třídní kolektiv** a přílišný zásah do vztahů mezi spolužáky ze strany některých pedagogů. Pedagogové uvádějí jako hlavní **faktor pro udržení pozitivního klimatu třídy** zejména **dobrou znalost žáků**, jelikož na základě této znalosti je možné předvídat některé rizikové situace a snažit se jim předcházet nebo jejich dopad alespoň co možná nejvíce eliminovat. Práci s kolektivem pedagogové označují jako velmi náročnou část práce, pro kterou je nutné se neustále vzdělávat a hledat nové účelné strategie. Pedagogové zmiňují přednášky a semináře zaměřené na řešení výchovných potíží, na předcházení vzniku šikany a řešení šikany při jejím výskytu. Také uvádějí **besedy** pro žáky pořádané školou, ale i mimo školu, např. v pedagogicko-psychologické poradně.

7.2 Diskuze

Zaměření výzkumného šetření disertační práce vychází z aktuálně velice řešené problematiky. Inkluzivní neboli též společné vzdělávání se snaží o úspěšné vzdělávání žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Úspěšnost inkluzivního vzdělávání se odráží v pozitivních postojích samotných pedagogů, ale i v celkovém přístupu školy, neboť do značné míry jej ovlivňují také negativní názory ze stran některých pedagogických pracovníků. Stejně jako přístup pedagogů ovlivňuje edukační proces i zapojení a spolupráce se zákonnými zástupci žáka s tělesným postižením a dalšími subjekty, mezi které se řadí školská poradenská zařízení, školní poradenská pracoviště, ale i mezioborová spolupráce s lékaři aj. Inkluzivní vzdělávání je doprovázeno novelizovanou legislativou, která umožňuje při vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami využití podpůrných opatření, jež si kladou za cíl přizpůsobení edukace reálným možnostem a vzdělávacím potřebám všech žáků. Podpůrná opatření jsou realizována tak, aby respektovaly míru a dopad daného postižení na konkrétního žáka. Tímto způsobem lze zohledňovat edukační potenciál žáka s tělesným postižením i školského zařízení.

Hlavní cíl druhého výzkumného šetření se zaměřoval na analýzu praktického využití podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. K tomuto cíli byla stanovena hlavní výzkumná otázka: **Která podpůrná opatření jsou konkrétně využívána u žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu?**

Do výzkumného šetření, které bylo realizováno v roce 2019, se zapojilo dvanáct informantů, učitelů základních škol hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina. Účelový (záměrný) výběr informantů musel splňovat kritérium současného vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením. Pro výzkumné šetření byla zvolena metoda kvalitativní strategie s využitím polostrukturovaného rozhovoru z vlastní konstrukce. Poté byla realizována analýza dat s využitím otevřeného kódování a pomocí axiálního a selektivního kódování byly mezi danými kategoriemi identifikovány vztahy.

Mezi informanty bylo 8 učitelů I. stupně a 4 učitelé II. stupně. Genderové zastoupení mezi informanty bylo tvořeno 9 ženami a 3 muži. Průměrný věk informantů dosahoval 42 let, 6 informantů bylo ve věku od 41 do 50 let, 2 informanti ve věkovém

rozpětí mezi 51 až 60 lety, 2 informanti byli ve věku 31 až 40 let a 2 informanti uvedli věkové rozmezí 21 až 30 let. Dále dle odpovědí informantů vyplynulo, že průměrná délka pedagogické praxe činí 14 let. Nejvíce informantů (5) uvedlo, že jejich délka pedagogické praxe je v rozmezí 16 až 20 odučených let, 3 informanti uvedli délku pedagogické praxe 11 - 15 let a 6 - 10 let jen 2 informanti. Délka pedagogické praxe do 5 let byla uvedena u 1 informanta, stejně jako v případě délky pedagogické praxe nad 20 let.

Podpůrná opatření představují komplex doporučení, která vydávají školská poradenská zařízení pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami od druhého stupně těchto opatření, nebo v rámci školy v případě poskytnutí prvního stupně podpůrných opatření. Na základě odborné diagnostiky doporučují školská poradenská zařízení podpůrná opatření zaměřená na přizpůsobení se potřebám konkrétních žáků. Podpůrná opatření slouží pedagogům jako podpora při jejich práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Na základě tématu druhého výzkumného šetření je pozornost věnována podpůrným opatřením pro žáky s tělesným postižením. Pro zodpovězení hlavní výzkumné otázky jsou uvedeny oblasti dle *Katalogu podpůrných opatření – dílčí části pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení a závažného onemocnění*.

Organizace výuky, představující první oblast podpůrných opatření, zajišťuje vhodné nastavení vzdělávacího procesu žáků. Při vzdělávání žáků s tělesným postižením dochází často k *úpravě času a prostoru*. Žáci převážně pracují v běžných vyučovacích hodinách, které se však dle potřeby slučují nebo naopak zkracují a prokládají relaxačními přestávkami. Žáci s tělesným postižením pracují po určitou dobu na vyhrazeném místě ve třídě, popřípadě na *dalším pracovním místě* s asistentem pedagoga nebo s dalším pedagogickým pracovníkem také mimo třídu. Při vzdělávání žáků s tělesným postižením je pozornost často věnována možnostem úpravy pracovního místa, s cílem podpory soustředěnosti při střídání pracovních míst. Pedagogové realizují výuku také při *sníženém počtu žáků*. Toto podpůrné opatření umožňuje individuálně se věnovat žákům dle jejich vzdělávacích potřeb. Během *mimoškolních pobytů* se žáci s tělesným postižením účastní nejrůznějších školních akcí mimo areál školy. Pedagogové však vždy pečlivě zvažují reálné možnosti přítomnosti žáka s tělesným postižením na těchto akcích vzhledem k jeho možnostem a zajišťují jeho bezpečnost

mnohdy ve spolupráci se zákonnými zástupci. V případě zvýšené potřeby kontaktu žáka s pedagogem během vyučování dochází k **úpravě zasedacího pořádku**. Zasedací pořádek je flexibilní. Při běžném rozmístění lavic bývá žák s tělesným postižením posazován blíže k tabuli, kde je minimum rušivých elementů.

Druhou oblastí podporných opatření je **modifikace vyučovacích metod a forem** pro žáky s tělesným postižením. Vedle stále hojně využívané frontální výuky se značně využívá metoda **individuální práce se žákem**. Prostřednictvím této metody práce dochází k individuální aktivní činnosti žáka, která je plně korigována pedagogem, případně asistentem pedagoga či dalším pedagogem. Při této metodě probíhá práce žáka s tělesným postižením současně se zbytkem třídy, ale dle vlastních možností a pracovního tempa. **Kooperativní učení** bývá využíváno v případě práce v malých skupinkách, ve kterých je vyžadováno aktivní zapojení všech žáků. **Metody aktivního učení** se uplatňují pro rozvíjení vlastního poznání žáků, jejich aktivitu a tvořivost. **Výuka respektující styly učení** se realizuje při získávání informací takovým způsobem, jež odpovídá preferovaným vzdělávacím postupům žáka. Při edukaci je nejčastěji využíván multisenzoriální přístup. Jednou z klíčových metod u žáků s tělesným postižením je vhodná **podpora motivace žáka**. Nejčastěji využívanými motivačními technikami jsou respektování individuality, pozitivní osobní příklad, střídání výukových metod, prožitková výuka, projekty, referáty, soutěže a individualizované úkoly. **Prevence únavy a podpora koncentrace pozornosti** je u žáků s tělesným postižením zajišťována vytvářením prostoru pro relaxaci, úpravou pracovního místa, využíváním relaxačních technik a modifikací didaktických materiálů. Zvýšená **kontrola pochopení osvojeného učiva** ujišťuje o porozumění učiva žákem, jehož pozornost může být značně kolísavá. Tato metoda také odhaluje problémy v osvojování si učiva a potíže s pamětí.

Intervence, třetí oblast podporných opatření, se zaměřuje na speciálněpedagogické přístupy, které zvyšují úspěšnost žáka s tělesným postižením. Běžnou formu intervence představuje **spolupráce rodiny a školy** při inkluzivním vzdělávání. Školy navazují spolupráci s rodiči žáka s tělesným postižením téměř každý den. Intenzivní spolupráce se též pozitivně odráží na školní úspěšnosti žáka. Většina pedagogů využívá elektronické předávání informací o průběhu výuky, úspěšnosti žáka či zadávání úkolů. Spolupráce s rodinou žáka je také důležitá z důvodu dostatečné přípravy na výuku. Školy navazují kontakt s rodinou žáka s tělesným postižením pro nastavení vhodných postupů při vzdělávání, při realizování podpurných opatření školou, při jednání se školskými poradenskými zařízeními, při osvojování si nového učiva a při

instruktáži k podávání medikamentů. U žáků s tělesným postižením se intervence často zaměřuje na **rozvoj jazykových kompetencí**, neboť se nezřídka kdy objevují potíže ve vyjadřovacích schopnostech, v komunikačních dovednostech, v porozumění řeči a v nedostatečné slovní zásobě. Významnou měrou ovlivňuje rozvoj jazykových kompetencí také dostatek řečových podnětů z nejbližšího prostředí. Při **rozvoji specifických dovedností a poznávacích funkcí** dochází k podpoře kognitivních funkcí, které mohou být oslabené z důvodu zdravotního postižení, zhoršeného zdravotního stavu, přidruženého postižení a z mnoha dalších důvodů. Mezi podporované kognitivní funkce během edukačního procesu žáků s tělesným postižením se řadí myšlení, koncentrace pozornosti, paměť, zvýšená unavitelnost, hyperaktivita, hypoaktivita a zvýšená dráždivost. U žáků s tělesným postižením, jejichž pohybová vada vznikla v důsledku organického postižení centrální nervové soustavy, se intervenční techniky zaměřují na posilování v oblasti senzomotoriky a grafomotoriky, zrakové a sluchové percepce a prostorové orientace. **Nácvik sebeobslužných dovedností** úzce souvisí s motorickými dovednostmi žáka s tělesným postižením. V rámci hrubé motoriky se intervence orientuje na rozvíjení celkové obratnosti a na rozvoj koordinace. Pomocí rozvíjení jemné motoriky rukou dochází k podněcování samostatnosti, průčeschnosti a sebeobsluhy žáků s tělesným postižením. Rozvíjení sebeobslužných činností u žáků s tělesným postižením se provádí na základě praktického využití. Prostřednictvím **podpory emočního rozvoje žáků** dochází k udržování psychické pohody žáka s tělesným postižením. Zejména je kladen důraz na nepřetěžování žáka, umožnění práce dle jeho individuálního pracovního tempa a zařazování relaxačních přestávek. Podpora úzce souvisí se zvládním emocí žáků s tělesným postižením. Intervence se zaměřují na preventivní charakter posilování odolávání stresu. U žáků s tělesným postižením jsou vyzdvihovány zejména jejich silné stránky. Zvládnání emocí pedagogové korigují při každodenním edukačním procesu. **Metodická intervence směrem k pedagogům ze strany školského poradenského zařízení** je nedílnou součástí inkluzivního vzdělávání. Spolupráce školy se školským poradenským zařízením probíhá několikrát do roka. Zejména v případě podkladů pro vydání doporučení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka s tělesným postižením konzultuje škola se školským poradenským zařízením jednotlivá podpůrná opatření. Zároveň škola využívá metodické intervence v případě uplatňování speciálně pedagogických metod, postupů a forem výuky. Odborníci ze školského poradenského zařízení navštěvují školy vzdělávající žáky s tělesným postižením a přímo na základě reálných situací řeší zlepšení edukace a možnost úpravy

podpůrných opatření.

Čtvrtou oblast podpůrných opatření tvoří **pomůcky**, které podporují osvojování si učiva žáky, jeho lepší pochopení, přehlednost a opakování. Pomůcky pořizuje škola buď na základě poskytnutých financí dle normované náročnosti v doporučení podpůrných opatření pro vzdělávání žáka s tělesným postižením vydaným speciálně pedagogickým centrem, nebo ze svého finančního rozpočtu. Některé pomůcky zakupují zákonní zástupci, jelikož se jedná také o osobní pomůcky školního vybavení žáka. Žáci s tělesným postižením využívají **didaktické pomůcky** pro nácvik a rozvoj grafomotoriky, jenž bývá pro tyto žáky velice specifickou oblastí. Pomůcky se orientují na rozvíjení jemné motoriky, vyvozují správný úchop a postupně podporují diferenciaci a upevňování. Nejčastěji se jedná o pískovničky, desky pro spojování bodů, smazatelné tabulky, předtištěné obrázky k obkreslování, rozcvičovací listy, překreslovací sady, pracovní listy pro obtahování jedním tahem, hmatové destičky, dřevěná písmena, písanky, interaktivní tabule a speciální psací a kresebné náčiní. Dále se didaktické pomůcky zaměřují na konkrétní předměty, ve kterých usnadňují vysvětlení učiva, jeho procvičování i osvojení si. Při výuce čtení pedagogové používají speciální čítanky obsahující zjednodušené texty doplněné úkoly ověřující porozumění čtenému textu, upravené pracovní sešity, čtenářské tabulky, didaktické hry, interaktivní učebnice, encyklopedie, časopisy, čtecí okénka a záložky. Při výuce českého jazyka pomáhají žákům přehledy učiva, interaktivní hmatové přehledy, myšlenkové mapy, speciální učebnice, pracovní sešity a listy. V matematice pracují žáci tělesným postižením podobně jako při výuce českého jazyka. Opět využívají přehledy učiva, číselné osy, kalkulačku, cvičebnice, doplňovačky, hmatové geometrické tvary, tangramy, dřevěná tělesa, trojhranné rýsovací tužky, těžítka a manipulační pomůcky pro znázornění zlomků, dřevěnou násobilku, razítka zlomků, zlomkové věže, barevné hranolky, korálkový systém, cvičné hodiny aj. V ostatních předmětech jsou používány zejména názorné a manipulační didaktické pomůcky. **Kompenzační pomůcky** se snaží eliminovat negativní vliv pohybových vad na vzdělávání žáků s tělesným postižením. Žáci využívají kompenzační pomůcky pro snadnější pohyb a kompenzační pomůcky zaměřené na úpravu a vhodnost školního prostředí. Ve třídě žáci využívají speciální nábytek, který je výškově nastavitelný a má zaoblené hrany pro eliminaci rizika zranění. Lavice jsou výškově nastavitelné a sklopné. Taktéž židle používají žáci s tělesným postižením výškově nastavitelné, vytvarované doplněné polstrovanými oddělovacími podsedačky. Ve třídě používají žáci s tělesným postižením sedací pytle a zíněnky,

polštářky, podložky. **Reedukační pomůcky** se zaměřují převážně na rozvíjení myšlení, pozornosti a paměti, sluchového vnímání, zrakového vnímání a prostorové orientace. Žáci s tělesným postižením pracují se slovníky, speciálními učebnicemi, encyklopediemi, reálnými předměty, 3D geometrickými tělesy, pexesy, pracovní listy s obrázky k hledání rozdílů, zvukovými krabičkami, bzučákem, pracovními listy s rozlišováním symbolů, písmen, slov, tangramy, globusy, slepými mapami ad.

Úpravy obsahu vzdělávání jsou obsaženy v páté oblasti podpůrných opatření. Obsah vzdělávání je definován kurikulárními dokumenty státní úrovně. Obsah vzdělávání žáka s tělesným postižením vychází z platného školního vzdělávacího programu. Vzdělávání žáka s tělesným postižením vyžaduje **respektování žákových specifík** vzhledem ke vzdělávacím možnostem. Vedle tělesného postižení je nutné zohledňovat i další aspekty ovlivňující edukační proces žáka. K těmto aspektům se řadí zvýšená unavitelnost, kolísání pozornosti, oslabená paměť, sociální nezralost, oslabení motoricko-percepčních schopností, potíže s prostorovou orientací, logopedické potíže aj. U žáků s tělesným postižením je zapotřebí upravovat tempo výkladu, zařazovat pro lepší porozumění příklady a praktické ukázky, zvýrazňovat předávané informace, klást důraz na intenzivní zpětnou vazbu, využívat pomůcky, upravit hodnocení, vzdělávat žáka dle individuálního vzdělávacího plánu, spolupracovat s asistentem pedagoga a poradenskými zařízeními aj. V rámci úpravy rozsahu a obsahu vzdělávání bývá někdy žák s tělesným postižením dle míry omezení jeho zdravotního stavu osvobozen z výuky některého předmětu, nebo je u těchto předmětů dle individuálních možností daného žáka vzdělávací obsah upravován. V případě úpravy vzdělávacího obsahu se žák účastní předmětu se svými spolužáky, což podporuje sociální interakci. Při úpravě rozsahu a obsahu učiva dochází také k **rozložení učiva**. Nejčastěji se u žáků volí toto podpůrné opatření z důvodu odkladu školní docházky při přechodu z předškolního vzdělávání do základního vzdělávání. Dále se pedagogové setkávají s rozložením učiva z důvodu opakování ročníku. Toto podpůrné opatření napomáhá žákům s tělesným postižením zvládat náplň učiva daného ročníku v případě nedostatečné školní úspěšnosti nebo dlouhodobé absence pramenící ze závažných zdravotních obtíží. Učivo žáků s tělesným postižením pedagogové také obohacují, navyšují a rozšiřují, a to dle vzdělávacích možností konkrétního žáka. **Obohacení učiva** představují např. předměty speciálně pedagogické péče, ale i speciálně pedagogické metody v běžné výuce za pomoci pomůcek, názorných předmětů či doplňujících materiálů. V předmětech vyžadujících manuální činnosti žáci používají upravené pomůcky. Při vzdělávání žáků s tělesným

postížením se v rámci rozšíření a obohacení učiva zařazují prvky alternativních forem vzdělávání. Vzdělávání žáků s tělesným postižením vyžaduje velice často **modifikace podávané informace** pedagogem takovým způsobem, aby bylo učivo pro žáka přijatelné. Neporozumění žáka často pramení z nadbytečného množství informací, které žák nedokáže selektovat. Pro lepší porozumění využívají pedagogové třídění informací, konkrétní vymezení daného učiva, zvýraznění podstatných dat, strukturalizaci činností i úkolů, průběžné ověřování porozumění, multisenzoriální předávání, či zkracování úkolů.

Šestou oblastí podporných opatření je **hodnocení**, které je doporučováno tak, aby zohledňovalo reálné možnosti žáka vyplývající z jeho postižení. Hodnocení těchto žáků s tělesným postižením vychází z principu diferenciaci již při stanovení práce, která bude hodnocena. **Individualizace hodnocení** je tedy součástí motivačně zaměřené pedagogické činnosti s cílem podpory osvojování si učiva dle individuálních možností žáků. Pedagogové vhodně zvoleným hodnocením zohledňují konkrétní obtíže znesnadňující školní úspěšnost žáka pramenící z jeho tělesného postižení. Do hodnocení jsou zahrnuty úkoly, které žák zvládl, popřípadě jsou upravovány podmínky pro zvládnutí daného úkolu. Forma hodnocení pro konkrétního žáka je vybírána s ohledem na podporu jeho aktivity a spolupráce. Pedagogové si stanovují oblasti, které chtějí u žáka s tělesným postižením hodnotit a také účel tohoto hodnocení. Nejčastěji se jedná o zjištění porozumění učiva a postupu prostřednictvím písemných a ústních zkoušek, praktických činností a žakovského portfolia. **Motivační dopad hodnocení** je dle pedagogů nejdůležitějším faktorem. Neúspěch žáka s tělesným postižením vede k vytvoření zásadní bariéry pro další práci. Žák poté odmítá individuální i skupinovou práci, nespolupracuje s učitelem ani asistentem pedagoga, neplní úkoly. Poté se objevují psychické potíže, stavy úzkosti, stresu a celkové nepohody. Pedagogové se snaží o motivování žáků s tělesným postižením s použitím průběžného hodnocení již během výuky, čímž povzbuzují žáka k činnosti a aktivitě, a zároveň si tak zajišťují zpětnou vazbu o porozumění zadání či osvojení si nového učiva. Na konci práce motivačně pracuje pedagog s žákem při kontrole chyb a při jejich analýze a opravě. Efektivní motivace je dána oblastmi zájmu žáka.

Sedmá oblast podpurných opatření, **příprava na výuku**, se zaměřuje na posílení spolupráce rodiny se školou a z důvodu **dostatečné přípravy na výuku**. U žáků s tělesným postižením je přínosné učivo dostatečně opakovat a procvičovat, což není možné pouze ve školním prostředí, ale také v domácím. Opakováním učiva žáci trénují

svoji paměť, posilují koncentraci pozornosti a učí se pracovat dle instrukcí. Pedagogové zadávají úkoly těmto žákům zkrácené tak, aby předcházeli přetěžování a výskytu chyb z únavy. Také v domácím prostředí pracují žáci s pomůckami jako ve škole, důležité je však dodržovat stejné postupy při jejich aplikaci. Na těchto postupech se rodiče domlouvají společně s pedagogy během konzultací, které nemají pevně stanovenou dobu, ale na kterých se vzájemně domlouvají dle potřeby. Při zadávání úkolů pedagogové takto zohledňují množství úkolů z jiných předmětů, popřípadě žákovi umožní úkol odevzdat v delším časovém horizontu. Žák je tak nucen ve spolupráci s rodiči plánovat si jednotlivé plnění úkolů a učit se organizovat své povinnosti.

Podpora sociální a zdravotní, tedy osmá oblast podpůrných opatření, je podstatným faktorem ovlivňujícím práceschopnost žáka s tělesným postižením dle jeho aktuálních možností i dlouhodobých vzdělávacích potřeb. **Zdravotní stav** žáků s tělesným postižením vyžaduje velice často hospitalizaci ve zdravotnickém zařízení nebo pobyt v domácím prostředí. V případě, že je žák s tělesným postižením dlouhodobě nepřítomen ze zdravotních důvodů, poskytují pedagogové zákonným zástupcům pravidelné informace o učivu a úkolech. Pro zadávání úkolů k domácí přípravě využívají pedagogové většinou internetový portál, kam zapisují aktuálně probírané učivo a úkoly. Zákonní zástupci komunikují s pedagogy osobně, telefonicky, mailem i přes internetový portál. Společně se také domlouvají na postupech při osvojování učiva a na jeho kontrole. Pedagogové vysvětlují učivo žákům po jejich návratu do školy a následně ověřují jeho zvládnutí. Současně však respektují pracovní tempo žáka a dopad tělesného postižení na proces osvojování si zameškaného učiva. Další významnou oblastí zdravotní podpory je **podávání léků** některým žákům s tělesným postižením. Pedagogové podávají nezbytné léky pouze v případě, že je o to zákonní zástupci písemně požádají. Pedagogové lpí na přesné instrukci o způsobu podávání medikamentu od ošetřujícího lékaře žáka s tělesným postižením. Pedagogové uchovávají tekutá léčiva nejčastěji v lednici ve svém kabinetě, medikamenty v pevném skupenství uzamykají ve svém kabinetě na takovém místě, které je bezpečné. Pedagogové uvádějí také potřebu zjistit si, jaký vliv mají léky na žáka s tělesným postižením. Často dochází k přímému vlivu na práceschopnost žáka. Po požití medikamentu bývají žáci unavení, nekoncentrovaní, nepozorní. Bezprostředně po požití takového léku zařazují pedagogové relaxační činnosti. S žákem individuálně pracuje asistent pedagoga, např. v relaxační části třídy, kde si žák čte, pracuje na nenáročném úkolu nebo odpočívá.

Devátou oblast podpůrných opatření tvoří **práce s třídním kolektivem**. Předpokladem pro úspěšné inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením je vytvoření klidného a přívětivého školního prostředí, které odpovídá všem žákům. Pedagogové podporují přátelské **třídní klima**, které eliminuje rizika vyloučení žáka s tělesným postižením z kolektivu třídy, předchází záměně respektování žakovy individuality s nespravedlností, eliminují nedorozumění mezi žáky, ale i mezi rodinami. Pedagogové pracují s třídním kolektivem během každodenní výuky, ale také během třídnických hodin. Vhodným prostředkem pro práci s třídním kolektivem jsou společné akce, výlety, návštěvy, exkurze a adaptační pobyty, během kterých si žáci vytváří společné zážitky a upevňují sociálních vztahy. Hlavním faktorem pro udržení pozitivního klimatu třídy je zejména dobrá znalost žáků, jelikož na základě této znalosti je možné předvídat některé rizikové situace a snažit se jim předcházet nebo jejich dopad alespoň co možná nejvíce eliminovat. Práci s kolektivem pedagogové označují jako velmi náročnou část práce, pro kterou je nutné se neustále vzdělávat a hledat nové účelné strategie. Pedagogové zmiňují přednášky a semináře zaměřené na řešení výchovných potíží, na předcházení vzniku šikany a řešení šikany při jejím výskytu.

Úprava prostředí, desátá oblast podpůrných opatření, je dle individuálních vzdělávacích potřeb žáka s tělesným postižením jedním ze zásadních faktorů, které ovlivňují školní úspěšnost žáka a pedagogické aktivity učitele. Pro naplňování vzdělávacích možností žáka s tělesným postižením je nutné přizpůsobit celé školní prostředí, které žák využívá. Jedná se zejména o rozmístění učeben a umístění kmenové třídy do dobře dostupného místa ve škole. Tyto aspekty se zohledňují již při plánování rozvrhu hodin žáka. Dále je dle potřeby pozornost věnována zajištění **bezbariérovosti** při vstupu žáka do školy, ale i při pohybu po škole, úpravě vybavení chodeb a vhodnému rozmístění nábytku. Prostory se doplňují zábradlím a madly, pro pohyb mezi patry se využívá výtah, schodišťové plošiny či schodolezy. Bezpečný pohyb je zajišťován i v prostorách šaten, toalet, školní jídelny, tělocvičny a školního hřiště. Při pohybu žáka po škole je využíván doprovod pedagogického pracovníka. Příprava prostředí probíhá zpravidla na začátku školního roku, ale v průběhu školního roku se dle potřeby různě upravuje, doplňuje pomůckami, obměňuje se nábytek ad. Pozornost je věnována také zajištění bezpečnosti při pohybu žáka po třídě během vyučování i přestávek. **Úprava prostorového uspořádání třídy** je podpůrné opatření, které je velice často uplatňované bez vyšší časové a finanční náročnosti. Pedagogové přizpůsobují prostorové uspořádání třídy aktuální vzdělávací situaci. Běžně se třídy rozdělují do

několika zón, nejčastěji na pracovní zónu, která je tvořena lavicemi a židlemi, poté na relaxační zónu, která bývá zpravidla umístěna do rohu třídy nebo do zadní části třídy tak, aby nedocházelo k rušivým efektům během práce ostatních žáků, a na zónu, která je přizpůsobena individuální práci žáka, popřípadě práci s asistentem pedagoga.

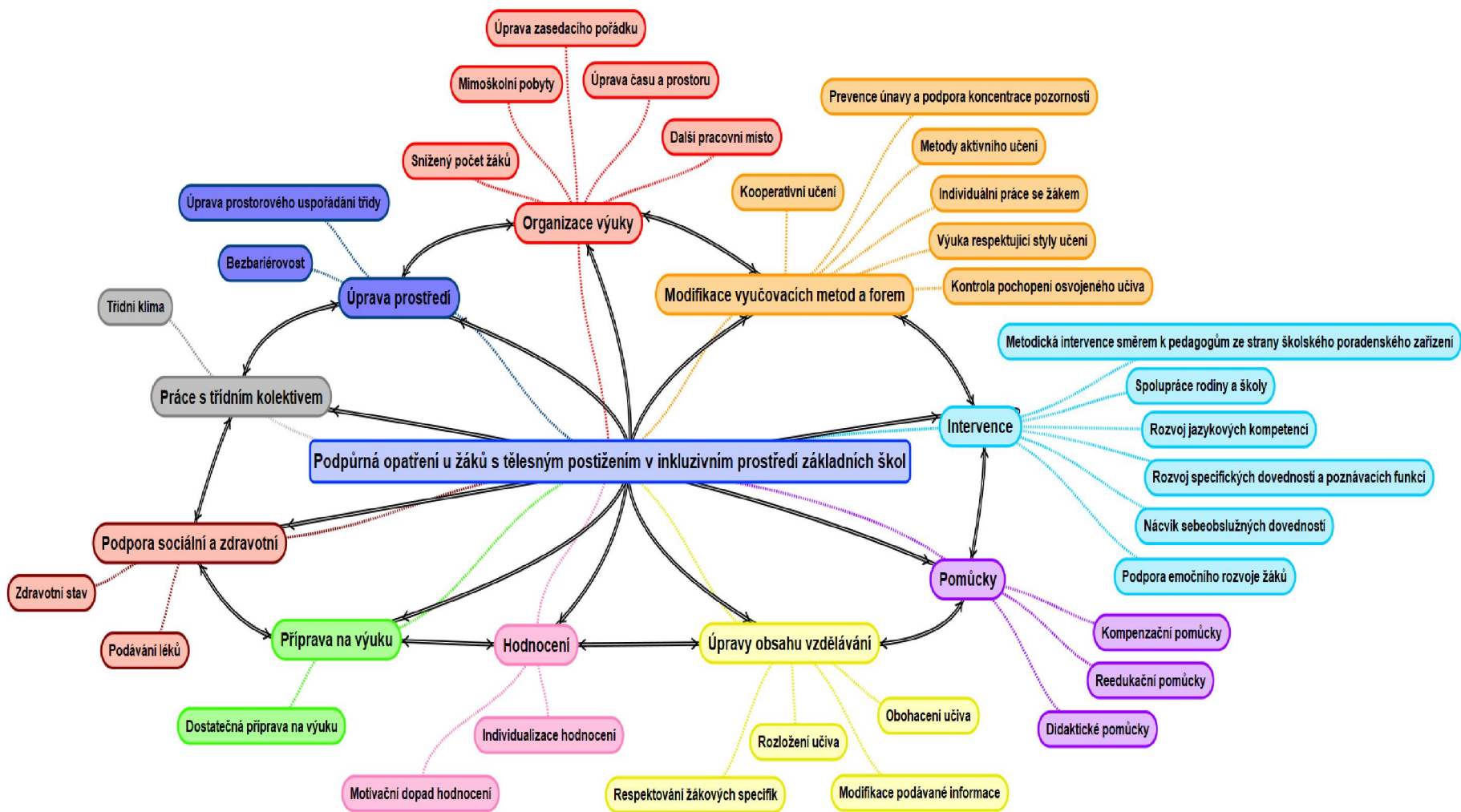


Schéma 7: Podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol

7.3 Doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi

Inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením vychází ze spolupráce všech zúčastněných osob edukačního procesu. Pokud se objevují potíže v komunikaci nebo odlišné postoje jednotlivců, stává se celý výchovně vzdělávací proces neúčinným. Všechny osoby zainteresované do vzdělávání žáka s tělesným postižením můžeme rozdělit do tří základních skupin, kterými jsou žák, rodina a pedagogický sbor. Mezi těmito skupinami musí probíhat intenzivní spolupráce, jejichž nejpřirozenějším prostředkem je verbální komunikace, ústní i písemná. V každodenní interakci se objevuje žák a pedagogové, kteří žáka vzdělávají. Stejně tak je důležité podpořit i komunikaci s rodinou žáka, ale i ostatními pedagogy. Na základě kvalitní oboustranné komunikace se odstraňují bariéry, které mohou vyvstávat zejména mezi rodinou žáka s tělesným postižením a školou. Stejně důležitá je i identifikace a včasné řešení objevujících se potíží, které mnohdy pramení z nepochopení nebo mylného zpracování informací. V případě spolupráce mezi pedagogy je důležité přistupovat k žákovi s tělesným postižením ze strany pedagogů vždy stejně. Postoje pedagogů ke vzdělávání žáků s tělesným postižením ovlivňují osobní zkušenosti a znalosti, které je třeba podpořit sdílením příkladů dobré praxe, podporou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, spoluprací se školními speciálními pedagogy, školními psychology, asistenty pedagoga, pracovníky školských poradenských zařízení, lékaři a dalšími odborníky. Zejména intenzivní spolupráce s asistentem pedagoga zásadně ovlivňuje inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením.

Stejně důležitým prvkem inkluzivního vzdělávání je schopnost pedagogovy reflexe vlastní práce, neboť právě heterogenita mezi žáky si žádá vyšší nároky na pedagogovy dovednosti a um. Inkluzivní vzdělávání vychází z předpokladu, že pedagog je schopen modifikovat vzdělávací situace dle aktuálních potřeb žáků. Pedagogové by tedy měli využívat různé edukační metody a formy práce, které jsou nastaveny tak, aby splňovaly vzdělávací požadavky všech žáků. Posun nastává v konzervativním vedení výuky směrem k využívání alternativních prvků a inovativních postupů. Tento posun ve vedení výuky však není možný bez úzké spolupráce se speciálními pedagogy, kteří by měli metodicky pedagogy vést a pomoci jim přizpůsobovat metody a formy práce dle konkrétních žáků. V tomto případě je nutné intenzivně spolupracovat nejen s pedagogy, ale i s asistenty pedagoga, u nichž je také vhodné zařazovat sebereflexivní prvky práce.

Aplikaci inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením do každodenního výchovně vzdělávacího procesu nelze provádět bez svědomitého plánování vyučovacího procesu všech zúčastněných pedagogů. Během edukace se objevují situace, které je nutné zvážit z hlediska reálných možností žáků tělesným postižením, které mohou být v důsledku tělesného postižení rozhodující pro účast tohoto žáka při určitých školních akcích. Stejně tak je nutné vyučovací proces předem naplánovat tak, aby byla zajištěna maximální bezpečnost všech žáků. Opět je nutné intenzivně spolupracovat se všemi zainteresovanými osobami do edukačního procesu. Během samotného vzdělávání je vhodné pracovat se vzdělávacími potřebami a možnostmi žáků s tělesným postižením nejen v krátkodobém horizontu, ale i dlouhodobém. Pomocí průběžné pedagogické diagnostiky zaznamenávat žákův posun a pomocí těchto informací adekvátně reagovat na vyvstávající oblasti, které si vyžadují intenzivnější pedagogické působení.

Spolu s plánováním a spoluprací všech v edukačním procesu žáků s tělesným postižením do značné míry souvisí i znalost vedení školní dokumentace a její rozsah. Jedním výrazným rysem je tedy znalost školní dokumentace, její zodpovědné vedení a využívání a druhým je přemíra dokumentů, která přináší velikou zátěž pro pedagogy z hlediska času, ale i preciznosti, kterou je nutné všem požadavkům věnovat. Tato stále vzrůstající náročnost zabírá pedagogům čím dál tím více jejich pracovní náplně.

Z hlediska praktické aplikace inkluzivního vzdělávání žáků s tělesným postižením se jako stěžejní jeví využívání podpůrných opatření. Pro pedagogy představují podpůrná opatření možnost, jak upravit edukační proces co možná nejkonkrétněji a nejpřesněji pro daného jedince. Je však nutné vědět, která podpůrná opatření pedagogové mohou na dané škole využívat, jakým způsobem, kdy a popřípadě doplnit ta, se kterými škola nedisponuje, ale byly by pro vzdělávání žáků s tělesným postižením vhodná. Nastavení podpůrných opatření vycházejí ze spolupráce školy a pedagogů se školskými poradenskými zařízeními a školními speciálními pedagogy. Přínosné je také rozšiřování znalostí a dovedností ve využívání podpůrných opatření a sdílení příkladů dobré praxe. Při vzdělávání žáků s tělesným postižením je velice přínosné využívat všechny oblasti podpůrných opatření a zejména podpořit povědomí o dopadu tělesného postižení a popřípadě užívání medikamentů na průchodnost žaka s tělesným postižením a dle těchto aspektů přizpůsobovat jeho každodenní edukační proces.

Závěr

Inkluzivní vzdělávání lze v současnosti hodnotit jako doménu vzdělávací politiky České republiky. Nicméně také v jiných evropských zemích je inkluzivní vzdělávání vysoce aktuálním tématem. Speciální pedagogika není uzavřená pedagogická disciplína, tak jako tomu bývalo dříve, ale prolíná se širokou pedagogickou vědou. Inkluze ve vzdělávání vznikala postupně. Tento proces doprovázela řada vývojových fází nesoucích hlavní myšlenku edukace žáků intaktních a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Inkluze je tedy poslední fází tohoto dlouhého vývoje, která přináší společné vzdělávání všech bez rozdílů (Ainscow, 2007; Valenta & Müller, 2013; Vítková, 2004a).

Pokrok inkluzivního smýšlení dosti koresponduje se změnami postojů celé společnosti k jedincům s postižením. Doména vzdělávání je vysoce specifickou částí komprehensivního vnímání jedinců s postižením, jenž lze celistvě označit kvalitou života. Vzdělávání žáků s postižením dříve nebyvalo prioritou společnosti. Významné změny podporující inkluzi v České republice se objevily až s vydáním nových legislativních opatření (Havel, 2013). Dnes je inkluzivní vzdělávání neodmyslitelným elementem novely školského zákona č. 82/2015 Sb., kterou se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (Bartoňová, Vítková et al., 2015; MŠMT, 2015b).

Úspěšné, a zvláště přínosné inkluzivní vzdělávání si žádá utváření a dodržování takových podmínek, které jsou zacíleny k naplnění všech vzdělávacích potřeb každého žáka s ohledem na jeho aktuální možnosti, což je možné jen v případě aplikace principu individualizace, který je v inkluzivním vzdělávání klíčový (Armstrong, Armstrong, & Spandagou, 2010; Lechta a kol., 2016).

V současné době je inkluzivní vzdělávání vnímáno jako začlenění nebo zapojení se, a má podobu společného učení, jež umožňuje sdílení zážitků, které mohou vznikat během společného učení a při spolupráci. Prostřednictvím respektování všech možných odlišností u žáků lze inkluzivní vzdělávání přijímat jako druh přínosné formy edukace, která odstraňuje diskriminaci a obohacuje kvalitu života všech zúčastněných žáků. Inkluzivní vzdělávání nabízí velmi rozmanitou škálu strategií a přístupů, činností a procesů, které podněcují kvalitní a účinné, stejně tak i vhodné a přínosné vzdělávání žáků (Křivohlavý, 2009; Lukášová, 2010).

Podstatné stále zůstává přijímat možnost inkluzivního vzdělávání coby volbu lidského práva, která je stejná pro všechny žáky, a to bez rozdílu. Též lze připomenout sociální přístup vnímání postižení, jelikož je stěžejní identifikovat bariéry, jež zabraňují sociálnímu začlenění. Mezi úkoly inkluzivního vzdělávání se řadí také odhalování překážek, jež znemožňují žákům navštěvovat školy v jejich okolí (Hájková & Strnadová, 2010; Slepíčková, Pančocha et al., 2013).

Stále se však objevují potíže s přijímáním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do inkluzivního vzdělávání. Obavy se vyskytují kolem dvou základních subjektů. Prvním je žák či žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, na které je často nahlíženo velmi negativně pro jejich odlišnost v požadavcích na edukaci, v nutnosti individuálního přístupu, v odlišném pracovním tempu, v nutnosti použití speciálních technických i didaktických, ale také kompenzačních pomůcek a v úpravě prostředí. Druhý subjekt tvoří škola, pedagogický sbor i školního prostředí. Stále se výrazně objevují negativní postoje pedagogů k inkluzivnímu vzdělávání, které úzce souvisí s nedostatečným uvedením pedagogického sboru do této formy vzdělávání, s neochotou změn a úprav stereotypního vedení výuky, s nedostatky v úpravě prostředí, s nedostatečnou spoluprací se zákonnými zástupci ad. (Bartoňová & Vítková, 2013; Lechta, Kudláčková ed., 2013; Rose et al., 2010).

Základem přínosu a účinnosti inkluzivního vzdělávání je postoj školy ke všem žákům a stanovení si cílů, jež je možné splnit. Těchto cílů poté dosahuje škola a pedagogický sbor společně s žáky a jejich rodinami (Gross & White, 2003).

Společným úsilím inkluzivního vzdělávání je zavedení a využívání takového vzdělávání, které je vyhovující všem žákům, tedy i těm, kterým bezprostředně hrozí vyloučení ze společného vzdělávání. Přesně z tohoto důvodu bychom měli inkluzivní vzdělávání hodnotit jako filosofický směr, a ne jako formu nastavbové práce v již fungujících školských zařízeních (Breyer, Fohrer, Goschler, Heger, Kießling, & Ratz, 2012; Lazarová, Hloušková, Trnková, Pol, & Lukas, 2015; Rief & Heimburge, 1996; Thomas & Vaughan, 2004; Villa & Thousand, 2005).

V současnosti dochází v našem vzdělávacím systému k zásadním změnám ve spojitosti s edukací žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kde se vychází z priority, kterou je snižování nerovnosti ve vzdělávání. To směřuje k vytvoření podmínek pro maximální rozvoj vzdělávacího potenciálu všech žáků, a tedy i žáků s tělesným postižením v každé škole. Inkluzivní vzdělávání je přirozeným východiskem nového vnímání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a nedílnou součástí

moderního vzdělávání, jehož cílem je inkludovat žáky se zdravotním postižením, se sociálním znevýhodněním, žáky mimořádně nadané, žáky jiného etnika aj. Složení tříd by tedy mělo být heterogenní a pedagogové by se měli všem žákům věnovat rovnocenně a brát každého žáka jako individualitu. Na inkluzivní školy se kladou vyšší nároky zaměřené na širokou heterogenitu složení jejich žáků, tudíž je zapotřebí splnění velkého množství vyžadujících podmínek. Inkluzivní školy musí mít především uzpůsobené prostředí, aby žáci se speciálními vzdělávacími potřebami nenaráželi na nejrůznější překážky během vzdělávacího procesu. Mezi důležitá podpůrná opatření dále patří využívání asistentů pedagoga či externích odborníků a snažit se využívat v maximálně míře kompenzační a názorné pomůcky v edukačním procesu. Nejdůležitější roli ovšem hrají samotní pedagogové a jejich postoj k inkluzivnímu vzdělávání. Pokud není pedagog k inkluzi nakloněn, nevěří jí a nevyužívá její principy a metody, tak je samotný proces neefektivní a bude mít spíše negativní vliv na jednotlivé žáky (Bartoňová & Vítková, 2017; Bočková, Vítková et al., 2016; Doležalová, 2018b).

V rámci disertační práce byly zpracovány dva výzkumné projekty. Hlavním cílem prvního výzkumu byla analýza a zjištění efektivity využívání podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol. Spolu s hlavním cílem byly stanoveny také dílčí cíle a statistické hypotézy, u kterých byla jejich platnost ověřována pomocí statistické procedury. Hlavním cílem druhého výzkumu byla analýza praktického využití podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Z daného cíle vyplynuly parciální výzkumné otázky. Výzkumné otázky (VO) byly zodpovězeny za využití výpovědí informantů skrze polostrukturované rozhovory.

Teoretickou část disertační práce tvoří tři kapitoly, jež jsou zpracovány za využití monografické procedury analýzy české a cizojazyčné odborné literatury, komparace informativních zdrojů a legislativních opatření. První kapitola je zaměřena na teoretická východiska. Úvod kapitoly uvádí termíny inkluze a inkluzivní vzdělávání. Poté je uvedena aktuální vzdělávací politika České republiky i zahraničí. Významná část kapitoly pojednává o Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví pro děti a mládež. V závěru kapitoly je specifikována problematika metodologie vzhledem k disertační práci a výzkumným šetřením. Druhá kapitola se zabývá žáky s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základní školy. Na úvod je zmíněn vývoj postojů k lidem s tělesným postižením. Další subkapitola se věnuje charakteristice jedinců s tělesným postižením. Následně je uvedena problematika specifik ve

vzdělávání žáků s tělesným postižením, tj. přístupy a strategie v inkluzivním vzdělávání. Na závěr kapitoly je popsána podpora a spolupráce se zákonnými zástupci při edukaci žáka s tělesným postižením. Závěrečná teoretická kapitola se zabývá participací na vzdělávání a podpoře vývoje žáků s tělesným postižením v inkluzivní škole. Úvod tvoří vhled do problematiky podpůrných opatření v edukačním procesu. Následuje subkapitola obsahující charakteristiku asistenta pedagoga v inkluzivní škole. Navazuje podkapitola věnující se speciálně pedagogickému centru pro žáky s tělesným postižením. Závěr kapitoly je zaměřen na školní poradenské pracoviště v inkluzivním prostředí.

Empirická část disertační práce předkládá dva výzkumné projekty. První výzkumný projekt je uveden v kapitole čtvrté a páté. Čtvrtá kapitola vymezuje formulaci výzkumného problému, stanovených cílů, výzkumného šetření a statistických hypotéz. Dále je uvedena použitá metodika při výzkumném projektu a následně interpretace získaných dat a výsledků. V páté kapitole je uvedeno vyhodnocení stanovených hypotéz, závěr výzkumu i doporučení pro rozvíjení speciálně pedagogické teorie a praxe. Výzkumný projekt vychází ze statistické procedury. Výzkum byl proveden kvantitativní metodou, dotazníkem vlastní konstrukce. Analytická jednotka byla tvořena pedagogy základních škol hlavního vzdělávacího proudu, kteří vzdělávají žáky s tělesným postižením v kraji Vysočina a v Jihomoravském kraji. Z výsledků na základě zpracování dat byly utvořeny přehledné grafy a tabulky s následnou interpretací, ze které vyšlo ověřování platností stanovených hypotéz vztahujících se k výzkumnému vzorku (Doležalová, 2018a). Šestá a sedmá kapitola představuje druhý výzkumný projekt. V šesté kapitole je uvedena metodika výzkumného šetření a její realizace. Kvalitativní výzkum byl proveden pomocí techniky polostrukturovaného rozhovoru. Z analýzy rozhovorů byla získána data, která byla technikou otevřeného kódování následně zařazena do analytických jednotek. Tyto jednotky byly kategorizovány s využitím axiálního kódování. Jednotlivé kódy obsahovaly vzájemné vztahy, které byly graficky vyobrazeny v kauzálních sítích, tedy selektivním kódováním. Výzkumný soubor se sestával z 12 informantů (pedagogů základních škol hlavního vzdělávacího proudu vzdělávající žáky s tělesným postižením) z Jihomoravského kraje a kraje Vysočina. Sedmá, závěrečná, kapitola prezentuje výsledky z analýzy rozhovorů, poté vyhodnocení uvedených výzkumných otázek a taktéž diskuzi, dle které bylo formulováno doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

Efektivní vzdělávání žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu je podmíněno celou řadou faktorů. Jedním z hlavních aspektů je vhodné využívání podpůrných opatření. Pro účinné zavedení edukace, pro podporu školní úspěšnosti žáků a spokojenosti školy i rodiny žáka je velice důležitá vzájemná kooperace právě při využívání a uplatňování těchto druhů podpory. Zejména je zapotřebí dbát na dostatečné množství a kvalitu informací vztahující se k podpůrným opatřením a k inkluzivnímu vzdělávání, jejich relevantnost a dostupnost nejen pedagogům, ale i rodinám žáků. Bez kooperace se speciálně pedagogickým centrem by nebylo možné dosáhnout účinné edukace, stejně tak jako bez kooperace se školním poradenským pracovištěm, kde je naprosto nezbytné podpořit pozice školního speciálního pedagoga a školního psychologa (Doležalová, 2018a).

Společné neboli inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením je aplikováno za pomoci využívání podpůrných opatření, jejichž charakter umožňuje modifikovat výchovně vzdělávací proces tak, aby odpovídal vzdělávacím požadavkům konkrétního žáka. Pedagogové při vzdělávání žáků s tělesným postižením využívají pestrou škálu didaktických a kompenzačních pomůcek, které dle potřeby uplatňují ve všech vyučovacích předmětech. Stejně tak přistupují i k modifikovaným vzdělávacím metodám a formám práce, neboť se snaží skloubit tradiční prostředky edukace se speciálně pedagogickými. K těmto účelům využívají odbornou spolupráci s řadou dalších pedagogických pracovníků školy, včetně školního poradenského pracoviště, ale kooperují i se školskými poradenskými zařízeními, bez jejichž pomoci by nebylo možné podpůrná opatření užívat v takovém rozsahu. Velmi žádanou a užitečnou formu podpory představuje také spolupráce s odborníky z jiných resortů, nejen školského. Nejčastěji se jedná o lékaře, kteří identifikují vliv zdravotního postižení a medikamentů na jedince s tělesným postižením, čímž mohou pedagogové lépeji definovat dopad na školní práci žáka. Taktéž je velice důležité nastavení spolupráce pedagoga s asistentem pedagoga, jejich společné plánování výuky a činností, které vykonávají během edukačního procesu. Spolupracující subjekty jsou poté kompletní v případě spolupráce s rodinou žáka s tělesným postižením, neboť intenzivní komunikace a spolupráce je jedním z pilířů inkluzivního vzdělávání. Pedagogové při realizaci výuky vychází z aktuálních potřeb žáka s tělesným postižením, ale i z jeho vzdělávacích možností. Na základě této skutečnosti upravují vzdělávací požadavky a modifikují formu předávaných informací. Výrazným prvkem inkluzivního vzdělávání je také práce s třídním kolektivem a udržování pozitivního klimatu třídy s přetrvávajícími přátelskými vztahy.

Shrnutí

Disertační práce a výzkumné projekty se zabývají zjišťováním a analýzou efektivity využívání podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol v kraji Vysočina a Jihomoravském kraji a analýzou současného stavu podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením ve školách hlavního vzdělávacího proudu v Jihomoravském kraji a kraji Vysočina.

Teoretická část disertační práce je rozdělena do tří kapitol. První kapitola definuje termín inkluze a inkluzivní vzdělávání. Zde je nastíněna aktuální vzdělávací politika v České republice a také v zahraničí. Kapitola obsahuje Mezinárodní klasifikaci funkčních schopností, disability a zdraví pro děti a mládež. Závěr kapitoly je věnován metodologii vztahující se k disertační práci a výzkumným šetřením. Druhá kapitola se věnuje žákům s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základní školy. Nejprve je uveden vývoj postojů k lidem s tělesným postižením. Další podkapitola se zabývá charakteristikou jedinců s tělesným postižením. Zde jsou uvedena specifika ve vzdělávání žáků s tělesným postižením. Závěr kapitoly se věnuje podpoře a spolupráci se zákonnými zástupci při edukaci žáka s tělesným postižením. Poslední teoretická kapitola se věnuje participaci na vzdělávání a podpoře vývoje žáků s tělesným postižením v inkluzivní škole. Na úvod je charakterizována problematika podpůrných opatření v edukačním procesu. Následující subkapitola obsahuje popis asistenta pedagoga v inkluzivní škole. Část této kapitoly zahrnuje také speciálně pedagogické centrum pro žáky s tělesným postižením. Závěr kapitoly je zaměřen na školní poradenské pracoviště v inkluzivním prostředí.

Empirická část disertační práce zahrnuje dva výzkumné projekty. Čtvrtá kapitola představuje kvantitativní výzkum s využitím techniky dotazníku vlastní konstrukce, jenž byl adresován pedagogům základních škol hlavního vzdělávacího proudu, kteří vzdělávají žáky s tělesným postižením v kraji Vysočina a Jihomoravském kraji. Výsledná data z výzkumu byla uvedena do tabulek a grafů. Data byla zpracována statistickou metodou pomocí bivariační analýzy. Následující kapitola uvádí závěry prvního výzkumu a doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi. Šestá kapitola prezentuje kvalitativní výzkum s využitím techniky polostrukturovaného rozhovoru. Výzkumný soubor tvořilo 12 informantů (pedagogů základních škol hlavního vzdělávacího proudu) z Jihomoravského kraje a kraje Vysočina. Získaná data byla

podrobena analýze pomocí techniky otevřeného kódování do analytických jednotek. Jednotlivé oblasti byly kategorizovány s využitím axiálního kódování. Vzájemné vztahy stanovených kódů byly identifikovány a následně zobrazeny graficky v kauzálních sítích, tedy selektivním kódováním. Poslední kapitola prezentuje závěry z druhého výzkumného projektu a následnou diskuzi, z níž vychází doporučení pro speciálně pedagogickou teorii a praxi.

Summary

The Dissertation thesis and research projects deal with the identification and analysis of the effectiveness of the use of supportive measures for pupils with physical disabilities in the inclusive environment of primary schools in the Vysočina Region and the South Moravian Region and the analysis of the current state of supportive measures for pupils with physical disabilities in mainstream schools in the South Moravian Region the Vysočina region.

The theoretical part of the dissertation thesis is divided into three chapters. The first chapter defines the term inclusion and inclusive education. Here is outlined the current educational policy in the Czech Republic and also abroad. The chapter contains the International Classification of Functioning, Disability and Health for Children and Youth. The conclusion of the chapter is devoted to methodology related to dissertation thesis and research projects. The second chapter deals with pupils with physical disabilities in the inclusive environment of primary school. Firstly, the development of attitudes towards people with physical disabilities is outlined. The following subchapter deals with the characteristic of individuals with physical disabilities. Here are the specifics in the education of pupils with physical disabilities. The conclusion of the chapter is devoted to support and cooperation with legal representatives in the education of pupil with physical disability. The last theoretical chapter is devoted to participation in education and the support of the development of pupils with physical disabilities in an inclusive school. At the beginning the problem of support measures in the educational process is characterized. The following subchapter contains a description of the teaching assistant in an inclusive school. Part of this chapter also includes a special education center for pupils with physical disabilities. The conclusion of the chapter is focused on the school counseling center in an inclusive environment.

The empirical part of the dissertation thesis includes two research projects. The fourth chapter presents quantitative research using the technique of a questionnaire by own design, which was addressed to teachers of mainstream schools who educate pupils with physical disabilities in the Vysočina Region and the South Moravian Region. The resulting data from the research was presented in tables and graphs. The data was processed by statistical method using bivariate analysis. The following chapter provides the conclusions of the first research and recommendations for special educational theory

and practice. The sixth chapter presents qualitative research using the technique of the semi-structured interview. The research file consisted of 12 informants (teachers of mainstream primary schools) from the South Moravian Region and the Vysočina Region. The obtained data were analyzed by an open coding technique in analytical units. Individual areas were categorized using of axial coding. Mutual relationships of established codes were identified and subsequently displayed graphically in causal networks, i.e. selective coding. The last chapter presents the conclusions of the second research project and the subsequent discussion, which draws recommendations for special educational theory and practice.

Seznam literatury

Knižní zdroje:

1. Ainscow, M. (1999). *Understanding the Development of Inclusive School*. London: Routledge.
2. Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all. A review of progress so far. In L. Florian (Hrsg.), *The SAGE Handbook of Special Education* (p. 146-159). London: Thousand Oaks.
3. Ainscow, M., & César, M. (2006). Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda. *European Journal of Psychology of Education*, 21(3), 231-238.
4. Ainscow, M., Dyson, A., Booth, T., & Farrell, P. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. London: Routledge.
5. Aldrich, R. (1982). *An introduction to the history of education*. London: Hodder and Stoughton.
6. Amrhein, B. (Hrsg.) (2016). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung: Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
7. Amrhein, B., & Dziak-Mahler, M. (Hrsg.) (2014). *Fachdidaktik inklusiv. Auf der Suche nach didaktischen Leitlinien für den Umgang mit Vielfalt in der Schule*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
8. Anderson, G. J. (1998). *Fundamentals of educational research*. London: Routledge.
9. Apel, H. J., & Knoll, M. (2001). *Aus Projekten lernen: Grundlegung und Anregungen*. München: Oldenbourg.
10. Armstrong, A. Ch., Armstrong, D., & Spandagou, I. (2010). *Inclusive education: international policy & practice*. Los Angeles: Sage.
11. Arthur, J., Waring, M., Coe, R. et al. (2012). *Research Methods & Methodologies in Education*. London: SAGE Publications.
12. Aselmeier, L. (2008). *Community Care und Menschen mit geistiger Behinderung: Gemeinwesenorientierte Unterstützung in England, Schweden und Deutschland*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
13. Bajo, I., & Vašek, Š. (1994). *Pedagogika mentálne postihnutých: psychopédia*. Bratislava: Sapiencia.

14. Balcar, K. (1991). *Úvod do studia psychologie osobnosti*. Chrudim: Mach.
15. Bartoňová, M. (2005). *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v České republice*. Brno: MSD.
16. Bartoňová, M. (2013a). *Specifika ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy*. Brno: Masarykova univerzita.
17. Bartoňová, M. (2013b). *Inkluzivní didaktika v základní škole se zřetelem na edukaci žáků s lehkým mentálním postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
18. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
19. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2009). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami III*. Brno: Paido.
20. Bartoňová, M., Bazalová, B., & Pipeková, J. (2007). *Psychopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
21. Bartoňová, M., Bytešníková, I., & Vítková, M. (2012). *Děti se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřské škole: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
22. Bartoňová, M., Pipeková, J., Vítková, M. eds. (2016). *Strategie ve vzdělávání žáků v základní škole speciální: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
23. Bartoňová, M., & Vítková, M. (2017). *Společné vzdělávání orientované na posílení kompetencí učitelů a žáků v inkluzivním prostředí školy*. Brno: Masarykova univerzita.
24. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v podmínkách současné české školy*. Brno: Masarykova univerzita.
25. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2013a). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami VII*. Brno: Paido.
26. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2013b). *Vzdělávání se zaměřením na inkluzivní didaktiku a vyučování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve škole hlavního vzdělávacího proudu*. Brno: Masarykova univerzita.
27. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2015). *Inkluze ve škole a ve společnosti jako interdisciplinární téma*. Brno: Masarykova univerzita.
28. Bartoňová, M., Vítková, M. et al. (2016). *Strategie vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí základní školy: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.

29. Bazalová, B. (2006). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. Brno: Masarykova univerzita.
30. Bazalová, B. (2011). *Poruchy autistického spektra: teorie, výzkum, zahraniční zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita.
31. Beergest, H. G. (1999). Sozialisation körperbehinderter Menschen. In H. G. Beergest (Hrsg.), *Theorien der Körperbehinderten Pädagogik* (S. 215-240). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
32. Beergest, H. G. (2000). *Körperbehindertepädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
33. Bělohorská, J., Solfronk, J., & Urbánek, P. (2001). *Problematika zatíženosti žáků základní školy domácí přípravou*. In: *Nové možnosti vzdělávání a pedagogický výzkum. Sborník z IX. celostátní konference ČAPV s mezinárodní účastí*. Ostrava: Pedagogická fakulta.
34. Benčo, J. (2001). *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava: IRIS.
35. Best, S. J., Heller, K. W., & Bigge, J. L. (2005). *Teaching individuals with Physical or Multiple Disabilities*. USA: Pearson Education.
36. Boardman, A. G. et al. (2005). Special education teachers' views of research-based practices. *Journal of Special Education*, 39(3), 168-180.
37. Bočková, B., Vítková, M. a kol. (2016). *Podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v kontextu inkluzivního vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
38. Breyer, C., Fohrer, G., Goschler, W., Heger, M., Kießling, Ch., & Ratz, Ch. (2012). *Sonderpädagogik und Inklusion*. Oberhausen: ATHENA – Verlag.
39. Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
40. Brown, R. I. (1997). *Quality of Life for People with Disabilities: models, research and practice*. Cheltenham: Stanley Thornes.
41. Buřvalová, D. (2007). *Tělesně postižený*. Praha: Vzdělávací institut ochrany dětí.
42. Cangelosi, J. S. (2014). *Classroom management strategies: gaining and maintaining students' cooperation*. Hoboken, NJ: Wiley.
43. Cloerkes, G. (2001). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Schindele.
44. Clough, P., & Corbett, J. (2005). *Theories of Inclusive Education*. London: Paul Chapman Publishing.

45. Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
46. Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2015). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: SAGE.
47. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
48. Čačka, O. (1994). *Přehled psychologie: obecné, dospívání a pracovní výkonnosti*. Brno: Masarykova univerzita.
49. Čačka, O. (2000). *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk.
50. Čadilová, V., & Žampachová, Z. (2008). *Strukturované učení: vzdělávání dětí s autismem a jinými vývojovými poruchami*. Praha: Portál.
51. Čadová, E. a kol. (2012). *Metodika práce se žákem s tělesným postižením a zdravotním znevýhodněním*. Olomouc: Univerzita Palackého.
52. Čadová, E. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu tělesného postižení nebo závažného onemocnění*. Olomouc: Univerzita Palackého.
53. Čáp, J., & Mareš, J. (2007). *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
54. Čapek, R. (2008). *Odměny a tresty ve školní praxi*. Praha: Grada.
55. Čapek, R. (2010). *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada.
56. Dean, A. G. et al. (1994). *The Epi Info manual: version 6.02: a word processing, database and statistics system for public health on IBM-compatible microcomputers*. London: Brixton Books.
57. Dey, I. (1998). *Qualitative Data Analysis: A User-Friendly Guide for Social Scientists*. London: Routledge.
58. Dolejší, M. (1973). *K otázkám psychologie mentální retardace*. Praha: Avicenum.
59. Doležalová, E. (2016). Asistent pedagoga jako jedna z důležitých oblastí podpůrných opatření. In M. Vrabel a kol., *Speciální a inkluzivní vzdělávání v přehledových studiích II* (s. 21-28). Brno: Masarykova univerzita.
60. Doležalová, E. (2018a). *Analýza podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu* (Rigorózní práce). Brno: Masarykova univerzita.

61. Doležalová, E. (2018b). Podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu v České republice. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 7(2), 62-80.
62. Doležalová, E. (2018c). Podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol v České republice. *Acta Humanica*, 15(2), 8-25.
63. Doležalová, E. (2018d). Teacher Assistant as One of the Supportive Measures of Inclusive Education of Pupils with Special Educational Needs. *The Educational Review, USA*, 2(5), 289-295.
64. Doležalová, E., & Viktorin, J. (2019). Názory české veřejnosti na inkluzivní vzdělávání žáků s chronickým onemocněním. *Štúdie zo špeciálnej pedagogiky*, 8(2), 65-78.
65. Dvořáková, M. (2009). *Projektové vyučování v české škole: vývoj, inspirace, současné problémy*. Praha: Karolinum.
66. Edelsberger, L. a kol. (2000). *Defektologický slovník*. Jinočany: H&H.
67. Egilson, S. T., & Traustadottir, R. (2009). Assistance to pupils with physical disabilities in regular schools: promoting inclusion or creating dependency? *European Journal of Special Needs Education*, 24(1), 21-36.
68. Farrell, P., Alborz, A., Howes, A., & Pearson, D. (2010). The impact of teaching assistants on improving pupils' academic achievement in mainstream schools: a review of the literature. *Educational Review*, 62(4), 435-448.
69. Fenstermacher, G. D., & Soltis, J. F. (2008). *Vyučovací styly učitelů*. Praha: Portál.
70. Ferreira, J. (2012). *Inclusion in Education*. UK: Amazon Media.
71. Fialová, I., Opatřilová, D., & Procházková, L. (2012). *Somatopedie: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
72. Filipiová, D. (1998). *Život bez bariér. Projekty a rekonstrukce*. Praha: Grada.
73. Fisher, R. (2004). *Učíme děti myslet a učit se. Praktický průvodce strategiemi vyučování*. Praha: Portál.
74. Fischer, S., & Škoda, J. (2008). *Speciální pedagogika: edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním*. Praha: Triton.
75. Fitznerová, I. (2010). *Máme dítě s handicapem*. Praha: Portál.
76. Fong, S. S. M., Lee, V. Y. L., Chan, N. N. C., Chan, R. S. H., Chak, W.-K., & Pang, M. Y. C. (2011). Motor ability and weight status are determinants of out-of-school activity participation for children with developmental coordination

- disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 32(6), 2614-2623.
77. Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
 78. Foreman, P., & Arthur-Kelly, M. (2008). Social Justice Principles, the Law and Research, as Bases for Inclusion. *Australoasian Journal of Special Education*, 32(1),109-124.
 79. Forlin, Ch. (2012). *Future directions for inclusive teacher education: an international perspective*. London: Routledge.
 80. Fox, S., Farrell, P., & Davis, P. (2004). Factors associated with the effective inclusion of primary-aged pupils with Down's syndrome. *British Journal of Special Education*, 31(4), 184-190.
 81. Frederickson, N., & Cline, T. (2009). *Special Educational Needs, Inclusion and Diversity*. Buckingham: Open University Press.
 82. Gabura, J., & Pružinská, J. (1995). *Poradenský proces*. Praha: Sociologické nakladatelství.
 83. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
 84. Gökdere, M. (2012). A Comparative Study of the Attitude, Concern, and Interaction Levels of Elementary School Teachers and Teacher Candidates towards Inclusive Education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2800-2806.
 85. Grabe, M., & Grabe, C. (2014). *Integrating Technology for Meaningful Learning*. Iova: Cengage Learning.
 86. Gregory, G. H., & Chapman, C. (2006). *Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
 87. Groom, B., & Rose, R. (2005). Supporting the inclusion of pupils with social, emotional and behavioural difficulties in the primary school: the role of teaching assistants. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 5(1), 20-30.
 88. Gross, J., & White, A. (2003). *Special Educational Needs and School Improvement (Practical Strategies for Raising Standards)*. London: David Fulton Publishers Ltd.
 89. Gulová, L., & Šíp, R. (2013). *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada.

90. Habr, J., Hájková, H., & Vaníčková, H. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga: osobnostní rozvoj asistenta pedagoga a komunikace s rodinou nebo komunitou žáka*. Olomouc: Univerzita Palackého.
91. Hackenberg, W. (1983). *Die psycho-soziale Situation von geschwistern behinderter Kinder*.
92. Hadj-Mousová, Z. (2005). *Pedagogicko-psychologické poradenství I: vybrané problémy*. Praha: Univerzita Karlova.
93. Hadj-Mousová, Z., Duplinský, J. a kol. (2002). *Diagnostika. Pedagogickopsychologické poradenství II*. Praha: UK.
94. Hachmeister, B. (1997). *Psychomotorik bei körperbehinderten Kinder*. Berlin: Athena.
95. Hájková, V., & Strnadová, I. (2010). *Inkluzivní vzdělávání: teorie a praxe*. Praha: Grada.
96. Harčáriková, T. (2014). *Pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených v kontextoch edukácie*. Ostrava: Ostravská univerzita.
97. Hardman, M. L., Drew, C. J., & Egan, M. W. (2005). *Human Exceptionality. School, Community and Family*. USA: Pearson Education.
98. Hartl, P., & Hartlová, H. (2010). *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál.
99. Haupt, U. (1983). Grundschule. In U. Haupt & G. W. Jensen (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 8. Pädagogik der Körperbehinderten* (S. 139-149). Berlin: Edition Marhold.
100. Haupt, U. (1996). *Körperbehinderte Kinder verstehen lernen*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben
101. Havel, J. (2013). *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy jako východisko inkluzivní didaktiky*. Brno: Masarykova univerzita.
102. Havel, J., Filová, H. a kol. (2010). *Inkluzivní vzdělávání v primární škole*. Brno: Paido.
103. Hedderich, I. (2006). *Einführung in die Körperbehindertenpädagogik*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
104. Heimlich, U., Kahlert, J., Lelgeman, R., & Fischer, E. (Hrsg.) (2016). *Inklusives Schulsystem. Analysen, Befunde, Empfehlungen zum bayerischen Weg*. Bad-Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
105. Helus, Z. (2004). *Dítě v osobnostním pojetí. Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro*

- učitele i rodiče*. Praha: Portál.
106. Hendl, J. (2015). *Přehled statistických metod: analýza a metaanalýza dat*. Praha: Portál.
107. Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
108. Henley, M., Ramsey, R. S., & Algozinne, R. F. (2002). *Characteristics of and Strategies for Teaching Students with Mild Disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
109. Hinze, D. (1991). *Väter und Mütter behinderter Kinder*. Heidelberg: Edition Schindele.
110. Hinze, D. (1992). *Väter und Mütter behinderter Kinder*. Heidelberg: Schindele.
111. Holeček, V. (2014). *Psychologie v učitelské praxi*. Praha: Grada.
112. Horáčková, I. (2015). *Metodika práce asistenta pedagoga při aplikaci podpůrných opatření u žáků z důvodu sociálního znevýhodnění: střední školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
113. Horáková, R., Vítková, M. et al. (2017). *Vzdělávání a podpora dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami v inkluzivním prostředí*. Brno: Masarykova univerzita.
114. Horňáková, M. (2014). *Kroky k inkluzivnej škole*. Ružomberok: VERBUM.
115. Hronová, M. a kol. (1988). *Somatopedie: vybrané kapitoly ze somatopedie*. Olomouc: Pedagogická fakulta Univerzity Palackého.
116. Chaloupková, S. (2011). *Analýza školních vzdělávacích programů a vyučovacího procesu na základních školách praktických v České republice*. Brno: Masarykova univerzita.
117. Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Los Angeles: Sage.
118. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada.
119. Chráska, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků*. Zlín: Univerzita Tomáše Bati.
120. ICF-CY. (2011). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen*. Bern: Verlag Hans Huber.
121. Janíková, M., & Vlčková, K. (2009). *Výzkum výuky - tematické oblasti, výzkumné přístupy a metody*. Brno: Paido.
122. Janiš, K. (2001). *Rodina a škola*. Hradec Králové: Gaudeamus.

123. Janiš, K. (2010). *Obecná didaktika – vybraná témata*. Hradec Králové: Gaudeamus.
124. Jankovský, J. (2006). *Ucelená rehabilitace dětí s tělesným a kombinovaným postižením: somatopedická a psychologická hlediska*. Praha: Triton.
125. Jennessen, S., Lelgemann, R., Ortland, B., & Schlüter, M. (Hrsg.). (2010). *Leben mit Körperbehinderung: Perspektiven der Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer.
126. Jesenský, J. (2000). *Základy komprehenzivní speciální pedagogiky*. Hradec Králové: Gaudeamus.
127. Jonas, M. (1990). *Behinderte Kinder – behinderte Mütter?* Frankfurt am Mein: Fischer.
128. Jurkovičová, P., & Regec, V. (2013). *Základy speciálněpedagogického poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého.
129. Juszcyk, S. (2003). *Metodológia empirických výskumov v spoločenských vedách*. Bratislava: IRIS.
130. Kábele, F., Kollárová, E., Kočí, J., & Kracík, J. (1992). *Somatopedie: učebnice speciální pedagogiky tělesně a zdravotně postižené mládeže*. Praha: Univerzita Karlova.
131. Kaleja, M. ed. (2014). *Inkluzivní dimenze primárního a sekundárního vzdělávání ve speciální pedagogice*. Ostrava: Ostravská univerzita.
132. Kasíková, H., & Straková, J. eds. (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Praha: Karolinum.
133. Kendíková, J. (2016). *Vzdělávání žáka se SVP*. Praha: Raabe.
134. Kendíková, J. (2017). *Asistent pedagoga*. Praha: Raabe.
135. Kerlinger, F. N. (1972). *Základy výzkumu chování: pedagogický a psychologický výzkum*. Praha: Academia.
136. Keuffer, J., & Hahn, S. (Hrsg.) (2010). *Projektunterricht und Projektkultur in der Schule. Reihe: TriOS - Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation*. Berlin: LIT Verlag.
137. Kiel, E. (Hrsg.) (2008). *Unterricht sehen, analysieren, Gestalten*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
138. Kirk, S., Gallagher, J., Coleman, M. R., & Anastasiow, N. (2011). *Educating Exceptional Children*. New York: Wadsworth.
139. Klenková, J., & Vítková, M. (2011). *Inkluzivní vzdělávání se zřetelem na věkové skupiny a druhy postižení*. Brno: Masarykova univerzita.

140. Knop, J. (1988). *Lasst mich wie ich bin*. Bonn, Bad Godesberg: Reha-Verlag.
141. Knotová, D. a kol. (2014). *Školní poradenství*. Praha: Grada.
142. Kocurová, M. (2002). *Speciální pedagogika pro pomáhající profese*. Plzeň: Západočeská univerzita.
143. Kohoutek, R. (2000). *Základy psychologie osobnosti*. Brno: CERM.
144. Kohoutek, R. (2008). *Psychologie duševního vývoje*. Brno: Mendelova zemědělská a lesnická univerzita.
145. Kolář, Z., & Šikulová, R. (2009). *Hodnocení žáků*. Praha: Grada.
146. Koluchová, J., & Vavrdová, H. (1983). *Kapitoly z patopsychologie dítěte*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého.
147. Komárek, V. a kol. (2000). *Dětská neurologie*. Praha: Galén/Karolinum.
148. Košťálová, H., Miková, Š., & Stang, J. (2008). *Školní hodnocení žáků a studentů: se zaměřením na slovní hodnocení*. Praha: Portál.
149. Kořa, J. (2002). *Sociologie výchovy a školy*. Praha: Portál.
150. Koubeková, E. (2000). Osobná a sociálna adjustácia telesne hendikepovaných pubescentov. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 35(1), 23-33.
151. Kratochvílová, J. (2013). *Inkluzivní vzdělávání v české primární škole: teorie, praxe, výzkum*. Brno: Masarykova univerzita.
152. Kratochvílová, J. (2016). *Teorie a praxe projektové výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
153. Kraus, J. (2005). *Dětská mozková obrna*. Praha: Grada.
154. Krivošíková, M. (2011). *Úvod do ergoterapie*. Praha: Grada.
155. Křivohlavý, J. (2009). *Psychologie zdraví*. Praha: Portál.
156. Kubíčková, Z., & Kubiče, J. (2001). *Kompenzační a didaktické pomůcky pro děti a žáky s tělesným postižením v mateřské a základní škole*. Praha: Septima.
157. Kubová, L. (1996). *Alternativní komunikace, cesta ke vzdělávání těžce zdravotně postižených dětí*. Praha: Tech-market.
158. Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: a guide to methods, practice & using software*. Los Angeles: SAGE.
159. Kucharská, A., Mrázková, J. a kol. (2014). *Metodika práce školního speciálního pedagoga zapojeného ve školním poradenském pracovišti*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
160. Kucharská, A., Mrázková, J., Wolfová, R., & Tomická, V. (2013). *Školní speciální pedagog*. Praha: Portál.

161. Květoňová, L., Strnadová, I., & Hájková, V. (2012). *Cesty k inkluzi*. Praha: Karolinum.
162. Kyriacou, Ch. (2012). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. Praha: Portál.
163. Kysučan, J., & Kuja, J. (1996). *Kapitoly z teoretických základů speciální pedagogiky*. Olomouc: Vydavatelství Univerzity Palackého.
164. Lang, G., & Berberichová, Ch. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup: vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál.
165. Lazarová, B. (2008). *Netradiční role učitele: O situacích pomoci, krize a poradenství ve školní praxi*. Brno: Paido.
166. Lazarová, B., Hloušková, L., Trnková, K., Pol, M., & Lukas, J. (2015). *Řízení inkluze ve škole*. Brno: Masarykova univerzita.
167. Lehmkuhl, G. (Hrsg.) (1996). *Chronisch kranke Kinder und ihre Familien*. München: Quintessenz.
168. Lechta, V. a kol. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. Praha: Portál.
169. Lechta, V. a kol. (2016). *Inkluzivní pedagogika*. Praha: Portál.
170. Lechta, V., Kudláčková, B. ed. (2013). *Reflection of Inclusive Education of the 21st Century in Correlative Scientific Fields (How to Turn Risks into Chances)*. Frankfurt am Main: Peter Lang GmbH.
171. Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24.
172. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
173. Maňák, J. (1992). *Problém domácích úkolů na ZŠ. Spisy PF Masarykovy univerzity v Brně, svazek 45*. Brno: Masarykova univerzita.
174. Maňák, J., & Švec, V. ed. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.
175. Maňák, J., & Švec, V. ed. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
176. Matějček, Z. (1986). *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum.
177. Matějček, Z. (1992). *Dítě a rodina v psychologickém poradenství*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
178. Matějček, Z. (2001). *Psychologie nemocných a zdravotně postižených dětí*. Jinočany: H&H.
179. Matějček, Z. (2008). *Co děti nejvíc potřebují*. Praha: Portál.
180. Matoušek, O. (1993). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Sociologické

nakladatelství.

181. Matoušek, O., & Pazlarová, H. (2010). *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál.
182. Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualite Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
183. Mertin, V., & Krejčová, L. (2013a). *Problémy s chováním ve škole - jak na ně: individuální výchovný plán*. Praha: Wolters Kluwer Česká republika.
184. Mertin, V., & Krejčová, L. (2013b). *Výchovné poradenství*. Praha: Wolters Kluwer ČR.
185. Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikací*. Praha: Portál.
186. Meyer, M., & Jansen, Ch. (2016). *Schulische Diagnostik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
187. Michalík, J. (1999). *Školská integrace dětí s postižením*. Olomouc: Universita Palackého.
188. Michalík, J. (2011). *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. Praha: Portál.
189. Michalík, J. (2013). *Rodiče a dítě se zdravotním postižením (ne)jen na základní škole*. Pardubice: Studio Press.
190. Michalík, J., Baslerová, P., Felcmanová, L. a kol. (2015). *Katalog podpůrných opatření pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu zdravotního nebo sociálního znevýhodnění: obecná část*. Olomouc: Univerzita Palackého.
191. Michalík, J., Baslerová, P., Hanák, P. a kol. (2012). *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část I.: hmotněprávní a procedurální standardy, dokumentace a vybrané vzory v činnosti SPC*. Olomouc: Univerzita Palackého.
192. Michalová, Z., & Hainová, H. (2012). *Základy speciálně pedagogické diagnostiky a poradenství*. Liberec: Technická univerzita.
193. Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.
194. Mittler, P. (2005). *Working Towards Inclusive Education social contexts*. London: David Fulton Publishers Ltd.
195. MKF. (2008). *Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví*. Praha: Grada.
196. Monatová, L. (1998). *Pojetí speciální pedagogiky z vývojového hlediska*. Brna: Paido.
197. Montoussé, M., & Renouard, G. (2005). *Přehled sociologie*. Praha: Portál.
198. Morávková Vejrochová, M. a kol. (2015). *Standard práce asistenta pedagoga*.

Olomouc: Univerzita Palackého.

199. Moss, G. ed. (1998). *The Basics of Special Need*. London: Routledge.
200. Mühl, H. (1997). *Einführung in die Schulpädagogik bei geistiger Behinderung*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis der Universität Oldenburg.
201. Müller, O. (2001). *Lehká mentální retardace v pedagogickopsychologickém kontextu*. Olomouc: Univerzita Palackého.
202. Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Teambesprechung, Coaching, Supervision, Unterrichtsberatung*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
203. Mutzeck, W., & Melzer, C. (2007). Kooperative Förderplanung – Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne. In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen* (S. 199-239). Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
204. Nakonečný, M. (2015). *Obecná psychologie*. Praha: Triton.
205. Nelešovská, A., & Spáčilová, H. (2005). *Didaktika primární školy*. Olomouc: Univerzita Palackého.
206. Němec, Z., Šimáčková-Laurenčíková, K., & Hájková, V. (2014). *Asistent pedagoga v inkluzivní škole*. Praha: Univerzita Karlova.
207. Novosad, L. (2009). *Poradenství pro osoby se zdravotním a sociálním znevýhodněním: základy a předpoklady dobré poradenské praxe*. Praha: Portál.
208. Novosad, L. (2011). *Tělesné postižení jako fenomén i životní realita: diskurzivní pohledy na tělo, tělesnost, pohyb, člověka a tělesné postižení*. Praha: Portál.
209. Obiakor, F. E., Bakken, J. P., & Rotatori, A. F. (2009). *Current Issues and Trends in Special Education: Identification, Assessment and Instruction*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
210. Opatřilová, D. (2005). *Metody práce u jedinců s těžkým postižením a více vadami*. Brno: Masarykova univerzita.
211. Opatřilová, D. (2009). *Analýza současného stavu inkluzivního vzdělávání v České republice u jedinců s tělesným postižením v předškolním a základním vzdělávání*. Brno: Masarykova univerzita.
212. Opatřilová, D. (2010). *Pedagogická intervence v raném a předškolním věku u jedinců s mozkovou obrnou*. Brno: Masarykova univerzita.
213. Opatřilová, D. (2011). *Vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním*. Brno: Paido.

214. Opatřilová, D. (2013). *Edukace osob s těžkým postižením a souběžným postižením více vadami*. Brno: Masarykova univerzita.
215. Opatřilová, D. a kol. (2013). *Žáci se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním v základních školách*. Brno: MSD.
216. Opatřilová, D., & Procházková, L. (2011). *Předprofesní a profesní příprava jedinců se zdravotním postižením*. Brno: MU.
217. Opatřilová, D., & Vítková, M. (2011). *Speciálně pedagogická podpora dětí a mládeže se speciálními vzdělávacími potřebami mimo školu*. Brno: MSD.
218. Opatřilová, D., & Vítková, M. (2012). *Faktory úspěchu ve vztahu k inkluzivnímu vzdělávání u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita.
219. Opatřilová, D., & Zámečnicková, D. (2005). *Předprofesní a profesní příprava zdravotně postižených*. Brno: Masarykova univerzita.
220. Opatřilová, D., & Zámečnicková, D. (2008). *Možnosti speciálně pedagogické podpory u osob s hybným postižením*. Brno: Masarykova univerzita.
221. Ošlejšková, H., Vítková, M. et al. (2013). *Východiska, podmínky a strategie ve vzdělávání žáků s těžkým postižením na základní škole speciální*. Brno: Masarykova univerzita.
222. Pančocha, K. (2013). *Postižení jako axiologická kategorie sociální participace*. Brno: Masarykova univerzita.
223. Pančocha, K., Vítková, M. et al. (2013). *Analýza sociálních determinantů inkluzivního vzdělávání*. Brno: Paido.
224. Parkes, J., McCullough, N., & Madden A. (2010). To what extent do children with cerebral palsy participate in everyday life situations? *Health & Social Care in the Community*, 18(3), 304-315.
225. Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: integrating theory and practice*. California, Thousand Oaks: SAGE.
226. Pavlátová, E. (1996). *Život napodruhé*. Praha: Fragment.
227. Peer, L., & Reid, G. (2012). *Special Educational Needs: A Guide for Inclusive Practice*. London: SAGE Publications.
228. Pelikán, J. (2011). *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů*. Praha: Karolinum.
229. Pešová, I., & Šamalík, M. (2006). *Poradenská psychologie pro děti a mládež*. Praha: Grada.

230. Piaget, J., & Inhelder, B. (2014). *Psychologie dítěte*. Praha: Portál.
231. Pipeková, J. (2006). *Osoby s mentálním postižením ve světle současných edukativních trendů*. Brno: MSD.
232. Pipeková, J. et al. (2010). *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido.
233. Požár, L. (1997). *Psychológia osobnosti postihnutých*. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity
234. Prekop, J. (2001). *Jak být dobrým rodičem: Krůpěje výchovných moudrostí*. Praha: Grada.
235. Prekopová, J. (2010). *I rodiče by měli dělat chyby*. Praha: Portál.
236. Procházka, R., Šmahaj, J., & Kolařík, M. (2012). *Výbrané kapitoly poradenské psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
237. Procházková, L. (2009). *Podpora osob se zdravotním postižením při integraci na trh práce*. Brno: MSD.
238. Průcha, J. (2015). *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál.
239. Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
240. Přinosilová, D. (2007). *Diagnostika ve speciální pedagogice: texty k distančnímu vzdělávání*. Brno: Paido.
241. Punch, K. F. (2008). *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál.
242. Rabušicová, M. (2004). *Škola a/versus rodina*. Brno: Masarykova univerzita.
243. Račková, O. (2014). *Výbrané aspekty inkluzivnej pedagogiky I. – Od segregácie k inklúzii*. Ružomberok: Verbum.
244. Reichel, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada.
245. Reiss, S. (2000). A Mindful Approach to Mental Retardation. *Journal of Social Issues*, 56(1), 65-80.
246. Renotírová, M. (2003). *Somatopedické minimum*. Olomouc: UPOL.
247. Renotírová, M. (2005). *Základy speciální pedagogiky I*. Olomouc: UPOL.
248. Renotírová, M., & Ludíková, L. (2006). *Speciální pedagogika*. Olomouc: UPOL.
249. Rief, S. F., & Heimburge, J. (1996). A. *How to reach & teach all students in the inclusive classroom: ready-to-use strategies, lessons, and activities for teaching students with diverse learning needs*. San Francisco: Jossey-Bass.
250. Rose, R. ed. (2010). *Confronting Obstacles to Inclusion: International responses to developing inclusive education*. London: Routledge.
251. Rubínštejnová, S. J. (1986). *Psychologie mentálně zaostalého žáka*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

252. Rumrill, P. D., Cook, B. G., & Wiley, A. L. (2011). *Research in Special Education: Designs, Methods, and Applications*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher Ltd.
253. Říčan, P. (2010). *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. Praha: Grada.
254. Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (2006). *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada.
255. Salvia, J., Ysseldyke, J., & Bolt, S. (2009). *Assessment: in Special and Inclusive Education*. Wadsworth: Cengage Learning.
256. Schneiberg, F., & Tyl, J. (1998). *Kapitoly ze sociální medicíny a veřejného zdravotnictví*. Praha: Karolinum.
257. Schöller, J. (2009). *Alle sind verschieden. Auf dem Weg zur Inklusion in der Schule*. Weinheim und Basel: Verlag Beltz.
258. Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles: SAGE.
259. Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar.
260. Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
261. Skutil, M. a kol. (2011). *Základy pedagogicko-psychologického výzkumu pro studenty učitelství*. Praha: Portál.
262. Slavin, R. E. (1995). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Allyn & Bacon.
263. Slepíčková, L., Pančocha, K. et al. (2013). *Aktéři školní inkluze*. Brno: Masarykova univerzita.
264. Slowík, J. (2007). *Speciální pedagogika*. Praha: Grada.
265. Smith, T. E. (2008). *Teaching students with special needs in inclusive settings*. Boston: Allyn & Bacon.
266. Solfronk, J. a kol. (1993). *Kapitoly ze školní pedagogiky*. Praha: Karolinum.
267. Sovák, M. (1980). *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
268. Speck, O. (1991). *Systematische Heilpädagogik. Eine ökologisch reflektierte Grundlegung*. München: Basel.
269. Stainback, S., & Stainback, W. (1996). *Inclusion: A Guide for Educators*. Maryland: Brookes Publishing.
270. Suhrweier, H. (1999). *Geistige Behinderung: Psychologie. Pädagogik. Therapie*. Berlin: Verlag Luchterhand.
271. Svoboda, M. (ed.), Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.

272. Svobodová, J. ed. (2007). *Výběr z reformních i současných edukačních koncepcí: zdroje inspirace pro učitele*. Brno: MSD.
273. Symes, W., & Humphrey, N. (2011). The deployment, training and teacher relationships of teaching assistants supporting pupils with autistic spectrum disorders (ASD) in mainstream secondary schools. *British Journal of Special Education*, 38(2), 57-64.
274. Šedřová, K. (2007). *Děti a rodiče před televizí*. Brno: Paido.
275. Šikulová, R., Mrázová, E., & Wedlichová, I. (2007). *Pomáháme žákům s výběrem vzdělávací a profesní dráhy. Metodická příručka pro učitele základních škol*. Most: Hněvín.
276. Šimoník, O. (2005). *Úvod do didaktiky základní školy*. Brno: MSD.
277. Šlapal, R. (2007). *Vývojová neurologie pro speciální pedagogy*. Brno: Paido.
278. Šmahelová, B. (2008). *Nástin vývoje pedagogického myšlení*. Brno: MSD.
279. Štech, S., & Zapletalová, J. (2013). *Úvod do školní psychologie*. Praha: Portál.
280. Švamberk Šauerová, M., Špačková, K., & Nechlebová, E. (2012). *Speciální pedagogika v praxi: komplexní péče o děti se SPUCH*. Praha: Grada.
281. Švaříček, R., Šedřová, K. a kol. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
282. Švec, Š. a kol. (2009). *Metodologie věd o výchově: kvantitativně-scientické a kvalitativně-humanitní přístupy v edukačním výzkumu*. Brno: Paido.
283. Takala, M. (2007). The work of classroom assistants in special and mainstream education in Finland. *British Journal of Special Education*, 34(1), 50-57.
284. Teplá, M. (2015). *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer.
285. Teplá, M., & Felcmanová, L. (2016). *Asistent pedagoga: jak efektivně zavést pozici asistenta pedagoga ve školách*. Praha: Verlag Dashöfer.
286. Thomas, G., & Vaughan, M. (2004). *Inclusive education: readings and reflections*. Maidenhead: Open University Press.
287. Tietze-Fritz, P. (1993). *Elternarbeit in der Frühförderung. Begegnungen mit Müttern in einer besonderen Lebenssituation*. Dortmund: modernes lernen
288. Tomlinson, C. A (2014). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.
289. Tyšer, J. (2006). *Školní metodik prevence: soubor materiálů*. Most: Hněvín.
290. Uzlová, I. (2010). *Asistence lidem s postižením a znevýhodněním: praktický*

- průvodce pro osobní a pedagogické asistenty*. Praha: Portál.
291. Vágnerová, M. (2008). *Psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
292. Vágnerová, M. (2014). *Současná psychopatologie pro pomáhající profese*. Praha: Portál.
293. Vágnerová, M., Hadj-Mousová, Z., & Štech, S. (2001). *Psychologie handicapu*. Praha: Karolinum.
294. Vágnerová, M., Strnadová, I., & Krejčová, L. (2009). *Náročné mateřství – být matkou postiženého dítěte*. Praha: Karolinum.
295. Valenta, J. ed. (1993). *Pohledy: Projektová metoda ve škole a za školou*. Praha: IPOS ARTAMA-Sdružení pro tvořivou dramaturgii.
296. Valenta, M. a kol. (2015). *Slovník speciální pedagogiky*. Praha: Portál.
297. Valenta, M., & Krejčířová, O. (1997). *Psychopedie: kapitoly z didaktiky mentálně retardovaných*. Olomouc: Netopejř.
298. Valenta, M., & Müller, O. (2013). *Psychopedie: teoretické základy a metodika*. Praha: Parta.
299. Valentová, L. a kol. (2013). *Školní poradenství I*. Praha: Univerzita Karlova.
300. Vališová, A., & Kasíková, H. eds. (2011). *Pedagogika pro učitele: podoby vyučování a třídní management, osobnost učitele a jeho autorita, inovace ve výuce, klíčové kompetence ve vzdělávání, práce s informačními prameny, pedagogická diagnostika*. Praha: Grada.
301. Van de Putte, I., & De Schauwer, E. (2013). „Becoming a different teacher...” Teachers’ Perspective on Inclusive Education. *Transylvanian Journal of Psychology, Special Issue on Educational & Psychological Aspects of Inclusion*, 245-264.
302. Vančová, A. a kol. (2010). *Edukácia mentálne postihnutých: špeciálne metodiky predmetov špeciálnej základnej školy*. Bratislava: IRIS.
303. Vašek, Š. (1996). *Špeciálna pedagogika*. Bratislava: Sapiencia.
304. Viktorin, J. (2017). *Činnost pracovníků školního poradenského pracoviště v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu* (Rigorózní práce). Brno: Masarykova univerzita.
305. Villa, R. A., & Thousand, J. S. (2005). *Creating an inclusive school*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
306. Vítková, M. (1998). *Paradigma somatopedie*. Brno: Masarykova univerzita.

307. Vítková, M. (2004a). *Integrativní speciální pedagogika. Integrace školní a sociální*. Brno: Paido.
308. Vítková, M. (2004b). *Otázky speciálně pedagogického poradenství. Základy, teorie, praxe*. Brno: MSD.
309. Vítková, M. (2006). *Somatopedické aspekty*. Brno: Paido.
310. Vítková, M. ed. (2003). *Otázky speciálně pedagogického poradenství: základy, teorie, praxe*. Brno: MSD.
311. Vocilka, M. (1997). *Integrace sociálně a zdravotně handicapovaných a ohrožených dětí do společnosti*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
312. Votava, J. (2003). *Ucelená rehabilitace osob se zdravotním postižením*. Praha: Karolinum.
313. Voženílek, V., Michalík, J. et al. (2013). *Atlas činnosti speciálně pedagogických center v České republice*. Olomouc: Univerzita Palackého.
314. Webster, R. (2014). 2014 Code of Practice: how research evidence on the role and impact of teaching assistants can inform professional practice. *Educational Psychology in Practice*, 30(3), 232-237.
315. Webster, R., Blatchford, P., Bassett, P., Brown, P., Martin, C., & Russell, A. (2010). Double standards and first principles: framing teaching assistant support for pupils with special educational needs. *European Journal of Special Needs Education*, 25(4), 319-336.
316. Weiss, H. (1989). *Familie und Frühförderung*. München: Reinhardt.
317. Werning, R., & Arndt, A.-K. (Hrsg.) (2013). *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
318. Westwood, P. (2009). *What teachers need to know about Students with disabilities*. Camberwell, Vic: ACER Press.
319. Ysseldyke, J. E., & Algozzine, B. (2006). *Effective assessment for students with special needs: A practical guide for every teacher*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
320. Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., & Thurlow, M. L. (2000). *Critical Issues in Special Education*. USA: Houghton Mifflin Company.
321. Zikl, P. (2011). *Děti s kombinovaným postižením ve škole*. Praha: Grada.
322. Zvolský, P. a kol. (2003). *Speciální psychiatrie*. Praha: Karolinum.
323. Žák, V. (2012). *Metody a formy výuky: hospitační arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.

324. Žižka, Z. (2012). *Pomůcky pro osoby se zdravotním postižením*. Praha: Národní rada osob se zdravotním postižením ČR.

Internetové zdroje:

1. AP SPC. (2018). *Stanovy APSPC*. Retrieved from <http://www.apspc.cz/stanovy/stanovy-apspc>
2. European Agency for Development in Special Needs Education. (2010). *Inclusive education in action: Project Framework and Rationale*. Retrieved from http://www.inclusion-in-action.org/iea/dokumente/upload/dae5a_iea-framework_and_rationale.pdf
3. European Year of People with Disabilities. (2003). *European Year of People with Disabilities*. Retrieved from http://ec.europa.eu/commfrontoffice/publicopinion/archives/ebs/ebs_198.pdf
4. ICF-CY. (2007). *International Classification of Functioning, Disability and Health: Children and Youth Version*. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/43737/1/9789241547321_eng.pdf
5. Mauro, T. (2016). *What are special needs*. Retrieved from <http://www.verywell.com/what-are-special-needs-3106002>
6. Meijer, C. J. W. et al. (2001). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Retrieved from <https://www.european-agency.org/sites/default/files/IECP-Literature-Review.pdf>
7. Meijer, C. J. W., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe: Thematic Publication*. Retrieved from http://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf
8. MŠMT. (2004). *Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Retrieved from <https://zakonyprolidi.cz/cs/2004-563/zneni-20160112>
9. MŠMT. (2010). *Národní akční plán inkluzivního vzdělávání*. Retrieved from <http://www.ceskaskola.cz/2010/05/narodni-akcni-plan-inkluzivniho.html>
10. MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Retrieved from http://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf

11. MŠMT. (2015a). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015-2020*. Retrieved from http://www.msmt.cz/file/35167_1_1/
12. MŠMT. (2015b). *Situační zpráva o inkluzivním vzdělávání*. Retrieved from http://www.msmt.cz/file/35500_1_1/
13. MŠMT. (2015c). *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, a některé další zákony*. Retrieved from http://www.nuv.cz/uploads/NZZ2/Novela_Sbirka.docx
14. MŠMT. (2015d). *Platné znění části první zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů*. Retrieved from <http://www.msmt.cz/dokumenty-3/novela-zakona-o-pedagogickych-pracovnicich>
15. MŠMT. (2016a). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Retrieved from http://www.nuv.cz/uploads/RVP_ZV_2016.pdf
16. MŠMT. (2016b). *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*. Retrieved from <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>
17. MŠMT. (2018). *Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2018 – 2020*. Retrieved from www.msmt.cz/file/49950_1_1/
18. MŠMT. (2019). *Vyhláška č. 248/2019 Sb., kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*. Retrieved from <http://www.zakonyprolidi.cz/cs/2019-248>
19. NRZP. (2010). *Národní plán pro vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením 2010-2014*. Retrieved from <http://www.vlada.cz/scripts/file.php?id=75865>
20. NRZP. (2015). *Národní plán podpory rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2015 – 2020*. Retrieved from http://www.nrzp.cz/images/docs/Narodni_plan_OZP_2015-2020.doc
21. OP VVV. (2018). *Text výzvy č. 02_18_063 Šablony II - mimo hlavní město Praha*. Retrieved from <https://opvvv.msmt.cz/vyzva/vyzva-c-02-18-063-sablony-ii-mimo-hlavni-mesto-praha-verze-1/dokumenty.htm>

22. RA4AL. (2012). *Raising Achievement for all Learners – Quality in Inclusive Education*. Retrieved from <https://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al>
23. UIV. (2018). *Statistické ročenky školství výkonové ukazatele*. Retrieved from <http://toiler.uiv.cz/rocenka/rocenka.asp>
24. UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
25. Zeman, M. (2009). *ICF – Mezinárodní klasifikace funkčních schopností, disability a zdraví: uživatelská příručka*. Retrieved from http://www.zsf.jcu.cz/Members/zemanm03/Publikace/icf-mezinarodni-klasifikace-funkcnich-poruch-disability-a-zdravi-uzivatelska-prirucka/at_download/file

Seznam tabulek, grafů a schémat

Seznam tabulek:

Tab. 1: Časový harmonogram výzkumu	76
Tab. 2: Využívané oblasti podpůrných opatření	90
Tab. 3: Přehledová tabulka k hypotéze H1	98
Tab. 4: Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H1	98
Tab. 5: Přehledová tabulka k hypotéze H2	99
Tab. 6: Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H2	99
Tab. 7: Přehledová tabulka k hypotéze H3	100
Tab. 8: Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H3	101
Tab. 9: Přehledová tabulka k hypotéze H4	102
Tab. 10: Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H4	102
Tab. 11: Přehledová tabulka k hypotéze H5	103
Tab. 12: Kontingenční tabulka k ověření hypotézy H5	103
Tab. 13: Informanti výzkumného šetření	113
Tab. 14: Časový harmonogram výzkumu	113

Seznam grafů:

Graf 1: Pohlaví respondentů	78
Graf 2: Nejvyšší dosažené vzdělání respondentů	78
Graf 3: Délka pedagogické praxe	79
Graf 4: Znalost speciální pedagogiky	79
Graf 5: Délka praxe ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	80
Graf 6: Prohlubování znalostí v oblasti speciální pedagogiky	80
Graf 7: Znalosti v oblasti vzdělávání žáků s tělesným postižením	81
Graf 8: Zastoupení krajů ve výzkumném šetření	81
Graf 9: Umístění školy	81
Graf 10: Počet tříd školy	82
Graf 11: Počet žáků školy	82
Graf 12: Počet žáků s tělesným postižením aktuálně vzděláváno pedagogem	83
Graf 13: Typ tělesného postižení a zdravotního znevýhodnění	83

Graf 14: Spolupráce s asistentem pedagoga	84
Graf 15: Spolupráce s osobním asistentem	84
Graf 16: Počet žáků s tělesným postižením, které pedagog vzdělával během praxe	85
Graf 17: Spolupráce se školním speciálním pedagogem	85
Graf 18: Spolupráce se školním psychologem	86
Graf 19: Zdroj informací o podpůrných opatřeních	86
Graf 20: Hodnocení znalostí o problematice podpůrných opatření	87
Graf 21: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření	87
Graf 22: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření prvního stupně	88
Graf 23: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření druhého stupně	88
Graf 24: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření třetího stupně	89
Graf 25: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření čtvrtého stupně	89
Graf 26: Počet žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření pátého stupně	90
Graf 27: Využívání zvýšeného individuálního přístupu	91
Graf 28: Úprava režimu časová	91
Graf 29: Úprava režimu místní	92
Graf 30: Využívání speciálních intervencí	92
Graf 31: Úprava obsahu vzdělávání	93
Graf 32: Formy hodnocení	93
Graf 33: Vzdělávání dle individuálního vzdělávacího plánu	94
Graf 34: Předmět speciálně pedagogické péče	94
Graf 35: Využívání kompenzačních a didaktických pomůcek	95
Graf 36: Dostatečná úprava školního prostředí pro inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením	95
Graf 37: Návrh změn v nabídce oblastí podpůrných opatření	96
Graf 38: Úroveň spolupráce se speciálně pedagogickým centrem	96
Graf 39: Četnost spolupráce se speciálně pedagogickým centrem	97

Seznam schémat:

Schéma 1: Výukové strategie	125
Schéma 2: Specifické přístupy při intervenci	135
Schéma 3: Participující subjekty	145
Schéma 4: Pomůcky	154
Schéma 5: Resilience žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí	164
Schéma 6: Inkluzivní vzdělávání	171
Schéma 7: Podpůrná opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí základních škol	192

Seznam příloh

Příloha č. 1: Dotazník použitý v prvním výzkumném šetření

Příloha č. 2: Výčet otázek polostrukturovaného rozhovoru

Příloha č. 1

Dotazník použitý v prvním výzkumném šetření

Vážená paní učitelko, vážený pane učiteli,
jmenuji se Eva Doležalová a jsem studentkou 2. ročníku doktorského studijního programu Speciální pedagogika na Pedagogické fakultě MU v Brně. Chtěla bych Vás požádat o spolupráci při výzkumném šetření na téma „**Analýza podpůrných opatření u žáků s tělesným postižením v inkluzivním prostředí škol hlavního vzdělávacího proudu**“. Prosím Vás o vyplnění tohoto dotazníku, který bude trvat max. 20 minut.

Za ochotu a spolupráci předem děkuji.

OBECNÉ ÚDAJE O RESPONDENTOVI

1. Vaše pohlaví: *(vyberte jednu z možností)*
 - žena
 - muž
2. Vaše nejvyšší dosažené vzdělání: *(vyberte jednu z možností)*
 - středoškolské
 - vysokoškolské (bez speciální pedagogiky)
 - vysokoškolské (se zaměřením na speciální pedagogiku)
 - jiné: _____
3. Délka Vaší pedagogické praxe: *(vyberte jednu z možností)*
 - do 5 let
 - 6 - 10 let
 - 11 - 15 let
 - 16 - 20 let
 - více než 20 let
4. Jak hodnotíte Vaši znalost speciální pedagogiky? *(vyberte jednu z možností)*
 - výborně

- velmi dobře
 - dobře
 - dostatečně
 - nedostatečně
5. Délka Vaší praxe ve vzdělávání žáku se speciálními vzdělávacími potřebami: *(vyberte jednu z možností)*
- do 5 let
 - 6 - 10 let
 - 11 - 15 let
 - 16 - 20 let
 - více než 20 let
6. Prohlubujete si i nadále znalosti z oblasti speciální pedagogiky? *(vyberte jednu z možností)*
- ne
 - ano, uveďte jakým způsobem: _____
7. Jak hodnotíte Vaši znalost v oblasti vzdělávání žáků s tělesným postižením? *(vyberte jednu z možností)*
- výborně
 - velmi dobře
 - dobře
 - dostatečně
 - nedostatečně

OBECNÉ ÚDAJE O ŠKOLE

8. Vaše škola je umístěna v kraji: *(vyberte jednu z možností)*
- Jihomoravský kraj
 - Kraj Vysočina
9. Škola, na které působíte, se nachází: *(vyberte jednu z možností)*
- větší město (počet obyvatel nad cca 30 tisíc)

- menší město (počet obyvatel do cca 30 tisíc)
- obec

10. Kolik tříd má Vaše škola? *(vyberte jednu z možností)*

- do 5 tříd
- 6 - 10 tříd
- 11 a více tříd

11. Jaký je počet žáků ve Vaší škole? *(vyberte jednu z možností)*

- do 100 žáků
- 101 - 200 žáků
- 201 - 300 žáků
- 301 a více žáků

ŽÁK S TĚLESNÝM POSTIŽENÍM

12. Kolik žáků s tělesným postižením vzděláváte? *(vyberte jednu z možností)*

- žádného žáka
- 1 - 2 žáky
- 3 - 4 žáky
- 5 - 6 žáků
- 7 a více žáků

13. O jaký/é typ(y) tělesného postižení či zdravotního znevýhodnění se jedná? *(doplňte odpověď)*

- _____

14. Spolupracujete s asistentem pedagoga při vzdělávání žáka s tělesným postižením?
(vyberte jednu z možností)

- ano
- ne

15. Spolupracujete s osobním asistentem při vzdělávání žáka s tělesným postižením?

(vyberte jednu z možností)

- ano
- ne

16. Kolik žáků s tělesným postižením jste vzdělával(a) během celé své pedagogické praxe ve školách hlavního vzdělávacího proudu? *(vyberte jednu z možností)*

- žádného žáka
- 1 - 3 žáky
- 4 - 6 žáků
- 7 - 9 žáků
- 10 a více žáků

17. Spolupracujete se školním speciálním pedagogem při vzdělávání žáka s tělesným postižením, pokud na Vaší škole působí? *(vyberte jednu z možností)*

- ano
- ne

18. Spolupracujete se školním psychologem při vzdělávání žáka s tělesným postižením, pokud na Vaší škole působí? *(vyberte jednu z možností)*

- ano
- ne

PODPŮRNÁ OPATŘENÍ

19. Kde čerpáte informace o podpůrných opatřeních? *(lze vybrat více odpovědí)*

- z legislativy
- na internetu
- ve speciálně pedagogickém centru
- v pedagogicko-psychologické poradně
- od pracovníků školního poradenského pracoviště
- z dalšího vzdělávání
- z odborné literatury
- jinde: _____

20. Jak hodnotíte své znalosti o problematice podpůrných opatření? *(vyberte jednu z možností)*
- výborně
 - velmi dobře
 - dobře
 - dostatečně
 - nedostatečně
21. Kolik žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření vzděláváte? *(vyberte jednu z možností)*
- žádného žáka
 - 1 - 5 žáků
 - 6 - 10 žáků
 - 11 a více žáků
22. Kolik žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření prvního stupně vzděláváte? *(vyberte jednu z možností)*
- žádného žáka
 - 1 - 2 žáky
 - 3 - 5 žáků
 - 6 a více žáků
23. Kolik žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření druhého stupně vzděláváte? *(vyberte jednu z možností)*
- žádného žáka
 - 1 - 2 žáky
 - 3 - 5 žáků
 - 6 a více žáků
24. Kolik žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření třetího stupně vzděláváte? *(vyberte jednu z možností)*
- žádného žáka
 - 1 - 2 žáky

- 3 - 5 žáků
- 6 a více žáků

25. Kolik žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření čtvrtého stupně vzděláváte? *(vyberte jednu z možností)*

- žádného žáka
- 1 - 2 žáky
- 3 - 5 žáků
- 6 a více žáků

26. Kolik žáků s tělesným postižením využívající podpůrná opatření pátého stupně vzděláváte? *(vyberte jednu z možností)*

- žádného žáka
- 1 - 2 žáky
- 3 - 5 žáků
- 6 a více žáků

27. Které z následujících oblastí podpůrných opatření pro vzdělávání žáků s tělesným postižením využíváte? *(lze vybrat více odpovědí)*

- organizace výuky
- modifikace vyučovacích metod a forem
- intervence
- pomůcky
- úpravy obsahu vzdělávání
- hodnocení
- příprava na výuku
- podpora sociální a zdravotní
- práce s třídním kolektivem
- úprava prostředí

28. Využíváte při vzdělávání žáka s tělesným postižením zvýšený individuální přístup? *(vyberte jednu z možností)*

- ne

- částečně
- ano (často)
- ano (je nutný)

29. Aplikujete při vzdělávání žáka s tělesným postižením úpravu režimu časovou? *(vyberte jednu z možností)*

- ne
- občas
- často
- stále

30. Aplikujete při vzdělávání žáka s tělesným postižením úpravu režimu místní? *(vyberte jednu z možností)*

- ne
- občas
- často
- stále

31. Využíváte při edukaci žáků s tělesným postižením speciální intervence? *(vyberte jednu z možností)*

- ne
- občas
- pravidelně
- stále

32. Upravujete obsah vzdělávání žáka s tělesným postižením? *(vyberte jednu z možností)*

- ne
- částečně
- ano

33. Jaké formy hodnocení používáte při vzdělávání žáka s tělesným postižením? *(vyberte jednu z možností)*

- známkou
- kombinované
- slovní

34. Používáte při vzdělávání žáka s tělesným postižením individuální vzdělávací plán?

(vyberte jednu z možností)

- ne
- ano

35. Zařazujete do vzdělávání žáka s tělesným postižením předmět speciálně pedagogické péče? *(vyberte jednu z možností)*

- ne
- ano

36. Využíváte při vzdělávání žáka s tělesným postižením kompenzační a didaktické pomůcky? *(vyberte jednu z možností)*

- ne
- ano

37. Je školní prostředí dostatečně upravené pro inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením? *(vyberte jednu z možností)*

- ano
- ne, uveďte nedostatky: _____

38. Navrhujete nějaké změny v nabídce oblastí podpůrných opatření pro žáky s tělesným postižením? *(vyberte jednu z možností)*

- ne
- ano, uveďte jaké: _____

39. Na jaké úrovni je, dle Vašeho názoru, spolupráce mezi Vámi a speciálně pedagogickým centrem? *(vyberte jednu z možností)*

- velmi dobrá
- spíše dobrá

- spíše špatná
- velmi špatná

40. Jak často spolupracujete se speciálně pedagogickým centrem při vzdělávání žáka s tělesným postižením? *(vyberte jednu z možností)*

- alespoň 1x týdně
- alespoň 1x měsíčně
- alespoň 1x čtvrtletně
- 1x za školní pololetí

NÁMĚTY A PŘIPOMÍNKY

Pokud máte připomínky či poznámky k dotazníku, případně danému tématu, vepište prosím níže: _____

Děkuji za Váš čas a ochotu

Příloha č. 2

Výčet otázek polostrukturovaného rozhovoru

1. Prohlubujete si své znalosti v oblasti vzdělávání žáků s tělesným postižením? Pokud ano, jakým způsobem?
2. Zajišťuje Vám škola možnost dalšího vzdělávání či kurzů a školení se zaměřením na vzdělávání žáků s tělesným postižením? Pokud ano, prosím konkretizujte.
3. Jaký je dle Vás přínos inkluzivního vzdělávání žáků a jaká jsou rizika?
4. Domníváte se, že celý pedagogický sbor Vaší školy podporuje inkluzivní vzdělávání?
5. Domníváte se, že inkluzivní vzdělávání ovlivňuje vztahy mezi intaktními žáky a žáky s tělesným postižením? Pokud ano, jakým způsobem?
6. Jakou školní dokumentaci využíváte při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením?
7. S jakými postoji rodičů intaktních žáků a žáků s tělesným postižením k inkluzivnímu vzdělávání se setkáváte?
8. Jaké aspekty jsou dle Vašeho názoru stěžejní pro úspěšné inkluzivní vzdělávání žáků s tělesným postižením?
9. Spolupracujete při vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením s asistentem pedagoga? Pokud ano, jak hodnotíte tuto spolupráci?
10. Jaké činnosti provádí asistent pedagoga během Vaší výuky?
11. Využíváte při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením služby školního poradenského pracoviště? Pokud ano, jaké?
12. S kterými pracovníky školního poradenského pracoviště spolupracujete? Popřípadě, chybí Vám nějaký odborník školního poradenského pracoviště, který by Vám mohl být nápomocný při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením?
13. Jak často spolupracujete se školskými poradenskými zařízeními při vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením? Jak tuto spolupráci hodnotíte?
14. Jaké služby školských poradenských zařízení využíváte?
15. Spolupracujete i s odborníky z jiných rezortů při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením?

16. Využíváte při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením všechna podpůrná opatření doporučená školským poradenským zařízením?
17. Prosím specifikujte Vaši organizaci výuky při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením?
18. Využíváte při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením modifikaci výukových metod a forem práce? Jaký učební styl/styly využíváte nejčastěji?
19. Využíváte při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením nějaké intervence? Pokud ano, jaké?
20. Využíváte při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením nějaké pomůcky? Pokud ano, jaké?
21. Zaměřujete se na využívání reedukačních pomůcek pro žáka/žáky s tělesným postižením? Pokud ano, za jakým účelem je používáte?
22. Využíváte při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením úpravu obsahu vzdělávání? Pokud ano, jakou?
23. Jakou využíváte formu hodnocení při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením?
24. Upravujete přípravu žáka/žáků s tělesným postižením na výuku? Pokud ano, jak?
25. Využíváte sociální a zdravotní podporu při inkluzivním vzdělávání žáka/žáků s tělesným postižením? Pokud ano, jakým způsobem?
26. Můžete prosím specifikovat, jaké je klima ve třídě, kde se vzdělává žák/žáci s tělesným postižením?
27. Můžete prosím specifikovat, jak upravujete prostředí pro žáka/žáky s tělesným postižením?
28. Spolupracujete s rodinou žáka/žáků s tělesným postižením při plánování a realizaci jeho výuky? Pokud ano, jak hodnotíte tuto spolupráci?
29. Reagujete na potřeby žáka/žáků s tělesným postižením při vzdělávání s cílem podpořit žakovu individualitu? Pokud ano, můžete uvést nějaký příklad?
30. Motivujete průběžně žáka/žáky s tělesným postižením během edukace? Uveďte prosím, jakým způsobem.